

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco



Licenciatura en Enseñanza del Francés



LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

MONOGRAFÍA

***Enseñanza de la fonética y la pronunciación en la
clase de francés, a través de canciones en
formato de karaoke***

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADO EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

P R E S E N T A

JUAN CARLOS ESCOBEDO VÁZQUEZ

DIRECTORA DEL TRABAJO RECEPCIONAL

LIC. LUCÍA DE JESÚS HERNÁNDEZ SANTAMARINA

FEBRERO 2017

ÍNDICE

Introducción	4
Capítulo 1: ¿Qué es la fonética?	7
1.1 El sistema fonológico	
1.1.1 La fonética acústica y otras ramas de la fonética	
1.1.2 Conceptos para describir una tipología de los sonidos o “La articulación de los sonidos”	
1.2 Adquisición fonológica de la primera lengua y habilidades fonéticas naturales	
1.3 Adquisición fonológica de la segunda lengua / lengua extranjera	
1.4 Composición fonológica del francés lengua extranjera	
Capítulo 2: Breve panorama histórico y dificultades sobre la enseñanza de la fonética	22
2.1 Panorama de la enseñanza de la fonética del francés	
2.2 Dificultades y retos del aprendizaje en fonética	
Capítulo 3: Métodos para enseñar fonética	31
3.1 Métodos para aprender, corregir y enseñar fonética	
3.2 Análisis de las estrategias que emplean los métodos que ofrecen las editoriales para desarrollar habilidades de fonética	
Capítulo 4: Desarrollo de habilidades fonéticas empleando el karaoke	43
4.1 Antecedentes	
4.2 Descripción del recurso	
4.3 Criterios para diseñar las actividades	
4.4 Criterios para seleccionar las canciones	
4.5 Propuesta para usar canciones en formato de karaoke en la clase de francés	
Conclusiones	65
Referencias	67
Anexos	72

Introducción

Al impartir clases de francés en niveles A2 y B1 correspondientes al *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*¹ se ha constatado que los alumnos no pronuncian adecuadamente ciertos sonidos de la lengua extranjera de estudio. Algunos estudiantes continúan empleando los sonidos de su lengua materna, en este caso el español. Ciertas problemáticas de pronunciación, identificadas son: el pronombre en francés *tu* [ty] que varios alumnos pronuncian como el pronombre tú en español, que en francés sería *tout* [tu] que quiere decir todo. Hay sonidos como [y] [e] pareciera que son complejos de adoptar por los alumnos; la diferencia entre [ə] [ɛ] y [e], la precisión de los sonidos [ʒ] [ʁ], por mencionar algunos. Dichas particularidades generaron diversas interrogantes y sobre las causas de estos errores, se cree que éstas se deben al interés o desinterés de los profesores por la fonética y posiblemente a la formación sobre la enseñanza de la fonética en la clase de francés que estos han recibido. Por otro lado, también están los métodos que proponen las editoriales, estos sugieren en sus contenidos actividades breves, efímeras y en ocasiones son poco claras en cuanto a la enseñanza de la fonética y la pronunciación.

Por otro lado, en junio de 2014 al asistir a las Jornadas de Formación de la LEF en la UPN y participar en un taller de fonética impartido por la Maestra Araceli Rodríguez Tomp coordinadora de Departamento de Consejo Especializado del Instituto Francés de América Latina IFAL. La ponente señaló que la enseñanza de la fonética del francés es más que sólo corregir y enseñar sonidos propios de la lengua. La Maestra compartió que la enseñanza de la fonética comprende el ritmo, la entonación y acento, y afirmó que la mayoría de los profesores piensa que la enseñanza de la fonética se reduce a corregir y enseñar sonidos. Con estas afirmaciones pareciera despejarse algunas de las interrogantes arriba mencionadas.

¹ El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación forma parte esencial del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, que ha desarrollado un considerable y bien fundamentado esfuerzo por la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo.

El objetivo de este trabajo es realizar un breve panorama sobre las formas para enseñar fonética y pronunciación en la clase de francés lengua extranjera. Asimismo, se propone una estrategia didáctica para la enseñanza de la pronunciación a través del uso de la canción en francés, en formato de karaoke.

Para el desarrollo de este proyecto se consideró el concepto de fonética desde varias perspectivas de algunos autores. De acuerdo con Wioland (2012), “la fonética estudia el conjunto de sonidos y propiedades que caracterizan la pronunciación natural de una lengua” (p.6). Por otro lado, Cantero (2003) señala que “la fonética es una ciencia interdisciplinaria que estudia los sonidos que intervienen en la comunicación humana que se presentan aislados o en contacto, no aborda el habla en su conjunto y se apoya en la escritura” (p.2). Además, se analizan las dificultades que se presentan para enseñarla. El concepto de fonética sólo se mencionará para poner en contexto el tema que se desarrollará; lo más importante para este trabajo es: la enseñanza de la pronunciación adecuada y la corrección oportuna. La primera “es una destreza que todo alumno necesita dominar cuando aprende una lengua extranjera.” Y respecto a la corrección, “es necesaria cuando en la producción oral se detectan errores que es preciso corregir.” (Llisterri, 2013, p.92).

Este trabajo está conformado por una introducción, cuatro capítulos, y las conclusiones. En el primer capítulo se hace una contextualización del tema donde se describen aspectos del sistema fonológico, con la intención de mostrar al lector su importancia en la adquisición de la lengua materna y una lengua extranjera.

En el segundo capítulo se plantea un breve panorama histórico de la posición de la fonética en la enseñanza de FLE y la importancia de ésta, además de exponer la práctica docente personal.

En el tercer capítulo se describen brevemente algunas propuestas de los métodos sugeridos por las editoriales para aprender, corregir y enseñar fonética, además de hacer un breve análisis a las estrategias que utilizan los realizadores

de los métodos para la enseñanza de francés lengua extranjera, en cuanto a dicho tema.

En el cuarto capítulo se presenta y explica el recurso que se propone para la enseñanza de la pronunciación y la fonética, asimismo es en dicho capítulo donde se realiza la presentación de una estrategia didáctica como propuesta para abordar alguna de las problemáticas recurrentes referentes a la pronunciación de los alumnos.

Con lo anterior, se busca dar respuesta a las inquietudes que originaron este proyecto. Se desea también que profesores y alumnos reflexionen sobre la importancia de la fonética, la pronunciación adecuada, el aprendizaje de las mismas y la corrección oportuna en la clase de francés.

Capítulo 1: ¿Qué es la fonética?

1.1 El sistema fonológico

El sistema de la lengua es complejo porque implica diferentes componentes: fonológicos, sintácticos, gramaticales, semánticos, pragmáticos. En este trabajo se revisan los aspectos fonológicos de la lengua con una base neurofisiológica. Se realiza también un análisis lingüístico que permita comprender la manera como se utilizan las unidades de sonido del habla. Los conceptos que se expresarán en el desarrollo del proyecto servirán como marco referencial.

La lingüística tiene dos disciplinas que estudian los sonidos: la fonética y la fonología. La primera describe los sonidos tal como existen en sí mismos independientemente de su función en la comunicación:

A cada unidad de sonido del habla se le llama **fono**. La producción de cada fono, con la voz, está basada en el registro de un fonema en el sistema lingüístico. Podemos investigar los distintos fonos que se utilizan en una lengua, tomando nota de cada uno de ellos, al escucharlos (transcribiéndolos), y describiéndolos, según sus características. A este tipo de estudio de los fonos se llama **fonética**. (García, 2007, p.55).

Es decir, la fonética estudia los sonidos del lenguaje humano en su realización concreta durante la emisión, transmisión y recepción. La segunda disciplina permite estudiar y analizar los sonidos porque poseen una función lingüística y comunican un sentido por lo que permiten distinguir unidades significativas. Dicho con otras palabras, la fonología se encarga de estudiar y analizar las reglas que operan o dirigen los contrastes, la estructura, distribución y secuencia de los sonidos del habla o “conocer el sistema de fonemas de una lengua” (Owens, 2006, p. 21; García, 2007, p. 56). Esto significa que la fonología describe y analiza los contrastes sonoros que se escogen y que se pueden combinar de forma estable como fonemas para componer las palabras de una lengua. La unidad de análisis para la fonología no es el fono sino el fonema que es la “unidad lingüística sonora más pequeña que puede reflejar una diferencia de significado” (Owens, 2006, p. 21).

En concreto, la **fonética** estudia el aspecto del habla y la **fonología** estudia un componente del sistema de la lengua. Existe una estrecha relación entre ambas, pues los estudios fonológicos requieren como base los estudios fonéticos.

1.1.1 La fonética acústica y otras ramas de la fonética

La fonética se divide en varias ramas según los matices diferentes que caracterizan a sus objetos de estudio. Lo que las distingue es la parte de la producción del mensaje vocal en que centran su análisis y que está relacionado con sus diferentes etapas de producción, transmisión y recepción

De acuerdo con García (2007), “para describir los fonos que se utilizan en una lengua se puede observar la manera como se emplean los órganos anatómicos al producirlos, esta labor se realiza mediante la **fonética articuladora**” (p.56).

Cuando se describen los fonos desde otra perspectiva, centrada en sus características físicas como el sonido que se estudia en física, se le denomina **fonética acústica**.

Como referencia de la fonética acústica un ejemplo de lo que en dicha disciplina se puede identificar: “Las moléculas del aire se desplazan debido a la vibración de un objeto, produciendo movimientos en forma de ondas. Este fenómeno físico es percibido por nuestro oído e interpretado por nuestro cerebro como sonido” (García, 2007, p.56).

1.1.2 Conceptos para describir una tipología de los sonidos o “La articulación de los sonidos”

Los movimientos de cada molécula de aire alcanzan una distancia máxima. Esta distancia máxima o “amplitud de la vibración”, es el factor principal que va a determinar la **intensidad** del sonido.

Se le llama **frecuencia** al número de veces en que una molécula recorre en un segundo, el camino desde el punto de origen hasta el punto más alejado. De la frecuencia depende el **tono** del sonido. Intensidad y tono dependen de fenómenos de movimiento de las moléculas del aire.

De acuerdo con García Fajardo (2007) “Los órganos anatómicos que ocasionan las vibraciones de las moléculas de aire produciendo los fonos del habla, constituyen el **aparato fono articulador**” (p.57). Desde la perspectiva de cómo se utiliza el aparato fono articulador, entramos en la fonética articulatoria. Para una comprensión más detallada de lo que es el aparato fono articulador o fonador, se pueden observar los diferentes órganos anatómicos que lo componen en la siguiente figura.

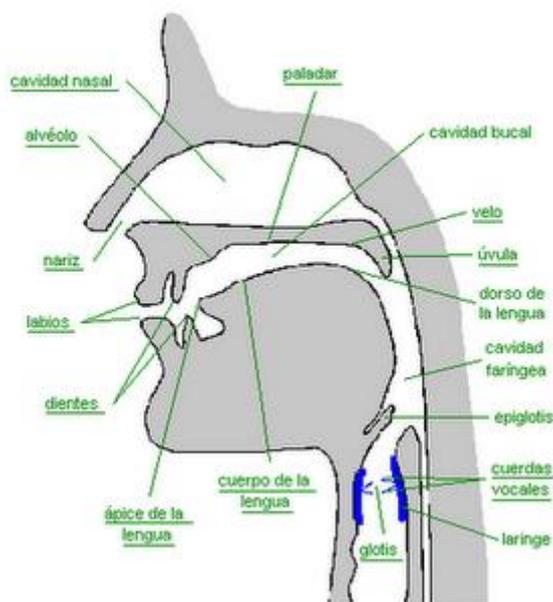


Figura 2 Aparato fonoarticulador²

La mayoría de las ocasiones no se repara en las reacciones naturales que se generan al emitir un sonido, mucho menos se reflexiona en los puntos y modos de articulación que se efectúan en el aparato fono articulador. El desarrollo de este proyecto, implícitamente determina por lo menos, dar una explicación de los modos de articulación en el habla para tener como resultado

² Para una descripción detallada del aparato fono articulador y una explicación de cómo se producen los puntos de articulación consultar García, 2007, p.62.

una mejor comprensión del mismo, y de esta manera poder contraponer los modos de articulación del francés y así corregir los errores de pronunciación.

Empezaré por las consonantes que utilizamos al hablar español. Observando la figura 2, García (2007) explica que si “al pasar el aire por la laringe, las cuerdas vocales se encuentran flojas, el sonido que se produce se llama **sordo**” (p.60).

Si las cuerdas vocales están tensas, sus extremos se acercan. Si en estas condiciones pasa el aire, las cuerdas vibran produciendo un sonido que se llama **sonoro**.

Al pasar el aire por la faringe, si la úvula se encuentra en posición baja, dejando libre el paso de la cavidad nasal, se produce un sonido **nasal**.

Si, al paso del aire, la úvula se encuentra arriba, tocando la cara posterior de la faringe y, por consiguiente, cerrando el paso hacia la cavidad nasal, el aire saldrá por la cavidad bucal produciendo un sonido llamado **oral**.

Si, al paso del aire, uno de los “órganos activos” (lengua o labios) cierra la cavidad bucal obstruyendo totalmente la salida en algún punto de la bóveda, el aire se acumula detrás de ese punto aumentando su presión; al abrirse la cavidad con un movimiento rápido del órgano activo, el aire sale de golpe produciendo un sonido llamado **oclusivo**.

Si, al paso del aire, uno de los órganos activos estrecha la cavidad bucal en algún punto de la bóveda, sin cerrarla por completo, el aire rozará la cavidad en ese punto produciendo un sonido **fricativo**.

Al pasar aire por la cavidad bucal, si uno de los órganos activos estrecha dicha cavidad y se tensa, ocasiona vibraciones, produciendo un sonido **vibrante**. Si no se tensa y, por consiguiente, no vibra ningún órgano activo al paso del aire por la cavidad bucal, el sonido que se produzca será **no vibrante**.

Los modos de articulación descritos presentan cuatro parejas de posibilidades de sonido; en cada pareja una posibilidad se opone a la otra; es decir, un mismo sonido no puede ser al mismo tiempo sonoro y sordo, ni puede ser oral y nasal, ni oclusivo y fricativo, ni vibrante y no vibrante.

Otra clasificación de los fonos consonánticos se determina según el punto de articulación donde se efectúa el fono. Observando la misma figura 2, tenemos que García (2007) señala que “en el momento en que va a salir el aire de la cavidad bucal, si el labio inferior sube hacia el labio superior, o hacia los dientes superiores, el sonido que se produce es **labial**” (p.62).

Cuando el aire pasa por la cavidad bucal, si el ápice (punta de la lengua) se eleva hacia los dientes superiores, se produce un sonido **dental**.

Al pasar el aire por la cavidad bucal, si el ápice de la lengua o la superficie superior de la lengua que está contigua al ápice (predorso) se eleva hacia los alveolos, se produce un sonido llamado **alveolar**.

Con la superficie superior de la lengua en su parte media (dorso) elevada hacia el paladar duro, al paso del aire, se produce un sonido llamado **palatal**.

Si la superficie superior de la lengua en su parte trasera (pos dorso) se eleva hacia el velo paladar (retrayéndose hacia atrás, dejando caer el ápice hacia abajo), al paso del aire, se produce un sonido llamado **velar**.

Para una mejor representación de las consonantes que tenemos registradas en el componente fonológico y para ejemplificar las descripciones anteriores, observemos el siguiente cuadro:

Modo de articulación	oclusiva		africada		fricativa		nasal	lateral
	sorda		sorda		sorda	sonora	sonora	sonora
Punto de articulación	No aspirada	aspirada	No aspirada	aspirada				
<i>bilabial</i>	b	p					m	
<i>labiodental</i>					f			
<i>apicoalveolar</i>			z	c	s			
<i>apicopalatal</i>	d	t					n	l
<i>apicovelar</i>			zh	ch	sh	r		
<i>palatal</i>			j	q	x			
<i>velar</i>	g	k			h			

Cuadro 1. Cuadro fonológico de las consonantes³

Seguando la obra de García (2007) afirma que “las vocales del español pueden describirse mediante tres criterios: **posición de la lengua, abertura de la cavidad bucal y redondeamiento de los labios** (p.69). Los dos primeros son suficientes para distinguir cada una de las vocales en español, aunque en su realización interviene también la forma que toman los labios.

El triángulo de Hellwag (fig. 3) esquematiza las posiciones de la lengua y la abertura de la cavidad bucal.



Figura 3

³ Navarro Tomás, T. (1991 [1918]). *Manual de pronunciación española* (25a ed.). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

La adquisición de los fonemas⁴ tiene una explicación mucho más puntual que la conclusión propuesta por García en 2007 indica que:

En el momento en que se registran los primeros elementos fonológicos es decir los fonemas, necesariamente se están registrando, al mismo tiempo que los elementos del componente sintáctico⁵ que se encarga de los elementos léxicos de un niño o niña; y los elementos del componente semántico⁶ es decir los significados basados en las conceptualizaciones iniciales del niño o niña, asociados a sus respectivos elementos léxicos. (p.80).

Dadas algunas definiciones clave para el entendimiento de la integración del sistema fonológico, observaremos en el siguiente punto: la adquisición de la primera lengua. Donde se enunciarán algunos planteamientos teóricos que permitirán tener una mejor comprensión de las características que adoptamos los seres humanos al adquirir la primera lengua.

1.2 Adquisición fonológica de la primera lengua y habilidades fonéticas naturales

¿Qué es lo que nos permite hablar? Para responder a esta pregunta, García (2007) menciona:

La lengua, con su estructura y funcionamiento presenta peculiaridades que la hacen propia del ser humano. En “condiciones normales”, al ser niños, con el hecho de tener la experiencia de presenciar el habla de otras personas con intención comunicativa, se llega a adquirir ese sistema propio del humano. Esto nos conduce a pensar que la adquisición del sistema de la lengua se debe principalmente a una capacidad que es natural en el ser humano. (p.49).

⁴ Para conocer los detalles de la adquisición de los fonemas, consultar (García, 2007, p.77-80)

⁵ Consultar el componente sintáctico capítulo 5 (García, 2007, p. 81)

⁶ Consultar el componente semántico capítulo 6 (García, 2007)

Si esta concepción de la adquisición de la lengua es adecuada, todos los individuos nacen con un componente cerebral, heredado de la especie humana que va a dirigir la forma de estructurar las reglas del plano de la expresión de la lengua y algunas relaciones con el plano del contenido. Entonces, ¿qué pasaría con la adquisición de una segunda lengua L2 o lengua extranjera, la facilidad o dificultad dependerá de la manera en la que se adquirió la primera lengua?

Para una primera lengua la clasificación de los elementos en los planos de la expresión y del contenido, obedecería a las representaciones que cada individuo construyera, esta representación también dependerá de otro nivel, un nivel de construcción basado en el lenguaje, que se dirige y enfoca desde el desarrollo de la capacidad de simbolizar y clasificar, regido por **“tres realidades que constituyen la lengua: la función de lo innato, la construcción individual y la limitación social”**. (García, 2007, p.50).

García en 2007 encontró que:

Durante el desarrollo de la infancia se estructura una capacidad en la que un individuo podrá identificar diferencias entre sonidos, suficientes para cambiar una palabra en un acto de comunicación y con esto, también cambiar el significado que se expresa, así es la manera en la que se van registrando los primeros elementos fonológicos, léxicos y semánticos, para posteriormente construir las reglas que rijan sus combinaciones de unidades de sonido para formar sílabas, clasificar sus elementos léxicos y semánticos y construir sus reglas correspondientes. (p.50).

Desde que un niño realiza sus primeras construcciones al hablar, está haciendo uso de su sistema de lengua, que depende de la etapa en que se encuentre la adquisición del sistema.

Adquirir la competencia del habla no consiste en lograr percibir y pronunciar ciertos sonidos o secuencias de ellos, sino en construir un sistema que permita interpretar secuencias de sonidos que se perciben y construir las que se pronuncian.

En conclusión, para el proceso de adquisición de la lengua intervienen: una base neurofisiológica necesaria y el desarrollo cognoscitivo. Hay otro factor más que interviene en el logro lingüístico: la afectividad, basada en el principio que orienta el deseo de vincularse con el otro.⁷

Hechos los planteamientos de la adquisición de la primera lengua, ahora es necesario conocer algunos aspectos teóricos concernientes a la adquisición de una lengua extranjera. En el inciso siguiente se exponen algunas referencias pertinentes a dicho tema que facilitarán su comprensión.

1.3 Adquisición fonológica de la lengua extranjera

Determinar qué es una lengua extranjera es relativo y tiene una acepción contrastante, criticada y arbitraria. Lleó (1997) señala que “se considera L2 o lengua extranjera a toda lengua que se adquiere en edad adulta, después de que el individuo ha adquirido ya otra lengua (L1) en la infancia” (p.41). Esta definición encierra, algunos problemas. ¿Qué pasa con las personas que crecen bilingües en la infancia? Acaso las lenguas que estudian en edad adulta son L3, L4. Por otro lado, qué pasa si una persona empieza a estudiar a los diez años cuando el individuo ya tiene adquirida la mayor parte de su competencia lingüística en L1. Según Lleó (1997) esto es especialmente cierto en el campo de la fonología, pues la adquisición lingüística suele ser completa alrededor de los cuatro o cinco años en casos normales. (p.41).

La pregunta que debe entonces formularse es a qué edad puede decirse que la lengua que empieza a adquirirse es L2 y no L1. Es difícil dar una respuesta sin caer en arbitrariedades, pero en la adquisición de la fonología hay casos de influencia de L1 sobre la adquisición de otra lengua.

⁷ “El lenguaje y sus correlatos neurofisiológicos”

Para Lleó (1997)

Un niño, niña de tres años que empieza a adquirir una lengua posiblemente manifieste características comunes con los aprendices adultos en los primeros momentos, pero sin duda el resultado final es equiparable al de la adquisición de L1, en el sentido de que al cabo de los años no se podrá detectar ninguna diferencia entre su competencia lingüística y la de cualquier otro hablante nativo de esa lengua. En conclusión, respecto a la adquisición de la fonología hay casos claros de que se puede considerar todavía L1 (p. 42).

Respecto a las características de la adquisición fonológica de L2 hay varios estudios e investigaciones que nos ayudan a comprender más sobre este fenómeno lingüístico. Lleó (1997) distingue dos tipos de adquisición de L2:

La adquisición guiada hace referencia al aprendizaje de idiomas extranjeros en una sala de clases, con un profesor que dirige el aprendizaje, en el sentido de que hay un programa, una metodología y una orientación pedagógica. La adquisición no guiada o natural hace referencia a un contexto contrario al anterior, en el que el sujeto que adquiere la lengua está inmerso en una sociedad que habla una lengua para él extranjera o L2 (p. 42).

Por ejemplo: ¿cómo aprende a hablar un bebé? Repite los sonidos que generan sus padres para asociarlos posteriormente con las imágenes (objetos o significados) que los representan. Un niño o niña cuando empieza hablar, gesticula los sonidos que “imponen” los padres: la palabra mamá o papá son de las primeras palabras que emite un pequeño, y después se da cuenta que, al decir papá o mamá, encontrará una respuesta visual identificando a esas dos personas que contestan a su llamado.

¿Qué pretendo explicar con lo anterior? Que para el aprendizaje de una lengua extranjera, hace falta propiciar a detalle la imitación de los sonidos propios de la lengua extranjera en estudio, es requisito tener una escucha activa como lo llaman los *musicoterapeutas*.

Al referirme a sonidos, la idea es que sean simplemente sonidos melódicos que produce la voz, estos nos permitirán desarrollar, estimular y preparar el aparato fonológico para posteriormente integrar la lengua extranjera a través de su gramática, lingüística, ortografía, vocabulario, interculturalidad, etc.

Aquí hace falta precisar o señalar que hay diferentes situaciones y contextos naturales en los que un niño podría adquirir una lengua extranjera, por ejemplo: mi hijo a la edad de 4 años, que recibía la información de la L1 en casa, él hacía sus propias conclusiones y estructuraba sus propias reglas gramaticales; en la escuela le impartían más elementos para el aprendizaje adecuado de ésta.

De acuerdo con las características de la adquisición de L1 y los resultados sobre la adquisición de la fonología de L2 han sido encontrados principalmente aspectos en la *Interlingua*⁸ :

a) La fonología de la interlingua suele ser más simple que la de la lengua objeto. Puede describirse con referencia a la lengua objeto como el resultado de la aplicación de ciertos procesos fonológicos a la misma: sustituciones de unos sonidos por otros, elisiones, inserciones.

b) Los márgenes de variación de la interlengua son mucho más amplios y difusos que los de la lengua objeto. La situación de la sala de clase, con su relativa formalidad puede tener un efecto positivo, mientras que el cansancio, el nerviosismo, el estrés, la depresión, la prisa en emitir un cierto mensaje pueden tener efectos negativos.

c) En todas las interlenguas se suelen manifestar semejanzas, en el sentido de que se dan tendencias paralelas hacia la simplificación.

⁸ Se entiende por *Interlengua* el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje. http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/diccionario/default.htm

d) Si bien en la sintaxis, en la morfología y en el léxico se puede ir progresando y experimentando un acercamiento paulatino a la gramática de la lengua objeto, en la fonología el progreso suele detenerse antes de llegar a adquirir una competencia nativa. Esto se conoce como “*fosilización*, que es el proceso de adquirir un acento extranjero durante toda la vida o el desprendimiento de éste”. (Lleó, 1997, p.43)

Los procesos fonológicos han sido documentados durante varias décadas.⁹ La comparación de la adquisición de L2 con referencia a la L1 es muy normal, de hecho es una de las alternativas que creo atinadas para el desarrollo del presente proyecto, sin embargo me gustaría concentrarme en las dificultades más frecuentes de la interlengua del francés en relación con hispanohablantes, para determinar cuáles son los rasgos recurrentes y así plantear didácticamente una o varias soluciones para mejorar la enseñanza de la clase de francés lengua extranjera en “edad adulta”.

Para finalizar este inciso y antes de continuar con los siguientes capítulos, me gustaría hacer algunas acotaciones respecto al término de segunda lengua o lengua extranjera, pues a lo largo de este inciso se refiere a L1 y L2. En los siguientes capítulos en lugar de referirme a una L2, adoptaré el término de francés lengua extranjera, dado que el presente proyecto está vinculado a dicha lengua.

1.4 Composición fonológica del francés lengua extranjera

Para la comprensión de este apartado es necesario retomar la información del inciso 1.1 El sistema fonológico, respecto de la integración del aparato fonoarticulador para comprender cómo se llevan a cabo los sonidos del francés lengua extranjera.

⁹ Para más información de los procesos fonológicos consultar (Lleó, 1997, p. 44-59)

Los sonidos del francés lengua extranjera se dividen en dos grandes categorías y una sub-categoría:

1. Las vocales: La articulación del sonido de éstas, es caracterizada por la salida libre del aire aspirado a través del conducto vocal.
2. Las consonantes: Sonido que implica cerrar parcialmente o totalmente el canal bucal. Las consonantes se oponen a las vocales por el hecho de que las vocales son relativamente más abiertas que las consonantes.

Existen dos diferencias esenciales que distinguen a las vocales de las consonantes. Las vocales siempre son pronunciadas con la boca relativamente más abierta que las consonantes. El lugar que cada una tiene en la sílaba es diferente: las vocales constituyen el centro, el núcleo de la sílaba (sin vocal no hay sílaba) y las consonantes sirven como puentes para la vocal.¹⁰

3. Respecto a las semi-vocales, tienen características de las vocales y de las consonantes, pero no pueden ser un núcleo silábico. La lengua juega un papel importante en la emisión de éstas. El movimiento de la lengua provoca una ligera obstrucción al paso del aire.

Para una comprensión específica de las vocales, semi-vocales y consonantes se integra el Alfabeto Fonético Internacional en los anexos. Éste, gracias a los términos que se emplean en diversos alfabetos ya constituidos, está estructurado de tal forma que un solo sonido corresponde a un modo de transcripción y un mismo símbolo sirve para representar el mismo sonido.

Para la articulación de los sonidos utilizados en la emisión de palabras a través de consonantes, vocales y semi-vocales, existe una articulación particular en la

¹⁰ Le site portail du professeur de FLE rubrique linguistique-générale descargado de <http://www.ph-dwigsburg.de/franzoesisch/overmann/baf3/3k.htm> el 18 de junio de 2013.

emisión de cada categoría: las consonantes, por ejemplo, son producidas por un estrecho paso del aire expulsado de los pulmones, en algunos casos el paso del aire es totalmente obstruido.

En la articulación de las vocales, al contrario de las consonantes, el aire circula libremente. Se podría generar el sonido de una vocal como [i] donde se percibe que el aire circula libremente al contrario de una consonante como [p] dentro de la palabra en francés “type” [tip] que al emitir dicha palabra se siente la obstrucción del aire.

Como se menciona en la introducción, en mi experiencia como docente encontré ciertas problemáticas de pronunciación, por ejemplo: el pronombre en francés *tu* [ty] varios alumnos pronuncian como el pronombre tú en español, que en francés sería *tout* [tu]. Sonidos como [y] [e] pareciera que son complejos de adoptar por los estudiantes; la diferencia entre [ə] [ɛ] y [e], puede ser similar y no encuentran la diferencia. La precisión de los sonidos [ʒ] [ʁ], por mencionar algunos. Al no tener un conocimiento y evolución satisfactorios de la pronunciación de dichos sonidos, los estudiantes truncan la emisión de mensajes claros, interrumpiendo el proceso de comunicación.

Otros de los fenómenos prosódicos que representan propiedades inherentes a los segmentos fonéticos son la entonación y el ritmo que pertenecen a los elementos suprasegmentales de la lengua.

“**La entonación** puede ser definida como el movimiento melódico de una frase ascendente o descendente de la voz durante la emisión de un enunciado”. (Bourdages, Champagne, et Schneiderman, 1987, p.28, traducción propia)

Es aquí donde tiene injerencia la actividad del aparato fonoarticulador pues el movimiento melódico de la entonación se obtiene haciendo variar la frecuencia de la vibración de las cuerdas vocales. Todas las lenguas poseen una entonación que las diferencia de las otras y que se caracteriza por dos movimientos fundamentales: ascendente y descendente. En francés se asocia un movimiento

ascendente a una frase interrogativa y un movimiento descendente a una frase declarativa o imperativa.

El acento y el ritmo. La sílaba tónica o acento, en francés se produce sobre la última sílaba de un grupo porque predomina una pronunciación alargada. A diferencia de otras lenguas como el inglés, el acento está ligado a las palabras que conforman una frase.

Ligado al concepto de acento se encuentra la noción de ritmo. El retorno periódico de los segmentos acentuados asegura la estructuración rítmica de la frase o enunciado. “El ritmo tiene ciertas características como la distancia, la duración y la altura”. (Bourdages, Champagne et Schneiderman, 1987, p.29, traducción propia)

Observamos que el proceso de enseñanza – aprendizaje de una lengua extranjera, además de ser complejo, tiene características específicas. Toda lengua está conformada de diversos componentes fonológicos, que a través de los sonidos y su pronunciación adecuada, deben ser aprendidos desde el primer contacto de enseñanza, por ejemplo, iniciar con el alfabeto para que los alumnos empiecen a interiorizar la importancia de estos. Por otro lado, es importante tener un panorama histórico sobre la fonética del francés lengua extranjera, pues ésta ha pasado por diversos episodios. Para una mejor comprensión de dicho tema, en el siguiente capítulo señalo aspectos breves que han hecho fluctuar la posición de la fonética en la enseñanza, tal vez este aspecto histórico repercute en su concepción actual y en la complejidad de la misma.

Capítulo 2: Breve panorama histórico y dificultades sobre la enseñanza de la fonética

2.1 Panorama de la enseñanza de la fonética del francés lengua extranjera

Al inicio del proyecto, planteo una hipótesis sobre la enseñanza de la fonética en la clase de francés lengua extranjera. Desde mi experiencia personal a los inicios de mi aprendizaje del francés, percibí que (dependiendo del profesor) la fonética tenía una posición casi inexistente en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Esta percepción no es fortuita, tiene un antecedente que descubrí haciendo un análisis de las metodologías empleadas para la enseñanza de lenguas extranjeras y retomando algunas referencias históricas del francés lengua extranjera.

Porcher (1995) señala que “la fonética en la enseñanza del francés lengua extranjera ha tenido un destino curioso, pues la fonética ha sido objeto de cierta discriminación y avances notables que explican su situación actual”. (p. 32).

Antes de la segunda guerra mundial la fonética tenía un lugar mínimo en la enseñanza del francés lengua extranjera, a causa de que la enseñanza de dicha lengua era a través de la metodología tradicional o traducción. Los alumnos no se interesaban en la parte oral de la lengua. Los aprendices eran orientados por sus profesores hacia un excelente empleo de la lengua a través de la lectura y la escritura.

Terminada la segunda guerra mundial y empezando la internacionalización, inició la transformación de la enseñanza del francés. Con dicho acontecimiento encima, se dieron cuenta (los teóricos) de las necesidades de la competencia oral frente a los intercambios interpersonales y comerciales. En esta etapa el francés empieza a constituirse en un campo propio dotado de propiedades específicas.

Besse en (1985) encontró que:

Al final de los años cincuenta, las primeras concepciones de la metodología SGAV dan mucha importancia a la parte oral de la lengua. Los programas de enseñanza son estructurados a partir de la parte oral. La utilización de grabadoras provocó una revolución de la enseñanza de lenguas extranjeras y se determinó un lugar exclusivo a la fonética.

La fonética en esta época tiene un lugar considerable dado que es el primer componente de la lengua hablada. La fonética correctiva tiene un fuerte desarrollo y se presencia la creación e incorporación masiva de laboratorios de lengua. Podría asegurarse que esta fue la época de oro de la fonética, ningún profesor podía ignorar a los teóricos de dicha disciplina y menos dejar de utilizar la discriminación de sonidos, pues la pronunciación tenía absoluta injerencia en el proceso de enseñanza del francés lengua extranjera.

El surgimiento de las metodologías comunicativas, en la segunda mitad de los años setenta, da un cambio brusco al movimiento precedente. La fonética desaparece de las (pre)ocupaciones de los didácticos, para ellos la fonética deja de tener importancia.

Porcher en 1995 encontró que:

En la elaboración de manuales de enseñanza de FLE, influenciados por las metodologías comunicativas, se percibe un abandono de la parte fonética. Es alrededor de los años noventa que se dan cuenta (los teóricos) de las necesidades prácticas de la lengua. En dicha época las lenguas se convierten en bienes sociales y profesionales que privilegian a los intereses de los alumnos, quienes sólo quieren ser capaces de entender y darse a entender. (p.33).

Gracias a estas necesidades, la fonética reaparece como una pieza fundamental de un sistema de aprendizaje. Por otra parte, los manuales centran la enseñanza de la lengua en actividades escritas e incluso la expresión oral Dufeu (2016) afirma que “depende con frecuencia de una fuente o recurso

escrito,” (p. 2) razón por la cual no se da mucha importancia a la enseñanza de la fonética.

Algunos teóricos expresan su apreciación e importancia a la fonética:

Guimbretière (1994) en indica que:

La habilidad oral diseña la lengua que se convierte en palabra, [...], y que se actualiza en lo sonoro, esto exige entrar en el campo de la fonética, disciplina reina para el análisis y la descripción de este componente de la lengua. (p.155, traducción propia)

Haydée Silva (2006^a) afirma que “al lado del vocabulario y de la gramática, la fonética es uno de los tres pilares de la lingüística, fundamental para la adquisición de la competencia comunicativa”.

Además para centrar dicha problemática en un nicho específico, Tomé (2004) menciona que:

En general quienes estudian francés cometen errores al hablar sin importar la nacionalidad. Los errores fonéticos más comunes están directamente relacionados a la fonología, la sintaxis, y el léxico de la lengua materna. Los hispanófonos son un grupo particular con dificultades propias en francés. Un hispanófono que comienza a aprender esta lengua puede encontrar dificultades para percibir y reproducir los nuevos sonidos en francés.

Mario Tomé es un especialista que insiste en la necesidad de adaptar los métodos de corrección fonética a las especificaciones del público hispanófono, pues ha identificado los siguientes problemas en relación a la pronunciación y a la lectura en francés:

Phonétique

Type d'erreur	Exemple d'erreur
Prononciation [o] ouvert au lieu de [o] fermé	
Le son [y]	Prononcé comme [i] ou [u]
L'archiphonème [OE]	Prononcé comme [O] ou [E]
Les voyelles nasales	Articulées comme une voyelle + n
La semi-voyelle [j]	Confondue avec la consonne "y" ou "ll" de l'espagnol
Le son [v]	Confondu avec [b]
Le son [z]	Confondu avec [s]
Le son "ch" [ʃ]	Confondu avec le "ch" espagnol
Le son [ʒ]	Confondu avec [z] ou [ʃ]
Le son [R]	Confondu avec [g]

Sons à travailler particulièrement

Type d'erreur	Exemple d'erreur	Construction correcte
[y]	[tu] [ti]	[ty]
[z]	[waso]	[wazo]
Sons nasaux (tous)		

Lecture

Type d'erreur	Exemple d'erreur	Construction correcte
Liaison avec le -h aspiré	Le -z haricots	Les haricots
Liaison avec -et	Toi et-elle	Toi et elle
Les mots avec -y	Pays avec -a	Pays avec -e
Difficultés avec le rythme et l'intonation du français		

Estos datos, confirman los principales errores que se han encontrado en el proceso de enseñanza de la lengua, en el caso con un público hispanófono de nacionalidad mexicana. La interrogante que surge es ¿cómo remediar esta problemática? Pues aunque Tomé insiste en una adaptación de los métodos para dicho público, no se encuentran opciones suficientes con tales características.

Dado este breve panorama histórico de la situación de la fonética en la enseñanza del francés lengua extranjera y la evidencia señalada en este apartado, que en la mayoría de las metodologías no era el centro de interés, se puede comprender la situación actual que tiene ésta en un salón de clases.

Parizet en 2008 señala que:

Se puede constatar que el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas, inspirado en la metodología accional, muestra interés en la fonética, debido a la necesidad por mejorar la comunicación del aprendiente, sin embargo el MECR no ofrece metodología en materia de fonética, de tal manera que tanto profesores, como alumnos son libres de escoger la forma deseada para alcanzar las exigencias de pronunciación y entonación, y desarrollar así una competencia fonológica que corresponda con el nivel de dominio de la lengua que el aprendiente tiene.

En definitiva, es indispensable para la enseñanza del francés, apropiarse del nuevo sistema fonológico. Aprendientes como enseñantes deben ser conscientes de este nuevo aprendizaje fisiológico, en el que seguramente ambos se sienten perdidos al inicio. El profesor es quien deberá estructurar y organizar el curso de lengua en función de las actividades que considere pertinentes y los métodos de corrección que se deseen utilizar en términos de pronunciación.

2.2 Dificultades y retos del aprendizaje en fonética

El breve panorama expuesto en el apartado anterior sobre la posición de la fonética en la enseñanza del francés lengua extranjera, la información integró algunas referencias para intentar “comprender” cierta debilidad que se percibe en la enseñanza de dicha competencia y que posiblemente sea un asunto de carácter histórico.

Por otra parte, se ha constatado que la utilización de la fonética en clase dependerá del nivel del curso a impartir. Las dificultades que se podrían enfrentar son diversas, pues dependerán del público, los conocimientos previos, los gustos personales, los objetivos particulares, las necesidades de los alumnos, entre otros elementos.

Respecto a la experiencia personal al impartir clase de francés a un grupo que correspondería al nivel A1, se intenta que desde los primeros contactos con la lengua meta, la fonética tenga una posición, de hecho, las sesiones se inician con el reconocimiento de los fonemas empleados en el alfabeto francés *versus* español. Esto se hace para que los estudiantes se habitúen a dichos sonidos y también, para que perciban las diferencias entre los sonidos de la lengua materna y los principales sonidos de la lengua meta.

Como lo señala Dufeu en (2016)

Así se logra sensibilizar a los estudiantes desde el principio y de manera progresiva a las características particulares de la pronunciación de la lengua extranjera con ejercicios que han sido concebidos para este fin, donde se pretende que la relación con la lengua dé cierta cercanía y familiaridad con ella (p. 7).

La finalidad de reiterar en la pronunciación es sensibilizar el aparato fonológico de los alumnos a los “nuevos” sonidos de la lengua meta ya que está habituado a los sonidos del español. Sin embargo, se debe considerar que todo aprendiz de una lengua extranjera padece una especie de sordera fonológica

que se fija en los primeros meses de vida, esta noción de “criba fonológica” es un aporte de Polivanov (1931) y Troubetzkoy (1939). Estos autores definen que esta “sordera” tiene origen en la fonología, pues:

El sistema fonológico de una lengua es comparable a una criba a través de la cual pasa todo lo que se dice . . . Las personas se apropian del sistema de su lengua materna y cuando oyen hablar otra lengua emplean involuntariamente para el análisis de lo que oyen la ‘criba’ fonológica que les es habitual, es decir, la de su lengua materna. Pero como esta ‘criba’ no se adapta a la lengua extranjera, surgen numerosos errores e incomprensiones. Los sonidos de la lengua extranjera reciben una interpretación fonológica inexacta debido a que se los ha hecho pasar por la ‘criba’ de la propia lengua. Y esta interpretación errónea está condicionada por la diferencia entre la estructura fonológica de la lengua extranjera y la de la lengua materna del locutor. (p. 46).

Una situación recurrente en la clase de francés, es la pronunciación de ciertos fonemas que difieren del español que empatan muy bien con lo señalado anteriormente por Tomé y por Polivanov (1931) y Troubetzkoy (1939).

Por ejemplo: el fonema de la letra e[ə], g[ʒ], j[ʒ], u[y] desde luego de r[ʁ]; desde mi punto de vista al ser diferentes entre dichas lenguas, suelen generar malos hábitos de su utilización, e incluso para ambas lenguas. Cabe mencionar que en una observación de clase de español lengua extranjera, impartida a niños franceses la profesora no logró conceptualizar y corregir la diferencia del sonido r [R] en español y r [ʁ] en francés con la palabra **naranja** algunos niños pronunciaban [naganja]. La profesora optó por no continuar con la corrección porque se generó una situación estresante y frustrante para los alumnos.

Las dificultades que surgen durante el aprendizaje de la fonética y la frustración que éste puede provocar se explican no solo por la sordera fonológica que se mencionó antes, sino porque la fonética implica una dimensión más sensorial que conceptual del aprendizaje: la percepción y la emisión de los sonidos requieren de un ejercicio auditivo y bucal continuos y no todos los estudiantes están acostumbrados a ellos ya que desean entender y racionalizar el proceso de escucha y producción más que experimentarlo corporalmente.

Para Dufeu (2016)

La pronunciación representa el aspecto físico más corporal de una lengua. Además, expresa las sensaciones y emociones del locutor. Transmite entonces la dimensión física del lenguaje en una enseñanza que pone de relieve el uso del intelecto, a veces de manera exclusiva. La pronunciación se encuentra entonces relegada a segundo plano (p. 3).

Asimismo, Billières (2014) menciona que:

La imagen construida alrededor de la fonética es incongruente porque, por un lado, algunos (profesores y alumnos) la consideran necesaria, pero se encuentran en diversas problemáticas como: métodos de corrección caducos, material pedagógico desactualizado, y una enorme cantidad de dificultades para mejorar la pronunciación de los alumnos. Mientras que otros piensan que enseñar la fonética es una pérdida de tiempo, de energía.

De igual manera, Billières (2016) identifica un desequilibrio en la evolución de la didáctica de la enseñanza de lengua extranjera, pues destaca que “en los años ochenta con la llegada de las metodologías comunicativas se privilegiaba la interculturalidad”.

Lauret (2007) señala que “la pronunciación es una competencia física que además de involucrar aspectos biológicos de los aprendices de una lengua extranjera, involucra la identidad y el ego a través de la motivación, la atención, las capacidades vocales y el placer” (p.15). El profesor debería tener en cuenta más que los aprendizajes teóricos en la adquisición de la fonética, éste, debería tomar en cuenta los factores afectivos para ayudar a los alumnos. Asimismo, se precisa que:

El docente, al enseñar la pronunciación, éste comparte un sentimiento entre los alumnos para desarrollar un conjunto de patrones sonoros nuevos, que implican tomar un nuevo “ego lingüístico” que estará condicionado por la presión individual y social, que podría inhibir o

facilitar la competencia en pronunciación de una lengua extranjera.
(James, 1994, citado por Lauret 2007, p.16)

Además de detectar ciertos aspectos a considerar al momento de enseñar la pronunciación y la fonética de una lengua extranjera, Krashen (1982) citado por Laurent (2007, p.39) insiste en la importancia del *input* recibido por los alumnos a través de la exposición de estos ante la nueva lengua para que se familiaricen, incluso fuera del aula para que el estudiante sea consciente de su autonomía frente al aprendizaje. Para esto Laurent propone la idea de exponer al alumno ante la lengua meta a través de documentos auténticos y documentos audiovisuales en versión original con subtítulos.

Briet, G., Collige, V. et Rassart, E., (2014, Junio 18). En el seminario cerrado de fonética correctiva de FLE de Toulouse, presentan un método realizado por ellas para enseñar la pronunciación en clase, con la finalidad de satisfacer la necesidad de remediar las propuestas de otros manuales en el dominio de la pronunciación. Las autoras proponen diversas actividades focalizadas en el principio pedagógico del placer, con la intención de discernir la noción de complejidad.

Para mitigar e incluso solucionar las dificultades que se han descrito, es necesario desarrollar lo que el Marco Común de Referencia llama “competencia fonológica” o que se conoce también como competencia audio fonadora que implica el aprendizaje y desarrollo de tres habilidades: kinésicas, suprasegmentales y segmentales. Las primeras se refieren al uso del cuerpo (órganos y músculos) y los gestos en la producción de los sonidos: hay que aprender a respirar y mover los músculos de manera que faciliten la articulación y pronunciación. Las habilidades suprasegmentales consisten en la producción adecuada del ritmo o la melodía de una lengua y tienen que ver con la capacidad para hacer las variaciones de altura, intensidad, duración y las modulaciones en los distintos tipos de entonación. Las habilidades segmentales son aquellas que se relacionan con la interiorización y emisión de los sonidos vocálicos y las

consonantes, “la distinción de las sílabas y la realización de enlaces sonoros como los encadenamientos o liaisons” (Intravaia, 2013, p. 3).

En el siguiente capítulo defino los métodos que se emplean para aprender y corregir fonética en la enseñanza del francés, para después hacer un análisis de algunos métodos, sobre lo que proponen al docente o al estudiante, sobre dicho tema.

Capítulo 3: Métodos para enseñar fonética

3.1 Métodos para aprender, corregir y enseñar fonética

La pronunciación ha sido una de las problemáticas recurrentes que se encuentra un docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del francés lengua extranjera. Dicha situación es la detonante por la que se decidió realizar este proyecto. En los capítulos anteriores se menciona que son diversas las posibles justificaciones por las que este problema sigue presente. Está confirmado que los métodos no contemplan actividades, ni materiales con la finalidad de enseñar y / o corregir la fonética.

Por otro lado, es necesario que el profesor pueda atender oportunamente la corrección del aprendiente al cometer un error fonético. Para esto, Abry y Veldeman-Abry (2007) proponen 3 métodos de corrección, ya sea para abordar los elementos segmentales y / o los elementos suprasegmentales, según lo que perciba el enseñante en la pronunciación de aprendiz.

1. Método articulatorio

El método articulatorio, se emplea desde hace mucho tiempo, considera que durante el habla varios órganos respiratorios o digestivos (pulmones, tráquea, laringe, cuerdas vocales, la faringe, la cavidad bucal, etc.) intervienen para emitir los sonidos. Por este motivo se les llama fonoarticulatorios. La función de estos órganos es colocarse en la posición adecuada para emitir el aire necesario para producir cada sonido. Es necesario, por ejemplo, redondear los labios para pronunciar algunas vocales o hacer vibrar las cuerdas vocales para algunas consonantes. Este método se basa en que los alumnos conozcan la descripción de esa posición, que la visualicen y que luego la imiten de manera consciente. Es decir, deben aprender a colocar los órganos articuladores en la posición correcta para emitir un sonido particular (García Ramón, 2016, p. 4; Abry, 2007 p.51). Una desventaja de este método es que no toma en cuenta los factores

auditivos, los fenómenos de coarticulación y los elementos suprasegmentales (Knoerr, 2012; p. 9).

2. Método de oposición fonológica

Abry (2007) señala sobre este método que:

Es necesario conocer el sistema fonológico del francés actual y sus variantes geográficas y sociales. Con este fin la lingüística estructural hizo énfasis en la importancia de la substitución y oposición de los sonidos y de los pares mínimos. Se desarrollaron así una serie de ejercicios de discriminación e identificación de los fonemas o de las palabras a los que se conoce como Método de oposición fonológica. Las series de pares mínimos que se ofrecen a los alumnos se eligen en función de los sonidos que presentan dificultades en la percepción o la producción. La ventaja de este método reside esencialmente en el hecho de relacionar sonido y sentido. (p. 52-53, traducción propia)

Entre los errores hechos por lo aprendientes, hace falta corregir prioritariamente los errores fonológicos por lo cual se debe insistir en las diferencias del sonido que podrían tergiversar el sentido. Por ejemplo, [y] pronunciado [u] genera incomprendiones en el mensaje. Tu [ty] y tout [tu]. Como una aplicación de este método, los alumnos escuchan o repiten listas de palabras en las que el cambio de un sonido implica un cambio de sentido ("le / les"; "basse / base"; "bon / vont", etc.).

Este método incorpora fonología, morfología y vocabulario. Insiste en los fonemas y el léxico que los aprendientes deberán adquirir si desean entender una estructura y un lexema. Ejemplo: El artículo "le" en singular y "les" en plural. En francés normalmente la referencia del plural no existe en la expresión oral en el sustantivo, es la vocal del artículo la que lo determina: le livre / les livres. (p. 53, traducción propia)

3. Método verbo-tonal o método acústico

Respecto a este método, Abry (2007) señala que:

El método verbo tonal surgió gracias a la teoría de Petar Guberina quien consideraba que había elementos muy importantes en la estructuración y adquisición de una lengua como el ritmo, la entonación y los gestos. Este método se ha empleado para la enseñanza de las lenguas o en la educación y rehabilitación de personas con debilidad auditiva. Uno de sus principios es que el estudiante pronuncia mal porque oye mal. (p.53, traducción propia)

Renard aplicó las ideas de Guberina a la enseñanza de las lenguas para lo cual concretó algunos principios: la motivación de los estudiantes; evitar el uso de términos especializados para la enseñanza de los sonidos de una lengua; el aprendizaje de la prosodia es prioritario y la corrección de los errores de manera natural (García Ramón, 2016; p. 7-8). Los procedimientos que se emplean en este método son:

- a) La enseñanza y adquisición de la entonación y el ritmo con sus respectivos esquemas melódicos.
- b) El entorno vocálico y consonántico.
- c) La fonética combinatoria. Según ésta, los sonidos difíciles se ubican al lado de otros que puedan pronunciarse con más facilidad. La posición de un sonido en una palabra es importante para la producción y corrección del mismo.
- d) La pronunciación matizada que consiste en deformar el sonido que se quiere corregir buscando otro que se realice de manera contraria al del error (García Ramón, 2016, p. 8).

Respecto a este método, Billières (2014) indique que actualmente se utilizan 2 métodos para trabajar la pronunciación de una lengua extranjera: el método articulatorio y el método verbo-tonal. Respecto al primer método, el autor lo describe “sin evolución, simplista; estima que con este método se pretende un entrenamiento de la fonación y que no se sustenta en ninguna metodología”.

Sobre el método verbo-tonal o MVT menciona que “es un método que propone una serie de procesos de corrección sustentados, además se han demostrado generalmente buenos resultados y permiten una mejora en problemas de pronunciación”. Billières (2014) Enfatiza que este método es exigente y que sí se requiere una formación (docente) para poder utilizarlo en clase

4. Otros métodos para enseñar fonética

Los métodos que se describieron no son siempre eficaces para que los estudiantes aprendan la pronunciación del francés porque no logran desarrollar la habilidad para articular los sonidos puesto que racionalizan el proceso que ésta implica. Se basan en una concepción racional de la lengua la que en realidad es un todo más completo y complejo que puede percibirse no solo con el cerebro sino con el cuerpo entero y la emotividad de una persona. Con el fin de compensar esta limitación, otros métodos se han conformado progresivamente (Knoerr, 2012, p. 9).

El método holístico para enseñar la pronunciación es de tipo multisensorial ya que incorpora lo auditivo, visual, táctil y olfativo. Se basa en la idea de que la adquisición de una lengua es más sencilla cuando los sentidos interactúan y se refuerzan unos a otros ya que activan distintos tipos de aprendizaje. Sugiere entonces que es necesario hacer énfasis en el aspecto físico del aprendizaje de la pronunciación y no solo en lo racional. Como parte de este método se emplean técnicas que involucran distintos aspectos sensoriales. Para activar lo visual, lo ideal es incluir representaciones visuales de los símbolos fonéticos o la transcripción de lo oral. La finalidad de esto es propiciar el trabajo de la memoria visual en los alumnos. El modo auditivo se involucra al escuchar y repetir y asociar un sonido a una palabra que se había presentado visualmente. Lo táctil se puede involucrar empleando objetos que representen distintas características de la sonoridad de la lengua. Y lo kinestésico participa cuando se reproducen los movimientos melódicos mediante el movimiento de los brazos, de las manos, los labios, durante la emisión de los sonidos (Knoerr, 2012, p. 9).

La sugestopedia es un método que desarrolló Lozanov y supone que con la aplicación de éste, es posible eliminar los aspectos psicológicos que inhiben y dificultan el aprendizaje de una lengua extranjera. Con este fin es preciso crear un ambiente acogedor y confortable en el que se incorpora la música, el arte, el teatro, los carteles y técnicas de relajación. Así los alumnos pueden sentirse más a gusto en el salón de clases (Knoerr, 2012, p. 9).

La psico dramaturgia lingüística es un conjunto de técnicas que Bernard Dufeu ha creado. Se basan en la idea de que para estar en armonía con la lengua extranjera que se está aprendiendo, es necesario sensibilizar a los alumnos a las características rítmicas, melódicas o segmentales mediante procedimientos que desarrollen la audición, la producción y los movimientos corporales implícitos en ellas. De esta manera la lengua es más fácil de asimilar (Knoerr, 2012, p. 10). El teatro puede ser útil para la enseñanza aprendizaje de una lengua en aspectos como expresión oral y pronunciación. Hay técnicas teatrales que tienen componentes corporales y verbales. Las primeras trabajan la calidad de la voz, la entonación, la pronunciación y el ritmo. Las segundas se centran en los gestos, la mímica y el lenguaje corporal. Las técnicas que se usan en el teatro pueden ser eficaces para que los estudiantes tengan un mejor control de su articulación y para corregir los errores de pronunciación. Consisten en el calentamiento de los órganos de la voz, la movilidad de la lengua y la ampliación de la gama tonal mediante ejercicios de entonación. También se realizan ejercicios respiratorios y de control de la forma de la boca cuando se articulan los sonidos (Knoerr, 2012, p. 10).

3.2 Análisis de las estrategias que emplean los métodos que ofrecen las editoriales para desarrollar habilidades de fonética

En las explicaciones anteriores se puede identificar que los métodos de corrección propuestos, son perfilados a la comprensión y expresión oral, sin embargo, Bartolí (2005) afirma que: “si examinamos los materiales didácticos actuales, tanto generales como específicos, podremos observar que la introducción a los sonidos de la LE en general y en específico de FLE, la mayoría

de las actividades de pronunciación propuestas en ellos se vinculan a la escritura". Asimismo, los manuales generales introducen los sonidos de la nueva lengua a través del alfabeto que presentan en la primera lección y de ejercicios auditivos para que el alumno aprenda la correspondencia letra-sonido.

La mayoría de las actividades orales de los manuales generales y de los manuales concebidos para ejercitar la lengua oral se basan en la lengua escrita. El objetivo oral del aprendizaje de lenguas es que los alumnos se comuniquen en determinada lengua, pero se percibe en los métodos que se utiliza la lengua escrita como apoyo, lo que resulta contradictorio". (Cantero, 1999, citado por Bartolí, 2005).

Esta situación podría ser uno de los resultados que se originaron después y propiciaron la transición de la metodología comunicativa hacia la perspectiva accional.

En el análisis hecho por Bartolí (2005), considera que:

Los manuales específicos de pronunciación, que ha habido, a partir de los años 90, varios intentos de incorporar la fonética/pronunciación y la corrección fonética en el enfoque comunicativo. Algunas de las actividades son ingeniosas y muy motivadoras. Sin embargo, en los manuales en los que los autores intentan vincular pronunciación con comunicación siguen utilizando la fonética, apoyándose en la lengua escrita.

Considerando las afirmaciones de Bartolí respecto a las propuestas de los manuales, se decidió hacer el siguiente cuadro para ratificar o refutar dichas impresiones. La información obtenida es de dos manuales que actualmente se utilizan en la enseñanza de FLE.

El primer método es de BOSQUET, M., MARTÍNEZ, M. y RENNES, Y. (2012) *Pourquoi pas 1! Méthode de français A1. Editions Maison des langues, Paris. 2012.*

El segundo manual es de CAPELLE, G. y MENAND, R. (2009) *Le nouveau taxi1!* *Méthode de français A1. Hachette, Paris. 2009.*

Manual	Sonidos vocálicos	Tipo de actividades
Pourquoi pas 1!	Sonidos [ɛ],[e],[o],[u],[wa].	Se escuchan palabras para relacionar la grafía – fonía. El alumno descubre la forma de escribir con la manera de pronunciar. Asocia palabras escritas en el método a partir del sonido. Se abordan aspectos segmentales.
Pourquoi pas 1!	Vocales nasales [ã],[ə],[ɛ].	Se escuchan palabras que están escritas en el manual para distinguir las vocales nasales. Es una actividad de discriminación auditiva. Se abordan aspectos segmentales.
Pourquoi pas 1!	Sonidos vocálicos [e],[ɛ],[ə].	Se escuchan y repiten palabras escritas en el método para discriminar los sonidos: [e] y [ɛ]. Se escuchan y repiten palabras escritas en el método que tienen el sonido: [ə]. Se escucha y observa un texto escrito en el método para subrayar palabras que se pronuncian con el sonido [ə]. Se abordan aspectos segmentales.
Le nouveau taxi 1!	Vocales nasales	Se escuchan series de 2 palabras para que el estudiante identifique una vocal nasal. Las palabras no están escritas en el método. Se abordan aspectos segmentales.
Le nouveau taxi 1!	Diferencia entre [œ], [ɔ] y [œ],[Ø].	Se escuchan frases que no están escritas en el método para que el alumno repita lo que escucha. La finalidad es identificar los sonidos: [œ], [ɔ] y [œ],[Ø]. Se abordan aspectos segmentales.
Le nouveau taxi 1!	Sonidos vocálicos [y],[w].	Se escuchan frases escritas en el manual para identificar los sonidos: [y] o [w]. Se pronuncian las frases escritas enfatizando los sonidos antes mencionados. Se abordan aspectos segmentales.
Le nouveau taxi 1!	Sonidos vocálicos [i],[y],[u].	Se escuchan y leen frases escritas en el manual para que el estudiante mencione el sonido que escucha: [i],[y] o [u]. Se abordan aspectos segmentales.
Manual	Sonidos consonánticos	Tipo de actividades
Pourquoi pas 1!	Sonidos [s],[z].	Se escucha una serie de palabras escritas en el manual para clasificarlas de acuerdo a los sonidos: [s],[z]. Las primeras

		actividades son para identificar la diferencia entre dichos sonidos. Se abordan aspectos segmentales.
Pourquoi pas 1!	Sonidos [v],[f].	Se escuchan palabras para distinguir los sonidos: [s],[z]. Se realizan actividades a partir de pares minimales escritos en el manual. Se abordan aspectos segmentales.
Le nouveau taxi 1!	Sonidos [s],[z].	Se escuchan frases que no están escritas en el manual. La finalidad es escuchar y repetir los sonidos: [s],[z]. Se abordan aspectos segmentales.
Le nouveau taxi 1!	Sonido [R] <i>grasseyé</i>	Se escuchan series de 3 palabras para identificar el sonido: [R]. Las palabras no están escritas en el manual. Se abordan aspectos segmentales.
Le nouveau taxi 1!	Sonidos [ʒ],[ʃ].	Se escuchan y leen frases escritas en el manual. El alumno debería identificar la diferencia entre el sonido: [ʒ] y [ʃ]. Se abordan aspectos segmentales.
Manual	La liaison, encadenamientos.	Tipo de actividades
Pourquoi pas 1!	s+vocal = [z].	Se escuchan frases cortas que están escritas en el manual. El alumno debería deducir la ligadura y marcarla en el manual. Se abordan aspectos segmentales.
Le nouveau taxi 1!	La liaison en [z].	Se escuchan frases que están escritas en el manual para reiterar en la ligadura del sonido [z].
Le nouveau taxi 1!	Encadenamientos.	Se escuchan frases que están escritas en el manual para que el alumno marque las uniones entre palabras. Primero identifica los encadenamientos para después repetir dichas frases. Se abordan aspectos suprasegmentales.
Le nouveau taxi 1!	Liaison y encadenamientos.	Se escuchan y leen frases escritas en el manual para que el alumno identifique y marque las ligaduras. En un segundo ejercicio el alumno debe escuchar y señalar los encadenamientos en unas frases escritas. Se abordan los aspectos suprasegmentales.
Le nouveau taxi 1!	Ligaduras prohibidas.	Se escuchan y repitan frases escritas en el manual. La intención es que el alumno identifique las ligaduras prohibidas. La instrucción no es detallada.
Le nouveau taxi 1!	Grupos rítmicos, ligaduras y encadenamientos.	Se muestran frases escritas en el manual para que el estudiante, primero, las divida en grupos

		rítmicos. Después debe marcar las ligaduras y los encadenamientos.
Manual	Entonación	Tipo de actividades
Pourquoi pas 1!	Afirmación o pregunta.	Se escuchan frases para que el alumno identifique si la voz sube o desciende. Se leen frases escritas en el manual con la entonación apropiada. Se abordan aspectos suprasegmentales.
Le nouveau taxi 1!	Afirmación pregunta.	Se escuchan frases para que el alumno mencione si se trata de una afirmación o una pregunta. Las frases no están escritas en el método. Se abordan aspectos suprasegmentales.
Le nouveau taxi 1!	Acentuación.	Se escuchan frases para separarlas en sílabas. Las frases están escritas. Se abordan aspectos suprasegmentales.
Le nouveau taxi 1!	Acento tónico.	Se escuchan y se repiten frases para identificar el acento sobre la última sílaba. Las frases no están escritas en el manual. Se abordan aspectos suprasegmentales.
Le nouveau taxi 1!	Acento de insistencia. Función de la entonación expresiva.	Se escuchan frases escritas en el manual. El alumno pronuncia y acentúa la sílaba subrayada. Se abordan aspectos suprasegmentales.
Manual	Los sonidos y su función gramatical – lexical – morfosintaxis.	Tipo de actividades
Pourquoi pas 1!	Distinguir masculino de femenino.	Se escuchan frases y palabras que no están escritas en el manual. El alumno debería responder si se trata de f/m.
Le nouveau taxi 1!	Distinguir entre singular y plural.	Se escuchan frases para que el alumno indique si la frase está en singular o en plural. Las frases no están escritas en el manual. Se abordan aspectos suprasegmentales.
Manual	Articulación	Tipo de actividades
Le nouveau taxi 1!	Movimientos articulatorios. “Redondeo o alargamiento”	Se escuchan series de palabras para que el alumno identifique la forma de articular: “redondeando o alargando” los labios. Las palabras no están escritas en el manual. Se abordan aspectos segmentales.

Éste es, en general, el panorama actual que ofrecen estos dos manuales que tratan cuestiones sobre fonética y pronunciación. El análisis realizado nos permite comparar ambos métodos, en el manual *Pourquoi pas 1!* se muestran menos contenidos para abordar la fonética en comparación con el método *Le nouveau taxi 1!*. Las actividades del primer manual tienen un predecesor escrito, esto, ratifica las afirmaciones hechas por Bartolí que siempre existe un apoyo en la escritura. Sin embargo, en el segundo manual se encuentra una mayor cantidad de actividades para enseñar los aspectos fonéticos de la lengua extranjera, además dichas actividades no tienen un predecesor escrito, directamente en el método, el alumno sólo debe escuchar para realizar las actividades, con esto, se puede refutar la afirmación de Bartolí arriba mencionada. Por otro lado, el primer manual se enfoca en la corrección de sonidos, es decir, en la totalidad de sus actividades se abordan los aspectos segmentales. En *Le nouveau taxi 1!* Las actividades son más variadas y no inicia con la enseñanza de sonidos exclusivamente, sino que se introduce al estudiante a la fonética desde los aspectos suprasegmentales, como el ritmo, la entonación, la división silábica.

Respecto a las afirmaciones de Bartolí, se podría señalar que no en todos los manuales se realizan las actividades con el apoyo de la escritura.

Capítulo 4: Desarrollo de habilidades fonéticas empleando el karaoke

4.1 Antecedentes

La canción es un recurso didáctico utilizado en la clase de lengua extranjera desde hace tiempo, dicho uso se ha sustentado por diversos autores:

Cassany (1994) menciona que:

Escuchar, aprender y cantar canciones en clase es una práctica de valor didáctico incalculable. Son textos orales ideales para practicar aspectos como el ritmo, la velocidad y la pronunciación correcta... además, como actividad lúdica, las canciones suponen una alternativa a otros ejercicios de repetición poco motivadores (p.409).

Asimismo, Gatbonton y Segalowitz (1998) demuestran que el uso de las canciones beneficia el aprendizaje de una lengua extranjera. Pues aseguran, que “gracias a las canciones se pueden practicar ejercicios de repetición sin que los alumnos los perciban como tales, sino como una práctica necesaria en la canción, por tanto, en un contexto comunicativo y natural”.

Howard Gardner (1983, 1993, 2004), propone la teoría de las inteligencias múltiples de entre las que se incluyen la inteligencia lingüística y la musical.

Varela (2003) menciona que:

Las canciones desarrollan todas las destrezas lingüísticas y ponen en funcionamiento los dos hemisferios cerebrales. Además se pueden usar para: - enseñar vocabulario - **practicar pronunciación - remediar errores frecuentes** - estimular el debate en clase - enseñar cultura y civilización - estudiar las variedades lingüísticas del idioma que se enseña - fomentar la creatividad - **desarrollar la comprensión oral** y lectora - **desarrollar la expresión oral** y la escrita - repasar aspectos morfosintácticos - **motivar a los alumnos para aprender el idioma extranjero - desarrollar el sentido rítmico y musical.**

De esta manera, se puede confirmar que el uso de canciones en la enseñanza de lenguas extranjeras tiene un impacto particularmente positivo en el aprendizaje de los alumnos, y se puede aseverar que los resultados pueden ser evidentes, sobre todo en la mejora de la pronunciación, que se desearía con el uso de canciones en formato de karaoke.

El antecedente del uso del karaoke en la clase de francés se le atribuye a Guerrin, Gilles (1997), *Le karaoké en cours de français ou comment assimiler la prononciation et la relation phonie/graphie en chantant*, *Le Français dans le monde*, n° 288.

Este profesor ha utilizado el karaoke desde abril de 1995. En esa época sólo contaba con un número limitado de discos. Inmerso en la Universidad de Gifu en Japón con un público de principiantes, pretendía que los alumnos descubrieran los sonidos del francés, con respecto a la grafía a partir de la práctica.

Respecto al uso del karaoke se ha considerado positivo para la pronunciación adecuada de algunos sonidos del francés. Hourari (1995 y 1996) y Freland (1996) proponían secuencias didácticas sobre las vocales nasales. Sin embargo, dicho recurso también ha sido criticado por Guimbretière (1994) ya que, según la autora, el uso de la canción presenta características fonéticas diferentes a la forma correcta del habla. En este trabajo la canción se empleará como una manera de enriquecer el horizonte fonológico de los estudiantes mediante una forma lúdica de propiciar cierta inmersión en el universo sonoro del francés. La canción está impregnada de sonidos, pero sobre todo de melodías y ritmos. Estos componentes preparan la adquisición de la prosodia del francés en el estudiante lo que es importante pues es una de las etapas iniciales en el aprendizaje de una lengua (González, 2003, p. 44). Además, son elementos de la lengua indispensables para la intercomprensión y el acceso al contenido semántico de lo que se expresa oralmente: “la comprensión depende de un conjunto de factores entre los cuales tienen cierta prioridad los elementos rítmico melódicos y gestuales que vertebran el habla, delimitan las unidades de sentido

y permiten articular un mensaje coherente y estructurado a lo que de otra manera sería solamente nebulosa fonética” (Intravaia, 2013, p. 4 y 6). Es decir, la canción es un medio adecuado por su variedad melódica y temática para estimular el oído del aprendiente y familiarizarlo con la musicalidad de la lengua que está aprendiendo.

El karaoke puede considerarse como una técnica que integra los planteamientos del método holístico para enseñar la pronunciación ya que es de tipo multisensorial e incorpora lo auditivo, visual, gestual y kinestésico. Es decir que los sentidos interactúan y se refuerzan entre sí. Los elementos visuales son el video y la transcripción de la canción, lo auditivo es la reproducción y repetición del canto en sí mismo. Lo kinestésico participa cuando observan e imitan los movimientos melódicos del intérprete mediante el movimiento de los brazos, de las manos, los labios, durante la emisión de los sonidos. Lo auditivo y lo kinestésico también pueden trabajarse en el karaoke con las técnicas de psicodramaturgia o teatrales que se mencionaron en el apartado de los nuevos métodos de enseñanza de la pronunciación

4.2 Descripción del recurso

El interés principal del karaoke reside en el hecho de que permite que una canción sea cantada y no solamente escuchada. “El origen de la palabra karaoke viene del japonés “kara” que significa vacío y “oke” del inglés *orchestra*. La palabra significaría “orquesta vacía” (Guerin, 1997, p.29).

La **versión karaoke** tiene 3 elementos: **video** clip de la canción o imágenes alusivas al intérprete o a determinada temática acorde a la pieza musical que permiten apreciar los gestos con los que se emiten los sonidos, y las características prosódicas de la lengua con lo que se facilita el aprendizaje de los aspectos motrices de la pronunciación; asimismo este elemento puede mostrar diversos aspectos culturales del intérprete original. Utilizar este recurso en la clase de francés también permite conocer la diversidad musical francófona,

la interculturalidad implícitamente. Otro elemento y el más importante es la **música**, la instrumentación (pista) sin la presencia de la voz, es el acompañamiento musical para el intérprete; por último, el **texto de la letra de la canción** que aparece conforme transcurre el ritmo de la música es un elemento que asocia texto y audio, entonces es más fácil de memorizar y recordar tanto en el aspecto semántico como fonético. Estos son los elementos digitales o intangibles del recurso.

Al inicio del uso del karaoke, Guerin (1997) consideraba necesario un soporte de video cassette o disco laser, una grabadora y un monitor. Actualmente el karaoke exige un soporte técnico y recursos materiales como una computadora. En caso de no tener este recurso se requieren al menos: una pantalla, un reproductor DVD, un DVD con los videos de las canciones en formato de karaoke, bocinas, una grabadora y un micrófono. Actualmente, los teléfonos celulares llamados smartphones o teléfonos inteligentes tienen diversas aplicaciones que pueden remplazar los objetos anteriores, sobre todo si se desea grabar la interpretación del alumno, para que éste pueda analizar su pronunciación en relación al intérprete original.

El laboratorio de lenguas sería el espacio ideal para abordar las canciones en formato de karaoke para la clase de francés, pues en dicho lugar, es posible grabar simultáneamente e individualmente a todos los estudiantes de un grupo.

Las canciones en formato de karaoke pueden considerarse en la categoría de documentos sonoros auténticos, pues estas fueron compuestas con una finalidad recreativa, expresiva o alguna otra pero no con intereses educativos. El profesor de lengua es quien decide emplearlas como recurso didáctico para ciertos objetivos pedagógicos. En la actualidad, los medios para tener acceso a las canciones francófonas son variados así que esto es “más sencillo” que en la época de los años 90. El acceso a internet y a las aplicaciones para buscar videos musicales y canciones en otros formatos, permiten al profesor de lengua, obtener una gama de recursos musicales bastante considerable. Aunque, para

emplearlos en clase, se debe hacer previamente una evaluación minuciosa del material a utilizar. Es necesario analizar la canción desde dos perspectivas: cómo puede aplicarse en clase y cuáles son sus características. Según la primera, es conveniente tomar en cuenta factores como el tipo de público, nivel de aprendizaje, la edad y los intereses de los alumnos. Por otra parte, también es preciso revisar las características de la canción: su contenido lingüístico (vocabulario, gramática, sintaxis); el tema (el amor, la vida, el desempleo, el racismo, la historia que cuentan, etc.); el tipo de texto (narrativo, descriptivo, poético, etc.) y el tipo de música. Al momento de elegir, es conveniente considerar las características de la canción y del grupo de estudiantes con que se va a trabajar.

En mi experiencia, cuando se utilizan las canciones en formato de karaoke en clase de francés lengua extranjera, los estudiantes perciben una diferencia en el tipo de clase, pues están en un laboratorio frente a una computadora, su interacción con las actividades a desarrollar es simultánea y cada alumno participa activa e individualmente. Lo que se pretende puntualizar es que la conducción de la clase es diferente a la que se tendría comúnmente en un salón de clases.

Cantar es una forma de interactuar que casi cualquiera conoce. Las imágenes de los videos hacen que la atención de los alumnos sea captada, el uso de audífonos complementa a través del audio y genera una captación más aguda, el observar la gesticulación de los intérpretes originales hace que los aprendices, escuchen, asimilen, imiten y produzcan.

Utilizar el karaoke en la clase de francés se justifica en los métodos que se basan en la audición y la imitación. Esta herramienta permitirá que los estudiantes aprendan, corrijan y practiquen la pronunciación, pues de acuerdo con Llisterri (2002) al escuchar atentamente diversas repeticiones, el estudiante será capaz de reproducir algún sonido adecuadamente y además lo integrará a su nuevo sistema fonético de L2.

La ventaja de utilizar el karaoke en la clase de francés es dual, pues la canción en dicho formato permite al docente de FLE enseñar, practicar o corregir aspectos segmentales, es decir vocales y consonantes en sonidos aislados; o aspectos suprasegmentales como la entonación, el ritmo, el encadenamiento, etc. De acuerdo con MacNerney y Mendelsohn (1992) citados por Lauret (2007) “El curso de pronunciación se debe concentrar antes de todo en los niveles suprasegmentales que tienen un impacto muy importante sobre la comprensibilidad e inteligibilidad del aprendiz...porque puede conseguir grandes cambios en poco tiempo”.

Sin embargo, no todas las canciones son adecuadas para el proceso de enseñanza del francés. Para determinar los criterios a considerar, en el siguiente apartado se puntualizan aspectos encontrados en el Marco común europeo de referencia, además de las propuestas de algunos especialistas en la materia.

4.3 Criterios para diseñar las actividades

Los criterios para el diseño de las actividades parten de lo general y se considera necesario integrar la información del Marco común europeo de referencia, pues éste, constituye una guía muy completa para la elaboración de programas de lenguas, exámenes, manuales, etc. En el Marco se distingue claramente entre la pronunciación de la lengua oral (competencia fonológica) y la pronunciación de un texto escrito (competencia ortoépica).

En el apartado 5.2.1.4 del Marco se define la competencia fonológica como “el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de: - 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): o acento y ritmo de las oraciones; o entonación.”

En el mismo apartado 5.2.1.4. se establece un total de seis niveles de pronunciación, correspondientes a los niveles generales del aprendizaje de una LE fijados por el Marco (A1, A2, B1, B2, C1, C2), y se describe la competencia fónica del alumno en cada uno de ellos. Pero en los niveles se detalla únicamente la capacidad del alumno para producir en LE, es decir, no se tiene en cuenta la pronunciación como percepción.

En el apartado Procesos comunicativos de la lengua (4.5 del Marco) se encuentran más referencias a la pronunciación. En este apartado se describen los cuatro procesos comunicativos de la lengua: hablar, escribir, escuchar y leer así como las destrezas que debe dominar el alumno para poder realizar cada uno de los procesos comunicativos.

Así, por ejemplo, para hablar el alumno necesita saber:

- planear y organizar un mensaje (destrezas cognitivas);
- formular un enunciado lingüístico (destrezas lingüísticas);
- articular el enunciado (destrezas fonéticas).

La tercera de estas destrezas es una referencia explícita a la pronunciación así como la que se incluye en el punto siguiente, en el que se indican las destrezas necesarias para saber escuchar:

- percibir el enunciado (destrezas fonéticas auditivas);
- identificar el mensaje (destrezas semánticas);
- interpretar el mensaje (destrezas cognitivas).

En la primera de las destrezas mencionadas, como puede observarse, se tiene en cuenta tanto la pronunciación como percepción.

El Marco contiene también el apartado 6.4.7.9. en el que se hacen diversas propuestas sobre cómo fomentar el desarrollo de la capacidad de pronunciar. La mayoría de las propuestas presentadas son poco “comunicativas”. Se propone, por ejemplo, el trabajo individual en el laboratorio de idiomas, el aprendizaje de las normas ortoépicas, la lectura en voz alta, etc. En este apartado no se hacen propuestas diferenciadas según si el objetivo sea conseguir una competencia fonológica o una competencia ortoépica.

Para Llisterri (2002) el planteamiento de los objetivos es la base por excelencia para cualquier programación de un curso, también es necesario que el profesor indague el interés y motivación de los alumnos. Respecto al profesor, éste debe conocer y estar informado sobre las diversas normas posibles, además de estar preparado para contestar las preguntas que se generen en la clase. (p. 93-94). Es importante delimitar la dificultad de los aspectos que se consideran enseñar, esto con referencia al público y nivel de aprendizaje. Sería oportuno, analizar con precisión la canción que se va a estudiar y sobre todo, identificar la problemática a corregir en la pronunciación de los estudiantes, con la finalidad de predecir los errores que puedan surgir.

Las propuestas recientes para el estudio de las diferencias fonéticas entre las lenguas, (Flege, 1996 citado por Llisterri, 2002) propone concentrarse en la enseñanza de los sonidos que no se encuentran en la L1, con la intención de incluirlos gradualmente en el aprendizaje de la lengua extranjera. Además de identificar las problemáticas más comunes en pronunciación de los estudiantes, sería oportuno tomar nota de las dificultades de pronunciación de los estudiantes.

Para establecer la progresión en la enseñanza de la pronunciación, se sugiere iniciar de lo global a lo particular, es decir, de los aspectos suprasegmentales

como la entonación y el ritmo, para posteriormente introducir los sonidos, también de forma gradual y en orden de importancia. Entonces es conveniente determinar el orden en que debe enseñarse un sonido, lo que se elige por la importancia que tiene en relación con otros sonidos. Con este fin se podría utilizar el cuadro propuesto por Tomé (2004) de los errores frecuentes entre el público hispanófono que aprende francés, asimismo se sugiere al profesor identificar los errores que se presentan en particular en la clase.

4.4 Criterios para seleccionar las canciones

Algunos autores que utilizan la canción para la enseñanza de lenguas extranjeras, proponen los siguientes criterios de selección:

Ruíz (2008) en su artículo “La enseñanza de idiomas a través de la música” propone que: las canciones sean del gusto de los alumnos porque el nivel de motivación es el que determinará si éstas funcionarán o no. (p.3). Para esta autora, la letra de la canción debe ser clara. Asimismo, se debe tener en cuenta la edad de los alumnos.

Para la selección de canciones para la clase de francés lengua extranjera debe contar con las siguientes características sugeridas por Lauret (2007, p.126)

El **tempo** es un factor primordial pues algunas canciones son más fáciles de cantar que otras, igualmente dependerá de la cadencia del intérprete aunque es preferible la opción de las canciones lentas. La velocidad del *tempo* de una canción que no resulte compleja de cantar, se sugiere entre 60 y 90 pulsaciones.

El **contenido** de la canción debe ser escogido principalmente para abordar la pronunciación ya sea porque en ella predomina algunos sonidos en particular o porque es un ejemplo de un aspecto concreto de la entonación. También se sugiere considerar la simplicidad del léxico, la sintaxis, estos conforme al nivel

del público, afinidad o relación de su contenido con la temática del curso en el momento en que se incluye en él.

La **duración**: el objetivo ideal es la memorización de algún aspecto fonético a enseñar, practicar o corregir. No es necesario trabajar canciones completas, basta con alguna estrofa o el estribillo, en todo caso con algunas líneas melódicas para una mejor concentración pedagógica.

La **melodía**: algunas melodías se tararean más fácilmente que otras. Las melodías monótonas se memorizan más y se retienen sencillamente. Los estudiantes encuentran práctico y divertido cuando mantienen una melodía por un tiempo indeterminado. Por ejemplo, algunos alumnos han expresado que no pueden, ni creen olvidar la melodía del coro de la canción de Aïcha del cantante argelino Cheb Khaled. La melodía de ciertas canciones también puede considerarse representativa de la prosodia del francés gracias a lo cual son un medio adecuado para que el aprendiente se familiarice con el paisaje sonoro de esta lengua. Al repetir una canción y entonar una melodía, el alumno aprenderá a darle más importancia al ritmo y la entonación de las palabras y las frases como medio para articular algo con sentido de manera semejante a lo que hacen los francófonos para quienes “el sentido general se construye esencialmente a partir del ritmo y de la entonación que se da al discurso” (Lhote, 2001, p. 450).

La **articulación**: es importante escuchar la canción y evaluar la articulación del intérprete, pues hay cantantes que articulan más que otros. Es decir, hay quienes emiten los sonidos de manera más clara y distinta, sus canciones pueden emplearse en clase para discriminar algunos sonidos; otros, por el contrario, omiten letras e incluso sílabas lo que dificulta la comprensión y la producción de sonidos mientras se está aprendiendo el sistema fonológico del francés.

El **ritmo** y la **acentuación** deben ser acordes lo más posible a la lengua hablada, pues sobre todo en la acentuación se desea cuidar que la canción

seleccionada se aproxime a la forma de hablar, pues en francés la sílaba que se acentúa es la última de cada palabra o grupo de palabras si lo que se dice es una frase con una entonación particular (afirmación, interrogación, etc). En caso de encontrar canciones como *La cabane du pêcheur* de Francis Cabrel donde él acentúa las primeras sílabas, se recomienda prevenir a los estudiantes o no utilizar dicha canción para no generar confusión.

La “e” muda de la mayoría de las palabras en francés, es muy común que en las canciones francófonas se pronuncie. Pronunciar dicha “e” podría ser por las características de la métrica de la canción, pues en términos musicales para acomodar las frases rítmicas es válido romper la regla de la lengua hablada. Como en el anterior inciso, sería recomendable analizar la canción con anterioridad y advertir a los estudiantes de tal diferencia en la lengua hablada.

La presencia de un **acento** regional o nacional. En la clase de francés se pueden escuchar canciones interpretadas por cantantes francófonos originarios de distintas regiones o países. Así “la canción es un vínculo con la cultura del otro en su diversidad. Gracias a ella puede descubrirse una realidad multicultural (Boiron, 2005, p. 1). Si la canción es un documento auténtico con un alto contenido sociocultural, lexical y fonológico del lugar del que proviene, al elegir una canción con un acento particular se debe cuidar el objetivo fonético por el cual se decide emplearla. El caso de la interpretación de Edith Piaf es un ejemplo importante sobre su manera de pronunciar la [R] pues es una pronunciación muy similar a la de un hispanófono. También es necesario prevenir a los alumnos.

El docente debe escoger un extracto de la canción para concentrar la práctica en una característica **suprasegmental** como el ritmo por ejemplo o en una característica **segmental**: vocal o consonante. La ventaja de las canciones en formato de karaoke es que se puede abordar un aspecto suprasegmental o segmental por separado o simultáneamente.

El karaoke por su naturaleza, funciona muy bien en un público de estudiantes de nivel medio superior. Éstos responden muy bien a dicha actividad porque se divierten, salen de lo “rutinario” de la clase acostumbrada y sobre todo aprenden y corrigen su pronunciación. Sin embargo, es necesario tomar en cuenta los criterios arriba señalados, para seleccionar una canción. Además propongo que es conveniente escuchar a los alumnos, atender sus propuestas e incluir sus gustos musicales. También debe ser agradable e interesante para el profesor (Boiron, 20015, p.1). Cabe mencionar que las canciones de la época de la *Chanson française* también son bien recibidas, éstas también pueden ser el pretexto de presentar dicho movimiento musical.

Para la selección de canciones se sugiere analizar la canción con base en el siguiente cuadro, de esta manera el profesor tendrá ciertos aspectos considerados con anterioridad y esto evitará confusiones entre los alumnos.

Nombre de la canción propuesta	Objetivo Fonético / Aspectos segmentales o suprasegmentales	Acento regional	Contenidos culturales	Ritmo y acentuación de las sílabas	Se pronuncia la e del final
---------------------------------------	--------------------------------------------------------------------	------------------------	------------------------------	-------------------------------------------	------------------------------------

4.5 Propuesta para usar canciones en formato de *karaoke* en la clase de francés

Después de revisar diversas fuentes y varias propuestas para la enseñanza y corrección de la fonética y la pronunciación, encuentro que las dificultades de aprendizaje son numerosas, aunque éstas pueden ser particulares dependiendo del público al que uno se dirige. En el caso del público hispanófono, anteriormente, Tomé (2004) puntualiza algunos de los problemas frecuentes que suele enfrentar dicho público. El análisis y la propuesta hechos por dicho autor deben ser considerados por cada docente en FLE, ya sea para identificar los errores frecuentes en el público al que se dirige para constatar su aportación o para evitar llegar a dichas problemáticas.

Por otro lado, en el análisis que se realizó a los manuales de apoyo para la enseñanza de FLE se puede constatar que la enseñanza y corrección de la fonética pareciera ser a través de los aspectos segmentales, es decir vocales y consonantes y poco a partir de enseñar el ritmo, la prosodia, la acentuación, la entonación de la lengua es decir los aspectos suprasegmentales. Desde mi apreciación, considero que ambos aspectos deben ser enseñados simultáneamente y para eso, la propuesta de las canciones en formato de *karaoke* son una herramienta didáctica apropiada porque por este medio el aprendiente está en contacto continuo con aspectos como la melodía y el ritmo.

La melodía, la articulación, la duración, el ritmo y la acentuación son características de una lengua, no solo de una canción. Forman parte de lo que Lohte llama “el paisaje sonoro de una lengua” y que consiste en “todos los elementos de una lengua que integran la representación mental de sus características sonoras” para un locutor de la misma. (Lhote, 2001, p. 447). Para conformar este paisaje sonoro es indispensable percibir la lengua, escucharla de manera continua y repetirla aunque no se estén realizando actos de habla, de comunicación, sino de producción fonética, como en el *karaoke*. A continuación

se describen algunos elementos característicos del paisaje sonoro de la lengua francesa que pueden percibirse en las canciones.

A continuación, se presenta una propuesta en formato de planeación para llevar a cabo una sesión en laboratorio de enseñanza de lenguas extranjeras, en la que se enseñará al estudiante aspectos orales de la lengua, a través de varias etapas con la finalidad primordial de mejorar la pronunciación en FLE. Posteriormente se presenta un caso práctico para una mejor comprensión al lector.

Alors on chante !

Justificación

La intención de la sesión es ayudar a los alumnos a mejorar la pronunciación a través de canciones en la lengua meta. Asimismo, se busca sensibilizar a los usuarios a conocer sobre la diversidad cultural francófona, a partir de la oferta musical en dicha lengua.

Objetivo principal

Los aprendientes identificarán estructuras y elementos de FLE, con la finalidad de remediar y mejorar la pronunciación.

Duración

Una sesión de una hora y media.

Metodología

Los usuarios realizarán actividades de sensibilización y sistematización de la pronunciación adecuada de algunos sonidos aislados, que recurrentemente son mal empleados. En el laboratorio de Idiomas cada usuario tendrá una computadora donde observará y escuchará el video de una canción previamente seleccionada.

Planeación para el profesor.

Actividad	Objetivo(s)	Procedimiento	Material	Tiempo
Presentación	Presentar los objetivos.	-Presentación y explicación de los objetivos. -Presentación de la canción a partir del título.	Plumones y pizarrón.	5 minutos
1. Presentación del intérprete de la canción.	Conocer aspectos básicos del intérprete de la canción.	-Presentación del intérprete (cantante) francófono, a través de un documento titulado: Qui est-ce ? Cada estudiante podrá leer el documento en su computadora, donde encontrará información del artista como: nombre (artístico y de pila, según el caso), nacionalidad, edad, información sobre su trayectoria como cantante, etcétera.	1 Presentación en PPT	10 minutos
2. Presentación de la canción.	Conocer la canción y sensibilizar a la pronunciación de varias palabras y frases.	-Los alumnos recibirán un video en cada computadora. Escucharán la canción y previamente, el asesor les solicitará que identifiquen la temática general de la canción, palabras aisladas y si es posible que identifiquen el nombre de la canción. Es una fase de hipótesis sobre el tema de la canción. Después de la primera escucha se les cuestionará a los usuarios sobre lo que se entendió en general. El profesor menciona algunas palabras o frases que se escucharon en la canción y que los alumnos pudieran reconocer y deberán repetir. Se hace énfasis en la pronunciación, sobre todo en los sonidos particulares del francés que se desean enseñar y/o corregir.	Video de la canción sin subtítulos.	15 minutos
3. Comprensión detallada.	Detallar la comprensión de la canción a través de la transcripción de la misma.	- Los alumnos recibirán un video de la canción con subtítulos en francés para verificar su comprensión previa de la idea general, las palabras aisladas y el título de la canción. Con ayuda de los subtítulos ampliarán la comprensión. Se sugiere no detenerse a revisar el vocabulario en esta fase.	Video de la canción con subtítulos en francés.	10 minutos

4. Traducción de la canción.	Comprender el vocabulario de la canción en lengua materna.	- Los estudiantes recibirán un video de la canción con subtítulos en español para verificar la traducción propuesta.	Video de la canción con subtítulos en español (en caso de encontrarlo en la red).	10 minutos
5. Interpretar la canción.	Sistematizar la pronunciación a través de varias repeticiones de la canción.	-Cantarán la canción con ayuda de la interpretación real para identificar la entonación y ritmo de algunas frases, además de verificar la pronunciación de palabras que consideren necesarias. -Los alumnos repetirán varias veces la canción hasta interiorizar la interpretación del cantante, la entonación y el ritmo.	Video de la canción con subtítulos en francés.	20 minutos
6. Grabación de una estrofa o estribillo (coro) para autoevaluar la pronunciación.	Identificar la pronunciación en francés, a través de la interpretación de la canción completa, una estrofa o el estribillo.	-El alumno cantará la canción para grabarla con su pronunciación y entonación. Una vez grabada en un programa de audio, el usuario la escuchará y comparará su interpretación con la interpretación del (de la) cantante original. -La comparación de interpretaciones, facilitará al estudiante identificar los aspectos a (auto) corregir. -El profesor evaluará la pronunciación de cada participante para compartirle sus áreas de oportunidad en pronunciación. -El docente invitará al usuario a practicar y mejorar la pronunciación de los aspectos en proceso de aprendizaje.	Pista instrumental con la letra de la canción. Software para grabar la voz. Puede ser en audacity. O dispositivo móvil. Smartphone con alguna aplicación para grabar audio y voz.	20 minutos

Explotación de la canción

Los parámetros para elegir una canción dependerán de los aspectos segmentales o suprasegmentales a enseñar, mejorar o practicar con los alumnos. Para ejemplificar la manera de ¿Cómo organizar una clase en la que los alumnos cantan? A continuación, se presenta el siguiente caso:

Una de las problemáticas que se han detectado frecuentemente en la pronunciación de algunos alumnos, es el aspecto segmental [y] que algunos alumnos lo pronuncian como [u]. En términos comunicativos no es lo mismo

pronunciar el pronombre “*tu*” en francés, como el pronombre “tú” en español. Si el estudiante de FLE emite de forma oral la frase: “*Tu t’appelles*” de la siguiente manera: [tu tapel] estaría diciendo “*todo te llamas*”. La pronunciación no sería la adecuada, aunque lo oportuno sería saber hasta qué punto el mensaje de comunicación se lograría con el interlocutor de habla francesa.

Este error de pronunciación lo señala Tomé (2004) como uno de los más frecuentes entre el público hispanófono. Para remediar este problema, se sugiere utilizar la canción ***Ne me dis plus tu*** interpretada por el comediante y cantante francés Fernandel. <https://www.youtube.com/watch?v=HfvaYKH93JU> Aunque el sonido [y] sea el objetivo principal a mejorar por los alumnos, en la canción se emplean otros aspectos segmentales que se pueden integrar a la actividad.

Organización de la clase

La participación de los alumnos para lograr este objetivo se organiza de la siguiente manera: La clase se realiza en un laboratorio de idiomas, cada alumno cuenta con una computadora, audífonos y micrófono.



Foto: Juan Carlos Escobedo (2015-2)

Actividad 1

Para contextualizar sobre la canción a trabajar, a través de una presentación en *Power Point* se muestra una foto del intérprete. Los alumnos participan haciendo una descripción en lengua meta. Después se muestra información pertinente sobre el personaje para que los alumnos conozcan de éste y compartan algunas hipótesis sobre lo que se abordará en clase, también puede ser momento de aprender más sobre géneros musicales.



Foto: Juan Carlos Escobedo (2015-2)

Actividad 2

Una vez presentado al intérprete, se procede a una primera escucha en versión original. Ésta, es en lengua meta, donde los alumnos observan el video y escuchan la pronunciación del intérprete, sin texto alguno. Al terminar se realiza una comprensión global, donde se les pide que mencionen si detectaron el nombre de la canción, frases y palabras aisladas, además de que indiquen el tema de la canción si es posible.

Actividad 3

Los alumnos escuchan por segunda vez la canción, con el apoyo de los subtítulos en francés. Se les indica que atentamente observen cómo se pronuncia la letra de la canción. En este momento, los alumnos verifican sus hipótesis, las frases y palabras aisladas, y el título de canción. En este momento, parecería ser más comprensible el tema de la canción y los alumnos, de manera natural, empiezan a realizar preguntas sobre algunas palabras que no comprenden. Para evitar detenerse a verificar todo el vocabulario a detalle, se les muestra la canción en versión original, pero ahora con subtítulos en español.

Actividad 4

Se realiza una tercera escucha de la canción en versión original, pero como se menciona en la actividad 3, esta vez los alumnos escuchan en francés y leen en español la propuesta de traducción de la canción. Esto se sugiere para no detenerse en los detalles del vocabulario.

Actividad 5

Los alumnos en este momento estarían expuestos a una cuarta escucha. En esta actividad el profesor escribe algunas palabras de la letra de la canción y se les pregunta a los alumnos cómo se pronuncian. Dependiendo de la letra, el profesor determinará las palabras. En el caso de la canción ***Ne me dis plus tu*** se podría escribir en el pizarrón las palabras: *tout, moi et tu*. El profesor insiste en la forma de pronunciarlas y les solicita que hagan un cuadro de 6 columnas para que completen con palabras de la letra de la canción que tengan el mismo sonido.

El cuadro a completar, quedaría de la siguiente manera:

Sonido [U]	Sonido [wa]	Sonido [y]
tout	Moi	Tu

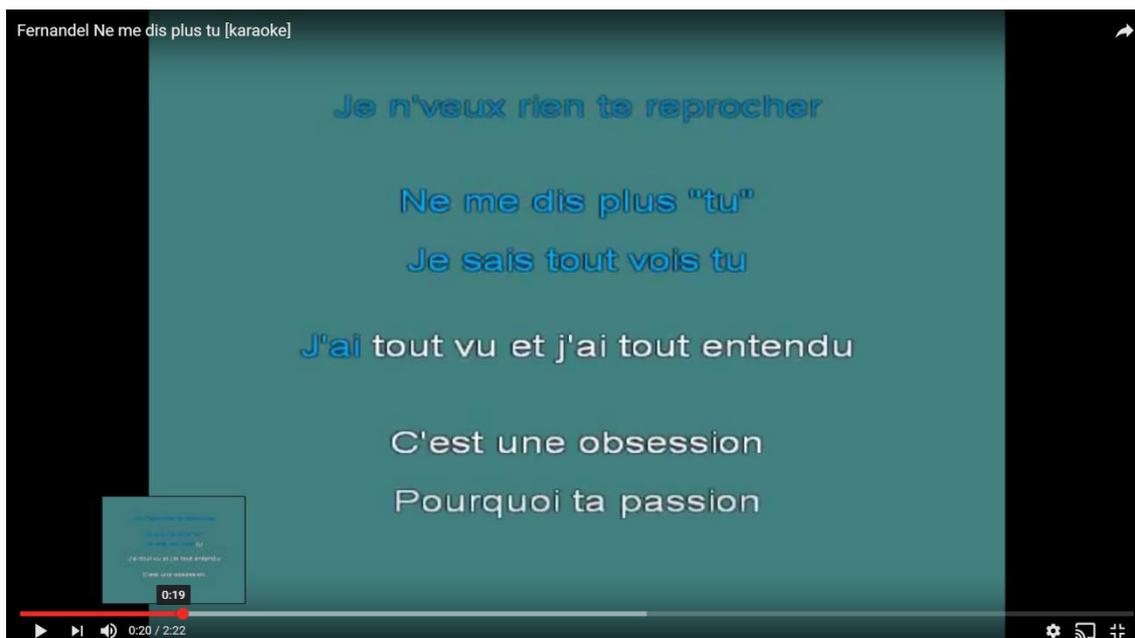
Se hace una revisión en plenaria para la corrección. En esta actividad, se podría apreciar cómo los alumnos empiezan a interiorizar los sonidos expuestos en relación a la grafía.

Actividad 6

Se hace una última escucha en versión original con subtítulos en francés y se les pide a los alumnos que canten apoyándose de la pronunciación del intérprete. En esta etapa de la sesión, es pertinente reiterar sobre las diferentes partes que integran una canción: estrofas, coro o estribillo, puente y final. Para evitar complicaciones de interpretación por parte de los alumnos, se sugiere centrarse en el coro, pues esta parte suele ser la misma, repetitiva y constante a lo largo de toda la canción.

Actividad 7

Una vez que los alumnos integran parcialmente algunas melodías y el ritmo de la canción, se les solicita cantar, en formato de karaoke. Se les pide concentrarse en la parte del coro. En caso de ser necesario, los alumnos podrán recurrir al formato de la canción intérprete original y subtítulos para verificar detalles de pronunciación.



<https://www.youtube.com/watch?v=HfvaYKH93JU>

Actividad 8

En este momento los alumnos han estado expuestos al *input* que menciona Krashen (1982), parecería que han habituado su oído a las melodías y sonidos empleados de la canción, se piensa que el escuchar reiteradamente la interpretación ha generado la integración del sonido a corregir o enseñar, en este caso el segmental [y]. Para verificar lo anterior, se pide a los alumnos que canten por última vez, pero deberán grabar su voz escuchando la versión de karaoke. No es necesario grabar toda la canción, basta con grabar el coro. El profesor deberá guardar las grabaciones de los alumnos para verificar si la pronunciación es adecuada.

Para finalizar, el profesor envía un pequeño texto para que los alumnos lo lean, dicho texto deberá incluir frases y palabras con los segmentales trabajados en la sesión de karaoke. El profesor les pide que la lectura sea en voz alta, ésta puede ser grabada para posteriormente ser evaluada la pronunciación o en el momento.

Lauret (2007) indica que la evaluación de la pronunciación puede estar integrada a la evaluación de la competencia oral. La evaluación de la pronunciación debe considerar la percepción y la producción. (p.166). Dado lo anterior, para realizar la evaluación se generó la siguiente rúbrica:

Criterios	Optimo (5)	Bueno (4)	Regular (3)	Apenas aceptable (2)	Deficiente (1-0)
Pronunciación fluida					
Entonación adecuada					
Claridad					
Coherencia					

Respecto a las diversas reacciones y expresiones que se han manifestado por parte de los alumnos están las siguientes:

Primeramente, lo que señalan al concluir una sesión de karaoke, es sentir pena, no es nada sencillo para ellos cantar ante sus demás compañeros.

Mencionan que sí les gusta cantar y creen que pueden mejorar su pronunciación en francés a través de las canciones en formato de karaoke.

Cuando los alumnos no se atreven a cantar para que se animen a hacerlo, se les solicita que lo hagan en privado y que se graben para que posteriormente el profesor sea el único que escuche las grabaciones.

Conclusiones

La realización del presente proyecto, confirma la importancia que tiene la formación de profesores de lengua extranjera. Respecto a la fonética, la apreciación se enriqueció con la investigación de ésta, sin embargo, sería oportuno analizar los contenidos del programa propuestos para la LEF que se reducen a Introducción a la Lingüística.

El desarrollo de los primeros capítulos contribuyó a dar respuesta a las premisas planteadas inicialmente. Se identificó que la fonética es un tema muy amplio y complejo, las referencias insertadas en esta investigación son breves y están sujetas a profundizar. Asimismo, se percibe que es necesario tener un conocimiento adecuado de los aparatos fonológicos de ambas lenguas (español y francés), pues como profesor de lengua es necesario comprender las diversas variantes y las diferencias de ambos sistemas. En este caso, la contraposición realizada con el español, permitió entender más como lengua materna y el francés como lengua extranjera.

En particular la enseñanza de la fonética y la pronunciación no es sencilla, como menciona Lauret (2007) la adquisición de la pronunciación de una lengua extranjera se obtiene gracias a la implicación del alumno y el docente. (p. 169). Sin embargo, se encontró que docentes de francés lengua extranjera no enseñan fonética por la falta de conocimiento para la enseñanza de ésta.

Además de la información anterior, la dificultad para la enseñanza de la pronunciación se ve afectada por la criba fonológica que menciona Polivanov (1931) y Troubetzkoy (1939), esta sordera fonológica que de manera natural impide la apreciación de “nuevos” sonidos, es aquí donde se replantea la labor de la enseñanza de la fonética, y sería necesario cuestionar: ¿cómo se pretende introducir nuevos sonidos? ¿qué estrategias permitirían llegar a una correcta pronunciación, si “no se escucha bien”? ¿el docente es consciente de la existencia de esta sordera? ¿es necesario pronunciar perfectamente para la emisión de un mensaje de comunicación en lengua extranjera?

Otras observaciones que se podrían analizar son las propuestas de los manuales de enseñanza de francés lengua extranjera, que integran la enseñanza de la fonética como un aspecto aislado y en otros, como un tema sin relevancia.

Por último, cabe señalar la importancia de que el alumno debe responsabilizarse de su aprendizaje y debe tener un papel activo en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. También parece necesario que el alumno reflexione sobre su pronunciación, sobre todo por la importancia que merece la interacción comunicativa de todo interlocutor, dejando de lado el acento, pero en el que pudiera quedar inapropiada la comunicación por falta de una correcta pronunciación.

Dado que enseñar fonética es una labor compleja y poco comprensible entre los estudiantes se propone una estrategia para enseñar la fonética a través del canto con canciones francófonas en formato de karaoke, con la intención de aportar un método más atractivo para el aprendiente y estructurado para el docente con la finalidad de mejorar la pronunciación de los alumnos y que su desempeño durante el aprendizaje tenga el nivel apropiado en términos relacionados con la fonética.

Referencias

- Abry, Dominique, y Veldeman-Abry, Julie. La phonétique audition, prononciation, correction, Paris. CLE International, coll. Techniques et pratiques de classe, 2007. 175p.
- Bartolí, Marta. La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Phonica*. Vol. 1. 2005
- Besse, Henri. Méthodes et pratiques des manuels de langue, Paris Crédif-Didier, Essais, 1985.
- BOSQUET, M., Martínez, M. y Rennes, Y. (2012) *Pourquoi pas 1! Méthode de français A1. Editions Maison des langues, Paris. 2012.*
- Cantero, F.J. (2003): Fonética y didáctica de la pronunciación en Mendoza, Antonio (coord.), Didáctica de la Lengua y la Literatura, Prentice Hall.
- Capelle, G. y Menand, R. (2009) *Le nouveau taxi1! Méthode de français A1. Hachette, Paris. 2009.*
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe, 2001.
- Champagne-Muzar, Cécile y Bourdages, Johanne. Le point sur la phonétique. 2da ed. París, CLE International, 1998. 119p.
- García Fajardo, Josefina. Introducción al lenguaje: de los sonidos a los sentidos. 2da ed. México, Trillas, 2007. 163p.
- González, C. (2003). Enseñanza y aprendizaje de la lengua en la escuela infantil, Grupo Editorial Universitario.
- Guerrin, Gilles (1997), Le karaoké en cours de français ou comment assimiler la prononciation et la relation phonie/graphie en chantant, *Le Français dans le monde*, n° 288

Guerrini, Michele C. y Peña, Pilar. Didáctica de las segundas lenguas. Madrid, España, Grupo Santillana de Ediciones, 1990. 374 p.

Guimbretière, Élisabeth. Phonétique et enseignement de l'oral. Didier-Hachette, France, 1994.

Laurent, Bertrand. Enseigner la prononciation du français : questions et outils. Paris, France, Hachette, 2007.

Lleó, Conxita. La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras. España, Visor, 1997. 144p.

Martinez, Pierre. La didactique des langues étrangères. París, Francia, Que sais-je ?, 1996. 128 p.

Múgica, Nora. Estudios del lenguaje y enseñanza de la lengua. 1a ed. Rosario, Argentina, Homo Sapiens Ediciones, 2006. 216 p.

Owens, Robert, Desarrollo del lenguaje, España, Prentice Hall, 2006.

Pardinas, Felipe. Metodología y técnicas de investigación en Ciencias Sociales. 34 ed. México. Siglo XXI editores, 2005. Capítulo 5, Inciso 5.3, p. 119.

Porcher, Louis. Le français langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline. París, Francia, Centre national de documentation pédagogique, Hachette – Livre, 1995. 107 p.

Richards, Jack C. y Rodgers, Theodore S. Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. 1a ed. España, Cambridge, 1998. 173 p.

Rojas Soriano, Raúl. Guía para realizar investigaciones sociales. 33 ed. México, Plaza y Valdés, 2006. Capítulo XI p. 197

Rossi, M. (1999) L'intonation, le système du français : description et modélisation. Paris : Éditions Ophrys.

Tomatis, A. (1978) L'oreille et le Langage. Paris : Éditions du Seuil.

Troubetzkoy, N.S. [1939] (1973) Principios de fonología. Cincel. Colección Didaxis.

Documentos Electrónicos

Billières, Michel. (2014, Octubre 1) La phonétique, vilain petit canard de la didactique. [Artículo en un blog] Recuperado de <http://www.verbotonale-phonetique.com/phonetique-didactique/>

Boiron, M. (2005 "Approches pédagogiques de la chanson". CAVILAM, Vichy. Disponible en http://www.tv5monde.com/TV5Site/upload_image/app_ens/ens_doc/26_fichier_approchetchansons.pdf consultado el 30 de abril de 2014.

Briet, G., Collige, V. et Rassart, E., (2014, Junio 18). Enseñar la pronunciación del francés en clase. [Video en blog] Recuperado de <http://www.verbotonale-phonetique.com/enseigner-prononciation-francais-classe/>

Dufeu, B. (2016) L'importance de la prononciation dans l'enseignement d'une langue étrangère. Franc-Parler. Consultado en : http://www.francparler-oif.org/images/stories/dossiers/phonetique_dufeu3.htm

Intravaia (2013) La méthode verbo tonale. Importance de la prononciation, de la perception auditive et du travail phonétique. Consultado en <http://www.intravaia-verbotonale.com/?Chapitre-1-Importance-de-la>

Knoerr, Hélène (2012) La voix théâtrale comme voie vers la mémorisation des caractéristiques articulatoires de la langue cible. *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXV N° 2 | 2006, mis en ligne le 17 avril 2012, consulté le 17 août 2016. URL : <http://apliut.revues.org/2506>

Llisterri, J. (2002): "La enseñanza de la pronunciación", Cervantes, Revista del Instituto Cervantes en Italia. <http://liceu.uab.es/~joaquim/home.html>

Lothe, Elizabeth (2001) "Pour une didactologie de l'oralité", *Ela, Études de linguistique appliquée*, 2001/3 (No. 123-124) p. 445-453. Disponible en : <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-445.htm>

Parizet, Marie-Louise (2008). *Phonétique et Cadre Commun : propositions pour un cours de FLE en Synergies Espagne n°1*, pp.113-122. <http://www.ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Espagne1/parizet.pdf>

Ruíz, Ma. Carmen. (2008). La enseñanza de idiomas a través de la música. Innovación y experiencias educativas. Granada, España.

Silva, Haydée (2006a). *Pour faire de la phonétique I. Il était une fois l'enseignement de la phonétique*. http://www.academia.edu/792250/Pour_faire_de_la_phonétique_I.Il_était_une_fois_l'enseignement_de_la_phonétique

Tomé, Mario (2004). *Fautes typiques des hispanophones lors de l'apprentissage du FLE*. <http://www.edufle.net/Fautes-typiques-des-hispanophones.html>

Vaquero, Verónica (2012) La canción como recurso didáctico en el aula de lengua extranjera. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2099/1/TFG-L%20130.pdf>

Tesis

Rodríguez A. (1997) *Procesamiento de input y el interlenguaje fonológico*. Tesis de maestría en Lingüística Aplicada. Universidad Nacional Autónoma de México. Unidad académica de los ciclos profesionales y de posgrado del Colegio de Ciencias y Humanidades y Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Anexos

Anexo 1

VOYELLES	CONSONNES
[i] il, épi, lyre	[p] père, soupe
[e] bié, aïer, chez (e fermé)	[t] terre, vite
[ɛ] lait, merci, fête (e ouvert)	[k] cou, qui, sac, kepi
[a] ami, patte (a antérieur)	[b] bon, robe
[ɑ] pas, pâte (a postérieur)	[d] dans, aide
[ɔ] fort, donner, sol (o ouvert)	[g] gare, bague, gui
[o] mot, dôme (o fermé)	[ʀ] feu, neuf, photo
[u] genou, roue	[s] sale, celui, ça, dessous, tasse
[y] rue, vêtu	[ʃ] chat, tache, schéma
[ø] peu, deux	[v] vous, rêve
[œ] peur, meuble	[z] zéro, maison, rose
[ɛ̃] premier (e caduc)	[ʒ] je, gilet, geôle
[ɛ̃] brio, plein, bain	[l] lent, sol
[ɑ̃] sans, vent	[ʀ] rue, venir
[ɑ̃] ton, ombre, bonté	[m] mot, flamme
[ɑ̃] lundi, brun, parfum	[n] nous, tonne, animal
	[ɲ] agneau, vigne
	[ɑ̃] camping (emprunts angl.)
SEMI-CONSONNES	[x] jota, khamsin (emprunts arabe, esp.)
[j] yeux, paille, pied, panier	[h] hop ! (exclamatif)
[w] oui, fouet, joué (et joie)	[ʔ] (pas de liaison ni d'élision) le, li éros, les, onze, un, yaourt
[ɥ] huile, lui	