



Problemas y soluciones en la pronunciación del francés

Una experiencia con hispanohablantes mexicanos

Orlando Valdez Vega

Problemas y soluciones en la pronunciación del francés

Una experiencia con hispanohablantes mexicanos

Orlando Valdez Vega



Primera edición, 2021

Valdez Vega, Orlando

Problemas y soluciones en la pronunciación del francés / Orlando Valdez Vega. –
1a ed. – México : Secretaría de Producción Editorial, FFYL, UANL, 2021. – 162 p. ;
12 x 21 cm. – (Serie editorial : Viaje a las regiones equinocciales del nuevo continente).

ISBN: 978-607-27-1457-1

I. Francés – Pronunciación. 2. Francés – Problemas y ejercicios, etc.

I Valdez Vega, Orlando

II. Título.

LCC: PC2112

DEW: 440

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

ROGELIO G. GARZA RIVERA

RECTOR

SANTOS GUZMÁN LÓPEZ

SECRETARIO GENERAL

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

LUDIVINA CANTÚ ORTIZ

DIRECTORA DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Responsable editorial: Ludivina Cantú Ortiz

Diseño: Melissa Díaz Reyna

Problemas y soluciones en la pronunciación del francés
Una experiencia con hispanohablantes mexicanos / Orlando Valdez Vega

D.R. © Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León

Ave. Universidad s/n, Ciudad Universitaria, San Nicolás de los Garza, N. L.

C.P. 66455 San Nicolás de los Garza, N. L. México

Tels.: 818376-0620 / 818376-0780 / 818352-4250 / 818352-4259 / 811340-4380 / 818352-5690

editorialffyl.uanl@gmail.com www.filosofia.uanl.mx

El logotipo de la serie incluye la pieza *The Bell Rock Lighthouse*
30.60 x 45.50 cm (enmarcado: 59.40 x 72.10 x 5.00 cm), de Joseph Mallord William Turner

ISBN: 978-607-27-1457-1

Primera edición: abril de 2021

Prohibidas la reproducción y la transmisión total o parcial de esta obra en cualquier forma, ya sea electrónica o mecánica, incluso fotocopia o sistema para recuperar información, sin permiso de la institución responsable de la edición.

Impreso en México / Printed in Mexico

Este libro fue dictaminado por pares académicos.

Prólogo

El dominio de una lengua extranjera es un rasgo del perfil profesional que demandan las tendencias educativas vigentes ya que brindan a la persona en formación una perspectiva ampliada de su mundo, una mejora de su herramienta de comunicación y de su acceso al conocimiento. La formación de profesionales en lengua extranjera es una tarea laboriosa y que demanda profesionalismo y dedicación.

Este texto representa un esfuerzo más de aquella labor que realizan cada día los docentes que enseñan lengua extranjera, en este caso, el francés. Se trata de una investigación aplicada que se sitúa en el Aprendizaje basado en problemas, específicamente en aquellos relacionados con la pronunciación de la lengua francesa. La obra proyecta un entorno real, con estudiantes universitarios y el trabajo áulico para la enseñanza-aprendizaje de FLE.

El autor provee de un preciso marco conceptual a la investigación que aborda lo concerniente a los sonidos del lenguaje y a las particularidades que implica el proceso de producción y de percepción de ellos, desarrollo que atañe a rasgos como la prosodia, la acentuación, el ritmo y la entonación. Valdez Vega examina las funciones de la entonación en distintos niveles: el nivel lingüístico, el sociolingüístico y el expresivo, que le permiten luego transitar a la tarea que da origen a este trabajo: La Didáctica de la pronunciación. Y es que esa área demanda de una constante labor educativa, de

intervención cotidiana, de parte del docente de Lengua francesa. Para conseguir su objetivo Orlando Valdez Vega ofrece un solvente sustento teórico sobre fonética y prosodia y aprovecha los enfoques metacognitivo y la autorregulación. Al considerar a la competencia fonológica como parte esencial de la competencia comunicativa en FLE, el autor realiza una adaptación de los criterios del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas a la enseñanza de esta lengua; aborda los elementos prosódicos de la competencia fonológica y explicita la incidencia de la prosodia en los procesos comunicativos.

Para ser congruente a las necesidades detectadas, Valdez acude al uso de la tecnología como recurso para el auto aprendizaje y diseña una intervención que guía al estudiante hacia su propio diagnóstico, y, a través del autodidactismo, la metacognición, la autorregulación y el trabajo colaborativo, entre otras estrategias, conduce a los talleristas a transitar hacia la autocorrección, la auto, co y evaluación de sus actividades en pro de la mejora de su competencia comunicativa en FLE.

La labor no es sencilla, sobre todo porque se sustenta en bases científicas que dan soporte a la indagación, que luego se vuelve investigación-acción. La tarea le llevó al autor casi tres años, pero los resultados obtenidos, y la satisfacción de aportar, se revelan en la experiencia descrita. Dejo a las personas interesadas en la formación educativa en lenguas extranjeras, una atenta invitación a disfrutar este esfuerzo y sus resultados.

María Eugenia Flores Treviño

Resumen

Aprender una lengua no es tarea fácil, sobre todo si este aprendizaje se entiende en su dimensión globalizadora de la adquisición de la competencia comunicativa. El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas (Consejo de Europa, 2002) afirma que esta competencia posee tres componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. El componente lingüístico subraya la importancia del dominio de una destreza fonética y fonológica de la lengua que se aprende, debido a que cada sistema de lengua posee, por un lado, fonemas específicos y, por otro, elementos prosódicos particulares. Poseer un buen dominio de la competencia fonológica es deseable, especialmente para los que se dedicarán a la enseñanza de la lengua, a causa de su repercusión en la claridad de los procesos comunicativos. Cabe señalar que las rúbricas de evaluación de la producción oral de los exámenes DELF y DALF manejan una progresión en el dominio del sistema fonológico de la lengua que corresponden a los seis niveles del MCER (Consejo de Europa, 2002). Sin embargo, los manuales para el aprendizaje de la lengua francesa generalmente carecen de esta progresión: suelen integrar un apartado de “fonética”, que no siempre es el adecuado a las dificultades del grupo lingüístico a partir del cual se aprende el francés, y eclipsan el desarrollo de los elementos prosódicos de la lengua. Este escenario es sorprendente frente a las evidentes dificultades que a menudo persisten en los aprendientes en este campo y que se reflejan, en definitiva,

en su pronunciación. Este libro, fruto de los resultados de una investigación, propone un método de autorregulación que permite a un aprendiente de francés desarrollar la competencia fonológica durante el proceso de aprendizaje de esta lengua. Se busca lograr una consolidación de los elementos fonéticos y de los usos prosódicos de dicha lengua mediante un taller remedial creado originalmente para coadyuvar en el afianzamiento de la competencia fonológica de los futuros docentes de francés de la región noreste de México. Este método combina el uso de estrategias didácticas y recursos tecnológicos para un mejor dominio de la competencia comunicativa en la lengua francesa.

Palabras clave: autorregulación, competencia comunicativa, fonética, elementos prosódicos.

Introducción

Frente a la globalización creciente en nuestra sociedad actual, la enseñanza de lenguas extranjeras se vuelve una prioridad para las instituciones educativas. Muestra palpable es el esfuerzo que la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) manifiesta al comprometerse en la formación de profesionales, maestros universitarios e investigadores que sean capaces de desempeñarse en la sociedad del conocimiento y responder a las exigencias de la globalización. Consciente de la importancia de la enseñanza de lenguas extranjeras en México, la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UANL incorpora así al Programa Educativo (PE) de Licenciatura en Ciencias del Lenguaje la acentuación en enseñanza del francés en el año 2007 y, en el año 2019, dicha acentuación se desprende de este programa educativo al crearse la Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Enseñanza y Traducción del Francés. Esta evolución lleva consigo la exigencia de brindar una formación de calidad para quienes serán los futuros profesores y traductores de la lengua francesa en el país.

Aprender una lengua extranjera no es tarea fácil, sobre todo si este aprendizaje se entiende en su dimensión globalizadora de la adquisición de la competencia comunicativa. El MCER (Consejo de Europa, 2002) enuncia sus tres componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Si nuestra atención se orienta hacia estos componentes de la competencia comunicativa se entenderá la importancia que este libro dedica al aprendizaje de la destreza fonética y

fonológica de la lengua francesa. En efecto, cada sistema de lengua posee, por un lado, fonemas específicos que deberán ser aprendidos y, por otro, rasgos prosódicos particulares que se vuelven esenciales en la formación del futuro especialista de una lengua.

Desafortunadamente, en la enseñanza de lenguas, se enfatiza poco 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 al tener como objeto el estudio científico de los sonidos del lenguaje en su emisión y su recepción (Chiss, Filliolet & Maingueneau, 2013), no bastaría dicho conocimiento intelectual y práctico para lograr el dominio de la competencia fonológica. En efecto, esta competencia va mucho más lejos que el simple aprendizaje de los fonemas de la lengua extranjera puesto que implica además el desarrollo de destrezas a nivel de la percepción y de la expresión oral (Consejo de Europa, 2002).

Ahora bien, frente a las certificaciones de la lengua francesa: *Diplôme d'Études en Langue Française* (DEL F) y *Diplôme Approfondi de Langue Française* (DAL F) se vuelve fundamental el desarrollo de la competencia fonológica puesto que, de acuerdo con los niveles de dominio de la lengua extranjera de cada una de las certificaciones, el grado de dominio de la competencia fonológica deberá ser mayor, hasta ser capaz de variar la entonación y colocar el énfasis en lo que se enuncia de manera correcta con el objetivo de expresar matices sutiles en lo que se desea comunicar (Consejo de Europa, 2002).

A partir de la experiencia del autor en el aprendizaje del idioma francés y de haberlo utilizado en Francia como lengua de comunicación durante más de nueve años se pudo constatar la importancia de

poseer un buen dominio en la pronunciación del francés, un factor que, aunque no sea una condición *sine qua non* en los procesos de comunicación, facilita la comprensión del interlocutor gracias al correcto uso de los elementos fonéticos y prosódicos de la lengua meta y, por consiguiente, permite al hablante desenvolverse aún mejor en el plano profesional.

Durante el proceso de aprendizaje del idioma por parte del autor, no se dio prioridad a la pronunciación correcta de la lengua, pero al momento de confrontar el uso académico y profesional en Francia, se buscaron los medios que permitieran corregir autodidácticamente la pronunciación, tanto en el plano fonético como en el prosódico, debido a las exigencias propias de la comunicación deseables en dichos contextos, y a las diversas situaciones en las que los componentes pragmático y sociolingüístico de la competencia comunicativa se vuelven indispensables para el buen entendimiento. Esta labor, sin embargo, no fue fácil una vez desarrollados determinados vicios en la pronunciación.

La experiencia anterior permitió establecer, años más tarde, en la labor como docente universitario, el diseño de estrategias para evitar que los aprendientes de francés pasaran por la misma serie de dificultades en la pronunciación. Lo anterior fue crucial para la formación profesional de quienes utilizan este idioma en el campo profesional como maestros de la lengua, y de quienes se espera posean un buen dominio a nivel de la pronunciación.

Sobre la lógica de la exposición

Para proponer una solución a esta dificultad en el campo de la fonética y de la fonología se expondrá en

este libro, en primer lugar, esta problemática en su detalle, y se precisarán los objetivos que enmarcarán la búsqueda de un recurso didáctico para la mejora de la pronunciación del francés. Asimismo, se precisarán los antecedentes de este estudio y se expondrá, por último, el contexto institucional donde ésta se incubó.

En el capítulo 1, titulado “Corrección de los elementos fonéticos y prosódicos para el desarrollo de la competencia comunicativa de la lengua francesa” se expondrán, primeramente, una serie de conceptos básicos sobre el tema que serán indispensables para el buen entendimiento del sustento teórico de esta propuesta. Posteriormente, se abordarán los antecedentes que respalda esta propuesta para la corrección de la pronunciación en la que se enfatiza la autonomía del estudiante, mediante el uso de las tecnologías y el seguimiento de una metodología de aprendizaje, cuyo éxito se encuentra en dependencia de los procesos metacognitivos del estudiante.

En el capítulo 2, se presentará de manera detallada la *estrategia metodológica* que se llevó a cabo en esta indagación para la búsqueda de una solución al problema de pronunciación. Asimismo, se expondrán y analizarán los resultados de la aplicación de dos estudios piloto de un taller remedial que fueron realizados en la región noreste de México, con una muestra de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL en los semestres agosto-diciembre 2012 y enero-junio 2013.

Por último, en el capítulo 3 “Propuesta de taller remedial” se describirá una alternativa para la autocorrección de la pronunciación del francés mediante el uso de las tecnologías y de estrategias didácticas para el aprendizaje autónomo del estudiante.

Presentación del proyecto sobre mejora de la pronunciación del francés

El presente libro ofrece un taller remedial fruto de un trabajo de investigación-acción que desarrolla el autor, referente a la corrección de la pronunciación del francés para alumnos de licenciatura que se forman como futuros profesores de la lengua francesa.

La problemática que busca resolver este libro se resume en la siguiente interrogante: ¿cómo abordar eficientemente, en el currículum, los problemas que se manifiestan en la pronunciación del francés de quienes serán futuros maestros de esta lengua, estudiantes de una licenciatura en francés lengua extranjera (FLE), para el logro de un buen dominio de la pronunciación del francés? Con base en la experiencia personal y profesional como docente del autor le permiten afirmar que dichos problemas deben ser remediados al inicio del aprendizaje de la lengua por medio de un taller correctivo para integrar los elementos específicos en la pronunciación del francés y para evitar la adopción de vicios en la misma, en cuanto son más difíciles de eliminar *a posteriori*.

Durante la etapa del aprendizaje del idioma es evidente que el estudiante aprenderá a pronunciar, es por esta razón que el taller que se propone tiene la característica específica de ser remedial y puesto que se impartirá, preferentemente en los primeros semestres de una licenciatura en FLE, resolverá los aspectos de la pronunciación que no han podido ser asimilados enteramente por el estudiante durante las sesiones curriculares previstas en el plan de estudios para el aprendizaje de la lengua.

Para la realización de un taller remedial se parte de la búsqueda de soluciones a los siguientes cuestionamientos:

1. ¿Cuáles son los errores típicos en la pronunciación del francés de los hispanohablantes del noreste de México?
2. ¿Cómo disminuir las interferencias de la lengua materna o de una segunda lengua como el inglés al momento de aprender el idioma francés?
3. ¿Qué actividades específicas se deberían seleccionar y adaptar para remediar las dificultades fonéticas de hispanohablantes de esta región?
4. ¿Cuáles son los recursos tecnológicos pertinentes para perfeccionar la pronunciación del francés dentro de un taller remedial?

Para dar respuesta a estas interrogantes se parte de los siguientes supuestos:

1. En la enseñanza del francés como lengua extranjera se debe tomar en cuenta que las interferencias y dificultades fonéticas en la pronunciación del francés no son las mismas para los diferentes grupos lingüísticos, por lo que es necesario reconocer los errores fonéticos y prosódicos típicos de los hispanohablantes como: discriminación entre [s] y [z], discriminación entre [u] y [y], acento final y de insistencia, grupos melódicos y otros rasgos fonéticos y fonológicos para orientar el taller hacia la corrección de dichas dificultades de manera específica.

Aunque las dificultades de hispanohablantes para desarrollar la competencia fonológica al aprender el francés son las mismas en su gran mayoría, este libro se enfoca a las dificultades específicas de hispanohablantes mexicanos al aprender el francés como lengua extranjera, en contraste

con las demás naciones hispanohablantes por lo que se encontrarán algunas especificidades como la discriminación entre [b] y [v] o entre [ʃ] y [ʒ].

2. Por otra parte, es importante subrayar que, desde el punto de vista acústico, cada lengua se mueve en una gama de frecuencia diferente, por lo que al aprender un nuevo idioma se debe exigir al oído humano adaptarse a la gama de frecuencias específica de la lengua que se aprende. Se debe trabajar, desde un inicio, dicha adaptación al francés mediante modelos acústicos, para disminuir las interferencias debido a la repercusión que tiene la mala pronunciación, que afecta frecuentemente la comprensión.
3. Para lograr dicha adaptación y disminuir las interferencias de la lengua materna es pertinente un programa con actividades como la autodetección, la autorregulación, la autocorrección y la autoevaluación orientadas a resolver esas problemáticas específicas; a la par del aprendizaje inicial del idioma.
4. El uso de *software* como el Praat y el GoldWave son recursos pertinentes para la implementación de un taller remedial complementado mediante el uso de las tecnologías, que coadyuve al afianzamiento de la producción eficiente, en el estudiante, de los elementos fonéticos y prosódicos en un contexto determinado.

El objetivo central de este libro es fortalecer la correcta producción de los fonemas del francés y de los usos prosódicos específicos a esta lengua para favorecer una mejor comprensión y evitar los vicios de pronunciación que se generan al inicio del aprendizaje de FLE, a partir del diseño de un taller remedial de fonética del

francés. Para lograr lo anterior, los siguientes objetivos guiaron las diferentes etapas que componen este libro:

1. Reconocer los errores fonéticos típicos de los estudiantes hispanohablantes del noreste de México para enfocar la intervención en las dificultades específicas del grupo.
2. Seleccionar y adaptar las actividades para remediar las dificultades fonéticas detectadas, así como las necesarias para la práctica de los elementos prosódicos del francés.
3. Disminuir las interferencias de la lengua materna y de una segunda lengua mediante un programa con actividades como la autodetección, la autorregulación, la autocorrección y la autoevaluación orientadas a resolver esas problemáticas específicas a la par del aprendizaje inicial del idioma.
4. Perfeccionar la producción de los elementos fonéticos y prosódicos en un contexto determinado, a partir del empleo de recursos tecnológicos pertinentes para la implementación de un taller remedial que se complementa mediante el uso de las tecnologías, para coadyuvar al estudiante.

Para conseguir tales propósitos, se elaboró esta propuesta para la implementación de un taller que ofrezca una alternativa para enfrentar las dificultades de adaptación del oído al idioma francés con el fin de mejorar la pronunciación.

Definitivamente, la enseñanza de la pronunciación en el idioma francés es sumamente importante hoy en día. Abry y Veldeman (2007) afirman que la necesidad de integrar la fonética en la construcción de una clase de francés es fundamental, ya que la competencia de comunicación, ya sea en comprensión oral o en producción oral se funda sobre una serie de variaciones

fonológicas sobre las cuales van a asentarse diferencias gramaticales y lexicales. En efecto, una pronunciación errónea de un solo sonido puede entorpecer la comprensión de un mensaje. Por otra parte, de cara a la globalización, la competencia internacional se fortalece de manera única y el poseer una buena competencia comunicativa integral en lenguas extranjeras se vuelve primordial; especialmente si el idioma deberá ser utilizado a nivel profesional como docente dedicado a la enseñanza del idioma. Frente a esta exigencia, se ha detectado que a nivel fonético y fonológico existe en México poca documentación sobre estrategias didácticas para la corrección fonética y fonológica del idioma francés si bien existen esfuerzos por aportaren este rubro,¹ por lo que este trabajo es una contribución a los docentes que ejercen en esta área.

Es urgente y necesario llevar a cabo este estudio ya que, por una parte, la mayoría del material didáctico para la enseñanza de la pronunciación francesa y de los ejercicios de fonética previstos en los métodos para la enseñanza del FLE no han sido concebidos para un grupo lingüístico específico; y cada uno de ellos ofrece dificultades diferentes al aprender la fonética de esta nueva lengua. Por otra parte, los ejercicios de fonética contenidos en los manuales para el aprendizaje del francés sólo se proporcionan en los primeros niveles y se descuida la dimensión fonológica en los niveles avanzados.

Por tanto, se requiere una nueva propuesta didáctica específicamente para estudiantes mexicanos para afianzar a través de prácticas específicas la pronunciación del idioma francés. Por ello se diseña una propuesta en forma de un taller remedial para erradicar las dificultades en la pronunciación desde el inicio del aprendizaje de la lengua francesa.

¹ Entre la documentación más pertinente se encuentran artículos de la Dra. Haydée Silva Ochoa localizables en línea: <http://lewebpedagogique.com/jeulangue/mes-publications/> (Consulta: 4 de enero de 2021)

La investigación se llevó a cabo con los estudiantes de la licenciatura en Ciencias del Lenguaje con acentuación en la Enseñanza del Francés de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL durante los períodos agosto-diciembre 2012 y enero-junio 2013 y se demostró la funcionalidad de la propuesta. Por tanto, ellos serán los principales beneficiarios y, una vez terminado el trabajo de investigación, podría ser útil para docentes, investigadores y estudiosos de la lengua francesa.

En efecto, este trabajo podría contribuir a la formación de los futuros maestros de la lengua al reforzar el aprendizaje de la discriminación de los diferentes fonemas del francés a nivel auditivo, e integrar los elementos prosódicos específicos de esta lengua para lograr una mejora en su pronunciación y evitar errores en los procesos comunicativos. Asimismo, es importante tomar en cuenta las dificultades específicas de este grupo lingüístico ya que, en la lengua francesa, los pares de oposición son más frecuentes y hay una repercusión en los procesos comunicativos si no se tiene una eficiente pronunciación.

Por ello se genera la presente estrategia didáctica con la finalidad de ayudar al estudiante mexicano a integrar con mayor facilidad los fonemas específicos del francés y sus elementos prosódicos que la caracterizan. Resulta importante subrayar la ventaja distintiva que presenta esta alternativa de corrección de la pronunciación: el aprendizaje autónomo se vuelve una de sus características esenciales logrando desarrollar en el alumno su capacidad de aprender mediante una metodología que le permite detectar sus errores de pronunciación por sí mismo, autocorregirse, autorregularse y autoevaluarse a través de las fases que componen el proceso. Este trabajo puede servir como instrumento de consulta para docentes, estudiosos e investigadores de la lengua francesa.

Desarrollo de la competencia comunicativa

Para abordar la problemática de la comprensión y de la pronunciación de una lengua, es importante considerar que este asunto tiene su fundamento en la competencia comunicativa, la cual es una capacidad que comprende la habilidad lingüística de construir oraciones correctas y de saber interpretar y emitir juicios sobre enunciados expresados por el locutor-interlocutor. Además, implica poseer habilidades extralingüísticas, semióticas y sociales (Berruto, 1979). Aprender una lengua debe entenderse entonces como la adquisición de la competencia comunicativa. El MCER (Consejo de Europa, 2002) subraya esta dimensión globalizadora de la competencia comunicativa al poner a plena luz sus tres componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático.

Si nuestra atención se orienta hacia estos tres componentes, comprenderemos la importancia de la adquisición de una destreza fonética y fonológica de la lengua que se aprende; ya que cada sistema de lengua posee, por un lado, fonemas específicos que deberán ser aprendidos y, por otro, elementos prosódicos particulares que adquieren un gran peso en los componentes pragmático y sociolingüístico. Poseer un buen dominio de estas dos competencias lingüísticas es algo deseable, especialmente para quienes se dedicarán a la enseñanza de la lengua, ya que la falta de dominio de éstas tendrá una repercusión en la claridad de los procesos comunicativos.

Cabe señalar que las rúbricas de evaluación de la producción oral de los exámenes DELF y del DALF manejan una progresión en el dominio del sistema fonológico de la lengua correspondiendo a los seis niveles del MCER (Consejo de Europa, 2002). Sin embargo, se manifiesta una carencia de esta progresión en los manuales para el aprendizaje de la lengua

francesa poniendo una barrera entre la competencia fonética y la competencia fonológica integrando una rúbrica “fonética” sólo en los niveles de inicio. Este hecho resulta sorprendente frente a las evidentes dificultades que a menudo persisten en los alumnos en el plano fonético y principalmente en la falta de dominio de la prosodia específica de la lengua que se aprende. Esos problemas se reflejan, en definitiva, en su pronunciación y en la dificultad de comprensión en los procesos comunicativos donde las dimensiones pragmática y sociolingüística, específicas de la lengua francesa, juegan un rol importante (Abry y Veldeman-Abry, 2007).

Por otra parte, este problema de la fonética se pretende insertar en el contexto del curriculum de quienes serán los futuros maestros de la lengua francesa. Furlán (1996) lo plantea como un proyecto de transformación de la actividad académica, que intenta ser totalizador, que pretende la sinergia, que busca impactar a la totalidad de la práctica y que persigue que las acciones ejecutadas por los profesores contribuyan a alcanzar los objetivos del proyecto de enseñanza. Es con estos fundamentos que se debe reflexionar sobre la manera en que el curriculum deberá dar solución a las dificultades que se presentan en la pronunciación de la lengua.

En este planteamiento no se podría dejar de lado la cuestión didáctica, pues lo anterior refleja una falta de formación para la consolidación en la producción oral de los fonemas y en los usos prosódicos de la lengua francesa. Sobre este asunto, Escudero (1980) considera la didáctica como un proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene por objetivo la formación integral del individuo. Bourguignon (2005) afirma que la didáctica implica una reflexión formalizada a través de un procedimiento y materializada a través de la concepción de un proyecto; mientras que la pedagogía, es la

aplicación práctica de este proyecto y su adaptación a la situación de clase. Habría que reflexionar sobre las variantes que debieran integrarse a una tal definición cuando se habla de la didáctica y de la pedagogía de lenguas que conlleve a la consolidación de sus aspectos fonéticos y fonológicos.

Ahora bien, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una nueva lengua, el estudiante manifiesta a menudo carecer de sensibilidad para percibir y realizar ciertos fonemas específicos de la lengua extranjera, así como para reproducir los aspectos suprasegmentales. En efecto, los sonidos son filtrados por una *criba fonológica*. Según Troubetzkoy (1979), la criba fonológica o sistema de escucha controlado por el sistema fonológico de la lengua materna perturba la identificación y la articulación de los fonemas específicos de la lengua extranjera. La criba fonológica de la que habla Troubetzkoy es como un filtro a través del cual pasa todo lo que se dice. El estudiante que aprende una segunda lengua posee su propia criba fonológica de su lengua materna, y cuando oye hablar otra lengua emplea involuntariamente para el análisis de lo que oye el sistema fonológico de su lengua materna. Pero como este sistema no se adapta a la lengua meta, surgen numerosos errores e incomprensiones en la percepción y, por ende, en la producción. Los fonemas específicos de la segunda lengua reciben una interpretación fonológica inexacta, debido a que se les ha hecho pasar por la criba de la lengua materna provocando así un defecto al momento de pronunciar.

Este problema no radica forzosamente en la incapacidad fisiológica de pronunciar un fonema determinado, sino más bien en no interpretar con corrección la percepción de dicho fonema. Esta interpretación errónea se debe a la interferencia entre la estructura fonológica de la lengua meta y la de la lengua materna del locutor

(Troubetzkoy, 1979). Intravaia (2000) precisa que este fenómeno de interpretación errónea se debe a que el cerebro filtra la realidad lingüística en función de la referencia al sistema fonológico materno y que la articulación errónea es tan sólo la manifestación de esta impregnación auditiva preexistente.

Por consiguiente, el estudiante, al encontrarse frente a un fonema que desconoce, tenderá a realizar una pronunciación errónea por haber sustituido el fonema de la lengua meta por un fonema de su lengua que tenga un sonido parecido. Por ejemplo, un hispanohablante que empieza a aprender francés sustituirá comúnmente /y/ por el fonema /u/ ya que /y/ no existe en español y utilizará en su producción el más parecido que encuentre en su lengua materna. El fenómeno descrito anteriormente se constituye por interferencias que se producen cuando el fonema de la lengua meta se desconoce.

Así pues, en una lengua dos sonidos pueden ser distintos y en la otra no. Por ejemplo, el mexicano no distingue entre la /b/ y la /v/ ya que se pronuncian de la misma manera en su lengua materna, pero en francés la discriminación de estos dos fonemas es fundamental. Por consiguiente, si un locutor sustituye la /v/ por la /b/ en una palabra cambiará el significado de la palabra y se verá afectada la comunicación. Por ejemplo, en las frases siguientes: *tu veux prendre un bain chaud*² y *tu veux prendre un vin chaud*,³ la pronunciación de *bain*/bɛ̃/ y de *vin*/vɛ̃/, no es la misma y el no distinguir la diferencia de pronunciación a nivel perceptivo trae consigo un error al momento de pronunciar y, por consiguiente, una mala interpretación del interlocutor. La diferencia en la pronunciación de estos fonemas es fundamental en francés ya que el significado de lo que se quiere comunicar se verá trastocado. En efecto, no es lo mismo decir *le bain est chaud* et *le vin est chaud*.

² Traducción del autor: Quieres tomar un baño caliente.

³ Traducción del autor: Quieres tomar un vino caliente.

Sobre la importancia del aprendizaje de la discriminación de fonemas entre el español y el francés, Silva (2005) propone una serie de elementos de análisis contrastivo que deben ser tomados en cuenta para la enseñanza del francés a los hispanófonos al subrayar los rasgos vocálicos, consonánticos y de la cadena hablada que caracterizan la base articulatoria del FLE. Desde esta perspectiva, el taller remedial es pertinente, ya que no se trata de llevar a cabo una corrección en la percepción y en la producción por un factor estético únicamente, sino por los errores de comprensión que surgen en los procesos comunicativos y para un eficiente desempeño en la lengua adquirida a nivel fonético y fonológico. Lo anterior se vuelve un aspecto fundamental en la formación de quien se dedicará a la enseñanza del francés o que realizará estudios especializados de la lengua.

Al ahondar en la importancia de la enseñanza de la pronunciación, sobresale la contribución de Tomatis (1991) quien enuncia una teoría sobre la posibilidad de aprender la pronunciación de una lengua extranjera gracias a un oído adaptado a la lengua estudiada. Para ello, definió las curvas envolventes específicas de cada lengua que le permiten precisar que el francés se mueve en una gama de frecuencia de 1000 a 2000 hertz mientras que el español no sobrepasa los 500 hertz.⁴ Esta diferencia del ancho de banda existente entre las dos lenguas permite comprender la dificultad que experimentan los estudiantes hispanohablantes cuando oyen el francés, de cierta manera están como “sordos” a la lengua francesa debido a esta variación.

Puesto que el oído humano normal en sí mismo tiene una capacidad de percibir sonidos en una gama

⁴ Para ahondar en esta propuesta, véase: *La Méthode TOMATIS. Fondements et champs d'application*. En línea: <https://studylibfr.com/doc/4217957/la-m%C3%A9thode-tomatis-fondements-et-champs-d---tomatis> (Consulta: 06 de enero de 2021).

de frecuencia que va de los 16 a los 16000 hertz,⁵ Tomatis (1991) afirma que los niños deben aprender las lenguas extranjeras desde la pre-primaria ya que conforme van creciendo, el oído normal, aunque no pierde su capacidad perceptiva, se va acostumbrando a solo escuchar en el ancho de banda específico de su lengua materna; este proceso explica la dificultad que experimentan muchos adultos cuando desean aprender una lengua extranjera. Las técnicas de Tomatis (1991) y sus diferentes investigaciones al respecto⁶ permiten al oído adaptarse a los parámetros de la lengua nueva que se aprende. Para efectos de esta investigación se retoma la idea de que para integrar una lengua extranjera se requiere cambiar los hábitos de escucha, es decir, reeducar el oído para que aprenda a escuchar el francés a la manera de un oído “francófono” y no como un oído “hispanófono”.

Ahora bien, el esfuerzo que deberá realizarse entonces en el taller remedial de pronunciación del francés es ayudar al alumno, primeramente, a que logre una audición de calidad. Enseñar a pronunciar una lengua implica también enseñar a oírla correctamente, es decir, sin confusiones.

En sentido estricto, retomando la diferencia que hace Tomatis (1991) entre aprender e integrar,⁷ habría que decir que el taller remedial que se propone consiste en ayudar a los alumnos no tanto a aprender sino a “integrar” la fonética y los aspectos prosódicos específicos de la lengua francesa a nivel perceptivo. Tomatis (1991) afirma que *se habla con el oído*⁸ para evidenciar la importancia del vínculo indisoluble que

⁵ *Idem.*

⁶ Pueden consultarse en línea: <https://www.tomatis.com/fr/alfred-tomatis> (Consulta: 6 de enero de 2021).

⁷ En línea: www.bessonofswitzerland.com/index.php?option=com_content&view=article&id=50&Itemid=46&lang=fr (Consulta: 6 de enero de 2021).

⁸ En línea: <https://www.tomatis.com/fr/alfred-tomatis> (Consulta: 6 de enero de 2021).

existe entre la comprensión auditiva y la producción oral de una lengua y que la dificultad de comprensión y de expresión oral de una lengua no es cuestión de falta de inteligencia sino de falta de entrenamiento del oído.

Contexto institucional

La presente investigación se incuba dentro de un contexto de formación de los futuros profesores e investigadores de lengua en la región noreste del país. La enseñanza de idiomas en nuestra sociedad contemporánea es un aspecto fundamental en donde la globalización exige conocer más de un idioma. Esta es una inquietud que hace parte de la esencia de la Universidad Autónoma de Nuevo León y que se expresa en el carácter internacional de su misión.

Un aspecto fundamental para esta institución es el *Eje de Internacionalización* que busca que las funciones y actividades de la Universidad tengan una perspectiva que trascienda lo nacional, y en particular, que los programas educativos que ofrece en todos los niveles incorporen esta dimensión. Se refrenda así, la importancia que tiene la enseñanza de idiomas en esta universidad. Por consiguiente, la exigencia de una formación integral en el uso de la competencia comunicativa por los futuros maestros de lengua se vuelve fundamental y la *Visión 2030* de la UANL ratifica la intención de convertirse en un referente internacional gracias a la calidad educativa de sus programas de estudio ofertados por este establecimiento universitario.

La presente publicación contribuye, desde su trinchera, al logro de esta visión de la Universidad Autónoma de Nuevo León, y puesto que el giro fundamental que toma esta propuesta es la integración de las tecnologías para el favorecimiento de la autonomía del aprendiz,

responde también a las expectativas tanto del Modelo académico, como del Modelo Educativo de la UANL.

Con relación a la pretensión de este Modelo, referida a la modificación de los roles tradicionales de profesores y del estudiante, la presente indagación se ha desarrollado congruentemente con esta expectativa: En cuanto se logra una transformación del rol y de las funciones del profesor y del estudiante para desarrollar las competencias pertinentes en el aprendiente. No se trata solo de enseñar la competencia fonológica, sino también de desarrollar en el alumnado la autorreflexión para que sea capaz de aprender a aprender por él mismo.

Según el Modelo Educativo de la UANL el docente es responsable del diseño y de la planeación estratégica de las actividades pertinentes para desarrollar las competencias establecidas en los programas de estudio, por esta razón la presente investigación propone un taller remedial que contempla un trabajo áulico y extra-áulico en donde se ejercen los nuevos roles tanto por parte del docente como del alumno.

En cuanto al rol del profesor, el Modelo Educativo de la UANL menciona diversas funciones con la finalidad de realizar la planeación áulica y extra-áulica requerida para desarrollar las competencias pertinentes: tutor, facilitador, modelo, proveedor de información, desarrollador de recursos y planeador.

En esta propuesta didáctica se busca que el profesor se vuelva *tutor* de los estudiantes al orientarlos oportunamente en su formación, identificando problemáticas que inciden negativamente en su desempeño académico para canalizarlos oportunamente, hacia estrategias que representen la solución a las áreas de oportunidad detectadas.

Mediante la implementación del presente Taller Remedial, el profesor se vuelve un *facilitador* del aprendizaje, sin olvidar que su labor en esta función

implica también motivar al estudiante a través de una interacción constante para hacerlo descubrir su rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El mismo profesor se vuelve *modelo* ya que para apoyar sus actividades docentes en el uso de las tecnologías, como propone el presente taller remedial, deberá aprender él mismo a usarlas para que sea capaz de ejemplificar lo que debe aprenderse para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y pueda estimular en los estudiantes para la práctica de las actividades de manera autónoma.

El profesor de lengua, a través del taller, se convertirá en *proveedor de información* al proporcionar a los estudiantes información teórica ligada a la práctica para la adquisición de la competencia fonológica; además de incluir aspectos basados en su *expertise*. Asimismo, manifestará conocimiento de los documentos que guían la tarea educativa en la UANL al llevar a la práctica un método de autocorrección que se apega a estos lineamientos.

Conscientes de la importancia de que el profesor universitario se vuelva *desarrollador de recursos*, se da a luz el presente método de autorregulación de la pronunciación que fue creado para su uso en ambiente escolarizado y, mediante la autorregulación, en ambiente no escolarizado. Para esta investigación que integra el uso de las tecnologías se asistió, primeramente, a un taller de estudios pragmáticos de la entonación en español los días 7 y 8 de mayo de 2012⁹ celebrado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, donde se brindó una capacitación para empleo del Praat a los asistentes. Con el conocimiento del uso del *software*,

⁹ *Seminario Permanente de Estudios del Discurso*: Ingeniería Lingüística para el Análisis de Corpus “Taller para estudios pragmáticos de la entonación en español”. Organizado por el UANL-CA-245: Lenguajes, discursos, semióticas. Estudios de la cultura en la región.

fue factible luego gestar el taller remedial a lo largo de la elaboración gradual de las fases de esta propuesta didáctica y su presentación de avances en diversos congresos nacionales en diferentes universidades del país (Universidad Autónoma de Aguascalientes, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla) donde fue posible interactuar con pares de la UANL y de otras Instituciones de Estudios Superiores, a través de instrumentos de sondeo que fueron aplicados en cada una de ellas. Los resultados fueron enriqueciendo el desarrollo de este recurso didáctico, que se creó con la particularidad de poder hacer adaptaciones de este para ser aplicado en otras regiones de México o incluso a cualquier otro país de habla hispana.

Para cooperar con el profesor universitario que debe ser *planeador*, se efectúa esta propuesta didáctica, proyectada en cada una de sus etapas, a partir de objetivos, actividades, recursos, seguimiento y evaluación para el desarrollo de la competencia fonológica en los estudiantes, y se pone a disposición como propuesta de taller remedial para el perfeccionamiento de esta competencia en los aprendientes. Asimismo, se crea una rúbrica de evaluación para este taller.

Como es posible observar, en el presente taller remedial se realizan las seis funciones del rol del maestro que sugiere este Modelo, de esta manera, resulta coherente con las estrategias educativas perseguidas por la UANL. Por otra parte, el estudiante es reconocido en el Modelo Educativo de la UANL como el principal protagonista del aprendizaje, se autoforma adquiriendo y desarrollando capacidades que le permiten construir su propio conocimiento.

En el marco del taller remedial se ha buscado que el estudiante se autoforme mediante un proceso de autodiagnóstico, de autorregulación y de perfeccionamiento donde la mejora en la pronunciación se encuentra

en dependencia de sus procesos metacognitivos, mediante los cuales va construyendo su aprendizaje, y responde de esta manera a la propuesta que, en el Modelo Educativo de la UANL, insiste en la necesidad de replantear los procesos de enseñanza y aprendizaje, de buscar un aprendizaje significativo. El enfoque del trabajo docente debe precisamente priorizar el aprendizaje de los estudiantes: deben contar con las condiciones adecuadas para aprender a aprender y el docente debe enseñarles a aprender y a pensar.

El Taller Remedial que aquí se propone presenta una serie de estrategias que son el conjunto de actividades y técnicas planeadas de acuerdo con los objetivos de este con la finalidad de hacer efectivo el proceso de aprendizaje. Estas estrategias de aprendizaje son ejecutadas por el estudiante y la tarea del profesor es facilitar ese proceso.

A la luz de la misión y de la visión de la UANL, se puede comprender ahora, cuán importante es la transformación de los roles del profesor y del estudiante y, por otra parte, de la incorporación de la acentuación en la Enseñanza del Francés en el año 2006 a la Licenciatura en Ciencias del Lenguaje ofertada por Facultad de Filosofía y Letras de esta universidad. Esta orientación fue la primera en Nuevo León y en la región noreste del país ya que no existía aún ninguna institución que ofreciera la preparación universitaria para la enseñanza de este idioma. Ante este hecho, y como respuesta pertinente a los nuevos retos institucionales y sociales, se propuso la creación de esta nueva acentuación del programa educativo en Ciencias del Lenguaje: la Enseñanza del Francés.

Frente al desafío de formar a los futuros maestros de lengua francesa a la luz de una competencia comunicativa integral se detectó la necesidad de fortalecer en el alumnado la competencia fonológica, sobre todo

al constatar que persisten en semestres avanzados ciertos vicios de pronunciación, ligados a estructuras fonéticas y prosódicas no aprendidas con corrección. Se sabía que la formación de un profesor en lengua tenía que ser más profunda. Fue así como, al ver las necesidades reales de los alumnos de la licenciatura se pensó en la posibilidad de crear un taller que les ayudara a fortalecer su pronunciación.

De esta manera se dio forma a esta indagación y se eligió a alumnos de la licenciatura en Ciencias del Lenguaje con orientación en la enseñanza del francés, de las materias de fonética y de fonología para implementar las actividades remediales por guardar éstas un vínculo estrecho con el programa de ambas materias. Primeramente se aplicó el taller a los alumnos de fonología de quinto semestre para el estudio piloto primera fase en el semestre agosto-diciembre 2012 y, luego se destinó el segundo estudio piloto a los alumnos de cuarto semestre en la materia de fonética por considerar importante, después de profundizar en la fundamentación y en los antecedentes de esta investigación, remediar los errores de pronunciación tempranamente para evitar el arraigamiento de vicios de pronunciación que serían más difíciles a corregirse *a posteriori*.

Con el proceso de rediseño de la licenciatura en Ciencias del Lenguaje en el año 2013, se había contemplado implementar este taller en los primeros años de la formación para remediar, desde un inicio, los errores de pronunciación pero, por motivos de la organización general de los Estudios de Licenciatura de la institución no pudo ser posible considerar su inserción sino hasta noveno semestre, lo que permitió, de igual forma, remediar los errores de pronunciación que hayan quedado arraigados en los estudiantes. La inclusión de este taller remedial al término de los estudios de la licenciatura trajo nuevos retos en el proceso de

enseñanza-aprendizaje si se considera el arraigamiento de vicios ya adquiridos en la pronunciación. Es por esta razón que, en el año 2019, con el diseño de la Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Enseñanza y Traducción del Francés se logra incluir este taller remedial dentro de una de las unidades de aprendizaje de los primeros semestres.

CAPÍTULO I

Corrección de los elementos fonéticos y prosódicos para el desarrollo de la competencia comunicativa de la lengua francesa

Marco conceptual de la investigación

Debido a la complejidad del tema que se aborda sobre fonética y fonología y con el fin de ayudar al lector a adentrarse en esta investigación y para entender en profundidad sus diferentes procesos y su metodología; a continuación, se definen una serie de conceptos que constituyen el marco en el que ha basado su desarrollo esta propuesta que integra el uso de las tecnologías para favorecer la competencia fonológica.

Los sonidos del lenguaje

Primeramente, subrayemos lo que entendemos por **sonido**.¹ puesto que la presente indagación orienta una parte de su trabajo al estudio de los sonidos de la lengua francesa. El sonido implica que nuestro cerebro decodifique las vibraciones percibidas a través de los órganos de la audición. Estas vibraciones se transmiten en forma de ondas sonoras (Quilis, 1988: 39). Es una serie de variaciones en la presión del aire; éstas se deben a pequeños movimientos de las partículas de aire, que, a su vez, son causados por los movimientos originados en la fuente del sonido (Quilis, 1988: 57).

¹ Las negritas son del autor para destacar el término que se explica.

Ahora bien, los dos conceptos medulares de esta investigación son el de **fonética** y **fonología** que se refieren al estudio de los sonidos de una lengua. Por una parte, la fonética tiene por objeto el estudio científico de los sonidos del lenguaje tanto en su emisión como en su percepción. Mientras que la fonología es una ciencia que estudia los sonidos desde el punto de vista de su función distintiva dentro de determinado sistema de lengua (Chiss, Filliolet & Maingueneau, 2013). Troubetzkoy (1986) subraya que el estudio fonético indica cómo están hechos los sonidos de una lengua y cuáles son sus características acústicas; un estudio fonológico explica cómo estos sonidos son utilizados para dar un sentido.

Cada sistema de lengua posee un número limitado de sonidos que denominamos fonemas y que son necesarios para la comunicación. Vaissière (2011) define el **fonema** como la más pequeña unidad funcional de un sistema fonológico. Ahora bien, cuando se aprende una segunda lengua aparece un sistema de errores en el aprendiente debido a una estructuración condicionada del cerebro que filtra la realidad lingüística en función de la referencia al sistema fonológico materno (Intravaia, 2000). Los filtros acústicos son resonadores;² “constituyen un sistema de transmisión pasiva que sólo permiten el paso de una determinada gama de frecuencias a través de ellos, es decir, que sólo dejan pasar aquellas ondas simples cuyas frecuencias coinciden con las de cada uno de los filtros” (Quilis, 1988: 88).

Ahora bien, Stevens y Washofsky (1979) precisan que la **frecuencia**, con la amplitud y la longitud de

² “Un resonador cuya misión sea seleccionar determinadas frecuencias de una onda compleja se denomina filtro acústico” (Quilis, 1988: 60). En tanto que “el fenómeno por el que el diapasón B (o cualquier cuerpo) se pone en movimiento a causa de las vibraciones del diapasón A (o de cualquier otro cuerpo) se denomina resonancia” (Quilis, 1988: 57).

onda, es una de las tres mediciones de una onda sonora y es el número de vibraciones completas (o ciclos) por segundo de una onda y está relacionada directamente con el tono del sonido. Martínez (2007: 10) afirma que cuando se habla de frecuencia “se trata del número de veces que se repite el mismo fenómeno tomando una unidad de tiempo”. Quilis (1988) dirá que se trata del número de ciclos que se realiza del mismo fenómeno en una determinada unidad de tiempo. La unidad de medida de la frecuencia es el **Hertz**, ciclo por segundo (Bartlett y Bartlett, 2009: 570). La Real Academia Española (2012) precisará que el hercio (Hz) es la unidad de frecuencia del Sistema Internacional, que equivale a la frecuencia de un fenómeno cuyo periodo es un segundo. La frecuencia se suele representar del siguiente modo: 1.000 cps (ciclos por segundo), o 1.000 hz (Hertzios), o 1 KHz (Kilohertzio, múltiplo del hertzio).

Otra unidad de medida importante cuando se trata de analizar el sonido es el **bel** o el **decibel** y tiene por objeto la medición de la intensidad relativa de los sonidos (Quilis, 1988). Stevens y Washofsky (1979: 193) afirman que el decibel es aproximadamente “igual al menor cambio en la sonoridad que puede percibir un oído humano agudo”.

Otro aspecto relacionado con el sonido es la **intensidad**. Se refiere a la potencia acústica transmitida a través de una superficie para llegar a un punto determinado. Ésta se mide en función de la amplitud y de la frecuencia (Quilis, 1988). Stevens y Washofsky (1979) afirman que se trata de “la fuerza de un sonido, que generalmente se mide por la amplitud de su onda” (Stevens y Washofsky, 1979: 193). Esta **onda del lenguaje**, según Quilis, es “la respuesta de los sistemas de filtros del conducto vocal a una o más fuentes de sonido” (1988: 60). Y la **amplitud** “es una medida de la fuerza de la

onda. Su valor dependerá de la potencia con que el péndulo haya sido separado de su posición de reposo, o de la potencia de la presión de la onda sobre la partícula de aire: cuanto mayor sea esta potencia, mayor será la amplitud” (Quilis, 1988: 43).

El autor subraya que “un análisis más minucioso de una onda compuesta lleva consigo el indicar también las amplitudes de sus ondas simples integrantes. Los gráficos que condensan estos dos valores de varias ondas simples componentes se denominan **espectros del sonido**” (Quilis, 1988: 50).

Ahora bien, el análisis del sonido se realiza mediante un espectrograma y un oscilograma. El **espectrograma** es un registro gráfico o fotográfico de los datos de un espectro (Real Academia Española, 2012). Quilis precisa que “nos proporciona la representación de los componentes acústicos de la onda sonora con toda su complejidad” (Quilis, 1988: 95). Martín (2009), por su parte, lo define como una representación gráfica con tres dimensiones: el tiempo, la frecuencia y la amplitud. Mientras que el **oscilograma** es una representación gráfica de una forma de onda obtenida mediante un oscilógrafo (Real Academia Española, 2012).

Prosodia: acentuación, ritmo y entonación

A nivel de los procesos comunicativos es interesante reflexionar en el rol que juega la **emotividad**. Quilis indica que “existe, ciertamente, todo un conjunto de fenómenos de índole emotiva, expresiva e incluso de peculiaridades regionales que infieren una motivación en las formas entonativas, pero frente a éstas, la entonación también se ha especializado en determinados usos de orden distintivo” (Quilis, 1988: 346). Por otro lado, Quilis agrega que “el grado de tensión de

las cuerdas vocales refleja la tensión emocional: cuando ésta aumenta, la tensión de las cuerdas vocales es mayor y el fundamental alcanza una frecuencia más elevada” (Quilis, 1988: 396).

La emotividad se sirve de los elementos prosódicos para impregnar los procesos comunicativos de un nuevo significado. En efecto, según la RAE (2012) la **prosodia** es la parte de la fonología que se encarga del estudio de los rasgos fónicos, que afectan a unidades inferiores o superiores al fonema, así como de la recta pronunciación y acentuación. Martin (2009) define la prosodia como el estudio de la entonación, la acentuación, el ritmo y la duración de las realizaciones de los fonemas. Rolland (2011) menciona que a la prosodia también se le puede llamar fonología suprasegmental. Si la fonología segmental se centra en los fonemas, la fonología suprasegmental se inclina sobre la realidad fónica sobreañadida a los fonemas que son la acentuación, el ritmo y la entonación.

En cuanto a la **acentuación** de una palabra Rolland (2011) indica que se refiere a darle mayor relevancia a una sílaba, relativa al entorno en la cadena de la sílaba acentuada, y realizada por los medios fonéticos de la intensidad, la elevación melódica y la duración. La lengua francesa se caracteriza por el uso del acento fijo que corresponde invariablemente a la última sílaba pronunciada. Según Watbled (1996: 84, citado por Rolland, 2011) en esta lengua, la sílaba es la unidad rítmica fundamental, en este sentido se dice que el francés es una lengua con ritmo silábico.

En cuanto al **ritmo** de la lengua francesa, Delattre (1951: 43, citado por Rolland, 2011) comenta que se trata de un ritmo monosilábico porque la unidad de ritmo, la porción de lenguaje que regresa a intervalos iguales es la sílaba, una sílaba. Las sílabas son percibidas como iguales porque tienen aproximadamente misma

fuerza (intensidad) y misma duración excepto la última. Catford (1963, citado por Rolland, 2011) agrega que en francés la unidad que brinda una regularidad rítmica es la sílaba. Salvo algunas excepciones, todas las sílabas tienden a tener una duración y a representar un uso de energía aproximadamente igual y es precisamente porque esta regularidad rítmica se manifiesta en el rango de la sílaba que no es necesario reconocer una unidad rítmica diferente a la sílaba, a un rango diferente.

Quilis (1988) relaciona una serie de definiciones sobre la **entonación**, que parece pertinente citar en esta indagación, las cuales varían según el centro de interés de cada investigador. Unas están referidas exclusivamente al plano de la sustancia, haciendo incidir la función entonativa en las variaciones de frecuencia del fundamental:

Jones subraya que la entonación son variaciones en el tono de la voz del hablante (Jones, 1909, citado por Quilis, 1988: 337). Hultzénm (1957: 317, citado por Quilis, 1988: 337), por su parte, afirma que la entonación es “el patrón de tonicidades y atonicidades que comprende el acento y la duración tanto como el tono”. Mientras que para Lieberman (1965: 40, citado por Quilis, 1988: 337) se trata de “todo el conjunto de contornos tonales, niveles tonales y niveles acentuales que ocurren cuando se emite una oración”.

Por su parte, Schooneveld (1961: 9, citado por Quilis, 1988) subraya que la entonación es una sucesión de frecuencias fundamentales o tonos que comunican una cierta cantidad de información, que así nos permite clasificarla de acuerdo con su función semántica.

Vasilyev (1965: 137, citado por Quilis, 1988) indica que la entonación implica una unión de variaciones ligadas a la elevación del tono de la voz, de la acentuación en las combinaciones de palabras, de la duración, del ritmo, de la pausa en las enunciaciones, del timbre

de la voz y de un tinte emocional en los enunciados. Además, esta unión permite al hablante enunciar adecuadamente las ideas, los sentimientos, emociones de lo que se manifiesta.

Denes (1957: 106, citado por Quilis, 1988), por su parte, define la entonación como la forma lingüística que comunica información de las actitudes emotivas del hablante como conformidad, afirmación, pregunta o duda. La entonación debe ser considerada entonces como un elemento constitutivo del lenguaje del mismo modo que los fonemas o las palabras. Danes (1960: 34, citado por Quilis, 1988: 339) señala que la entonación es “uno de los recursos comunicativos elementales de la lengua, que forma un sistema fonológico especial, y sirve para la organización de enunciados de un modo diferente en diferentes lenguas”.

Lehiste (1970: 83, citado por Quilis, 1988: 339) comenta que “el término entonación se refiere a la función lingüísticamente significativa de la frecuencia fundamental a nivel de la oración”. La entonación implica el uso de los rasgos tonales para proveer una información lingüística y no lingüística a nivel de oración para reflejar las actitudes del hablante y la relativa urgencia de lo que se desea comunicar (Lehiste, 1970: 95, citado por Quilis, 1988).

Artemov (1965: 130, citado por Quilis, 1988), por su parte, indica que, en el lenguaje oral, “la entonación nos sirve para transformar el sentido de la frase, convirtiéndose de hecho en uno de los medios seguros para lograr una comunicación perfecta”. La entonación se percibe ligada a la estructura léxico-sintáctica y a las particularidades estilísticas de la expresión hablada. En su aspecto auditivo, la entonación unifica los distintos elementos de la melodía, del ritmo y el timbre de voz, que tiene mayor o menor importancia en la función comunicativa.

Crystal (1969: 59 y 62, citado por Quilis, 1988) da dos tipos de definiciones de entonación: una, negativa, cuando dice que en el acto del habla hay aspectos de la estructura de la lengua que deben quedar fuera del objetivo de un análisis formal de la prosodia: gramática, vocabulario, fonología segmental. Otra positiva, cuando la define como un conjunto de rasgos fonológicos mutuamente definidos que tienen una relación variable con las palabras seleccionadas, como opuesto a aquellos rasgos que tienen una relación directa e identificadora con tales palabras.

Esta diversidad de definiciones nos permite entender, junto con Quilis (1988: 340), que “es imposible poder captar en una definición toda la complejidad sustancial, formal y funcional de la entonación”, y, a su vez, toda la importancia que ésta tiene en los procesos comunicativos. Quilis (1988: 340) concluye esta serie de conceptos afirmando que “la entonación es un prosodema que utiliza principalmente las variaciones de frecuencia del fundamental para desempeñar una función lingüística a nivel de oración”.

Las funciones de la entonación

En este apartado presentaremos algunas definiciones orientadas a entender las funciones de la entonación en los procesos comunicativos. Ese punto es de capital relevancia para entender la razón por la que esta indagación orienta sus resultados, de manera última, a la corrección de la pronunciación a nivel prosódico. Sobre este asunto, Quilis (1988) identifica tres niveles en el estudio de la entonación: El nivel lingüístico (denotativo, nocional u objetivo), el nivel sociolingüístico (connotativo, subjetivo) y el nivel expresivo.

Funciones de la entonación en el nivel lingüístico

Según Quilis (1988), las funciones que la entonación realiza en el nivel lingüístico son las siguientes: la función distintiva, la función integradora y la función delimitadora.

La función distintiva de la entonación se refiere a los movimientos ascendentes y descendentes que se realizan al pronunciar un enunciado. Quilis precisa que “un enunciado afirmativo terminaría con una frecuencia fundamental descendente, mientras que un enunciado interrogativo lo haría con una frecuencia fundamental ascendente” (Quilis, 1988: 381). En el caso de la lengua francesa, Quilis (1988) subraya que la entonación nos permite distinguir el sentido de un enunciado: *tu passes un examen* y *tu passes un examen ?* Sin embargo, estructuras gramaticales de esta lengua permiten neutralizar esta función distintiva volviéndola redundante: *est-ce que tu passes un examen ?* o bien, *passes-tu un examen ?* El uso de las estructuras *est-ce que* o de la inversión del sujeto y del verbo reflejan en sí mismas la dimensión interrogativa del enunciado independientemente de la función distintiva de la entonación.

Con relación a la función integradora, Quilis (1988) subraya que la entonación tiene como función integrar las palabras para formar una oración. Para algunos, esta es su función primordial y única; para otros, ésta es una de sus funciones. Vasilyev (1965) opina que “como ninguna frase puede existir sin entonación y precisamente esta última da a aquélla una forma determinada, la primera y principal función sintáctica de la entonación es componer o formar frases” (Vasilyev, 1965: 137, citado por Quilis, 1988: 384). Nork (1965: 180, citado por Quilis, 1988: 384) atribuye a la entonación “la integración de lo enunciado” como un valor constante.

Para Danes (1960, citado por Quilis, 1988), la función fundamental de la entonación es transformar las palabras en enunciados. En efecto, una sucesión de palabras se convierte automáticamente en un enunciado cuando se pronuncian con una determinada entonación. En sentido estricto, el enunciado está conformado de una forma gramatical y de la entonación, pero esta última es el recurso fundamental del enunciado pues se podría concebir un enunciado sin forma gramatical, pero sin entonación, no.

Para Danes (1960, citado por Quilis, 1988), el papel de la entonación es integrar las dos partes temáticas del enunciado: el *tema* T (la cosa conocida y, de la que se habla, el sujeto psicológico), y el *propósito*, P (lo que se dice sobre el tema, el predicado psicológico).

En cuanto a la función delimitadora de la entonación, Quilis (1988) explica que se refiere a delimitar los enunciados y a segmentar el *continuum* del discurso en un número determinado de unidades para inspirar el aire necesario para la fonación, para que el mensaje resulte lo más comprensible posible o por otros motivos lingüísticos. Según Lieberman (1954: 315, citado por Quilis, 1988: 388), “la función lingüística primaria de la entonación es la de proporcionar índices acústicos que permitan al oyente segmentar el habla en bloques, para el proceso sintáctico”.

Funciones de la entonación en el nivel sociolingüístico

En esta función, Rigault (Rigault, 1964 citado por Quilis, 1988: 389) menciona que la entonación comunica dos tipos de información: “a) la información relacionada intrínsecamente con el individuo, es decir, la que comunica sus características personales, como la edad, el sexo, el temperamento, el carácter,

etc.; b) la información propiamente sociolingüística, es decir, la que comunica las características del grupo al que pertenece el individuo, como el origen geográfico, el medio social, el grado de cultura, etc.”.

Para Chreist (1964: 43-55, citado por Quilis, 1988: 390-391), dentro de esta misma función hay que considerar el acento extranjero que se caracteriza como secuencias emitidas por el hablante que el oyente relaciona con estructuras fonológicas de su propia lengua. Quilis (1988) afirma que la entonación desempeña un rol fundamental, junto con los demás elementos prosódicos, en los procesos comunicativos y paradójicamente, una de las mayores dificultades en el aprendizaje de la lengua meta es la persistencia de los esquemas prosódicos de la lengua materna los cuales afectan al proceso de comunicación, ya que un empleo incorrecto de los elementos prosódicos hace perder inteligibilidad a un enunciado bien construido gramaticalmente y con exacta articulación de los segmentos.

Lane (1963, citado por Quilis, 1988: 391) afirma que es fundamental eliminar el acento extranjero en el aprendizaje de lengua extranjeras puesto que algunas investigaciones han demostrado que el habla de los informantes con acento extranjero es aproximadamente 40% menos inteligible que el habla de los hablantes nativos. Esta perspectiva es uno de los fundamentos que han orientado el estudio que se presenta en este libro a la búsqueda de una propuesta que no se reduzca a la corrección de la articulación, sino que integre también la corrección prosódica.

Funciones de la entonación en el nivel expresivo

Zwirner (1932: 38, citado por Quilis, 1988: 391) afirma que la entonación es el vehículo de la expresión afectiva del discurso. Quilis (1988) subraya que en la

función expresiva convergen varios parámetros, tales como modificaciones en el timbre, la tensión de la voz, la intensidad utilizada, la duración, entre otros. A este respecto, Intravaia (2002) afirma que cada lengua posee una gama de elementos prosódicos que permiten expresar toda clase de estados psíquicos como la satisfacción, el descontento, el desprecio, la decepción, el enojo, etc. El autor nombra esta capacidad expresiva de la pronunciación como la función supra lingüística, emocional, expresiva de la prosodia.

Didáctica de la pronunciación

Un aspecto fundamental en esta indagación es la justificación de la inclusión en el **diseño curricular** la corrección de la pronunciación para los futuros profesores de la lengua francesa. En efecto, la elaboración del programa de un curso debe partir de los lineamientos curriculares. Fernández et al. (1998) subraya que el curriculum tiene por objetivo comunicar los principios y los rasgos esenciales de un propósito educativo para trasladarlo efectivamente a la práctica. Su construcción surge de cuatro fuentes principales: “la(s) disciplina(s) objeto de estudio del plan de formación; la sociedad, acorde a sus necesidades y a las expectativas creadas sobre el futuro profesionista; la institución, como el marco que regula el proceso de formación; y los alumnos, como sujetos diferentes y a la vez con características comunes” (Fernández *et al.*, 1998: 15).

De acuerdo con Capetillo y Flores (2002: 16), el término curriculum a través de su evolución se le ha definido como la construcción del plan de estudios del establecimiento escolar. Asimismo, se le ha definido como aquello que se realiza en la escuela para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El diseño curricular consiste entonces “en una reflexión sobre el quehacer docente, que conduce a la racionalización de las intenciones, los objetivos, los cursos de acción y la evaluación de un proyecto educativo, que nos posibilitan el logro y la efectividad de la tarea” (Capetillo y Flores, 2002: 14).

En cuanto al término **didáctica** es definido por Villalpando (1977: 71) como un procedimiento encaminado a lograr el cumplimiento de un objetivo orientado a llevar a una superación al sujeto que se forma.

En esta investigación se pretende favorecer la **metacognición** de los estudiantes en el trabajo de corrección de la pronunciación. El término metacognición se refiere a los procesos cognitivos sobre los cuáles se tiene conciencia. Se pueden identificar tres rasgos, según Flavell (1993), que nos remiten al conocimiento sobre las personas, tareas y estrategias. Las variables personales incluyen todo lo que se debería saber acerca de la manera de aprender de sí mismo y de los otros sujetos; las referidas a la tarea se relacionan con el conocimiento de las actividades cognitivas que entran en acción para resolver una actividad determinada; y las vinculadas con las estrategias buscan el conocimiento de la efectividad de los distintos procedimientos para la resolución de una tarea.

Asimismo, en esta investigación se pretende lograr un **aprendizaje autorregulado** y significativo por parte de los estudiantes, para lo cual se requiere tanto voluntad como destreza (Blumenfeld y Marx, 1997; McCombs y Marzano, 1990). Es por esta razón que la educación debe ayudar a los aprendientes a tomar conciencia de su pensamiento, a ser estratégicos y a orientar su motivación hacia la obtención de conocimientos. La intención es que los alumnos aprendan a ser sus propios maestros para lo cual deberán pasar de la enseñanza a la práctica autorreflexiva (Schunk y Zimmermean, 1998; citado por Torrano y González, 2004: 2).

Fundamentación teórica sobre fonética y prosodia

Frente a la escasa labor docente para la enseñanza de la competencia fonológica en clase de lengua extranjera y a las dificultades, por parte de los estudiantes, para lograr una pronunciación eficiente de la lengua francesa, destacamos las siguientes interrogantes: ¿Cuál es la importancia de la enseñanza de la pronunciación del francés? Y, ¿de qué manera se ha tratado de dar solución a las dificultades que surgen durante los procesos de enseñanza-aprendizaje a nivel de la pronunciación?

Mencionemos en primer lugar a algunos autores como Tomé (1995), Intravaia (2000), Silva (2005) y Plante (2009) por citar solo algunos, que han escrito sobre el tema y que proponen diferentes perspectivas referentes a la didáctica de la pronunciación. Esta preocupación por ayudar a los estudiantes a lograr un mejor nivel de adquisición de la pronunciación se ve reflejada en algunas universidades de diferentes países, al ofrecer a través de sus páginas de internet, sitios dedicados a la corrección fonética. Por ejemplo, citemos a la Universidad de Ottawa, a la Universidad Laval, a la Universidad de Hong Kong y a la Universidad de León en España, entre otras. Como se podrá vislumbrar, el problema de la pronunciación es un aspecto del cual hay que atender su enseñanza dentro de las aulas, por lo que se ha buscado proporcionar alternativas que permitan adquirir esta competencia a través de metodologías diversas en diferentes grupos lingüísticos. Esta situación despierta nuestro particular interés y nos invita, en primer lugar, a responder al cuestionamiento referido a la importancia de su enseñanza en clase de lengua extranjera.

Dufeu (2008) subraya precisamente la importancia de enseñar la pronunciación durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. El autor afirma

que es necesario brindar una atención especial a la pronunciación cuando se inicia el aprendizaje de la lengua extranjera y explica que su valor radica no solamente en los efectos de ésta sobre la comunicación sino también en el aprendizaje de la lengua en general.

Dufeu (2008) presenta una serie de argumentos a favor de la dedicación de más tiempo en el aula a la enseñanza de la pronunciación. Entre los más importantes que subraya el autor se encuentran: la familiarización con la lengua, el desarrollo de las capacidades de aprendizaje y de adquisición; facilidad en los procesos de comprensión; acrecentamiento de las posibilidades de expresión de los participantes gracias a la entonación; asimismo el trabajo sobre la entonación estimula la memoria y facilita el proceso de retención; los ejercicios de pronunciación facilitan la adquisición de la gramática y de la morfología; la adquisición de una pronunciación correcta conduce a un mejor acercamiento a la expresión escrita. Y, por último, una buena pronunciación refuerza la confianza de los estudiantes en sí mismos.

Aunque la lista anterior no es exhaustiva, Dufeu (2008) enumera las ventajas más importantes que justifican la integración de la enseñanza de la pronunciación en la clase de lengua extranjera, las cuales toman mayor peso para quienes serán los futuros maestros de la lengua francesa ya que es fuertemente deseable que este perfil de estudiante logre un fortalecimiento integral y una solidez en la adquisición de la lengua. Ahora bien, las ventajas que enumera Dufeu (2008) sobre la adquisición de la competencia fonológica adquieren una fuerza única al mostrar su estrecha vinculación con las demás competencias de la lengua que enumera el MCER (Consejo de Europa, 2002: 107): La competencia léxica, la competencia gramatical, la competencia ortográfica, la competencia semántica y la competencia ortoépica.

Una vez que se ha expuesto la trascendencia de la enseñanza de la competencia fonológica abordemos a algunos autores que han desarrollado metodologías diversas para la enseñanza de la pronunciación del francés.

Intravaia (2000), con su perspectiva verbo-tonal, pone a disposición de los maestros de lengua un método para la corrección de la pronunciación del francés donde enfatiza la corrección de los elementos prosódicos. Su trabajo se centra en la integración de la fonética mediante el método verbo-tonal creado aproximadamente hace 50 años por Petar Guberina, director del Instituto de Fonética de la Universidad de Zagreb.

Silva (2004, 2005 y 2006) propone una trilogía de artículos referentes al aprendizaje de la fonética donde aborda, en primer lugar, la evolución histórica de la enseñanza de la fonética en clase de lengua extranjera. Enseguida, presenta todo un desarrollo referente a los elementos de análisis contrastivo que se deben tomar en cuenta en la enseñanza del francés a hispanohablantes. Por último, nos sugiere algunas actividades concebidas para la enseñanza de la pronunciación del francés a este público específico para ser trabajadas en clase de lengua.

Plante (2009), desde Quebec, propone un taller de corrección fonética para hispanohablantes en el que incluye actividades específicas para este grupo lingüístico, enriqueciendo así esta labor de corrección desde una reflexión quebequense.

Tomé (1995), en España, constató una ausencia de reflexiones teóricas y de proposiciones prácticas referentes a la especificidad de la adquisición de la pronunciación francesa por los españoles. Según el autor, las interferencias y dificultades fonéticas de un estudiante español que entra en contacto con el sistema fonológico del francés son muy diferentes de las de

otros grupos lingüísticos que inician su aprendizaje del francés.

Tomé (1995) subraya que la mayor parte del material didáctico para la enseñanza de la pronunciación francesa ha sido elaborado en Francia, siguiendo criterios generalistas o universales. Este aspecto representa uno de los principales fundamentos de la presente investigación: producir una propuesta en México para favorecer la expansión de la indagación sobre la enseñanza del francés fuera de Europa siguiendo criterios específicos acerca de las dificultades específicas de pronunciación de los estudiantes hispanohablantes. En efecto, la mayoría de los manuales para la enseñanza del FLE o, de manera específica, de la pronunciación del francés, se dirigen a alumnos de una comunidad lingüística indefinida, sin tener en cuenta el carácter específico de cada lengua (Tomé, 1995).

Tomé (1997) subraya la doble dificultad que experimentan los extranjeros al querer pronunciar los fonemas vocálicos del francés. Por una parte, el tener que dominar un sistema fonológico diferente que exige la articulación de sonidos inexistentes en la lengua materna y, por la otra, adoptar la norma lingüística, a través de los manuales de FLE, que impone un sistema vocálico ideal y rígido que comporta 16 fonemas: 12 vocales orales y 4 vocales nasales. Frente a esta situación, el autor pone en evidencia los fonemas esenciales a la comprensión lingüística para, de esta manera, proponer un sistema vocálico adaptado a los hispanohablantes haciendo énfasis en la importancia de dar un lugar primordial a la enseñanza de la fonética en los inicios del aprendizaje del idioma. El considerar pertinente esta propuesta, diseñada por Mario Tomé, del sistema vocálico para españoles para los fines del presente proyecto que se elabora, resultó un factor importante para buscar una adopción del método, pero realizando una adaptación para definir

un sistema vocálico específico para estudiantes mexicanos de la región noreste de México.

Tomé y Goicoechea (2004) comentan que toda persona que aprende el francés como lengua extranjera comete errores durante el aprendizaje. Si bien estos errores son constructivos al permitir una progresión mediante su comprensión y su corrección, estos pueden, sin embargo, ser un obstáculo para una fácil comunicación. Los autores afirman que, según las lenguas de origen de los alumnos, los errores serán diferentes y que estos están relacionados con la sintaxis y la construcción léxico-fonológica de la lengua materna sin olvidar las interferencias de otras lenguas ya aprendidas. Los autores exponen una serie de errores típicos cometidos por alumnos hispanohablantes al aprender el francés como lengua extranjera.³

Ahora bien, el trabajo de tantos didactas de la lengua francesa se ve reflejado también en algunas universidades de diferentes países al ofrecer, a través de sus páginas de internet, sitios dedicados a la corrección de la pronunciación. La Universidad de Laval, en Quebec, por citar un ejemplo, ofrece un portal de internet⁴ dedicado al afianzamiento de la fonética francesa desde el punto de vista articulatorio y acústico. El material que se encuentra en el mismo no sustituye la clase de introducción a la fonética francesa, es concebido como el complemento de la clase. El sitio está dividido en cuatro partes: léxico de la fonética, identificación de cada sonido del francés, ejercicios de identificación, y ejercicios de transcripción fonética.

De las diferentes perspectivas referentes a la didáctica de la pronunciación que se han comentado, esta investigación se orientó principalmente por tomar como punto de partida los trabajos realizados por

³ Para su consulta en línea, véase: <http://www.edufle.net/Fautes-typiques-des-hispanophones.html> (Consulta: 7 de enero de 2021).

⁴ En línea: <https://www.phonetique.ulaval.ca/> (Consulta: 7 de enero de 2021).

Tomé (1995) por considerarlos pertinentes, al tratarse de un trabajo con hispanohablantes, para reflexionar acerca de la creación de un método para la corrección de la pronunciación para los estudiantes de la licenciatura en Ciencias del Lenguaje, futuros profesores de la lengua francesa de la región noreste del país.

El enfoque metacognitivo en FLE y la autorregulación

El método que se propone en esta investigación está basado en un proceso de autocorrección el cual requiere por parte del estudiante una transformación en su manera de aprender. La razón es que una de las estrategias que se plantean para mejorar la competencia fonológica es mediante una autorregulación que exige de él una participación en su aprendizaje, y se considera que la carencia de esta característica conllevaría a una falta de rendimiento en su proceso de aprender. En efecto, lograr una mejora en la pronunciación mediante el presente método requiere, por parte del alumno, no solamente una destreza para el uso de las tecnologías y una metodología estratégica sino también tener un impulso, una motivación, un deseo de querer mejorar pues es lo que le permitirá progresar en este proceso de aprendizaje. Torrano Montalvo y González Torres (2004) de la Universidad de Navarra al hablar acerca del aprendizaje significativo y autorregulado comentan a Schunk y Zimmerman (1998) diciendo que el objetivo es que los alumnos aprendan a ser sus propios maestros; lo que nos lleva a la necesidad de pasar de la enseñanza a la práctica autoreflexiva. Ahora bien, ¿qué caracteriza de manera específica la autorregulación? ¿Qué implica afirmar que el estudiante tiene que aprender a ser su propio maestro?

Según Zimmerman (2001, 2002), las características necesarias para el logro de un aprendizaje por parte de un alumno que se autorregula son: la metacognición, la motivación y el comportamiento. La metacognición se refiere a los procesos cognitivos, es decir, a la manera de aprender. Es por ello que para la autorregulación la metacognición es fundamental pues son estos procesos cognitivos que deben ser transformados de tal forma que el estudiante sea fuente de su propio aprendizaje y, al decir “fuente” se enfatiza la dimensión de convertirse en su propio maestro. Quien integra profundamente la metacognición en sus procesos de aprendizaje sabe perfectamente lo que debe de hacer para aprender eficazmente siguiendo procesos mentales que lo llevan a la obtención y al logro de un aprendizaje cada vez más profundo y autónomo.

La autorregulación busca pues, la obtención de un aprendizaje significativo y para ello necesita, primeramente, de la metacognición para encaminar los procesos mentales a la obtención de un aprendizaje.

En el presente método de autocorrección que se propone, el estudiante podría mejorar su pronunciación siempre y cuando el alumno tenga claro cuál es su meta de aprendizaje, es decir, que defina hasta dónde quiere llegar en la corrección de la pronunciación y que defina cuál será la estrategia mental que le permita alcanzar su objetivo. En segundo lugar, la autorregulación necesita de una motivación en el aprendizaje. En efecto, el objetivo de aprendizaje que se desea alcanzar deberá ser generador de una motivación que se convertirá en gozo y satisfacción en la medida en que va alcanzando la meta fijada. Por último, la autorregulación requiere que el estudiante transforme su contexto inmediato de tal forma que disponga todo, desde el punto de vista de la planeación, del tiempo dedicado, del esfuerzo necesario, entre otros factores de su comportamiento, al logro de la adquisición del aprendizaje.

Sin estas tres cualidades el aprendizaje autorregulado no tendrá un eficiente rendimiento. Por tal motivo, se debe buscar al mismo tiempo, desarrollar en el alumno estas cualidades si se pretende obtener resultados positivos en la aplicación del método de corrección de la pronunciación. Litwin (2008: 80, citada por Ferrari y Parodi, 2011: 33) enuncia que “enseñar metacognitivamente es reconocer el valor de generar cada vez mejores procesos de pensamiento”.

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: 107). Enfocándonos en la competencia fonológica que nos ocupa definamos, en primer lugar, la fonología como la ciencia que estudia los sonidos, no en ellos mismos, sino desde el punto de vista de su función distintiva en el sistema de la lengua (Chiss, Filliolet y Maingueneau, 2013: 37) es decir, el sonido vinculado a un significado dentro de un sistema de lengua. En segundo lugar, es relevante subrayar 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 (Consejo de Europa, 2002: 113-114):

- 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.

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 (Consejo de Europa, 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: 7-8) y que, en definitiva, hacen parte de los aspectos requeridos como parte integral del componente lingüístico de la competencia comunicativa.

El aprendizaje de la pronunciación a la luz del MCER

Los países de la Unión Europea han establecido mecanismos para armonizar sus políticas lingüísticas mediante el Consejo de Europa. Este organismo se encarga de establecer las políticas referentes a la enseñanza de lenguas extranjeras en los países miembros y, mediante el MCER (Consejo de Europa, 2002) se encarga de determinar los niveles de dominio de una lengua que un aprendiente deberá cumplir para, al final de su formación, poder comunicarse de manera eficaz.

Silva (2011) menciona que, contrariamente a la Unión Europea, en América Latina aún no se ha instaurado un organismo que regule el aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin embargo, aunque el MCER es una referencia que fue creada para los países europeos, hoy en día, es el instrumento que se utiliza regularmente en las instituciones mexicanas para medir el nivel de competencia en el aprendizaje de la lengua francesa.

Estos criterios del MCER deben ser tomados en cuenta dentro de los programas académicos relacionados con la enseñanza de lenguas para determinar el nivel de competencia que se desea alcanzar al término de la instrucción. La enseñanza de la pronunciación de manera progresiva a través de los diferentes niveles previstos por la institución debería establecerse como un objetivo puesto que el MCER manifiesta una progresión de esta habilidad. Para determinar el nivel de competencia deben tomarse en cuenta diversos factores como la edad de los alumnos, las necesidades de estos, 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, el aprendizaje 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, 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 del aprendizaje de esta habilidad en sus estudiantes.

Elementos prosódicos de la competencia fonológica

Tratemos de comprender ahora los diferentes componentes de la competencia fonológica para tratar de entender su función lingüística y supra lingüística, 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 o también llamados suprasegmentales⁵ 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 Intravaia define con mucha fineza:

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 (Intravaia, 2000:169).

Como en la cita se menciona, la melodía se enfoca a 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

⁵ « *La phonologie suprasegmentale on l'appelle aussi "prosodie". Si la phonologie segmentale se centre sur les segments que sont les phonèmes, la phonologie suprasegmentale se penche sur la réalité phonique surajoutée aux phonèmes que sont l'accentuation, le rythme et l'intonation* » (Rolland, 2011: 45).

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 Delattre 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 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: 170) 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 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 fono estilístico (Intravaia, 2000: 170). 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: 171). 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.⁶ Veamos lo anterior representado en un ejemplo: *Le professeur, le professeur de mathématiques, le professeur de mathématiques du lycée.*

Pietro Intravaia (2000: 170) 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 señalar aquí que los diferentes elementos prosódicos implicados en el idioma francés tienen una función lingüística:

⁶ En los ejemplos hemos destacado este fenómeno en negritas.

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 (Faure, 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: 174). Por 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 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 supra lingüística de los elementos prosódicos. 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 supra lingüística se tendrá en cuenta los matices que introducen los componentes sociolingüísticos y pragmáticos específicos de la competencia comunicativa de cada lengua. Intravaia

(2002), por su parte, insiste 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 supra linguistique, 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 supra lingüísticas 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 MCER concibe, de hecho, una progresión en el desarrollo de la capacidad que tiene un estudiante de utilizar los recursos lingüísticos y supra lingüísticos 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).

Uso de la tecnología

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 cuyos enfoques fundamentales sean la metacognición y la autorregulación complementado mediante el uso de las tecnologías para apoyar la autocorrección y la autoevaluación, que coadyuve al estudiante al afianzamiento de la producción eficiente, de los elementos fonéticos y prosódicos en un contexto determinado.

En resumen: frente al desafío que representa el dominio de una segunda lengua es importante señalar para quien desea adquirirla con un nivel avanzado, que el MCER (Consejo de Europa, 2002) 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.

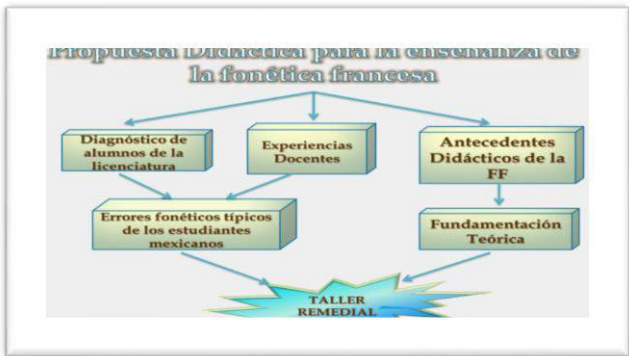
Después de fundamentar la presente propuesta, en el capítulo 3 que se titula “Estrategia metodológica” se abordará la ruta metodológica que se ha tomado para la creación de un taller remedial de la pronunciación del francés. Asimismo, se expondrán los resultados de dos estudios piloto que fueron realizados en la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, y se culminará con la presentación de la estructura de la investigación.

CAPÍTULO II

Estrategia metodológica

Con el propósito de orientar el trabajo en esta propuesta, al principio de la investigación se diseñó un proyecto para llevarlo a cabo. El proceso se desarrolló como se indica en el flujograma que se presenta en la figura 1.

Figura 1. Flujograma inicial de la investigación



Enseguida se describe el proceso que se ilustra:

A fin de desarrollar esta indagación, en la presente propuesta se elaboró un cuestionario para docentes, el cual fue distribuido a cincuenta y un (51) maestros dedicados a la enseñanza de la lengua francesa a nivel superior de quince (15) universidades de México donde se ofrece la licenciatura en la enseñanza del francés, a saber: Universidad Autónoma de Querétaro, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Universidad Autónoma

del Estado de Hidalgo, Universidad Autónoma de Tlaxcala, Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Autónoma de Zacatecas, Universidad Autónoma de Guadalajara, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Universidad Autónoma de Chiapas, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Universidad de Guanajuato, Universidad Tecnológica de San Juan del Río, Universidad Autónoma de Baja California, Universidad Autónoma de México y Universidad Autónoma de Nuevo León, con el fin de detectar, a partir de su experiencia, los errores típicos de los estudiantes mexicanos, con las siguientes preguntas:

1. ¿Utiliza usted alguna técnica para la enseñanza de la pronunciación en la didáctica del idioma francés?
Sí _____ No _____
2. Si respondió que sí, ¿qué técnicas utiliza usted para la enseñanza de la pronunciación? Mencione y describa.
3. Las sugerencias didácticas para la enseñanza de la pronunciación contenidas en los métodos tradicionales de FLE o en los manuales de pronunciación ¿le parecen a usted suficientes para lograr que los estudiantes dominen los fonemas propios del francés frente a las dificultades o interferencias fonéticas a las que puedan enfrentarse?
Sí _____ ¿Por qué?
No _____ ¿Por qué?
4. En su experiencia, ¿cuáles son los fonemas que ofrecen mayor dificultad para los estudiantes mexicanos de licenciatura?
5. ¿Realiza usted de manera suplementaria a lo propuesto por los métodos de FLE o a los manuales de pronunciación actividades que permitan al estudiante hacer frente a las dificultades o interfe-

rencias en la pronunciación de los fonemas del francés?

Sí_____ No_____

6. Si su respuesta anterior es afirmativa, mencione algunos ejemplos.
7. ¿Cree necesario dedicar un tiempo específico al trabajo de la pronunciación independientemente del desarrollo de las habilidades de comprensión oral, comprensión escrita, expresión escrita y expresión oral?
Si la respuesta es afirmativa,
8. ¿Considera usted que las horas clase por semana previstas en el semestre le permiten dedicarle tiempo a los aspectos mencionados en la pregunta anterior sin descuidar la calidad?
9. ¿Cuántas horas clase en la enseñanza del francés son ofrecidas en su institución por semana y cuántos semestres están previstos para la enseñanza del idioma?
10. ¿A su juicio, es suficiente el espacio curricular dedicado a la didáctica de la lengua francesa?
11. ¿En su institución existen investigaciones que hayan sido realizadas en torno a la fonética francesa?
12. Si su respuesta es afirmativa, describa cuáles.

Asimismo, se contempló realizar un diagnóstico entre los estudiantes mexicanos de la licenciatura en enseñanza del francés, con el mismo fin: definir los diferentes aspectos fonéticos sobre los que deberían de proponerse, de manera específica, actividades remediales dentro del taller que se diseñaría. Con base en la caracterización de los errores fonéticos típicos de un hispanohablante, elaborados por Mario Tomé y a través de los diagnósticos realizados a docentes y alumnos, se

reconocerían los errores específicos típicos de los estudiantes mexicanos de la región noreste del país.

Esta información se convertiría en el insumo principal que determinaría los contenidos de la propuesta, porque proporcionaría información acerca de las experiencias exitosas que se implementan en la clase de FLE en México, para tomarlas en consideración en esta investigación. La investigación tomaría otro rumbo después, como más adelante se demuestra.

Duflot y Tomé (2005) proponen a los estudiantes españoles iniciarse en la pronunciación del francés a través de un cuaderno de ejercicios. Los fonemas que causan dificultad a este público específico son tratados en prioridad. Estas lecciones presentan en su primera parte ejercicios de discriminación, de identificación y de repetición. En su segunda parte, encontramos diferentes tipos de ejercicios tocando aspectos más gramaticales de la lengua donde la fonética se presenta al servicio de la lengua y de la comunicación. Al inicio se planeó tomar como modelo este cuaderno de ejercicios de pronunciación francesa para estudiantes españoles, y a partir de él se diseñarían las actividades específicas adaptadas para remediar las dificultades fonéticas de los estudiantes mexicanos.

Ruta metodológica

Para la construcción de esta propuesta 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. Enseguida se narra esta ruta.

Detección y diagnóstico con docentes

Durante el *XI Congreso Nacional de Programas Universitarios de Formación de Profesores y Especialistas de Francés en México* llevado a cabo los días 27 y 28 de Octubre de 2011, y para integrar el diagnóstico del cual partiría esta investigación, se aplicó una encuesta a los participantes del evento; los docentes eran procedentes de diferentes universidades del país que cuentan con la licenciatura para la enseñanza del francés. Se elaboró un instrumento con el fin de saber cuáles estrategias se llevan actualmente a cabo en las diferentes licenciaturas del país para la corrección fonética del idioma francés, con las preguntas siguientes:

1. ¿Qué le pareció la propuesta sobre el taller remedial de pronunciación del francés? ¿Considera pertinente esta investigación? Favor de precisar.
2. ¿Qué le pareció la propuesta de detección de errores de pronunciación mediante el Praat?
3. ¿Qué otros usos le daría usted al software Praat?
4. ¿Qué le pareció la propuesta sobre el taller remedial de pronunciación del francés? ¿Considera pertinente esta investigación? Favor de precisar.
5. ¿Qué le pareció la propuesta de detección y corrección de errores de pronunciación mediante el Praat?
6. ¿Cuáles son las ventajas del método?
7. ¿Cuáles son las desventajas del método?

8. ¿Qué le pareció la propuesta de detección y corrección de errores de pronunciación mediante el Praat?
9. ¿Cuáles son las ventajas del método?
10. ¿Cuáles son las desventajas del método?
11. ¿Considera pertinente este taller remedial de corrección de la pronunciación del francés?
12. Considera útil este taller remedial de corrección de la pronunciación del francés para detectar errores de pronunciación de manera palpable, corregir errores de pronunciación a nivel prosódico (entonación, curva melódica, etc.), corregir errores de pronunciación de fonemas, revisar la pronunciación con ayuda del uso de las tecnologías.
13. ¿Qué le pareció la propuesta de detección y corrección de errores de pronunciación mediante el PRAAT?
14. Considera pertinente el uso del Praat para identificar errores de pronunciación en general, hacer un autodiagnóstico y una autorregulación sin ayuda del maestro, mejorar la pronunciación de elementos prosódicos (entonación, curva melódica, etc.), mejorar la pronunciación de fonemas, ir midiendo las mejoras en la pronunciación por comparación con un nativo
15. ¿Cuáles son las ventajas del método?
16. ¿Cuáles son las desventajas del método?

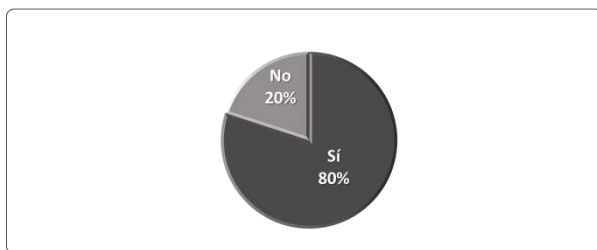
A partir de esta actividad se obtuvo información de 16 maestros procedentes de las siguientes universidades:

Tabla 2. Universidades y número de docentes que participaron en la encuesta a docentes

Institución	Núm. de docentes encuestados
Universidad Nacional Autónoma de México	1
Universidad Autónoma de Tlaxcala	1
Universidad Autónoma de Guadalajara	2
Universidad Autónoma de Querétaro	1
Universidad Tecnológica San Juan del Río (Querétaro)	1
Universidad Autónoma de Aguascalientes	4
Instituto Tecnológico Y de Estudios Superiores de Monterrey (Campus Aguascalientes)	1
Universidad Autónoma de Zacatecas	1
Universidad Autónoma de Nuevo León	4

De los resultados obtenidos se subraya, en primer lugar, la utilización de técnicas para la enseñanza de la pronunciación por 80% de los maestros encuestados que se dedican actualmente a la enseñanza del francés, como lo muestra la gráfica siguiente:

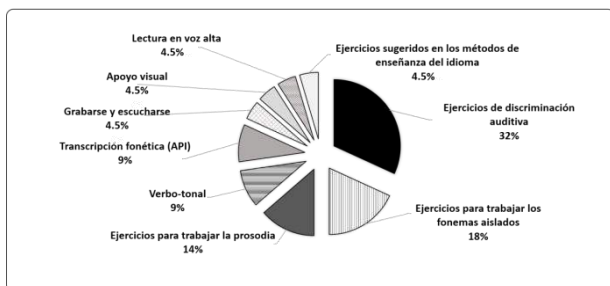
Gráfica 1. Porcentaje de maestros que utilizan técnicas específicas para la enseñanza de la pronunciación



Lo anterior deja entrever la importancia de la enseñanza de la pronunciación en esta lengua, para una adquisición integral de la competencia comunicativa y este resultado abonó a la verificación de que es pertinente esta investigación.

La gráfica siguiente refleja en porcentajes las técnicas más utilizadas para la enseñanza de la pronunciación:

Gráfica 2. Técnicas más utilizadas para la enseñanza de la pronunciación del idioma francés



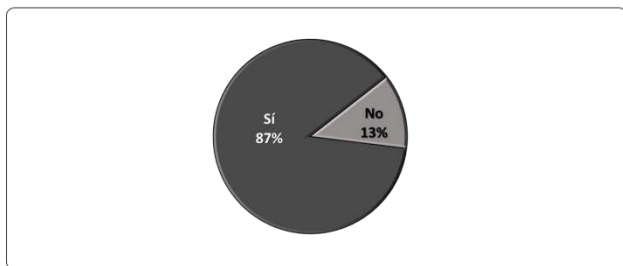
Los ejercicios de discriminación auditiva sobresalen en porcentaje en la enseñanza de la pronunciación. Se manifiesta así que, en efecto, una de las principales dificultades de los hispanohablantes en esta área es la confusión de los fonemas específicos de la lengua francesa con los fonemas del español que más se les asemejan.

Con respecto a la adquisición de los elementos prosódicos que son fundamentales en el afianzamiento de la competencia comunicativa, la gráfica refleja sólo 14% en la utilización de ejercicios para su dominio; este aspecto se convertiría en el área de oportunidad a tomar en cuenta en la presente investigación. El método verbo-tonal con una frecuencia del 9% representa una de las maneras de corrección fonética definida por Pietro Intravaia (2000:40) como la que preconiza una integración no intelectualizada del material fónico y asegura la implementación de condiciones óptimas de percepción/reproducción ya sea mediante la selección de medios ambientes y de posiciones favorables; o bien mediante la intervención directa en la emisión de mensajes, para reestructurar la percepción auditiva del estudiante y sensibilizarlo a los elementos no percibidos.

Las que tuvieron menor frecuencia en su uso más no en importancia, son las técnicas de grabarse y escucharse, apoyo visual, lectura en voz alta y ejercicios sugeridos en los métodos de enseñanza del idioma. Dichos medios de enseñanza de la pronunciación podrían ser explotados aún más, para que contribuyan de manera asociada con las técnicas más utilizadas, al fortalecimiento de una propuesta eficiente que integre los beneficios de los diferentes métodos de uso común para la adquisición de los elementos fónicos y prosódicos.

Los anteriores resultados demuestran que las sugerencias didácticas contenidas en los métodos tradicionales para la enseñanza de FLE no son suficientes, ya que los maestros tienen que recurrir a técnicas alternativas para modificar y complementar las actividades de pronunciación, como lo refleja la gráfica siguiente:

Gráfica 3: Porcentaje de maestros que opinan que las sugerencias para la enseñanza de la pronunciación contenidas en los métodos tradicionales de FLE no son suficientes



El 87% de los maestros encuestados señalan, por una parte, que lo propuesto en los métodos de enseñanza del FLE es sólo un pequeño entrenamiento para la pronunciación, ya que muchos de los aspectos de fonética de una lengua se adquieren sobre todo en el empleo cotidiano, al escuchar y pronunciar. Sin embargo, la formación inicial en pronunciación la mayoría de las veces no es suficiente para muchos estudiantes, ya que los métodos tradicionales suelen

trabajar aspectos fonéticos que no siempre corresponden a las necesidades de un público específico, como es el caso de los hispanohablantes; por ello hace falta reforzar ciertos aspectos de la pronunciación mediante actividades extras, focalizándose en dificultades típicas de este grupo lingüístico. Por otra parte, cabe destacar que las dificultades en la pronunciación no se limitan a fonemas aislados, sino que también atañen a los aspectos suprasegmentales ya que la fonética no siempre es trabajada en contexto, es decir, raramente se abordan cuestiones suprasegmentales a no ser de la diferencia de entonación afirmativa e interrogativa. Hay que señalar que, en la práctica, a menudo se soslayan los ejercicios de fonética por encontrarse éstos regularmente al final de la lección; dándole así menor importancia que a las demás actividades lingüísticas, y por no encontrarse éstos siempre articulados con el resto de la unidad.

El 13% de los maestros restantes considera que las sugerencias para la enseñanza de la pronunciación, contenidas en los métodos tradicionales para la enseñanza de FLE son suficientes, porque los estudiantes no necesitan dominar a la perfección todos los fonemas, y la corrección específica de las dificultades se pueden realizar cotidianamente en clase. En el caso de los libros sobre enseñanza de la fonética también se consideran suficientes, siempre y cuando el profesor haga adecuadamente una selección específica para hispanohablantes y tome en cuenta otros elementos del perfil de los aprendientes (por ejemplo: la edad, si es un futuro profesor de la lengua, si la requiere para uso profesional, etc.). Cabe señalar que, a menudo, se suelen consultar los libros para tratar un fonema en especial, y no se consideran ni se ponen en práctica las sugerencias relativas a acento, entonación y ritmo. Asimismo, se descuida la sensibilización a la importancia de una

adecuada articulación y el trabajo en torno a los diferentes filtros fonológicos específicos de cada lengua.

Es interesante ver que 81% de los maestros encuestados (véase gráfica 4) dicen que realizan actividades, de manera suplementaria a lo propuesto por los métodos de FLE o a los manuales de pronunciación (véase tabla 3), que permitan al estudiante hacer frente a las dificultades o interferencias en la pronunciación de los fonemas del francés. Sin embargo, sólo 37% de los maestros afirma tener el tiempo para el trabajo en el aula de esta habilidad de manera específica (véase gráfica 4).

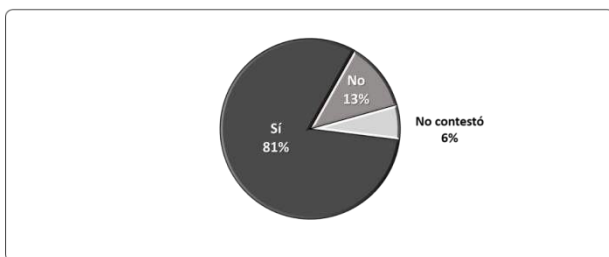
Tabla 3. Ejemplos de actividades de corrección fonética que se realizan en el aula de manera suplementaria a lo propuesto en los métodos FLE

	Frecuencia
Discriminación, ejercicios diversos de articulación, producción de fonemas aislados y en diferentes contextos desde el inicio del aprendizaje	7
Juegos como el “Basta”, “la lotería”, y trabalenguas	3
Identificación de sonidos por asociación con un evento, acción o cosas	2
“Ritmimots” de Régine Llorca	1
Lectura en vozalta	1
Corrección informal cuando se presentan errores recurrentes	1
Corrección formal en materia de fonética del francés y taller de pronunciación	1
Actividades de fonética con material propio	1

Lo anterior pone de manifiesto la necesidad de hacer una propuesta que sea un soporte a lo que se propone

en los métodos de FLE; que pueda focalizarse a las dificultades específicas de un público hispanohablante. Vemos una vez más la tendencia a trabajar con la discriminación de fonemas, que es un aspecto fundamental en el caso de la enseñanza del francés a partir del español.

Gráfica 4. Porcentaje de maestros que realizan actividades de pronunciación suplementarias, a lo propuesto por los métodos o manuales



En la siguiente tabla se muestran los fonemas del francés que representan mayor dificultad de acuerdo con los resultados de la encuesta:

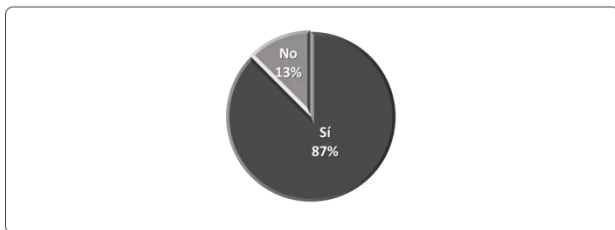
Tabla 4. Fonemas de la lengua francesa que ofrecen mayor dificultad para los estudiantes mexicanos de licenciatura según los maestros encuestados

MAYOR frecuencia		Frecuencia MEDIA		MENOR frecuencia	
y	13	ʁ	8	j	4
ə	12	v	8	w	4
ẽ	12	ɛ	7	ʒ	4
ã	12	œ	5	ɥ	3
õ	12	ø	5	ʃ	3
z	11				
œ	10				

Los fonemas nasales sobresalen en la tabla 4, como los de mayor dificultad al no existir en el sistema fonológico del español. Se tenderá a confundirlos con las vocales no nasales existentes en el sistema vocálico del español. Cabe señalar que algunas de las dificultades típicas de los hispanohablantes tienen que ver con la confusión de ciertos fonemas del francés inexistentes en el sistema de lengua del español. En efecto, una de las dificultades evidentes para un hispanohablante mexicano es la confusión de la /v/ con la /b/, donde tenderá a pronunciar la /b/ al no existir en su criba fonológica ese fonema. Otras dificultades son la confusión de la /z/ con la /s/, de la /y/ con la /u/, de la /ə/ y de la /ɛ/ con la /e/, de la /ʒ/ con la /ʃ/. Este tipo de confusiones deben tratarse de corregir ya que, lejos de buscar una cuestión estética en la pronunciación, el no distinguirlas introduce una variación en el significado.

Ahora bien, para el trabajo de la corrección de la pronunciación, 87% de los maestros (véase gráfica 5) opina que es necesario dedicar un tiempo específico al trabajo de la pronunciación independientemente del desarrollo de las habilidades de comprensión oral, comprensión escrita, expresión escrita y expresión oral.

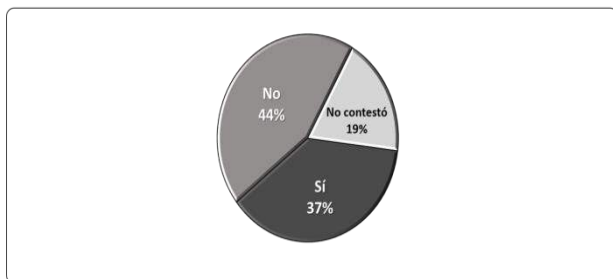
Gráfica 5. Porcentaje de maestros que considera necesario dedicar un tiempo específico al trabajo de la pronunciación



Sin embargo, sólo 37% de los maestros (véase gráfica 6) considera que las horas clase por semana en el semestre le permiten dedicarle un tiempo en particular a la pronunciación sin perjuicio de las otros

aspectos lingüísticos que deben ser trabajados en clase; especialmente quienes tienen materias para ese trabajo específico como Taller de pronunciación y Fonética del francés.

Gráfica 6. 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



Por otra parte, con respecto a poder hacer un trabajo de calidad en el aula, tanto en la pronunciación como en el resto de las habilidades, no se considera que el problema sea tanto una cuestión de horas clase sino de la cantidad de alumnos y de una buena planeación para incorporar la corrección fonética en el programa.

Frente a esta situación es interesante observar que en la cuestión de los espacios de tiempo dedicados a la enseñanza del francés en las diferentes universidades (véase tabla 5), es muy variante, por lo que la real dificultad no se contempla tanto como un problema de horario, sino de programación; y de tener alternativas de corrección fonética más específicas y accesibles para un público hispanohablante. En la siguiente tabla, se muestra el espacio concedido para FLE en diversas instituciones del país:

Tabla 5. Horas clase semestrales ofrecidas para la enseñanza del francés en las principales universidades del país

Institución	Horas clase
Universidad Nacional Autónoma de México	1 semestre pre-facultativo de 20 horas por semana antes de ingresar, luego 6 horas por semana, 4 semestres.
Universidad Autónoma de Tlaxcala	8 horas por semana, 8 cuatrimestres: 1024 horas en total
Universidad Autónoma de Guadalajara	Primer y segundo semestre: 7 horas semanales de lengua francesa general (con enfoque en la lengua oral y la pronunciación) + 2 horas de fonética (sistematización de ciertos aspectos) + 3 horas semanales de lecto-comprensión. Del tercer al octavo semestre: 5 horas semanales de francés oral y 5 horas semanales de francés escrito.
Universidad Autónoma de Zacatecas	4 horas clase y 1 de laboratorio por semana, 8 semestres
Universidad Autónoma de Querétaro	10 horas por semana (3 semestres) luego 3 a 5 horas por semana (3 semestres). Nivel de ingreso exigido DELF A2.
Universidad Tecnológica San Juan del Río (Querétaro)	10 horas por semana, 4 cuatrimestres
Universidad Autónoma de Nuevo León	10 horas por semana, 4 semestres
Universidad Autónoma de Aguascalientes (Licenciatura)	25 horas por semana (1 y 2 semestre); 3er y 4to semestre 7 horas por semana
Universidad Autónoma de Aguascalientes (Bachillerato)	5 horas por semana, 6 semestres.
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (Campus Aguascalientes)	5 horas semanales, 4 semestres (nivel bachillerato)

A pesar de esta diversidad de tiempos previstos para la enseñanza del francés en las diferentes universidades, el espacio curricular dedicado a la enseñanza de la lengua francesa es considerado suficiente por

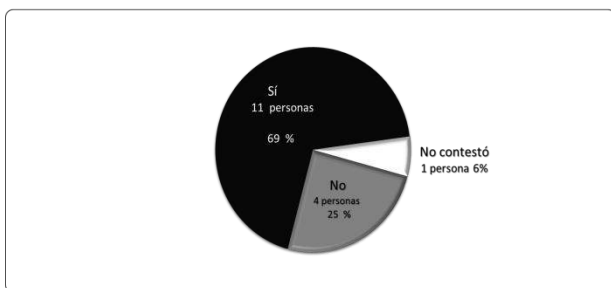
69% de los maestros encuestados (véase gráfica 7) porque en la licenciatura del francés que se brinda en las diferentes universidades del país uno de los ejes más desarrollados es el de la didáctica: es un proceso sumamente largo con una cantidad importante de materias en esta línea además de las prácticas docentes que se llevan a cabo lo que les permite, a lo largo de su formación, descubrir, apropiarse y poner en práctica elementos teórico-prácticos propios de su ámbito profesional. Además de las clases del eje de didáctica, los estudiantes cursan asignaturas de investigación en las que pueden problematizar e investigar sobre situaciones-problemas de enseñanza-aprendizaje, así como reflexionar sobre su propia práctica docente. Por lo tanto, la formación didáctica actualmente ofrecida en las diferentes universidades parece suficientemente sólida para que los estudiantes puedan desarrollar competencias profesionales que les permitan desempeñarse como profesionistas y, eventualmente, seguir con estudios de segundo grado en la misma área o áreas conexas según sus aptitudes.

Un 25% de los maestros opina que no es suficiente el espacio curricular dedicado a la enseñanza/aprendizaje del francés porque, por una parte, para el desarrollo de todas las habilidades el tiempo es insuficiente y, por otra parte, se considera necesario impartir lengua durante toda la carrera pues los alumnos deben adquirir un nivel C1 del MCER (Consejo de Europa, 2002).

En definitiva, contrastando las diferentes perspectivas manifestadas con relación al espacio curricular parece, hasta cierto punto, suficiente el tiempo que se dedica a la enseñanza/aprendizaje del francés. Lo que parece inadecuado es entonces, por una parte, la cantidad de alumnos por grupos que afecta en la calidad de la formación y, por la otra, el enfoque que da demasiada

importancia a ciertos aspectos lingüísticos, como la gramática. Un hecho que ocurre en detrimento de todos los demás aspectos de la lengua y del lenguaje, perjudicando para el logro del nivel máximo del MCER (Consejo de Europa, 2002), que no se logra alcanzar por la mayoría de los estudiantes. Lo anterior reafirma que la problemática es más a nivel de la programación de las diferentes habilidades, que ha dado menor importancia a ciertas habilidades lingüísticas, entre ellas la corrección fonética y fonológica, para que se pueda brindar una formación integral que permita al alumno alcanzar el nivel C1 siempre y cuando se respete un número máximo de estudiantes.

Gráfica 7. Porcentaje de maestros que considera suficiente el espacio curricular dedicado a la enseñanza/aprendizaje del francés

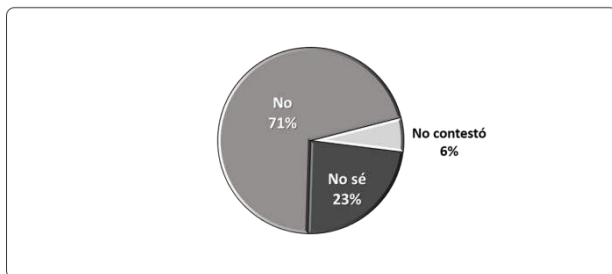


Referente a la existencia de investigaciones que hayan sido realizadas en torno a la fonética del francés en las diferentes instituciones del país, 71% de maestros encuestados comenta que no existen y 23% manifiesta no tener conocimiento (véase gráfica 8) lo que significa una necesidad absoluta de realizar investigaciones en esta área ya que se tiene aún mucho por campo por explorar.

Los profesores adscritos a la Universidad de Guadalajara manifiestan que a nivel licenciatura existe un trabajo de titulación que se ha desarrollado a

propósito del papel de las interferencias del inglés en el aprendizaje del FLE con niños. Y un trabajo más acerca del material didáctico que se puede elaborar para corrección fonética de las nasales.

Gráfica 8. Porcentaje de maestros que afirman la inexistencia de investigaciones en torno a la fonética del francés



Detección de errores más frecuentes con ayuda de la tecnología

En clase de lengua extranjera el maestro se enfrenta a menudo, por una parte, con la dificultad de no lograr dar seguimiento a todos los alumnos en la corrección de la pronunciación. Y, por otra parte, no siempre se consigue con éxito hacer entender al alumno sus dificultades de pronunciación debido al obstáculo que representa la criba fonológica de la lengua materna, que le impide integrar aspectos específicos de la lengua meta. Frente a esta situación, y como origen de esta indagación, se decide buscar una solución mediante el uso de las tecnologías para favorecer la autonomía del alumno en el aprendizaje de la pronunciación.

Para mejorar la pronunciación el estudiante debe, primeramente, detectar sus errores de pronunciación para saber exactamente qué debe mejorar. Por consiguiente, la primera dificultad a resolver en esta

investigación es el problema de la autodetección de errores. Se procede entonces a buscar alternativas tecnológicas que permitan al estudiante detectar errores de pronunciación por sí mismo.

Martin (2009) ilustra una serie de *software* ergonómicos, en mayor o menor grado, que se encuentran disponibles en la red para transcribir fonéticamente las grabaciones de voz: Transcriber (<http://trans.sourceforge.net>), el WinPitch (www.winpitch.com) y el Praat (www.praat.org). Transcriber está especialmente diseñado para la transcripción de grandes corpus radiofónicos, y como desventaja para esta propuesta se señala el no proponer análisis acústico. WinPitch, por su parte, es un *software* para el análisis de la voz especializado en el estudio de factores prosódicos. Posee la mayoría de las funcionalidades del Praat, y posee además, funciones originales especializadas para la transcripción, la alineación y el análisis de datos prosódicos de grandes corpus. En cuanto al Praat, Martin (2009) precisa lo siguiente:

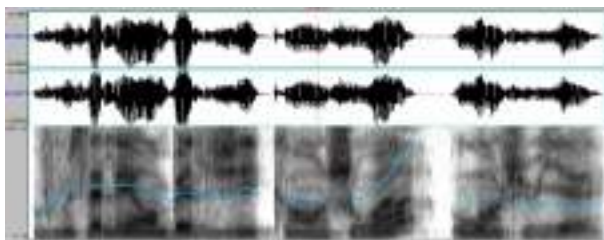
Praat est un logiciel très utilisé dans le monde de la recherche sur l'intonation de l'oral, bien qu'il ait été conçu pour la recherche phonétique en général. Il fonctionne également sous plusieurs plateformes, et permet d'enregistrer de fichiers audio, de segmenter, d'effectuer des analyses spectrographiques et prosodiques (courbe de fréquence fondamentale et d'intensité). Des modifications du signal par filtrage et morphing prosodiques sont également possibles (Martin, 2009: 37).

A partir de estas tres alternativas, se elige el *software* Praat (véase figura 3) para esta investigación, ya que permite el análisis de elementos fonéticos y prosódicos; funciona en varias plataformas y efectúa análisis espectrográficos y prosódicos, que permitirán

al estudiante autodetectar de manera visible sus errores de pronunciación a nivel fonético y prosódico. Además, es un *software* gratuito del que no se necesita la compra de una licencia¹ y es accesible fácilmente en la red.

Para aprender a utilizar el Praat y planificar la manera en que se habría de dar uso a este *software* en esta investigación, se asistió a un taller de estudios pragmáticos de la entonación en español los días 7 y 8 de mayo de 2012² en la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL donde se brindó una capacitación para empleo del Praat a los asistentes.

Figura 2. Ventana de edición de Praat



Posterior a esta capacitación, se procedió a armar un taller de detección de errores mediante un método contrastivo, donde se seleccionaron frases pronunciadas por nativos para ser grabadas por estudiantes de la lengua francesa. En la ventana de edición del Praat (véase figura 2) se analizaron las dos producciones, la del nativo y la del estudiante para detectar las variaciones existentes entre la pronunciación del nativo y

¹ Esta propuesta se implementó en una Universidad pública, por lo cual los alumnos no poseían recursos económicos para adquirir una licencia de otro tipo.

² *Seminario Permanente de Estudios del Discurso: Ingeniería Lingüística para el Análisis de Corpus* “Taller para estudios pragmáticos de la entonación en español”. Organizado por el CA. Lenguajes, discursos, semióticas. Estudios de la cultura en la región.

la pronunciación del estudiante a nivel fonético y prosódico.

Este taller fue presentado en la Universidad Autónoma de Aguascalientes en el *12° Encuentro Nacional de Programas Universitarios de Formación de profesores y de especialistas de francés en México* que se llevó a cabo los días 21 y 22 de junio de 2012. Al término del taller de detección de errores de pronunciación se aplicó un cuestionario a los participantes de este, de donde se obtuvieron resultados de 16 asistentes. Enseguida se relatan.

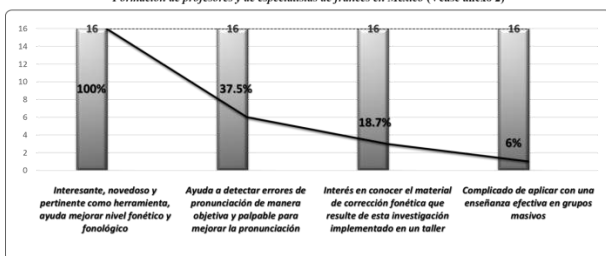
Los asistentes en su totalidad (véase gráfica 9) manifestaron que se trataba de un recurso interesante, novedoso y pertinente como herramienta de ayuda para la adquisición de lenguas a nivel fonético y fonológico, sobre todo porque la pronunciación del francés es uno de los aspectos en los que los estudiantes mexicanos presentan problemas de manera recurrente; y esta alternativa de autodetección de errores de pronunciación enriquecerá el quehacer docente.

El 37.5% de los asistentes consideran pertinente esta propuesta ya que ayuda a detectar errores de pronunciación de manera objetiva y palpable para mejorar la pronunciación. El 18.7% mostró interés en conocer el material de corrección fonética que resulte de esta investigación implementado en un taller. Esta situación nos orientó a dar un paso más en esta investigación, e interrogarnos posteriormente a este taller de detección, acerca de la siguiente etapa en esta investigación.

La ruta nos indicaba que consistiría en la autocorrección de los errores detectados. Un 6% de los participantes al taller considera complicado aplicar este mismo en una enseñanza efectiva en grupos masivos. Esta perspectiva ayudó a reflexionar sobre la manera en que habría de estructurarse este taller

donde, a pesar de saber que es necesario la intervención del profesor para enseñar a los alumnos a utilizar el Praat y una metodología de aprendizaje, debería favorecerse paulatinamente la autonomía del estudiante.

Gráfica 9. Tendencia respecto a la pertinencia del taller de detección de errores de pronunciación, según encuesta aplicada al término del Taller de detección de errores de pronunciación presentado en la Universidad de Aguascalientes durante el 12° Encuentro nacional de programas universitarios de Formación de profesores y de especialistas de francés en México (Véase anexo 2)



Con relación a la propuesta de detección de errores de pronunciación mediante el Praat a continuación se presentan los resultados obtenidos del instrumento aplicado a los participantes del taller (véase figura 3) donde destaca el interés por este *software* por mostrar gráficamente la pronunciación, y permitir comparar con las estructuras específicas del francés para detectar los errores de manera auditiva y visual, y precisar donde se encuentran las áreas de mejora ya que con el Praat se puede ver lo que se está pronunciando.

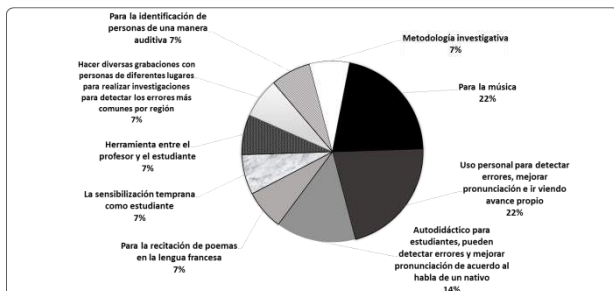
Figura 3. Tendencia respecto a la pertinencia del uso del Praat para la detección de errores de pronunciación

- 1 El PRAAT muestra gráficamente la pronunciación y permite comparar con las estructuras específicas de la pronunciación del francés para visualizar los errores de manera más tangible.
- 2 La utilización del PRAAT permite un autoanálisis mucho más preciso del origen de un error detectado
- 3 El PRAAT ayuda a concientizarse aún más de los esfuerzos que se deben de hacer para mejorar el acento.
- 4 Es lo suficientemente precisa para identificar y corregir los errores de pronunciación de fonemas porque se puede comparar después de haber trabajado sobre ellos.
- 5 El PRAAT implica dedicar mucho más tiempo de análisis por parte del profesor, pero es una excelente herramienta.
- 6 Es indispensable conocer bien el uso del PRAAT mediante un curso para aprender a trabajar este software y analizar las frases.
- 7 Es el momento de utilizar las nuevas tecnologías y aprovechar estos recursos.

La ventaja que sobresale respecto a la detección de errores mediante el Praat, es la posibilidad de hacer un autoanálisis más preciso del error detectado, lo que despierta a su vez la concientización del estudiante de los esfuerzos que debe hacer para mejorar su competencia fonológica. Se subraya el factor tiempo que se debe dedicar especialmente para el análisis en Praat; el cual nos llevó a fortalecer la intención de orientar nuestros esfuerzos al logro de la autonomía del estudiante. Se recomienda también la necesidad de tomar un curso para aprender a utilizar el Praat, pero con una apertura al uso de las tecnologías para aprovechar estos recursos y darles un enfoque didáctico.

Por último, se les preguntó a los participantes acerca de los otros usos que le darían al *software* Praat, y se destaca para esta investigación el uso personal para detectar errores, analizar la pronunciación de acuerdo con el habla de una persona francófona para mejorar así la pronunciación, e ir viendo avance propio (véase gráfica 10). Estas alternativas de uso abrieron la puerta a esta indagación para entrar en una nueva etapa donde se diseñara una alternativa de auto-corrección y de autorregulación mediante el uso del Praat.

Gráfica 10. Usos alternativos a la detección de errores mediante el Praat



CAPÍTULO III

PROPUESTA DE TALLER REMEDIAL

Uso de las tecnologías en la corrección de la pronunciación

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

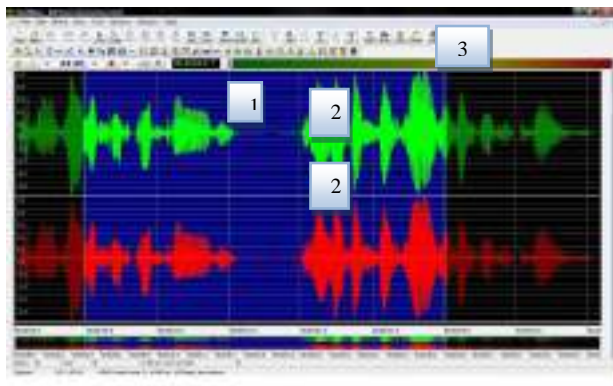
tecnología, ayuden a lograr que los estudiantes mejoren efectivamente su pronunciación tanto de los fonemas como de los elementos prosódicos.

Abry y 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.
- 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 10) 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 10. Ventana de edición del GoldWave



En la figura 10 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 de la computadora. 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.

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.

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.softonic.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.

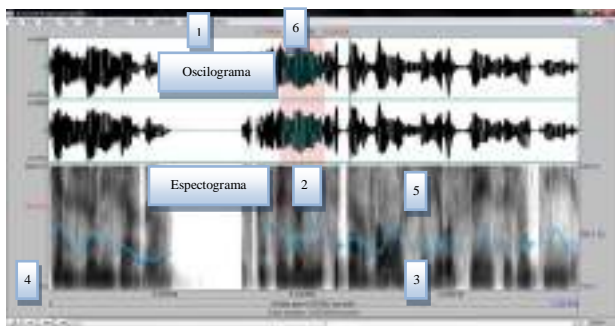
TERCERA FASE: Después de explicar a los estudiantes el uso y configuración del GoldWave se procede a la entrega de la primera actividad de corrección fonética:

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 se editan esos registros para su análisis (cortando los espacios vacíos del inicio y fin para mejorar la calidad de la muestra) para 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 no pueden cargar, como Nexus, usada en la UANL.
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 por realizar con el Praat (véase figura 11) 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 (Real Academia Española. www.rae.es).

Figura 11. 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), 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, en esta investigación nos hemos enfocado, en parte, a la obtención del espectrograma y de la *curva melódica* para el análisis contrastivo de los elementos prosódicos como también del nivel de *hertz* en la producción de la frase, por otra parte, a la obtención del oscilograma para el estudio contrastivo de fonemas.

El eje horizontal del espectrograma representa el tiempo, mientras que el eje vertical manifiesta 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). 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 sonido” (Stevens y Washofsky, 1979: 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 6) con la información solicitada.

Tabla 6. 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				

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.

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, 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 6) 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 requiera 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. Henri Holec 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, H., "Autonomie de l'apprenant : De l'enseignement à l'apprentissage" en Education permanente N° 107, pp. 1-2, 1991)

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 auto remediación se proponen prácticas semanales que incluyen cuatro frases a ser trabajadas en la semana por el estudiante de manera individual y se sugiere que dedique un mínimo de treinta 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 tabla 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 tabla 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 Frida Díaz Barriga (2005) subraya: ¿qué evaluar del proceso? y ¿cómo hacerlo? pero, sobre todo, ¿cómo traducir dicha evaluación en una calificación adecuada y justa? Para 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, si 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 de 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. Patricia Castellanos (2008) comenta que en este tipo de evaluación el *feedback* 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 piloto 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 adecuada y habría que cuestionarnos acerca del tipo más apropiado que refleje una calificación justa. 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. Ardoino y Berger (1989; citado por Bertoni, Poggi & Teobaldo, 1996) establecen una distinción entre la evaluación estimativa, que se enfoca a lo cuantitativo, y la evaluación apreciativa, que privilegia lo cualitativo. En la evaluación apreciativa Valero (1989) comenta que se debe realizar una escala como: excelente, muy bien, bien, regular, insuficiente. Enseguida se muestra la rúbrica de evaluación empleada:

Tabla 7. 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 6) a nivel fonético y prosódico gracias a la contrastación efectuada 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 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 autorreflexivas 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 de este, 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.

Carta descriptiva

En este apartado se muestra cada una de las sesiones que integran el taller remedial de pronunciación. Las primeras de ellas son presenciales debido a la capacitación para el uso de los programas GoldWave y Praat. Posteriormente, las sesiones de práctica autocorrectiva son a distancia, se proporciona una por semana al alumnado, que culmina con una sesión semanal en aula con el profesor para asesoría y evaluación. Para cada una de las sesiones se especifica su contenido, los conceptos previos que deben poseer los alumnos, los objetivos particulares por lograr, las actividades tanto de los alumnos como del profesor, el tiempo que implica, la metodología a seguir, la forma de evaluación, la bibliografía, así como los apoyos tecnológicos necesarios.

TALLER REMEDIAL

Bloque 1: Capacitación para el uso de las tecnologías

Sesión No. 1
Taller para el uso del GoldWave.
Conceptos previos de los alumnos
No necesarios.
Objetivos Particular(es)
❖ Aprender el uso del GoldWave.
Actividades del alumno
❖ Practicar el trabajo de grabación y edición de archivos de audio.
Actividades del profesor
❖ Describir los usos del GoldWave.
❖ Explicar la función de cada uno de los menús del programa que tendrán relación con el trabajo de edición.
❖ Explicar la configuración del software para realizar el trabajo de edición.
❖ Realizar la grabación y la edición de un archivo de audio.
❖ Asesorar a los estudiantes en el manejo del GoldWave durante la práctica de entrenamiento.
Apoyos didácticos
❖ Computadora personal, para profesor y una por alumno, con micrófono y reproductor de DVD, CD y archivos de audio.
❖ Equipo multimedia: proyector para computadora, reproductor de sonido, bocinas.
❖ Software: Goldwave (http://goldwave.softonic.com).
Tiempo: 100 minutos
Metodología: Taller
Evaluación: Realizar un trabajo de grabación y edición
Configuraciones requeridas
❖ Sistemas de exploración: Windows XP, Windows Vista, Windows 7 (32 y 64 bits), Windows 8 (32 y 64 bits).
❖ Procesador: Pentium IV o equivalente.
❖ Memoria viva: 128 Mo.
❖ Carta sonido compatible con Windows.

Sesión No. 2
Taller para el uso del Praat.
Conceptos previos de los alumnos
No necesarios
Objetivos Particular(es)
❖ Aprender el uso del Praat.
Actividades del alumno
❖ Practicar el trabajo de análisis contrastivo entre dos archivos de audio en Praat.
Actividades del profesor
❖ Describir los usos del Praat.
❖ Explicar la función de cada uno de los menús del programa que tendrán relación con el trabajo de análisis contrastivo.
❖ Explicar la configuración del software para realizar el trabajo de análisis contrastivo.
❖ Realizar un análisis contrastivo con dos archivos de audio.
❖ Asesorar a los estudiantes en el manejo del Praat durante la práctica de entrenamiento.
Apoyos didácticos
❖ Computadora personal, para profesor y una por alumno, con micrófono y reproductor de DVD, CD y archivos de audio.
❖ Equipo multimedia: proyector para computadora, reproductor de sonido, bocinas.
❖ Software: Praat (www.praat.org).
Tiempo: 100 minutos
Metodología: Taller
Evaluación: Realizar un análisis contrastivo
Configuraciones requeridas
❖ Sistemas de exploración: Windows XP, Windows Vista, Windows 7 (32 y 64 bits), Windows 8 (32 y 64 bits).
❖ Procesador: Pentium IV o equivalente.
❖ Memoria viva: 128 Mo.
❖ Carta sonido compatible con Windows.

Bloque 2: Prácticas de autodiagnóstico, autorregulación y perfeccionamiento de la pronunciación del francés.

Sesión No. 3	
❖ Autocorrección de los elementos prosódicos del francés y de los fonemas [u] [y] [w] [ɥ] en un contexto suprasegmental.	
Conceptos previos de los alumnos	
❖ Conocimiento deseado de la lengua francesa: nivel A2.	
Objetivos Particular(es)	
❖ Distinguir auditivamente y reproducir con corrección la pronunciación de los fonemas [u] [y] [w] [ɥ] dentro de un contexto suprasegmental.	
❖ Reproducir con corrección los elementos prosódicos usados por el nativo en su expresión.	
Actividades del alumno	
❖ Realizar el análisis contrastivo entre dos archivos de audio en Praat: Ambos corresponderán a la grabación de una misma frase pero uno será pronunciado por un nativo y la otra por el aprendiz.	
❖ Crear una carpeta en Dropbox (www.dropbox.com) con el nombre del estudiante y enviar invitación al profesor para que tenga acceso, y al interior crear una subcarpeta intitulada “práctica 1” donde incluya, a su vez, una subcarpeta para cada frase de la práctica.	
❖ Subir al Dropbox, en la carpeta correspondiente, las grabaciones con su voz de cada una de las cuatro frases que incluye la práctica semanal. Por cada frase habrá cuatro archivos de audio: uno sin escucha previa del audio del nativo y tres otros que corresponden al proceso de autorregulación posterior a la escucha.	
❖ Llenar la tabla de contrastación (véase tabla 6) para el trabajo de autorregulación y subirla al Dropbox: Una por frase.	
Actividades del profesor	
❖ Asignar al alumnado la práctica de la semana.	
❖ Asesorar a los aprendientes semanalmente acerca de las prácticas de autocorrección (Se sugiere, al menos, una sesión semanal de 100 minutos).	
❖ Evaluar a los alumnos con la rúbrica de evaluación apreciativa (véase tabla 7).	
Apoyos didácticos	
❖ Computadora personal, para profesor y una por alumno, con micrófono y reproductor de DVD, CD y archivos de audio.	
❖ Equipo multimedia: proyector para computadora, reproductor de sonido, bocinas.	
❖ Software: GoldWave (http://goldwave.softonic.com), Praat (www.praat.org) y Dropbox (www.dropbox.com).	
Tiempo:	
❖ Alumno: Una semana (Distribuir la práctica semanal equitativamente durante la semana para obtener mejores resultados).	
❖ Profesor: Una sesión por semana (Se sugiere una duración de 100 minutos).	
Metodología: Taller	
Evaluación: Apreciativa mediante rúbrica (véase tabla 7)	
Bibliografía	
Abry, D. & Chalaron, M. L., <i>Les 500 exercices de phonétique</i> , Paris, Hachette, 2011, p. 38 ejercicio 23, track 83.	
Configuraciones de equipo requeridas	
❖ Sistemas de exploración: Windows XP, Windows Vista, Windows 7 (32 y 64 bits), Windows 8 (32 y 64 bits).	❖ Carta sonido compatible con Windows. ❖ Procesador Pentium IV o equivalente. ❖ Memoria viva: 128 Mo.

Sesión No. 4	
❖ Autocorrección de los elementos prosódicos del francés y de los fonemas [b] [v] en un contexto suprasegmental.	
Conceptos previos de los alumnos	
❖ Conocimiento deseado de la lengua francesa: nivel A2.	
Objetivos Particular(es)	
❖ Distinguir auditivamente y reproducir con corrección la pronunciación de los fonemas [b] [v] dentro de un contexto suprasegmental.	
❖ Reproducir con corrección los elementos prosódicos usados por el nativo en su expresión.	
Actividades del alumno	
❖ Realizar el análisis contrastivo entre dos archivos de audio en Praat: Ambos corresponderán a la grabación de una misma frase pero uno será pronunciado por un nativo y la otra por el aprendiz.	
❖ Crear una carpeta en Dropbox con el nombre del estudiante y enviar 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.	
❖ Subir al Dropbox, en la carpeta correspondiente, las grabaciones con su voz de cada una de las cuatro frases que incluye la práctica semanal. Por cada frase habrá cuatro archivos de audio: uno sin escucha previa del audio del nativo y tres otros que corresponden al proceso de autorregulación posterior a la escucha.	
❖ Llenar la tabla de contrastación (véase tabla 6) para el trabajo de autorregulación y subirla al Dropbox: Una por frase.	
Actividades del profesor	
❖ Asignar al alumnado la práctica de la semana.	
❖ Asesorar a los aprendientes semanalmente acerca de las prácticas de autocorrección (se sugiere, al menos, una sesión semanal de 100 minutos).	
❖ Evaluar a los alumnos con la rúbrica de evaluación apreciativa (véase tabla 7).	
Apoyos didácticos	
❖ Computadora personal, para profesor y una por alumno, con micrófono y reproductor de DVD, CD y archivos de audio.	
❖ Equipo multimedia: proyector para computadora, reproductor de sonido, bocinas.	
❖ Software: GoldWave (http://goldwave.softonic.com), Praat (www.praat.org) y Dropbox (www.dropbox.com).	
Tiempo:	
❖ Alumno: Una semana (Distribuir la práctica semanal equitativamente durante la semana para obtener mejores resultados).	
❖ Profesor: Una sesión por semana (Se sugiere una duración de 100 minutos).	
Metodología: Taller	
Evaluación: Apreciativa mediante rúbrica (véase tabla 7)	
Bibliografía	
Abry, D. &Chalaron, M.L., <i>Les 500 exercices de phonétique</i> , Paris, Hachette, 2011, p. 120 y 121 ejercicios 12 y 13 tracks 278 y 279.	
Mérieux, R. &Loiseau, Y., <i>Latitudes 1. Cahierd'exercices</i> , Paris, Didier, 2008, p. 89 ejercicio 25, track 61.	
Configuraciones de equipo requeridas	
❖ Sistemas de exploración: Windows XP, Windows Vista, Windows 7 (32 y 64 bits), Windows 8 (32 y 64 bits).	❖ Carta sonido compatible con Windows. ❖ Procesador Pentium IV o equivalente. ❖ Memoria viva: 128 Mo.

Sesión No. 5	
❖ Autocorrección de los elementos prosódicos del francés y de los fonemas [s] [z] en un contexto suprasegmental.	
Conceptos previos de los alumnos	
❖ Conocimiento deseado de la lengua francesa: nivel A2.	
Objetivos Particular(es)	
❖ Distinguir auditivamente y reproducir con corrección la pronunciación de los fonemas [s] [z] dentro de un contexto suprasegmental.	
❖ Reproducir con corrección los elementos prosódicos usados por el nativo en su expresión.	
Actividades del alumno	
❖ Realizar el análisis contrastivo entre dos archivos de audio en Praat: Ambos corresponderán a la grabación de una misma frase pero uno será pronunciado por un nativo y la otra por el aprendiz.	
❖ Crear una carpeta en Dropbox con el nombre del estudiante y enviar 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.	
❖ Subir al Dropbox, en la carpeta correspondiente, las grabaciones con su voz de cada una de las cuatro frases que incluye la práctica semanal. Por cada frase habrá cuatro archivos de audio: uno sin escucha previa del audio del nativo y tres otros que corresponden al proceso de autorregulación posterior a la escucha.	
❖ Llenar la tabla de contrastación (véase tabla 6) para el trabajo de autorregulación y subirla al Dropbox: Una por frase.	
Actividades del profesor	
❖ Asignar al alumnado la práctica de la semana.	
❖ Asesorar a los aprendientes semanalmente acerca de las prácticas de autocorrección (Se sugiere, al menos, una sesión semanal de 100 minutos).	
❖ Evaluar a los alumnos con la rúbrica de evaluación apreciativa (véase tabla 7).	
Apoyos didácticos	
❖ Computadora personal, para profesor y una por alumno, con micrófono y reproductor de DVD, CD y archivos de audio.	
❖ Equipo multimedia: proyector para computadora, reproductor de sonido, bocinas.	
❖ Software: GoldWave (http://goldwave.softonic.com), Praat (www.praat.org) y Dropbox (www.dropbox.com).	
Tiempo:	
❖ Alumno: Una semana (Distribuir la práctica semanal equitativamente durante la semana para obtener mejores resultados).	
❖ Profesor: Una sesión por semana (Se sugiere una duración de 100 minutos).	
Metodología: Taller	
Evaluación: Apreciativa mediante rúbrica (véase tabla 7)	
Bibliografía	
Abry, D. & Chalaron, M.L., <i>Les 500 exercices de phonétique</i> , Paris, Hachette, 2011, pp. 153-154, ejercicios 13, 14 y 17, tracks 367, 368 y 371.	
Configuraciones de equipo requeridas	
❖ Sistemas de exploración: Windows XP, Windows Vista, Windows 7 (32 y 64 bits), Windows 8 (32 y 64 bits).	❖ Carta sonido compatible con Windows. ❖ Procesador Pentium IV o equivalente. ❖ Memoria viva: 128 Mo.

Sesión No. 6	
❖ Autocorrección de los elementos prosódicos del francés y de los fonemas [ʃ] [ʒ] en un contexto suprasegmental.	
Conceptos previos de los alumnos	
❖ Conocimiento deseado de la lengua francesa: nivel A2.	
Objetivos Particular(es)	
❖ Distinguir auditivamente y reproducir con corrección la pronunciación de los fonemas [ʃ] [ʒ] dentro de un contexto suprasegmental.	
❖ Reproducir con corrección los elementos prosódicos usados por el nativo en su expresión.	
Actividades del alumno	
❖ Realizar el análisis contrastivo entre dos archivos de audio en Praat: Ambos corresponderán a la grabación de una misma frase pero uno será pronunciado por un nativo y la otra por el aprendiz.	
❖ Crear una carpeta en Dropbox con el nombre del estudiante y enviar 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.	
❖ Subir al Dropbox, en la carpeta correspondiente, las grabaciones con su voz de cada una de las cuatro frases que incluye la práctica semanal. Por cada frase habrá cuatro archivos de audio: uno sin escucha previa del audio del nativo y tres otros que corresponden al proceso de autorregulación posterior a la escucha.	
❖ Llenar la tabla de contrastación (véase tabla 6) para el trabajo de autorregulación y subirla al Dropbox: una por frase.	
Actividades del profesor	
❖ Asignar al alumnado la práctica de la semana.	
❖ Asesorar a los aprendientes semanalmente acerca de las prácticas de autocorrección (Se sugiere, al menos, una sesión semanal de 100 minutos).	
❖ Evaluar a los alumnos con la rúbrica de evaluación apreciativa (véase tabla 7).	
Aposos didácticos	
❖ Computadora personal, para profesor y una por alumno, con micrófono y reproductor de DVD, CD y archivos de audio.	
❖ Equipo multimedia: proyector para computadora, reproductor de sonido, bocinas.	
❖ Software: GoldWave (http://goldwave.softonic.com), Praat (www.praat.org) y Dropbox (www.dropbox.com).	
Tiempo:	
❖ Alumno: Una semana (Distribuir la práctica semanal equitativamente durante la semana para obtener mejores resultados).	
❖ Profesor: Una sesión por semana (Se sugiere una duración de 100 minutos).	
Metodología: Taller	
Evaluación: Apreciativa mediante rúbrica (véase tabla 7)	
Bibliografía	
Abry, D. & Chalaron, M.L., <i>Les 500 exercices de phonétique</i> , Paris, Hachette, 2011, pp. 162-163, ejercicios 10, 11, 12 y 14, tracks 390, 391, 392 y 394.	
Configuraciones de equipo requeridas	
❖ Sistemas de exploración: Windows XP, Windows Vista, Windows 7 (32 y 64 bits), Windows 8 (32 y 64 bits).	❖ Carta sonido compatible con Windows. ❖ Procesador Pentium IV o equivalente. ❖ Memoria viva: 128 Mo.

Sesión No. 7	
❖ Autocorrección de los elementos prosódicos del francés y de los fonemas [R] en un contexto suprasegmental.	
Conceptos previos de los alumnos	
❖ Conocimiento deseado de la lengua francesa: nivel A2.	
Objetivos Particular(es)	
❖ Distinguir auditivamente y reproducir con corrección la pronunciación del fonema [R] dentro de un contexto suprasegmental.	
❖ Reproducir con corrección los elementos prosódicos usados por el nativo en su expresión.	
Actividades del alumno	
❖ Realizar el análisis contrastivo entre dos archivos de audio en Praat: Ambos corresponderán a la grabación de una misma frase pero uno será pronunciado por un nativo y la otra por el aprendiz.	
❖ Crear una carpeta en Dropbox con el nombre del estudiante y enviar 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.	
❖ Subir al Dropbox, en la carpeta correspondiente, las grabaciones con su voz de cada una de las cuatro frases que incluye la práctica semanal. Por cada frase habrá cuatro archivos de audio: uno sin escucha previa del audio del nativo y tres otros que corresponden al proceso de autorregulación posterior a la escucha.	
❖ Llenar la tabla de contrastación (véase tabla 6) para el trabajo de autorregulación y subirla al Dropbox: Una por frase.	
Actividades del profesor	
❖ Asignar al alumnado la práctica de la semana.	
❖ Asesorar a los aprendientes semanalmente acerca de las prácticas de autocorrección (Se sugiere, al menos, una sesión semanal de 100 minutos).	
❖ Evaluar a los alumnos con la rúbrica de evaluación apreciativa (véase tabla 7).	
Apoyos didácticos	
❖ Computadora personal, para profesor y una por alumno, con micrófono y reproductor de DVD, CD y archivos de audio.	
❖ Equipo multimedia: proyector para computadora, reproductor de sonido, bocinas.	
❖ Software: GoldWave (http://goldwave.softonic.com), Praat (www.praat.org) y Dropbox (www.dropbox.com).	
Tiempo:	
❖ Alumno: Una semana (Distribuir la práctica semanal equitativamente durante la semana para obtener mejores resultados).	
❖ Profesor: Una sesión por semana (Se sugiere una duración de 100 minutos).	
Metodología: Taller	
Evaluación: Apreciativa mediante rúbrica (véase tabla 7)	
Bibliografía	
Abyr, D. & Chalaron, M.L., <i>Les 500 exercices de phonétique</i> , Paris, Hachette, 2011, p. 184, ejercicios 13 y 14, tracks 450 y 451.	
Configuraciones de equipo requeridas	
❖ Sistemas de exploración: Windows XP, Windows Vista, Windows 7 (32 y 64 bits), Windows 8 (32 y 64 bits).	❖ Carta sonido compatible con Windows. ❖ Procesador Pentium IV o equivalente. ❖ Memoria viva: 128 Mo.

Sesión No. 8	
❖ Autocorrección de los elementos prosódicos del francés y de los fonemas [e][ɛ] en un contexto suprasegmental.	
Conceptos previos de los alumnos	
❖ Conocimiento deseado de la lengua francesa: nivel A2.	
Objetivos Particular(es)	
❖ Distinguir auditivamente y reproducir con corrección la pronunciación de los fonemas[e][ɛ] dentro de un contexto suprasegmental.	
❖ Reproducir con corrección los elementos prosódicos usados por el nativo en su expresión.	
Actividades del alumno	
❖ Realizar el análisis contrastivo entre dos archivos de audio en Praat: Ambos corresponderán a la grabación de una misma frase pero uno será pronunciado por un nativo y la otra por el aprendiente.	
❖ Crear una carpeta en Dropbox con el nombre del estudiante y enviar 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.	
❖ Subir al Dropbox, en la carpeta correspondiente, las grabaciones con su voz de cada una de las cuatro frases que incluye la práctica semanal. Por cada frase habrá cuatro archivos de audio: uno sin escucha previa del audio del nativo y tres otros que corresponden al proceso de autorregulación posterior a la escucha.	
❖ Llenar la tabla de contrastación (véase tabla 6) para el trabajo de autorregulación y subirla al Dropbox: una por frase.	
Actividades del profesor	
❖ Asignar al alumnado la práctica de la semana.	
❖ Asesorar a los aprendientes semanalmente acerca de las prácticas de autocorrección (Se sugiere, al menos, una sesión semanal de 100 minutos).	
❖ Evaluar a los alumnos con la rúbrica de evaluación apreciativa (véase tabla 7).	
Apoyos didácticos	
❖ Computadora personal, para profesor y una por alumno, con micrófono y reproductor de DVD, CD y archivos de audio.	
❖ Equipo multimedia: proyector para computadora, reproductor de sonido, bocinas.	
❖ Software: GoldWave (http://goldwave.softonic.com), Praat (www.praat.org) y Dropbox (www.dropbox.com).	
Tiempo:	
❖ Alumno: Una semana (Distribuir la práctica semanal equitativamente durante la semana para obtener mejores resultados).	
❖ Profesor: Una sesión por semana (se sugiere una duración de 100 minutos).	
Metodología: Taller	
Evaluación: Apreciativa mediante rúbrica (véase tabla 7)	
Bibliografía	
Abyr, D. &Chalaron, M.L., <i>Les 500 exercices de phonétique</i> , Paris, Hachette, 2011, p. 47, ejercicios 12, 15 y 16, tracks 106, 109 y 110.	
Configuraciones de equipo requeridas	
❖ Sistemas de exploración: Windows XP, Windows Vista, Windows 7 (32 y 64 bits), Windows 8 (32 y 64 bits).	❖ Carta sonido compatible con Windows. ❖ Procesador Pentium IV o equivalente. ❖ Memoria viva: 128 Mo.

Sesión No. 9	
❖ Autocorrección de los elementos prosódicos del francés y de los fonemas [ø][œ] [ə] en un contexto suprasegmental.	
Conceptos previos de los alumnos	
❖ Conocimiento deseado de la lengua francesa: nivel A2.	
Objetivos Particular(es)	
❖ Distinguir auditivamente y reproducir con corrección la pronunciación de los fonemas [ø][œ] [ə] dentro de un contexto suprasegmental.	
❖ Reproducir con corrección los elementos prosódicos usados por el nativo en su expresión.	
Actividades del alumno	
❖ Realizar el análisis contrastivo entre dos archivos de audio en Praat: Ambos corresponderán a la grabación de una misma frase pero uno será pronunciado por un nativo y la otra por el aprendiente.	
❖ Crear una carpeta en Dropbox con el nombre del estudiante y enviar 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.	
❖ Subir al Dropbox, en la carpeta correspondiente, las grabaciones con su voz de cada una de las cuatro frases que incluye la práctica semanal. Por cada frase habrá cuatro archivos de audio: uno sin escucha previa del audio del nativo y tres otros que corresponden al proceso de autorregulación posterior a la escucha.	
❖ Llenar la tabla de contrastación (véase tabla 6) para el trabajo de autorregulación y subirla al Dropbox: una por frase.	
Actividades del profesor	
❖ Asignar al alumnado la práctica de la semana.	
❖ Asesorar a los aprendientes semanalmente acerca de las prácticas de autocorrección (Se sugiere, al menos, una sesión semanal de 100 minutos).	
❖ Evaluar a los alumnos con la rúbrica de evaluación apreciativa (véase tabla 7).	
Apoyos didácticos	
❖ Computadora personal, para profesor y una por alumno, con micrófono y reproductor de DVD, CD y archivos de audio.	
❖ Equipo multimedia: proyector para computadora, reproductor de sonido, bocinas.	
❖ Software: GoldWave (http://goldwave.softonic.com), Praat (www.praat.org) y Dropbox (www.dropbox.com).	
Tiempo:	
❖ Alumno: Una semana (Distribuir la práctica semanal equitativamente durante la semana para obtener mejores resultados).	
❖ Profesor: Una sesión por semana (se sugiere una duración de 100 minutos).	
Metodología: Taller	
Evaluación: Apreciativa mediante rúbrica (véase tabla 7)	
Bibliografía	
Abry, D. & Chalaron, M.L., <i>Les 500 exercices de phonétique</i> , Paris, Hachette, 2011, p. 54, ejercicios 9 y 10, tracks 126 y 127.	
Configuraciones de equipo requeridas	
❖ Sistemas de exploración: Windows XP, Windows Vista, Windows 7 (32 y 64 bits), Windows 8 (32 y 64 bits).	❖ Carta sonido compatible con Windows. ❖ Procesador Pentium IV o equivalente. ❖ Memoria viva: 128 Mo.

Sesión No. 10	
❖ Autocorrección de los elementos prosódicos del francés y de los fonemas [ɛ][ɑ̃][ɔ̃] en un contexto suprasegmental.	
Conceptos previos de los alumnos	
❖ Conocimiento deseado de la lengua francesa: nivel A2.	
Objetivos Particular(es)	
❖ Distinguir auditivamente y reproducir con corrección la pronunciación de los fonemas [ɛ][ɑ̃][ɔ̃] dentro de un contexto suprasegmental.	
❖ Reproducir con corrección los elementos prosódicos usados por el nativo en su expresión.	
Actividades del alumno	
❖ Realizar el análisis contrastivo entre dos archivos de audio en Praat: Ambos corresponderán a la grabación de una misma frase, pero una será pronunciada por un nativo y la otra por el aprendiente.	
❖ Crear una carpeta en Dropbox con el nombre del estudiante y enviar 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.	
❖ Subir al Dropbox, en la carpeta correspondiente, las grabaciones con su voz de cada una de las cuatro frases que incluye la práctica semanal. Por cada frase habrá cuatro archivos de audio: uno sin escucha previa del audio del nativo y tres otros que corresponden al proceso de autorregulación posterior a la escucha.	
❖ Llenar la tabla de contrastación (véase tabla 6) para el trabajo de autorregulación y subirla al Dropbox: una por frase.	
Actividades del profesor	
❖ Asignar al alumnado la práctica de la semana.	
❖ Asesorar a los aprendientes semanalmente acerca de las prácticas de autocorrección (se sugiere, al menos, una sesión semanal de 100 minutos).	
❖ Evaluar a los alumnos con la rúbrica de evaluación apreciativa (véase tabla 7).	
Apoyos didácticos	
❖ Computadora personal, para profesor y una por alumno, con micrófono y reproductor de DVD, CD y archivos de audio.	
❖ Equipo multimedia: proyector para computadora, reproductor de sonido, bocinas.	
❖ Software: GoldWave (http://goldwave.softonic.com), Praat (www.praat.org) y Dropbox (www.dropbox.com).	
Tiempo:	
❖ Alumno: Una semana (Distribuir la práctica semanal equitativamente durante la semana para obtener mejores resultados).	
❖ Profesor: Una sesión por semana (Se sugiere una duración de 100 minutos).	
Metodología: Taller	
Evaluación: Apreciativa mediante rúbrica (véase tabla 7)	
Bibliografía	
Abry, D. & Chalaron, M.L., <i>Les 500 exercices de phonétique</i> , Paris, Hachette, 2011, pp. 84-85, ejercicios 16 y 20, tracks 201 y 205.	
Configuraciones de equipo requeridas	
❖ Sistemas de exploración: Windows XP, Windows Vista, Windows 7 (32 y 64 bits), Windows 8 (32 y 64 bits).	❖ Carta sonido compatible con Windows. ❖ Procesador Pentium IV o equivalente. ❖ Memoria viva: 128 Mo.

A continuación, se presentan las prácticas de autocorrección:

Frases seleccionadas para la corrección fonética y prosódica 1
[u] [y] [w] [ɥ]

Mujeres:

- 1) Tu abuses! Tu cours partout! Tu touches à tout !
- 2) Tu cours partout ! Tu touches à tout ! tu abuses !
- 3) Tu m'éblouis ! Tu séduis tout le monde... Tu réussis tout !
- 4) Tu séduis tout le monde... Tu réussis tout ! Tu m'éblouis !
- 5) Tu nous trahis ! Tu dis tout... tu répètes tout.
- 6) Tu dis tout... tu répètes tout ! Tu nous trahis.

Hombres:

- 1) Tu abuses ! Tu fouines partout ! Tu fouilles partout !
- 2) Tu fouines partout ! Tu fouilles partout ! Tu abuses !
- 3) Tu nous ennues ! Tu critiques tout ! Tu juges de tout !
- 4) Tu critiques tout ! Tu juges de tout ! Tu nous ennues !
- 5) Tu me rassures ! Tu t'occupes de tout... tu surveilles tout !
- 6) Tu t'occupes de tout... tu surveilles tout ! Tu me rassures !

Frases seleccionadas para la corrección fonética y prosódica 2
[b] [v]

Mujeres:

- 1) Bruno part au Burundi en octobre ou en novembre.
- 2) Vous voulez voir la vieille ville, c'est bien ça ?
- 3) Tu viens bientôt à Strasbourg ?
- 4) Venez vite, on va prendre le bus vingt-deux pour aller à Bastille.

Hombres:

- 1) Ah ! Il est beau ce vélo ! Il est à Véro ou à toi, Bertille ?
- 2) Tu veux boire une bière, un apéritif ?
- 3) Je vous en prie, ne vous battez pas !
- 4) Vous avez une bien belle vue de votre balcon, vraiment !

Frases seleccionadas para la corrección fonética y prosódica 3

[s] [z]

Mujeres:

- 1) Il perfectionne sa diction en faisant et refaisant des exercices.
- 2) Il essaie de percer le mur qui le sépare de la cellule seize.
- 3) Ça s'est su, bien sûr, qu'ils essayaient de nous acheter.
- 4) Il faut que vous essayiez, que vous preniez des risques !
Décidez-vous, soyezrésolus !

Hombres:

- 1) Il scie pour la troisième fois les six barreaux de sa cellule.
- 2) Assis face à face, ils philosophent sur le sens d'une existence en prison.
- 3) Ça se saura aussitôt, si nous acceptons leur proposition.
- 4) Il faut que vous essayiez, que vous preniez des risques !
Décidez-vous, soyezrésolus !

Frases seleccionadas para la corrección fonética y prosódica 4 [ʃ] [ʒ]

Mujeres:

- 1) Un singe essaie de s'échapper de sa cage.
- 2) « Blanche Neige », c'est l'histoire d'une jolie jeune fille que jalouse une très méchante reine.
- 3) Jusqu'à quel âge les perruches vivent-elles ?
- 4) Quel joli jardin ! Ce que c'est jolie, ces pervenches, ces giroflées et ces jonquilles !

Hombres:

- 1) Une femme de ménage range le linge repassé
- 2) Une journaliste tchèque rédige un reportage pour le journal « Voyages ».
- 3) Jusqu'à quelle heure peut-on enregistrer les bagages ?
- 4) Quel chatoisement de couleurs chaudes ! C'est prodigieux ce mélange de rouge, d'orange et de jaune vif !

Autocorrección fonética y prosódica 5 [R]

Mujeres:

- 1) N'entre pas, je t'interdis d'entrer.
- 2) Personne n'entre ! C'est interdit
- 3) Je vous interdis formellement d'entrer ! Compris ?
- 4) Bravo cher confrère ! Vous avez fait réagir l'auditoire.

Hombres:

- 1) Vous n'entrez pas s'il vous plaît ! Je vous répète que l'entrée est interdite !
- 2) Que les enfants n'entrent pas ! L'entrée est interdite aux enfants !
- 3) Vous êtes priés de ne pas entrer sans permission.
- 4) Bravo, vraiment, pour votre intervention lors du congrès.

Frases seleccionadas para la corrección fonética y prosódica 6 [e] [ɛ]

Mujeres:

- 1) Un bijoutier baisse son volet en fer.
- 2) Une libraire empaquette des best-sellers.
- 3) Des gens emmitouflés se pressent dans le RER.
- 4) Seriez-vous assez aimable pour me passer le sel, s'il vous plaît ?

Hombres:

- 1) Auriez-vous l'extrême obligeance de me passer le sel, s'il vous plaît ?
- 2) Tu es d'un sans-gêne ! Mais d'un sans-gêne ! Là... vraiment tu exagères !
- 3) Cette femme est d'une beauté ! Mais d'une beauté... exceptionnelle !
- 4) Mais c'est d'une bêtise ! C'est vraiment bête !

**Frases seleccionadas para la corrección fonética
y prosódica 7 [ø] [œ] [ə]**

Mujeres:

- 1) Ne me redis jamais ça !
- 2) Mais ne te fâche pas ! Ne te fâche pas ! Reste calme !
- 3) S'il te plaît, arrête ! Ne recommence jamais à me faire peur !
- 4) Ce que vous venez de dire est scandaleux !

Hombres:

- 1) Faites-le sortir, mais ne le brusquez pas !
- 2) Ne me reprochez pas de ne rien faire. Je ne peux rien faire.
- 3) Tu veux bien ne pas me redire dix fois la même chose.
- 4) Le petit matin, les fleurs et les oiseaux... C'est merveilleux !

**Frases seleccionadas para la corrección fonética y prosódica 8
[ɛ̃] [ɑ̃] [ɔ̃]**

Mujeres:

- 1) Je suis d'une lenteur !... mais d'une lenteur le matin au réveil !
- 2) Quel est le nombre de francophones dans le monde ?
- 3) Quel est le nombre d'accidents de la circulation recensés,
cette année, dans le département de l'Isère ?
- 4) Combien de nom de famille compte-t-on en France ?

Hombres:

- 1) Tu es d'une insolence !... C'est incroyable ! C'est
inimaginable !
- 2) Il est d'une intelligence cet étudiant ! D'une intelligence rare !
- 3) Elle est d'une naïveté ! à ce point c'est étonnant !
- 4) Oh là là, cette inauguration est d'un ennui !... On s'emmerde.
Si on s'enallait... discrètement... ?

Conclusiones y recomendaciones

En este apartado se da cuenta de las reflexiones finales derivadas de esta indagación, e igualmente se efectúa una revisión y balance tanto de los objetivos como los cuestionamientos que la guiaron.

Para la presente investigación se consideró, en un punto de partida, tomar como fuente principal los trabajos realizados por Mario Tomé acerca de la corrección de la pronunciación, puesto que se trataba de una propuesta pensada para las dificultades específicas de los hispanófonos. Sin embargo, las perspectivas de Alfred Tomatis y de Pietro Intravaia referentes a las dificultades de adaptación del oído a los registros de la lengua, orientaron esta indagación a la búsqueda de alternativas donde la detección de errores de pronunciación jugara un rol primordial en el taller remedial. En efecto, no se puede pretender corregir un error de pronunciación del cual no se tenga plenamente conciencia.

Intravaia (2000) afirma que cuando se adquiere una lengua extranjera, el arraigamiento a la criba fonológica de la lengua materna da nacimiento a errores de pronunciación que serán casi idénticos para todos los que pertenecen a una misma comunidad lingüística, y exige procedimientos de remediación similares. Los errores de pronunciación se generan porque el cerebro filtra la realidad lingüística en función de la referencia al sistema fonológico materno, la articulación errónea es tan sólo la manifestación de esta impregnación auditiva preexistente. Esta situación pone de manifiesto

la estrecha unión que existe entre la percepción auditiva y la producción oral sobre la cual Tomatis (1991) subraya que se trata de una falta de adaptación del oído a los registros específicos de la lengua meta.

Estas reflexiones fundamentales orientaron los trabajos de esta investigación hacia la búsqueda de la manera más adecuada para brindar una alternativa en la que se promoviera la detección de errores de pronunciación, para así ayudar al aprendiente a familiarizarse gradualmente con las estructuras propias de la lengua meta y que lograra percibir sus variantes, para luego proceder a la corrección de la pronunciación.

Para la presente investigación, el instrumento de diagnóstico que se entregó a docentes de las universidades del país donde se ofrece la licenciatura en la enseñanza del francés y sus resultados (véase apéndice 2), fue la clave para la orientación definitiva que tomaría esta indagación en lo que respecta a la inclusión del uso de las tecnologías, ya que se consideró importante proponer una alternativa de corrección de la pronunciación en la cual se favoreciera la autonomía del estudiante. Porque aunque 87% de los profesores encuestados manifestaron la importancia de dedicar un tiempo a la corrección de la pronunciación en el aula, sólo 37% de ellos declaró 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.

Por resultado se obtuvo que, frente a las demás competencias que el alumno debe desarrollar para la plena adquisición de la competencia comunicativa, se deja entonces de lado la competencia fonológica argumentando que el alumno logrará desarrollar progresivamente, por él mismo, esta habilidad. Sin embargo, ¿no sería mejor brindarle los medios para que,

en efecto, por él mismo, logre desarrollar esta competencia?

Es así como el camino de esta indagación encontró en el Praat una alternativa tecnológica, que permitió ofrecer una propuesta didáctica para la autocorrección de la pronunciación del francés mediante la realización previa de un autodiagnóstico por parte del alumno, donde aprendió a detectar, gracias a este *software*, los errores de pronunciación que efectuaba y así, se favoreció la sensibilización gradual para la percepción del sistema de la lengua meta. El favorecer el perfeccionamiento de la percepción de los registros específicos de la lengua meta, permitió al alumno mejorar su pronunciación gracias a un procedimiento de autorregulación en el que juegan un rol primordial sus procesos metacognitivos y de autorreflexión en su manera de aprender.

Discusión

En esta sección se efectúa la discusión correspondiente a los elementos fundamentales que orientaron esta tesina. Primeramente, se retoman las preguntas de investigación, los supuestos y objetivos que enmarcaron la presente investigación para dar cuenta de los elementos de respuesta generados a lo largo de esta indagación. Por último, se propone un balance de la investigación para precisar las ventajas y aportaciones de la misma así como sus alcances. Asimismo, se presentan las perspectivas de esta indagación y se brindan algunas recomendaciones a quienes interese la aplicación de este método de autocorrección de la pronunciación del francés.

Preguntas de investigación

Retomando las preguntas de investigación que se formularon al inicio de esta indagación, se buscaba, en primer lugar, proponer un taller remedial específico para hispanohablantes. A esta luz, se adoptó como primer bosquejo la propuesta de Tomé y Goicoechea (2004) respecto a los errores fonéticos típicos de los hispanohablantes en la pronunciación del francés y que se retoman en el *Cahier de prononciation française* propuesto por Duflot y Tomé (2005). Posteriormente se adaptó esa propuesta con los resultados de la encuesta que fue aplicada a los docentes de las diferentes universidades del país donde existe la licenciatura FLE con relación a los fonemas donde los alumnos manifiestan mayor dificultad.

Finalmente, en el capítulo 3, en el apartado de la implementación del proceso, se comentó que al inicio de los pilotajes, 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 final 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 y que conforman la presente propuesta, contenidas en la carta descriptiva del taller remedial. Estas frases se encuentran organizadas y clasificadas por tipo de error fonético y se distribuyen en actividades semanales que el alumno trabaja

paulatinamente de manera autónoma. De esta manera, y con relación a las actividades específicas que se deben seleccionar para remediar las dificultades fonéticas de hispanohablantes de esta región, se da también respuesta a la tercera interrogante de investigación.

El segundo de los cuestionamientos que surgieron al inicio de esta indagación consistía en buscar la manera de disminuir las interferencias de la lengua materna o de una segunda lengua como el inglés al momento de aprender el idioma francés. Este cuestionamiento se ve resuelto gracias a la fase de autodiagnóstico del taller remedial (véase capítulo 3) en la que el alumno se ve obligado, mediante el proceso de autorregulación, a reeducar su oído para percibir el sistema fonológico de la lengua meta.

El tercer cuestionamiento referente a las actividades específicas que se seleccionarían y adaptarían para remediar las dificultades fonéticas de hispanohablantes de esta región, en el capítulo 3, en la primera fase de implementación del proceso se da solución a este cuestionamiento mediante la aplicación de ejercicios de comprensión auditiva. La mayoría de ellos fueron tomados del libro *Les 500 exercices de Phonétique* de los autores Abry y Chalaron (2011) quienes proponen una serie de ejercicios auditivos nivel B1/B2 para la corrección fonética y prosódica de la lengua francesa. Tomando en cuenta que las dificultades fonéticas y prosódicas no son las mismas para cada grupo lingüístico, se eligieron los ejercicios que corresponden específicamente a las dificultades de los estudiantes de la región noreste de México. En efecto, se identificaron aquellos que les ofrecían 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.

La cuarta pregunta se resolvió con base en las teorías de Intravaia (2000) y de Tomatis (1991), ya que se optó por el uso del Praat con el fin de favorecer el desarrollo gradual de la percepción del sistema fonológico de la lengua meta mediante la fase de autodiagnóstico de la propuesta y así lograr corregir la pronunciación mediante un proceso de autorregulación donde el aprendizaje autónomo se ve favorecido gracias a los procesos autorreflexivos del estudiante que juegan un rol primordial para el éxito de la presente propuesta.

Sobre los supuestos de investigación

Esta investigación partió, primeramente, del supuesto de que no son las mismas interferencias y dificultades fonéticas en la pronunciación del francés para los diferentes grupos lingüísticos. Este supuesto se comprobó, por una parte, con la encuesta a docentes y, por otra parte, mediante los trabajos de Tomé y Goicoechea (2004), y de Silva (2004, 2005 y 2006) acerca de las dificultades típicas de los hispanohablantes. Se orientó así el taller para remediar las dificultades específicas de este grupo lingüístico primeramente, mediante la adaptación de los trabajos ya realizados por Mario Tomé en función de los resultados de la encuesta a profesores y a la primera fase de la implementación del proceso.

En segundo lugar, se partió igualmente del supuesto de que cada lengua se mueve en una gama de frecuencia diferente, por lo que al aprender un nuevo idioma se debe exigir al oído humano adaptarse a la gama de frecuencias específica de la lengua que se aprende. Se consideró también que debe realizarse desde un inicio dicha adaptación mediante modelos acústicos. Sobre esto, los trabajos de Tomatis (1991) y de Intravaia (2000) aportaron elementos que

confirmaron el presente supuesto, y la fase de auto-diagnóstico y de autorregulación del taller remedial (véase capítulo 3) se establecen para permitir al alumno, paulatinamente, sensibilizarse al sistema específico de la lengua meta.

Al inicio de la indagación se consideró que para lograr la adaptación del oído al sistema de lengua meta y disminuir las interferencias de la lengua materna era pertinente un programa con actividades como la autodetección, la autorregulación, la autocorrección y la autoevaluación orientadas a resolver esas problemáticas específicas; a la par del aprendizaje inicial del idioma. A este respecto, fue posible diseñar e implementar una propuesta con esas características (véase capítulo 3). Y, con el proceso de rediseño de la licenciatura en Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, se planteó incluir el taller dentro de la malla curricular como un laboratorio de pronunciación. Sin embargo, no fue posible integrar esta propuesta en el aprendizaje inicial de la lengua sino hacia el término de la licenciatura por así convenir a la organización de Licenciaturas de la UANL.

El uso de *software* como el Praat y el GoldWave, se consideró el supuesto de que eran recursos pertinentes para la implementación de un taller remedial complementado mediante el uso de las tecnologías, que coadyuvara al estudiante al afianzamiento de la producción eficiente, de los elementos fonéticos y prosódicos en un contexto determinado. Este supuesto se comprobó mediante el diseño y la implementación de un taller remedial (véase capítulo 3). Los estudios piloto realizados en la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL manifestaron resultados interesantes.

Objetivos

Como objetivo general del proyecto se pretendía fortalecer la correcta producción de los fonemas del francés y de los usos prosódicos específicos a esta lengua para favorecer una mejor comprensión y evitar los vicios de pronunciación que se generan al inicio del aprendizaje de FLE. Este objetivo se cumple mediante el diseño de un taller remedial de pronunciación del francés para fortalecer los aspectos mencionados (véase capítulo 3).

En esta investigación se plantearon cuatro objetivos específicos. El primero de ellos fue reconocer los errores fonéticos típicos de los estudiantes hispanohablantes del noreste de México para enfocar la intervención en los errores específicos del grupo. Este objetivo se apoyó en los trabajos de Tomé y Goicoechea (2004) y de Silva (2005), luego mediante la primera fase de la implementación del proceso (véase capítulo 3) se establecieron los errores fonéticos de los estudiantes del noreste de México, y se determinaron las frases en las que los estudiantes tuvieron mayor dificultad para ser integradas en las prácticas de autocorrección del taller remedial. De esta manera se da cumplimiento también a otro de los objetivos específicos acerca de la selección y adaptación de las actividades para remediar las dificultades fonéticas detectadas, así como las necesarias para la práctica de los elementos prosódicos del francés.

Como tercer objetivo se buscó disminuir las interferencias de la lengua materna y de una segunda lengua mediante un programa con actividades como la auto-detección, la autorregulación, la autocorrección y la autoevaluación orientadas a resolver esas problemáticas específicas a la par del aprendizaje inicial del idioma. Este objetivo se cumple diseñando e implementando

un taller remedial de la pronunciación del francés (véase capítulo 3) integrando procesos metacognitivos para que el alumno efectúe las actividades antes mencionadas y busque su perfeccionamiento en el proceso de su aprendizaje.

Como último objetivo específico se buscó perfeccionar la producción de los elementos fonéticos y prosódicos en un contexto determinado, a partir del empleo de recursos tecnológicos pertinentes para la implementación de un taller remedial que se complementara mediante el uso de las tecnologías, para coadyuvar al estudiante. Este objetivo se cumplió mediante el diseño de una propuesta para la implementación de un taller (véase capítulo 3) que ofrece una alternativa para enfrentar las dificultades de adaptación del oído al idioma francés con el fin de mejorar la pronunciación mediante el uso del Praat como herramienta tecnológica.

Balance de la investigación

En este apartado se abordan, en primer lugar, las ventajas y aportaciones de la implementación del taller remedial de pronunciación del francés que propone la presente investigación. Enseguida, se señalan sus alcances que fueron reflejados durante el proceso de pilotaje. Posteriormente, se exponen las perspectivas de esta indagación, para culminar, por último, con algunas recomendaciones útiles.

a) Ventajas y aportaciones

Durante el proceso de implementación del taller remedial se elaboraron dos estudios piloto para corregir

ciertos errores en la implementación y tomar en cuenta lo que los maestros y 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.

En el primer piloto se destacó como ventaja principal el poder detectar en qué se falla en la pronunciación de la prosodia ya que las gráficas lo muestran visualmente, y, por método contrastivo con la pronunciación de un nativo, es posible saber exactamente lo que hay que corregir. Durante el segundo pilotaje se señaló como ventaja principal la corrección de errores de pronunciación de fonemas y a nivel prosódico, seguida de la detección. Otra de las ventajas señaladas es el hecho de poder usar este método y practicar la pronunciación de manera autónoma, saber exactamente dónde se tiene dificultad, poder autocorregirse e ir midiendo el avance mediante un proceso de autorregulación. En el segundo pilotaje se señaló también como ventaja el proceso de autorregulación, es decir, ir midiendo la mejora en la pronunciación. Esta ventaja que se señala en el segundo pilotaje se debe a la inclusión de una tabla de contrastación y una rúbrica de evaluación que permitieron al estudiante dar seguimiento a sus errores de pronunciación de una manera más fácil. El autodiagnóstico y la autocorrección también fueron señaladas como ventajas fruto también de la tabla de contrastación y de la rúbrica de evaluación.

Como se ha enunciado, esta propuesta tiene la ventaja que se puede adaptar a las dificultades específicas de diferentes regiones del país donde se enseñe el francés para lo cual se sugiere reproducir la primera fase de la implementación del proceso del capítulo 3 para definir cuáles son las dificultades específicas del grupo lingüístico del que se trate y elegir nuevas frases

para erradicar tal o tal dificultad fonética y prosódica que se encuentre más arraigada de acuerdo a la región lingüística de que se trate. En el presente taller, ocho de las sesiones están orientadas a la corrección fonética y prosódica pero el profesor de lengua puede incrementar su número con base en las dificultades que persistan en su grupo de alumnos.

b) Sobre los alcances

En el desarrollo del primer piloto se manifestaron también algunos de los aspectos limitantes del método. Principalmente, y como ya se señaló, la edición de frases en GoldWave era muy laboriosa. En la implementación del primer piloto se les había encomendado a los alumnos la edición de las frases del nativo con las cuales contrastarían ellos su pronunciación. Gracias a este aprendizaje, durante la segunda fase del pilotaje se eliminó esta tarea del procedimiento para que el estudiante se dedique de lleno al proceso de autorregulación. En este primer piloto las grabaciones de audio que realizaba el alumno lo hacía mediante el celular. Esta situación traía por consecuencia el tener que transformar los archivos de audio de las frases para ser compatibles con Praat, ya que los teléfonos celulares con los que podían fácilmente grabarse generaban archivos de audio no compatibles en Praat. Esta limitación se resolvió en la segunda fase del piloto explotando el uso del GoldWave para realizar las grabaciones de manera directa.

Entre las dificultades que se reflejaron en los resultados que arrojó el instrumento aplicado en el segundo estudio piloto, sobresale la falta de certeza del 31% de los estudiantes al inicio de las prácticas de autocorrección de saber si hicieron bien la corrección,

así como la dificultad inicial señalada por 13% de los participantes para el uso de la tecnología. Estos porcentajes reflejan en realidad una falta de asesoramiento. Sobre este punto, la estrategia que se había seguido en la sesión semanal para asesorías y evaluación con el maestro se hizo de manera personalizada lo que no permitió ayudar a todos los alumnos en una sola sesión. La determinación que se propone para disminuir ese porcentaje es que durante la primera sesión de asesoramiento, cada alumno exponga al resto del grupo, en una presentación, su trabajo de autorregulación a través de la frase con la que haya tenido más dificultad y sobre la que tenga dudas en cuanto al procedimiento de autorregulación; para que todos aprovechen y la retroalimentación ayude a resolver las dudas del resto de la clase.

Otra de las aristas que fue señalada por 13% de los participantes al estudio piloto es la complicación de interactuar con varias ventanas al mismo tiempo, en lugar de hacer las contrastaciones en una misma ventana de edición. Esta es una de las áreas de oportunidad del *software* utilizado y al que se le harán actualizaciones, con toda seguridad.

c) Perspectivas de la investigación

Con respecto a las perspectivas de esta investigación se encuentra, principalmente, la apertura con la que se generó el presente taller remedial, en cuanto permite hacer cada vez que se implementa, una nueva selección de frases que estén más adaptadas al nivel de lengua de los estudiantes o a la región lingüística específica. Básicamente, las dificultades son las mismas para todos los hispanohablantes, sin embargo, existen probablemente variantes entre los mismos españoles,

entre los mismos mexicanos, entre españoles, mexicanos y los diferentes grupos de hispanohablantes esparcidos en diferentes puntos de nuestro planeta que sería interesante desarrollar en futuras investigaciones.

Asimismo, en esta investigación se propusieron frases para las mujeres y frases para los hombres ya que se detectó en los ejemplos de nativos que la prosodia utilizada por una voz femenina dista de la prosodia producida por una voz masculina. Y para tratar de adaptarnos a los usos de género, se prefirió en esta investigación hacer una selección de frases por género. Este aspecto queda abierto de igual forma para profundizar en una investigación posterior.

d) Recomendaciones

Para emitir las siguientes recomendaciones se han retomado algunas de las limitantes que fueron señaladas a través de los resultados del segundo estudio piloto. Se comentó que no hay tiempo suficiente para sacar más provecho al método. Al respecto los estudiantes sugieren la implementación de este taller como un curso extra. Sobre este tema, el plan de estudios actual de la Licenciatura en Ciencias del Lenguaje con orientación a la Enseñanza del Francés no contempla un curso específico. Sin embargo, en el rediseño de la licenciatura que entrará en vigor en el semestre agosto-diciembre 2013, se ha sugerido la implementación de este taller. Aunque pedagógicamente es recomendable la implementación de esta propuesta en los primeros semestres de la licenciatura, se ha programado para impartirse en noveno semestre, por así convenir a la organización general de los Estudios de Licenciatura de la institución, lo que traerá nuevos retos en el proceso de enseñanza-aprendizaje si se

considera el arraigamiento de vicios que ya se hayan adquirido en la pronunciación.

Otra de las recomendaciones concierne a los espacios donde se realiza la grabación de los audios por parte de los estudiantes. Al no tener un lugar completamente libre de ruido, en el audio se marcan variaciones que afectan las gráficas. Sería aconsejable implementar un laboratorio o un aula con ubicación y diseño adecuados que permita, en universidades públicas como esta en donde se incubó la presente propuesta, acercar los medios tecnológicos a todos los alumnos para que estos puedan ser explotados y generen mejores resultados en sus procesos de autorregulación. En efecto, otra de las limitantes que fueron señaladas por los alumnos que participaron al pilotaje fase 2, es la falta de accesibilidad de algunos alumnos a estos medios electrónicos así como al internet. Este es un esfuerzo más que debe ser hecho en algunas universidades: la accesibilidad permanente al uso de internet.

En definitiva, el profesor de lengua, en el contexto de licenciatura FLE, debe tener la inquietud constante de buscar alternativas que le permitan enseñar la competencia comunicativa de manera integral. Es una gran responsabilidad ser maestro de maestros ya que se requiere buscar estrategias que permitan a los futuros docentes profundizar en su formación. No es una labor fácil pues implica dedicar tiempo y esfuerzo, pero la satisfacción más grande que se obtiene de esta labor es ver los resultados del trabajo desarrollado.

Bibliografía

Fuentes bibliográficas

- Abry, D. y J. Veldeman-Abry (2007). *La phonétique. Audition, prononciation, correction*. París: CLE International.
- Abry, D. y M. L. Chalaron (2011). *Les 500 exercices de phonétique*. París: Hachette.
- Ardoino, J. y G. Berger (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*. París: ANDSHA-Matrice.
- Bartlett, B. y J. Bartlett (2009). *Practical Recording Techniques*. Burlington: Elsevier.
- Berruto, G. (1979). *La semántica*. México: Nueva Imagen.
- Bertoni, A., M. Poggi y M. Teobaldo (1996). *Evaluación nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: KAPELUSZ editora, S.A.
- Chiss, J. L., Filliolet, J., & Maingueneau, D. (2013). *Introduction à la linguistique française. Tome : notions fondamentales, phonétique, lexique*. París: HachetteÉducation.
- Capetillo, O. y M. Flores (2002). *El trabajo docente: enfoques innovadores para el diseño de un curso*. México: Trillas.
- Castellanos Pineda, P. (2008). *Los museos de ciencias y el consumo cultural*. Barcelona: Editorial UOC.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Delattre, P. (1939). "L'accent final en français: accent d'intensité, accent de hauteur, accent de durée" en *The French Review*, 12 (2), pp. 141-145.
- Díaz Barriga, Frida. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Duflot, C. y M. Tomé. (2005). *Cahier de prononciation française Exercices pour les étudiants espagnols*, Universidad de León. Secretariado de Publicaciones, León, 54 págs.
- Escudero, J. M. (1981). *Modelos didácticos*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Faure, G. (1968) "Accent, rythme et intonation", *Le français dans le monde*, núm. 57, pp.15-19, en Intravaia, P. (2000).
- Fernández, M. et al. (1998). *Consideración para la elaboración de programas de cursos*. México.
- Ferrari S. y Parodi, A. (2011). *La capacitación de capacitadores en Educación Física: desafíos y propuestas*. Buenos Aires: Escuela de Capacitación Docente – CEPA.

- Flavell, J. H. (1993). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, V. 34, No. 10, 906-912, ISSN 003-066X.
- Furlán, A. (1996). *Curriculum e institución*. México: CIEEN, Morevallado, pp. 89-136.
- Intravaia, P. (2000). *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal*. París: Didier Érudition.
- Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- 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*. París: Armand Colin.
- Martínez, E. (2007). *Análisis espectrográfico de los sonidos del habla*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Mérieux, R. y Y. Loiseau (2008). *Latitudes 1. Méthode de français et Cahier d'exercices*. París: Didier.
- Quilis, A. (1988). *Fonética acústica de la lengua española*. Madrid:Gredos.
- Rolland, Y. (2011). *Apprendre à prononcer. Quels paradigmes en didactique des langues?* París: Éditions Belin.
- Silva, H. (2004). "Pour faire de la phonétique I. Il était une fois l'enseignement de la phonétique", en *Chemins actuels*, vol. 66. México: Asociación de Maestros e Investigadores de Francés en México, pp. 21 + 23-26.
- _____ (2005). "Pour faire de la phonétique II. Enseigner la phonétique aux hispanophones", en *Chemins actuels*, vol 68. México: Asociación de Maestros e Investigadores de Francés en México, pp. 4-8.
- _____ (2006). "Pour faire de la phonétique III. Quelques propositions pratiques, en *Chemins actuels*, vol. 69. México: Asociación de Maestros e Investigadores de Francés en México, pp. 24-27.
- Stevens, S. y F. Warshofsky (1979). *Sonido y Audición*. E.U.A.: Time-Life International.
- Tomatis, A. (1991). *L'Oreille et le langage*. París: Editions du Seuil.
- Troubetzkoy, N. S. (1986). *Principes de phonologie*. París: Klincksieck.
- Valero García, J. M. (1989). *La escuela que yo quiero*. México: Editorial Progreso.
- Villalpando, J. M. (1977). *Didáctica de la Pedagogía*. México: Porrúa.
- Vaissière, J. (2011). *La phonétique*. París: Presses Universitaires de France.

Fuentes electrónicas

- Dufeu, B. (2008). *L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère*. En línea: http://franc-parler-oif.org/FP/dossiers/phonetique_dufeu.htm (Consulta: 17 de Junio de 2013).
- Fromenteau, J. (2006). *Cabinet Fromenteau. Centre Alfred Tomatis*. En línea: <http://www.tomatis-bordeaux.com> (Consulta: 13 de Junio de 2013)
- 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://epc.univ-lorraine.fr/EPCT_F/pdf/Autonomie.pdf (Consulta: 7 de enero de 2021)
- Martin, P. (2001). *Laboratoire de Phonétique et Phonologie de l'Université Laval à Québec*. En línea: <https://www.phonetique.ulaval.ca/> (Consulta: 7 de enero de 2021).
- Plante, C. (2009). *La correction phonétique: un bien essentiel! Techniques correction FLE pour hispanophones*. Atelier de phonétique corrective à l'intention des enseignants de FLE - Apprenants hispanophones.
- S/a (2012). *La Méthode TOMATIS. Fondements et champs d'application*. En línea: <https://studylibfr.com/doc/4217957/la-m%C3%A9thode-tomatis-fondements-et-champs-d---tomatis> (Consulta: 7 de enero de 2021).
- Tomatis, A. "Méthode TOMATIS" en *Site officiel de la Méthode Alfred Tomatis - L'intégration des langues*. En línea: http://methodetomatis.com/index.php?option=com_content&view=article&id=50&Itemid=46&lang=fr (Consulta: 7 de enero de 2021)
- Tomé, M. (1995). "L' enseignement de la prononciation du français pour les débutants espagnols", en *Actas dell 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: 7 de enero de 2021).
- _____ (1997). "Quel système vocalique pour l'enseignement du FLE ?", en *Thélème: Revistacomplutense de estudios franceses*, ISSN 1132-1881, N° 12, pp. 475-481. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=810098> (Consulta: 7 de enero de 2021).
- _____ y N. Goicoechea (2004). "Fautes typiques des hispanophones lors de l'apprentissage du FLE" en *Le site coopératif du FLE* (ÉduFLE.net). En línea: <http://www.edufle.com>

net/Fautes-typiques-des-hispanophones.html (Consulta: 7 de enero de 2021).

Torrano, F. y M.C. González (2004). “El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación” en *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), Departamento de Educación, Universidad de Navarra, España.

UANL (2021a). Modelo Académico de Licenciatura. En línea: <https://www.uanl.mx/wp-content/uploads/2018/07/Modelo-Acade%CC%81mico-de-Licenciatura-de-la-UANL-versio%CC%81n-2011.pdf>(Consulta: 7 de enero de 2021).

_____ (2021b). Visión 2020 UANL. En línea: <https://www.uanl.mx/mision-y-vision/>(Consulta: 7 de enero de 2021).

ÍNDICE

PRÓLOGO	7
RESUMEN	9
INTRODUCCIÓN	11
Sobre la lógica de la exposición	13
Presentación del proyecto sobre mejora de la pronunciación del francés	15
Desarrollo de la competencia comunicativa	21
Contexto institucional	27

CAPÍTULO I

Corrección fonética y de los elementos fonéticos y prosódicos para el desarrollo de la competencia comunicativa de la lengua francesa

Marco conceptual de la investigación	35
Los sonidos del lenguaje	35
Prosodia: acentuación, ritmo y entonación	38
Las funciones de la entonación	42
Funciones de la entonación en el nivel lingüístico	43
Funciones de la entonación en el nivel sociolingüístico	44
Funciones de la entonación en el nivel expresivo	45
Didáctica de la pronunciación	46
Fundamentación teórica sobre fonética y prosodia	48
El enfoque metacongnitivo en FLE y la autorregulación	53
La competencia fonológica: parte integral de la competencia comunicativa	55
El aprendizaje de la pronunciación a la luz del MCER	57
Elementos prosódicos de la competencia fonológica	58
Función de la prosodia en los procesos comunicativos	62
Uso de la tecnología	63

CAPÍTULO II

Estrategia metodológica

Ruta metodológica	68
Detección y diagnóstico con docentes	69
Detección de errores más frecuentes con ayuda de la tecnología	82
Detección y corrección de errores	88
Estudio Piloto-taller (primera fase)	92
Estudio Piloto-taller (segunda fase)	95
La estructura de la investigación	100

CAPÍTULO III

PROPUESTA DE TALLER REMEDIAL

Uso de las tecnologías en la corrección de la pronunciación

El proceso y los recursos	103
Implementación del proceso	106
Instrucciones para implementar <i>el proceso de la autocorrección fonética y prosódica</i>	111
Autonomía del aprendiente y estrategia didáctica en el aprendizaje autónomo	113
Evaluación	116
Carta descriptiva	120
Taller remedial	121
Bloque 1: Capacitación para el uso de las tecnologías	121
Sesión No. 1	121
Sesión No. 2	122
Bloque 2: Prácticas de autodiagnóstico, autorregulación y perfeccionamiento de la pronunciación del francés	123
Sesión No. 3	123
Sesión No. 4	124
Sesión No. 5	125
Sesión No. 6	126
Sesión No. 7	127
Sesión No. 8	128
Sesión No. 9	129
Sesión No. 10	130

Prácticas de autocorrección	131
Frasas seleccionadas para la corrección fonética y prosódica 1 [u] [y] [w] [ʉ]	131
Frasas seleccionadas para la corrección fonética y prosódica 2 [b] [v]	131
Frasas seleccionadas para la corrección fonética y prosódica 3 [s] [z]	132
Frasas seleccionadas para la corrección fonética y prosódica 4 [ʃ] [ʒ]	132
Autocorrección fonética y prosódica 5 [R]	133
Frasas seleccionadas para la corrección fonética y prosódica 6 [e] [ɛ]	133
Frasas seleccionadas para la corrección fonética y prosódica 7 [ø] [œ] [ə]	134
Frasas seleccionadas para la corrección fonética y prosódica 8 [ẽ] [ã] [õ]	134
Conclusiones y recomendaciones	135
Discusión	137
Preguntas de investigación	138
Sobre los supuestos de investigación	140
Objetivos	142
Balance de la investigación	143
a) Ventajas y aportaciones	143
b) Sobre los alcances	145
c) Perspectivas de la investigación	146
d) Recomendaciones	147
Bibliografía	149

Problemas y soluciones en la pronunciación del francés. Una experiencia con hispanohablantes mexicanos, de Orlando Valdez Vega, se terminó de imprimir en abril de 2021 en Grafo Print Editores S.A. (Av. Insurgentes 4274, Colinas de San Jerónimo, C.P. 64630), en Monterrey, Nuevo León. Se imprimió sobre papel cultural de 90 gramos. Para su composición se utilizaron las familias Adobe Garamond Pro, Minion Pro, Cardo y Big John PRO. La formación fue de Julián García Pérez. El cuidado de la edición estuvo a cargo de la Secretaría de Producción Editorial.