

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
LICENCIATURA EN LENGUA Y LITERATURAS MODERNAS
(LETRAS FRANCESAS)

Teoría y práctica de la prosodia del francés para un público hispanohablante

TESINA
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURAS MODERNAS
LETRAS FRANCESAS

Presenta
Tania Elizabeth Rodríguez Zárate

Directora de tesis
Dra. Haydée Silva Ochoa



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Dedicatoria

A mi abuelo Esteban. †

A mis compañeros de la Facultad de Filosofía y Letras que aún no se han titulado: con constancia y disciplina todo es posible.

Especialmente a Elizabeth, quien me acompañó durante todo este proceso. ¡Lo logramos!

Agradecimientos

Quiero darle gracias a Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) por acogerme durante todos estos años en su seno, así como por permitirme ser una de sus tantos hijos y portar con orgullo su emblema en mi corazón.

A mi maestra de la preparatoria Perla, pues de no haber sido por ella jamás me hubiera aventurado a escribir en francés. A mi directora de tesis Haydée, quien me contagió su pasión por la enseñanza. A la maestra Aída, quien me hizo ver con diferentes ojos la fonética.

De igual manera, quiero dar las gracias a todos los profesores y maestros que me compartieron conmigo sus conocimientos y sobre todo su amor por la lengua francesa. A mis compañeros y amigos de la Facultad cuya compañía hizo más ligero, agradable y enriquecedor este trayecto de mi vida.

A mi familia, mis padres, que siempre me han apoyado. A mi pequeño gran hermano Esteban quien me inspiró en varias actividades, a mi hermana y mejor amiga Nadia, que a pesar de la distancia siempre está conmigo.

A todas las grandes mujeres que me rodean, me aman, fortalecen mi espíritu y me enseñan a seguir de frente: mis primas, mis tías y mis abuelas.

A Andrés, que siempre me ha prestado oídos, hombro y corazón cuando más lo he necesitado.

Índice

Introducción	9
---------------------------	----------

Capítulo 1. La pronunciación ni se lee ni se escribe, sólo se expresa	11
--	-----------

1.1. <i>El mundo de la fonética</i>	11
1.1.2. <i>La fonética y la voz humana</i>	13
1.2. <i>Los órganos articulatorios</i>	15
1.3. <i>La fonética y la didáctica</i>	17
1.3.1. <i>La fonética y la fonología</i>	17
1.3.2. <i>La diferencia entre fonema y alófono</i>	18
1.4. <i>La prosodia</i>	18
1.4.1. <i>La prosodia del francés</i>	22

Capítulo 2. La prosodia en la didáctica de lenguas extranjeras.....	29
--	-----------

2.1. <i>La prosodia y la enseñanza-aprendizaje de idiomas a través del tiempo</i>	29
2.1.2. <i>Los métodos anteriores a 1950</i>	30
2.1.3. <i>Los métodos de la era científica</i>	33
2.1.4. <i>Los enfoques no convencionales</i>	38
2.2. <i>El método actual</i>	41
2.2.1. <i>La prosodia y las competencias generales en el Marco común europeo de referencia para las lenguas</i>	42
2.2.3. <i>La prosodia y las competencias comunicativas de la lengua</i>	43
2.3. <i>Las dificultades usuales en la enseñanza de la pronunciación</i>	46

Capítulo 3. Pistas prácticas para la enseñanza de la prosodia en el aula de idiomas ..	51
---	-----------

3.1. <i>Teoría sobre la adquisición de los elementos suprasegmentales</i>	51
3.1.2. <i>Recomendaciones para la planeación de una propuesta didáctica</i>	53
3.2. <i>Dificultades usuales de los hispanohablantes durante el aprendizaje del francés</i>	63
3.3. <i>Consideraciones generales para la búsqueda y/o elaboración de actividades para la didáctica de la prosodia</i>	65
3.3.1. <i>Selección de actividades para trabajar la prosodia en clase de francés</i>	66
3.3.2. <i>Propuestas de actividades para trabajar la prosodia en el aula de francés</i>	78

Conclusión	105
-------------------------	------------

Bibliografía.....	109
--------------------------	------------

Introducción

Enseñar y/o aprender una lengua extranjera es una tarea compleja tanto para el profesor como para el aprendiente, puesto que requiere una formación paulatina de competencias lingüísticas, sociales y culturales que hay que trabajar constantemente durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto dentro, como fuera del aula. Asimismo, aprender la pronunciación de una lengua es un trabajo progresivo al igual que dominar la gramática, el vocabulario o la cultura.

En mi experiencia como aprendiente de francés como lengua extranjera, el tema de la pronunciación fue pocas veces estudiado de manera explícita. Únicamente cuando se leía en voz alta, el profesor corregía, repitiendo la palabra que había sido pronunciada de manera incorrecta. Raras veces hubo una corrección a nivel de oración, y las actividades relacionadas con la fonética usualmente sirvieron para rellenar el tiempo de clase. En otras palabras el tema de la pronunciación generalmente fue dejado de lado, sin recibir la relevancia que se debe. Ahora bien durante mi formación de licenciatura en la especialidad de didáctica, noté la gran importancia que tiene este aspecto, lo que me llevó a preguntarme qué tanto afecta la pronunciación adecuada a la recepción de un mensaje.

Durante el diplomado inicial para profesores de español como lengua extranjera (DIPELE), pude escuchar los testimonios de algunos de los alumnos que aprendían español, lo que permitió visualizar de manera más concreta el valor que tiene una buena o correcta pronunciación. Con compañeros y profesores, los alumnos no tenían dificultad para hacerse entender; no obstante, la situación era diferente durante el trato con las personas en la vida cotidiana. Al momento de pedir algo al señor de la tienda, ordenar un café o tratar con las dependientas en los centros comerciales, los estudiantes se expresaban gramaticalmente

bien, pero melódicamente había algo incorrecto; lo que provocaba en ocasiones que muchas de dichos interlocutores se sintieran ofendidas por un contacto que percibían frío, distante e incluso agresivo por parte de los alumnos, puesto “que no pidan las cosas de buen modo”. Así pues, aun cuando la pronunciación es una problemática que no se trabaja usualmente en el aula, su importancia se manifiesta cuando el usuario de la lengua meta está ante una situación de comunicación auténtica frente a un usuario nativo.

La presente investigación tiene como principal objetivo, explorar la naturaleza de “la música de la lengua”, es decir la prosodia, y proporcionar herramientas para abordar esta faceta de la pronunciación a docentes y aprendientes de francés como lengua extranjera. El trabajo está dividido en tres partes. En la primera, expondremos las nociones teóricas básicas para comprender qué es la pronunciación y qué es la prosodia; estudiaremos los elementos prosódicos del francés. En la segunda sección haremos un pequeño recorrido por la historia de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, haciendo énfasis en el aspecto de la pronunciación y enfocándonos en la prosodia. Retomaremos principalmente aquellos métodos que hicieron aportes significativos en el ámbito de la pronunciación. En la última sección pasaremos del plano teórico al plano práctico: nos interesaremos por los lineamientos y las recomendaciones para la didáctica de la pronunciación y la prosodia y finalmente, propondremos dos series de actividades: una primera selección de ejercicios sugeridos por diversos autores; un conjunto de actividades desarrolladas específicamente para esta trabajo de titulación.

Capítulo 1. La pronunciación ni se lee ni se escribe, sólo se expresa

1.1. El mundo de la fonética

Acercarse al mundo de la fonética pareciera ser una tarea difícil o, cuando menos, aburrida, máxime que existen diferentes enfoques y especialidades en el tema. No obstante, la fonética es un campo amplio y fascinante, cuyo principal objeto de investigación y estudio es la voz humana. En esa medida, resulta esencial para todo aquel que se interese por las lenguas.

Tomaremos como punto de partida dos definiciones: primero, la del *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española (2014) según la cual: “Fonético, ca” es aquello “Perteneiente o relativo a la voz humana”. Suena muy semejante a la del *Le Petit Robert* (2012), según la cual *phonétique* es aquello “*Qui a rapport aux sons de la langue*”¹. Esta segunda definición en lo personal me parece más atinada, ya que especifica que los sonidos de la lengua son el objeto de estudio de esta ciencia; haciendo referencia a la lengua como sistema. De esta manera, su estudio se centra en aquellos sonidos que son indispensables para la comunicación, dejando de lado los ruidos de otro tipo emitidos por el ser humano.

¿Por qué es relevante estudiar los sonidos de la lengua? Es importante recordar que toda lengua antes de ser escrita fue una vez meramente oral; y que gran parte de la riqueza cultural de una sociedad viene de enseñanzas adquiridas de forma oral. Llisterri, en *Introducción a la fonética* (1991: 9) menciona que el desarrollo social se debe al lenguaje o sistema de comunicación oral, el cual no hubiese sido posible sin las estructuras anatómicas

¹ “Que tiene relación con los sonidos de la lengua” (salvo indicación contraria, la traducción es mía).

que poseemos para hablar: “La especialización de diversos sistemas biológicos para la producción y percepción del habla permitió al *Homo sapiens* alcanzar los niveles de socialización que acompañaron al crecimiento de la cultura” (1991: 9).

El interés por estudiar los sonidos de la lengua siempre ha existido y abarca varias disciplinas. La fonética como ciencia surge y se desarrolla gracias a la aparición de diversas herramientas que permiten profundizar el estudio de los sonidos. También se enriquece con los aspectos de otras ciencias, entre ellas la psicología, la acústica, la fisiología, la foniatría, la audiología, y más recientemente en las nuevas tecnologías que reconocen la voz y responden, como *Siri* en los *iPhones*, *iPods*, *iPads*, u *Ok Google* en los sistemas *Android*. Las siguientes dos figuras ilustran el carácter interdisciplinario de la fonética:



Figura 1. La interdisciplinariedad de las ciencias del habla (Llisterri 1991: 29).



Figura 2. La interdisciplinariedad de la fonética (Landercy & Renard, 1997: 19).

Como se puede observar en las figuras 1 y 2, la fonética está relacionada con una parte esencial de la vida diaria de los seres humanos, y más hoy en día con toda la tecnología que nos rodea y que está al alcance de nuestras manos. En la figura 2 se advierte la presencia de la didáctica de lengua. La didáctica de lenguas se apoya en la fonética para una mejor recepción y producción de la lengua extranjera a nivel oral.

1.1.2. La fonética y la voz humana

El clásico esquema de emisor → mensaje → receptor permite analizar los sonidos desde diferentes perspectivas, siendo el del emisor el cómo es producido; el del mensaje el cómo es transmitido y el del receptor el cómo es percibido. En efecto, el habla no consiste sólo en producir sonidos, sino que es un ciclo donde mente y cuerpo trabajan para emitir un mensaje y para recibir y percibir los mensajes del otro. Es por esta razón que el aparato fonador es una de las partes esenciales del circuito del habla. El modelo del circuito del habla de Saussure (véase figura 3), ayuda a tener una mejor comprensión de cómo es que el cuerpo humano se involucra, acciona y reacciona en cada una de estas etapas del mensaje.

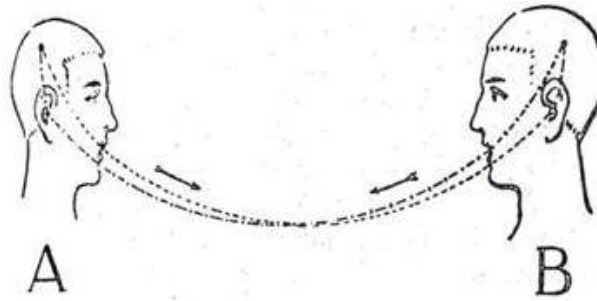


Figura 3. Circuito del habla según Saussure (1916: 39).

En la figura 4 presento una interpretación personal de cómo se desarrolla dicho circuito, elaborado a partir de la propuesta de Saussure.

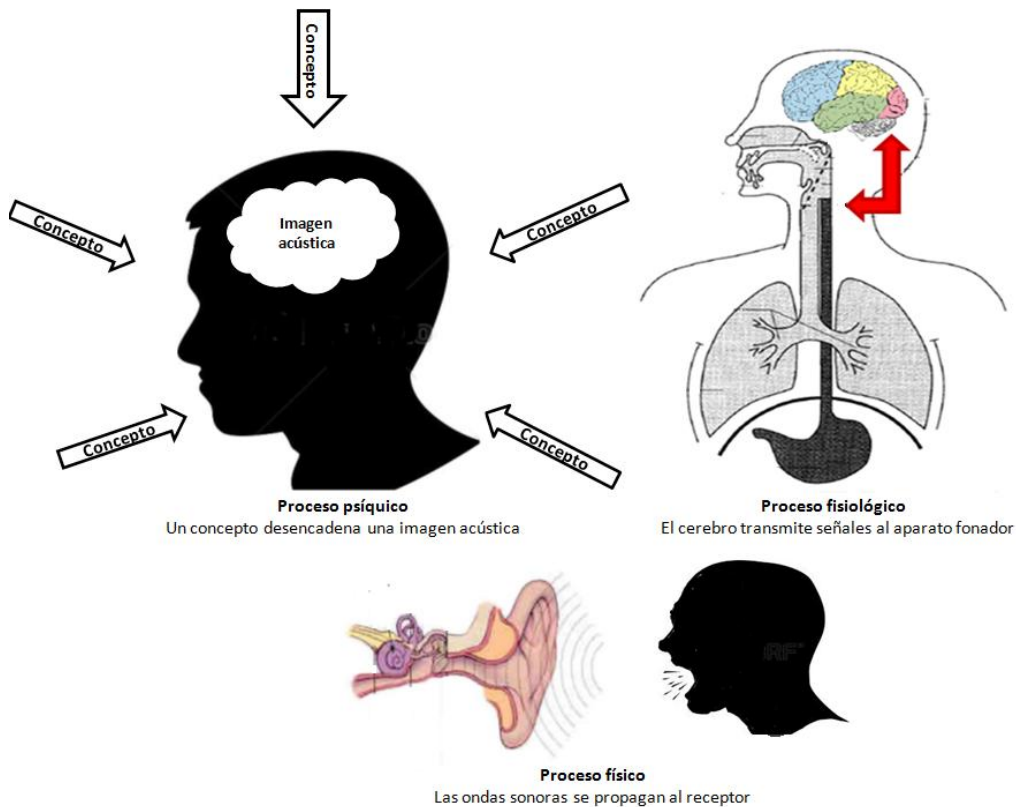


Figura 4. Etapas del circuito del habla.²

² Imágenes trabajadas a partir de: Perfil (<http://www.canstockphoto.es/hombre-perfil-3718287.html>), Hombre gritando, (<http://previews.123rf.com/images/danomyte/danomyte1208/danomyte120800009/14890572-Gritando-hombre-Foto-de-archivo.jpg>), oreja (<http://tallerderecursosoralia.blogspot.mx/2010/10/la-audicion.html>), aparato fonador (<http://mayullantalla.blogspot.mx/2011/02/los-tres-niveles-del-aparato-fonador.html>) cerebro (https://es.wikipedia.org/wiki/L%C3%B3bulos_cerebrales#/media/File:Lobes_of_the_brain_NL.svg).

Como lo explicó Saussure durante un acto de habla se desarrollan tres procesos. a) El proceso psíquico, durante el cual un concepto desencadena una imagen acústica. b) El proceso fisiológico, durante el cual el cerebro transmite al aparato fonador señales que corresponden a la imagen acústica y c) el proceso físico; las ondas sonoras se propagan al receptor. Es importante subrayar que todo nuestro cuerpo se ve involucrado en la producción y percepción del mensaje. Un ejemplo de ello es el manoteo, que forma parte de la producción del mensaje del hablante; otro ejemplo es el asentimiento con la cabeza, para dar a entender que el mensaje está siendo recibido e incluso procesado. Todos estos signos forman parte del lenguaje no verbal y que varía según las culturas.

1.2. Los órganos articulatorios

Diversos órganos o estructuras anatómicas ayudan a producir los sonidos del habla. El conjunto correspondiente conforma el aparato fonador destinado a la fonación, aunque involucra órganos que cumplen también funciones básicas como masticar y respirar. La figura 5 ilustra el aparato fonador.

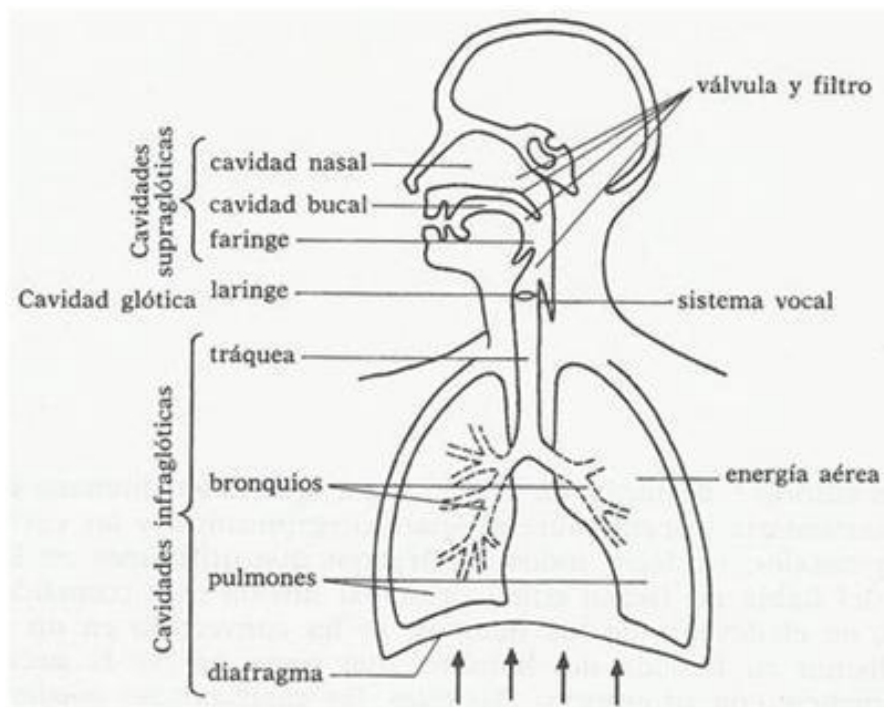


Figura 5. Aparato fonador (Martínez Celdrán, 1996: 65).

Los órganos señalados en la figura 5 son el principal instrumento para la articulación de los sonidos. Los pulmones, además de aportar oxígeno a nuestro cuerpo, dan origen al mecanismo de la corriente de aire, esencial para las ondas sonoras. Las cuerdas o pliegues vocales, al vibrar, producen sonidos. La lengua es el músculo que nos permite articular los sonidos; su posición determina la salida del aire, lo que provoca diferentes resonancias y timbres. La lengua consta de diversas partes: la punta (conocida como ápice), el dorso y la raíz. Después tenemos los dientes, los alvéolos, el paladar duro y el paladar blando. En la figura 6 se aprecia con detalle cada una de estas partes.

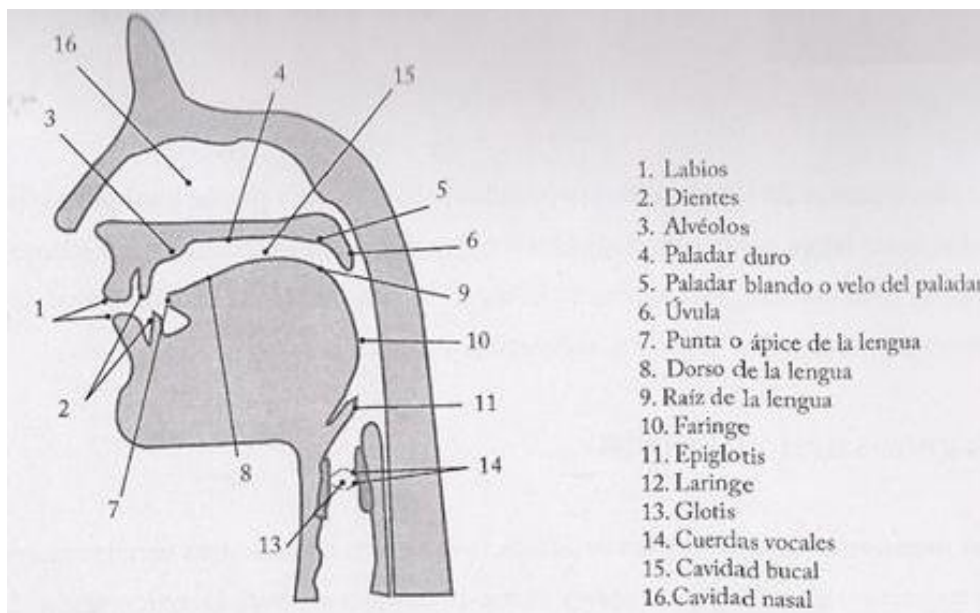


Figura 6. Órganos articulatorios (Akerberg, Espinosa & Santiago, 2015: 34).

1.3. La fonética y la didáctica

La didáctica de lenguas se apoya en la fonética para determinar las características y cualidades de una lengua, como por ejemplo, si se trata de una lengua tonal o entonativa, con cuántas vocales cuenta o cómo es su sistema silábico. Ahora bien, no es indispensable que ni docentes ni aprendientes se conviertan en especialistas en el tema, si fuera así, también tendrían que ser especialistas en gramática; lo importante es poseer una base sólida y funcional de estos conocimientos. A continuación se mencionará algunos conceptos básicos que tanto enseñante como aprendiente debe tener en mente.

1.3.1. La fonética y la fonología

Fonética y fonología son conceptos cercanos y no siempre resulta fácil distinguirlos. De acuerdo con Akerberg, Espinosa & Santiago, la fonética es “la ciencia encargada de estudiar los sonidos desde de la producción (fisiológica y anatómica) y desde la percepción (articulatoria, acústica y auditiva)” (2015: 20). La fonología, por su parte, “estudia los

fonemas de una lengua determinada, las relaciones entre ellos, sus combinaciones y sus variantes, analizando lo que es funcional y sistemático de una lengua” (2015: 21). Esto es, la fonología establece un inventario de los sonidos de una lengua, mientras que la fonética se encarga de analizar producciones del habla.

1.3.2. *La diferencia entre fonema y alófono*

Fonema y alófono son términos clave en la fonética y en la fonología. *Fonos* (φωνος, en griego) quiere decir sonido. El fonema es la unidad de la fonología y posee una serie de rasgos distintivos. No posee un significado propio pero puede cambiar el significado de una palabra. Por ejemplo: peso y beso o peso y pelo (Akerberg, Espinosa & Santiago, 2015: 22). Un alófono es la variante de un fonema y no produce un cambio de significado. Estas variaciones dependen del contexto en el que se esté realizando; “en español, el sonido representado por la letra –o grafema- “b” se realiza de manera dura u oclusiva [b], es decir, con cierre total de la salida de aire, en determinados contextos; por ejemplo, al inicio de una palabra después de una pausa, como en ¡Burro! Por el contrario, se realiza de forma suave, cuando se encuentra entre vocales, como en *haba* [β]” (Akerberg, Espinosa & Santiago, 2015: 23). Cada lengua posee un inventario de fonemas y alófonos, y cada hablante posee una serie de reglas de combinaciones posibles y no posibles que va interiorizando; a este inventario se le llama fonotaxis.

1.4. *La prosodia*

Cuando escuchamos hablar en lengua extranjera podemos distinguir, sin necesariamente entender lo que se dice, que se trata de un idioma distinto. Si se tiene un poco más de conocimiento, es posible incluso percibir de qué lengua se trata: francés, alemán, inglés o italiano, etc. aunque no se comprenda lo que se dice. Esto es posible gracias a que las

lenguas poseen una serie de características sonoras que las hacen únicas. A estas características se les conoce como prosodia, elementos suprasegmentales o elementos prosódicos.

Los elementos suprasegmentales van más allá del fonema, es decir, afectan a más de un segmento como la sílaba, la palabra o la frase, y transmiten información lingüística, paralingüística y sociolingüística, ya que su campo de estudio analiza cómo los hablantes enfatizan la información deseada y contrarrestan la irrelevante. Estos fenómenos van ligados a la personalidad, las emociones, las diferencias culturales, geográficas e incluso sociales. Los tres principales elementos suprasegmentales son: acento, ritmo y entonación. A continuación daré una breve explicación de cada uno de estos rasgos.

Acento, de acuerdo con Aída Espinosa (2013a) y Akerberg, Espinosa & Santiago (2015: 125-137), es un fenómeno fónico que se manifiesta a través de los siguientes parámetros fónicos: el tono, la duración, la intensidad del sonido y la calidad de los sonidos. La intensidad es la fuerza con la que es el aire expulsado de los pulmones. La mayor o menor fuerza repercute en las vibraciones de las cuerdas vocales, lo que afecta en el tono. Así, que entre mayor sea la fuerza de expulsión del aire, más elevado será el tono. La duración permite detectar la prominencia silábica. En efecto, las consonantes y las vocales tienden a ser más largas en las sílabas prominentes. Por último, la elevación silábica implica una articulación forzada de las consonantes que rodean a la vocal acentuada. El acento sólo será percibido cuando esté en relación con otros segmentos átonos.

Existen dos tipos de acento, el acento léxico (*stress*) y el acento prosódico (*accent*) (Akerberg, Espinosa & Santiago, 2015: 130). El primero se manifiesta a nivel de palabra,

cuando una sílaba se destaca de las otras. El segundo se refiere a las variaciones fonéticas que le dan prominencia a una sílaba en la cadena hablada. De acuerdo con la posición de los acentos, existen dos tipos de lengua: lenguas de acento fijo y lenguas de acento libre. Se llama a éstas última lenguas de acento libre porque el acento puede colocarse en cualquier sílaba de la palabra, mientras que las lenguas de acento fijo, el acento está ya predeterminado. Según Llisterri, en su trabajo *Los elementos suprasegmentales* (s. f.: 2), las funciones lingüísticas del acento son dos: contrastiva, cuando las lenguas son de acento libre como el español, ya que ponen en relieve las sílabas acentuadas frente a las no acentuadas (por ejemplo: médico, medico, medicó); y distintiva o demarcativa, cuando las lenguas son de acento fijo, como el francés, ya que señalan los límites de las unidades, sean palabras o frases en una secuencia.

Ritmo. El ritmo, según Akerberg, Espinosa & Santiago, “puede ser descrito sencillamente como una sucesión de elementos (acústicos o visuales) en intervalos de tiempo regulares” (2015: 137). Para Llisterri es “el resultado temporal de los acentos y las pausas a lo largo de un enunciado” (s. f.: 18) y Gil lo define como “sensación perceptiva provocada por la sucesión de determinados elementos en periodos regulares de tiempo” (2007: 545). Para tener un mejor panorama de lo que es el ritmo, es necesario precisar que éste se construye a partir de la alternancia entre sílabas acentuadas, inacentuadas y pausas. Las pausas son los silencios en una emisión sonora, éstos tienen como propósito respirar y continuar la fonación, delimitar grupos fónicos y planear el discurso.

Las lenguas poseen una estructura rítmica. Ésta tiene como unidad de medida el acento. Las estructuras rítmicas se establecen de acuerdo a la variación entre sílabas fuertes y sílabas débiles. Es así, que las lenguas pueden ser divididas en: lenguas silábicamente acompasadas

y lenguas acentualmente acentuadas. En las lenguas silábicamente acentuadas, las sílabas tienen la tendencia a presentar la misma duración y las delimitaciones entre las sílabas tienden a aparecer a intervalos regulares; un ejemplo de estas lenguas son el francés y el español. En el caso de las lenguas acentualmente acentuadas, el acento en las vocales es el que tiende a aparecer a intervalos regulares, como es en el caso del inglés.

Entonación. Para entender qué es la entonación es preciso empezar por explicar qué es el tono. El **tono** o *pitch* corresponde a “las variaciones de tensión en las cuerdas vocales para crear significados” (Espinosa, 2003b: 3). Estas variaciones en las cuerdas vocales producen curvas melódicas a lo largo del enunciado, produciendo lo que es la entonación. La entonación remite a las variaciones melódicas que producen un cambio de significado. Partiendo del criterio de la entonación se habla de dos tipos de lenguas: tonales y entonativas. En las lenguas tonales, existe cambio de tono a nivel de sílaba, lo que provoca un cambio de significado. Ejemplo de estas lenguas son el chino y algunas lenguas indígenas de México. En las lenguas entonativas, los cambios de tono modifican el significado de la oración y no de la sílaba, por ejemplo: “Tienes dinero ¿Tienes dinero?” (Akerberg, Espinosa & Santiago, 2015: 122). Gracias a la entonación, el hablante expresa actitudes, opiniones e incluso sentimientos respecto al contenido del mensaje. Las funciones de la entonación de acuerdo a Llisterri (s. f.) son cuatro:

- a) Discursiva: presenta información nueva en el discurso.
- b) Distintiva: señala la modalidad oracional a través de los principales movimientos (cadencia, anticadencia y suspensión) o tonemas. Permite identificar si se trata de enunciados declarativos, interrogativos o exclamativos.

c) Enfática: destaca ciertos elementos del discurso.

d) Expresiva: introduce matices en el significado del enunciado.

Además de estas funciones Akerberg, Espinosa & Santiago (2015) mencionan otras dos funciones de orden paralingüístico:

- Actitudinal: clasifica la relación entre actitud y situación en la que se encuentra el locutor (ironía, duda, burla).
- Identificadora: proporciona información sobre el origen geográfico, el sexo, la edad y el grupo social del hablante.

1.4.1. La prosodia del francés

En esta sección del capítulo profundizaremos sobre la prosodia del francés. Revisaremos cuáles son las particularidades del acento, el ritmo y la entonación, conoceremos las funciones de cada uno de éstos, estudiaremos la estructura de la sílaba francesa y los dos fenómenos que se desprenden de ésta: el encadenamiento consonántico y la *liaison*. De esta manera tendremos un mejor contexto para entender cuáles son los rasgos que causan mayor dificultad en los aprendientes hispanohablantes.

Acento. El idioma francés, a diferencia del español, es una lengua de acento fijo; esto quiere decir que la elevación de tono, duración e intensidad estarán siempre en la última vocal de la última sílaba pronunciada del grupo rítmico (palabra, oración o segmento de oración). Cuando la palabra se pronuncie de manera aislada, el acento estará por ende en la sílaba final:

Paris, adminstration, chocolat (Léon, s. f.: 130).

Cuando una palabra entra en un grupo o conjunto de palabras para formar oraciones, cada una de éstas pierde su acento individual. Pierre Fouché lo ilustra en *Traité de prononciation française*: “*La phrase française se laisse découper en une succession de groupes qui respecte très peu l’individualité du mot*”³(1969 : LVII). Observemos el siguiente ejemplo para visualizar este desplazamiento del acento:

Un café → acento en la “é”

Un café allongé → el acento desaparece de la primera “é” y se desplaza hacia la “é” de *allongé* (Abry & Veldeman, 2003: 13).

Este desplazamiento será determinado por los grupos rítmicos. Un grupo rítmico, de acuerdo con Monique León en *Exercices systématiques de prononciation françaises* (s. f.) es un conjunto de palabras que representa una idea y contiene generalmente entre cinco y siete sílabas. Cuando se trata de frases con más de un grupo rítmico, se acentuará la última vocal de la última sílaba pronunciada de cada grupo rítmico.

Ce matin très tôt, il a téléphoné. → dos grupos rítmicos, dos acentos

Ce matin, très tôt, il a téléphoné. → tres grupos rítmicos, tres acentos.

Si tu as le temps, demain, viens avec moi chez le docteur. → cuatro grupos rítmicos y cuatro acentos.

Si tu as le temps demain, viens avec moi chez le docteur. → tres grupos rítmicos y tres acentos.

(Abry & Veldeman, 2003: 14).

Así, cuando hay más de un grupo rítmico, el acento tiene una función demarcativa, es decir, delimita las unidades tales como grupo nominal, grupo verbal, etc. Otra función que posee el acento es la expresiva o afectiva. Es por ello que a este tipo de acento se le conoce como

³ “La oración francesa se deja cortar en una sucesión de grupos que respeta muy poco la individualidad de la palabra”.

accent d'insistance (acento de insistencia) que generalmente recae en la primera sílaba de la palabra que se quiere enfatizar, ejemplo:

Inadmissible, c'est inadmissible!

Super, c'est super!

C'est mon idée, mon idée à moi, ce n'est pas ton idée !

(Abry & Veldeman, 2003: 72).

Estos tipos de acentuación resultan en un principio difíciles de notar por parte de los hispanohablantes que no están sensibilizados a la musicalidad del francés. Por ello los aprendientes tienden a traspasar las reglas de acentuación del español. El español, a diferencia del francés es una lengua de acento libre, es decir que la posición del acento puede variar.

El **ritmo** de la lengua francesa tiende a ser regular, es decir que todas las sílabas sin acento poseen la misma duración. Es por esta razón que en la cadena hablada pareciera que se trata de una sola palabra. Haydée Silva en “Pour faire de la phonétique II” señala que “*Le schéma rythmique du français se caractérise par une forte tendance à l'égalité syllabique, qui se traduit dans la recherche de l'alternance entre consonne (C) et voyelle (V): on rencontre plus souvent la structure CV+CV+CV que la structure CV+VC+VV*”⁴ (2006 : 8). Sólo la sílaba acentuada tendrá una duración más larga. Para entender mejor cómo se comporta el ritmo, hagamos una pequeña pausa para revisar la sílaba francesa; después veremos dos fenómenos que están estrechamente relacionados tanto con el ritmo como con la sílaba.

⁴“El esquema rítmico del francés se caracteriza por una fuerte tendencia a la igualdad silábica, que se traduce en la búsqueda de la alternancia entre consonante (C) y vocal (V): se encuentra más seguido la estructura CV+CV+CV que la estructura CV+VC+VV”

La sílaba está compuesta por un núcleo, que siempre es una vocal (V), y por una o varias consonantes (C). La estructura silábica francesa prefiere la combinación C + V; sin embargo, es posible encontrar V, CV, CCV, CVC, CCVC, CVCC.

Cuando las sílabas terminan en una vocal que se pronuncia se les llama sílabas abiertas. Por ejemplo:

une amie [y/na/mi]=sílabas abiertas, sílabas abiertas, sílabas abiertas.

(Freland-Ricard, 2002: 24).

Cuando terminan en una consonante que se pronuncia se les conoce como sílabas cerradas.

Ejemplo:

Captif [kap/tif]=sílabas cerradas, sílabas cerradas. (Freland-Ricard, 2002: 24).

La separación silábica funciona de la siguiente manera:

- Una consonante entre dos vocales: la consonante pertenece a la segunda sílaba.
Ejemplos. *A-mi* *na-tion* *bu-reau*
- Una consonante que se repite: solo una se pronuncia.
Ejemplos: *co-(m)ment* *a-(r)ri-ver* *a-(l)ler*
- Dos consonantes diferentes: se separan.
Ejemplos: *ac-tif* *par-ler* *sur-vi-vant* *ad-mi-rer*
- La combinación consonante + R o consonante + L nunca se separa.
Ejemplos: *pa-trie* *re-clus* *dé-cla-rer* *a-gre-sser*.

(Freland-Ricard, 2002: 24).

La tendencia a igualar la duración de las sílabas conlleva dos fenómenos: el encadenamiento consonántico y la *liaison*.

El **encadenamiento consonántico** aparece cuando una palabra termina con una consonante, a nivel fonético y no ortográfico, y, por ende, se anexa, se encadena a la primera sílaba de la siguiente palabra, siempre y cuando ésta empiece con una vocal.

Ejemplos:

Il a froid → /i/la/frwa/ un encadenamiento.

Pierre est parti avec elle → /pjɛ/re/par/ti/a/vɛ/kɛl/ dos encadenamientos.

(Abry & Veldeman, 2003: 21).

La **liaison** ocurre cuando una consonante final que no fue pronunciada aparece en la primera sílaba de la palabra siguiente. Este cambio se hace con la ayuda de una vocal y solo se puede hacer en el interior de un grupo rítmico. Dicho de otra manera, no existen *liaisons* inmediatamente después de una sílaba acentuada. Las *liaisons* pueden ser obligatorias, optativas y prohibidas. A continuación una tabla mostrando las diferentes *liaisons*.

Liaison obligatoria	
Después de un determinante seguido de un sustantivo que empiece con vocal.	
Artículo → <i>les amis, des amis</i>	
Adjetivo posesivo → <i>mes amis</i>	
Demostrativo → <i>ces amis</i>	
Numeral → <i>deux amis</i>	
Indefinido → <i>d'autres amis, quelques amis</i>	
Interrogativo → <i>quels amis?</i>	
Preposiciones → <i>sans elle, en Amerique, devant elle, après elles</i>	
Después de un pronombre personal delante o después del verbo.	
<i>Ils ont</i>	<i>ont-ils</i> <i>j'en achète</i> <i>parlez-en</i>
Después de los adverbios (sobre todo los de uno o dos sílabas).	
<i>Plus intelligent</i>	<i>tout ému</i>
Después del relativo "dont".	
<i>Ce dont ils parlent</i>	
Después de "donc" y "quand".	
<i>Quand il</i>	<i>allez donc avec lui</i>
Locuciones fijas.	
<i>De plus en plus</i>	<i>tout à coup</i>
<i>De moins en moins</i>	<i>tout à fait</i>
<i>De temps en temps</i>	<i>tout au moins</i>
Liaison prohibida	
Después de un sustantivo singular.	
<i>Cet étudiant / étudie</i>	<i>un enfant / arrive</i>
Delante "h" aspirada.	
<i>Les / héros</i>	<i>un / haut</i> <i>les / haricots</i>
Después de "et".	
<i>Et / elle</i>	<i>et / alors</i>
Entre los números.	
<i>Cent / un</i>	

Después de “en” y “on” colocados después del verbo. <i>Faites-en / un pour moi</i>
Después de un interrogativo <i>Quand / arrive-t-elle ?</i> <i>Comment / aller à Paris ?</i>
<i>Liaison optativa</i>
En todos los otros casos, las <i>liaisons</i> son optativas. No obstante estas <i>liaisons</i> son muy inestables. Las utilizamos: Casi siempre en: <i>c'est un vieux livre</i> Algunas vez en: <i>toujours aimable</i> Rara vez en: <i>les enfants attendront</i> Muy rara vez en: <i>pourtant il était là</i> ! Esto depende del nivel de lengua Nivel literario → muchas <i>liaisons</i> Nivel familiar → menos <i>liaisons</i>

Cuadro 1. Los diferentes tipos de *liaisons* (Freland-Ricard, 2002: 36).

La **entonación** permite distinguir los enunciados declarativos, interrogativos y exclamativos.

La entonación declarativa; se caracteriza por el descenso de la melodía al final de la frase.

C'est difficile. *J'ai essayé.* *Elle est là.* (León, s. f.: 132).

Cuando la frase tiene más de un grupo rítmico quiere decir que hay más de un elemento que destacar. Ejemplos:

Je pense partir ce soir *Je ne pense pas partir ce soir.*
Il a dit qu'il viendrait si on l'invitait très solennellement.

(Abry & Veldeman, 2003: 14).

La entonación interrogativa; se eleva al final del enunciado. Ejemplos:

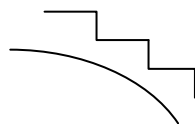
Tu pars? *Tu ne pars pas?* *Ils vont au cinéma?* (Abry & Veldeman, 2003: 15).

Cuando la oración lleva una partícula interrogativa, la entonación dependerá siempre de esta partícula.

Quand pars-tu? *Quand est-ce que tu pars?* *Tu pars quand?*

(Abry & Veldeman, 2003: 15).

La entonación imperativa; se caracteriza por un descenso en la última sílaba. Se recomienda ir descendiendo la entonación a manera de escalera.



Sortez immédiatement! (Abry & Veldeman, 2003: 15).

Otra de las funciones de la entonación es la expresiva, que forma parte de las competencias sociolingüística⁵ y pragmática⁶. Esta función proporciona información, que no está explícita ni en el vocabulario ni en la sintaxis, sino en la persona que expresa tanto su estado de ánimo, que puede ser de alegría, duda, ira, sorpresa, etc., como su procedencia y grupo étnico o social. Así la entonación es una de las vías para sumergirse en la cultura y el pensamiento de la persona misma, así como de la comunidad en la que se desenvuelve.

En suma, los rasgos suprasegmentales son de gran importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en la formación de las competencias sociolingüística y pragmática. Sin embargo, esta relevancia no siempre ha sido tomada en cuenta. En el siguiente capítulo observaremos cuál ha sido el papel de la prosodia en diferentes metodologías de la didáctica de lenguas.

⁵ De acuerdo con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) “La competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua, como son los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, dialecto y acento.” (Consejo de Europa, 2002: 116).

⁶ El MCER explica que “las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos. [...] También tiene que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia.”(Consejo de Europa, 2002: 14).

Capítulo 2. La prosodia en la didáctica de lenguas extranjeras

2.1. La prosodia y la enseñanza-aprendizaje de idiomas a través del tiempo

El interés por aprender una lengua extranjera existe desde tiempos remotos, y depende de diferentes motivos, tanto comerciales, como políticos y económicos, e incluso estéticos. La didáctica de lenguas extranjeras se ha tenido que adaptar a las circunstancias históricas y sociales, según los objetivos variables a lo largo de la historia. Uno de los ejemplos más antiguos que menciona Claude Germain en *Évolution de enseignement de langues* (1993) es la enseñanza del sistema de escritura sumerio a los acadios: los conquistadores aprenden la lengua escrita de los conquistados con el propósito de tener acceso a la religión y a la cultura. En este caso, los acadios reconocieron el gran valor que poseía la escritura cuneiforme de los sumerios y por lo tanto la adoptaron.

¿Cuál ha sido el papel de la prosodia en la historia de la didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras? ¿Qué herramientas han existido para su enseñanza? En esta sección de la investigación se hará un recorrido por los principales métodos en la evolución de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, con el fin de explorar el sitio de la pronunciación y la prosodia a lo largo del tiempo. Para tal recorrido, nuestras principales fuentes son, por una parte, Jean-Pierre Cuq y su *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère* (1996), para un primer acercamiento a los conceptos y a la terminología de didáctica; por la otra, Claude Germain con *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire* (1993) y Christian Puren con *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (1988), quienes nos ofrecen un panorama histórico y social de la evolución de los métodos de enseñanzas, además de Jean-Pierre Robert y Évelyne Rosen

con su obra *Dictionnaire pratique du CECR* (2010), en lo que atañe al *Marco común de europeo de referencia para las lenguas*.

2.1.2. Los métodos anteriores a 1950

Método natural

El método llamado natural es uno de los métodos más antiguos de la historia. Cuando existía un propósito deliberado de enseñanza, los hijos de los más acaudalados eran *instruidos* por esclavos o por criados. Durante el siglo XIX, se contrataba a una institutriz o un preceptor nativo de la lengua meta deseada, para que solo se comunicaran en su lengua, de esta manera el niño iba aprendiendo dos lenguas paralelamente.

A diferencia de otros métodos, éste no posee una metodología específica para el proceso de enseñanza de la lengua meta; su objetivo es reproducir las condiciones naturales en las que normalmente un niño aprende su lengua. Como anteriormente se dijo, antiguamente quienes enseñaban solían ser personas sin formación pedagógica. Sin duda, por ser un intercambio basado en lo oral, existía una corrección relativa a la pronunciación y por lo tanto a la prosodia; no obstante, al ser un método mayormente empírico, no existe más información sobre cómo era abordado el tema.

Método gramática/traducción

Durante muchos años, e incluso siglos, éste fue el método dominante para la enseñanza de lenguas extranjeras. Desde la Antigüedad y a través del tiempo fue evolucionando. Como su nombre lo indica, este método se enfoca en la enseñanza de los aspectos gramaticales, para posteriormente hacer la traducción de algún texto literario. Es así que tanto la comprensión auditiva como la expresión oral pasan a un segundo plano. Este método está

estrechamente relacionado con el objetivo de aprender una cultura, pero sobre todo la literatura de dicha cultura, y no tanto con el propósito de saber una lengua extranjera para poder comunicarse. Recordemos que este método empieza con el latín, lengua que a partir del Renacimiento pasa a ser una lengua muerta. Durante el siglo XIX, aprender latín tenía el propósito de formar al espíritu *“Il s’agit en effet dans ces compositions littéraires de placer de nobles paroles dans la bouche des grands personnages”*⁷ (Puren, 1988: 20). La parte de la lengua oral y la parte de expresión se centran en la recitación de versos y poemas; si bien la dicción y la pronunciación en general eran muy probablemente corregidas en caso de error, no hubo un interés específico por tales cuestiones y mucho menos por la prosodia.

Método directo

A finales del siglo XIX, la fonética cobró por vez primera gran importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras. Surgió la Asociación internacional de fonética, la cual publicó el alfabeto fonético internacional de fonética (AFI, o API por sus siglas en inglés). Este fue uno de los detonadores del “movimiento de reforma”, cuyo principal objetivo era enseñar a hablar lenguas vivas y no a leer textos clásicos de lenguas muertas. Los fonetistas de la época eran profesores de lengua y aportaron sus observaciones al campo de la didáctica de lenguas, dando un gran énfasis a la pronunciación.

Este movimiento de reforma fue la introducción al método directo. Este método se popularizó en Francia y Alemania. Su objetivo principal es llegar a la lengua meta de una manera “directa”, es decir sin intermediarios. Sin la traducción del método tradicional, el

⁷ “En efecto, se trata en esas composiciones literarias de poner nobles palabras en los labios de grandes personajes”.

docente debe usar en todo momento la L2 y evitar enseñar ortografía. El surgimiento de este nuevo enfoque traduce las nuevas necesidades sociales, económicas, políticas y culturales de aquella época. Se buscaba así aprender de manera “práctica” una lengua extranjera; ya no existía el interés por recitar a los filósofos clásicos. El nuevo objetivo era comunicarse de manera efectiva y llegar a pensar en la lengua meta. Puren ilustra este cambio con el siguiente esquema.

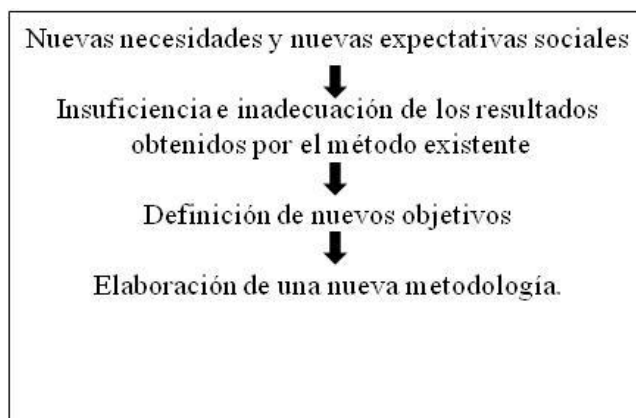


Figura 7. Nuevas necesidades. Método directo (Puren, 1988: 66).

Este método percibe a la lengua como un fenómeno esencialmente oral; por lo que desde el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje se da prioridad a la pronunciación. El docente nunca utiliza la L1 para comunicarse, siempre se apoya en imágenes, objetos, mímica y gestos. La progresión en la enseñanza de la L2 se da a través de situaciones cotidianas como por ejemplo: en la oficina de correos, en el banco, en el restaurante. Como lo menciona Henri Besse (1995), si bien los manuales contaban con transcripciones fonéticas, no había mucha información sobre lo que es prosodia. Claude Germain (1993) comenta que en este método, para tratar el error, el docente podía repetir el error con una entonación diferente para que el aprendiente pudiera identificar el problema. El tema de la prosodia no

se abordaba de manera explícita, pero llegaba a servir como herramienta para indicar en qué parte se estaba cometiendo un error.

2.1.3. Los métodos de la era científica

La era científica abarca la segunda mitad del siglo XX, cuando la didáctica de lenguas extranjeras busca elementos científicos para fundamentar el proceso de enseñanza aprendizaje. Durante esta época, las dos principales ciencias en las que se apoyó la didáctica fueron la lingüística y la psicología.

Método audio-oral

Como su nombre lo indica, este método está centrado en la percepción auditiva y en la producción oral. Esto responde a la necesidad de formar rápidamente soldados que hablaran otra lengua aparte del inglés durante la Segunda Guerra Mundial. El predecesor de este método nace en Estados Unidos a mitad del siglo XX, conocido como el Método del ejército. Este nuevo método es una combinación de la psicología conductista y la lingüística estructural. Su principal objetivo es la comunicación en L2. Si bien se concentra en las cuatro habilidades (expresión oral y escrita y comprensión oral y escrita) para alcanzar el propósito de una comunicación efectiva, este método se enfoca en la lengua oral y en particularmente en las estructuras orales.

Esta nueva corriente concibe a la lengua como un conjunto de estructuras que son adquiridas como hábitos, es decir “*automatismes linguistiques qui font que des formes linguistiques appropriées sont utilisées de façon spontanée*”⁸(Germain, 1993: 142). Los

⁸“automatismos lingüísticos, gracias a los cuales las formas lingüísticas apropiadas son utilizadas de manera espontánea”.

partidarios del método audio-oral consideraban que la dificultad principal al aprender una L2 era la interferencia con la L1. El proceso de enseñanza- aprendizaje era concebido como si se tratara de la primera lengua, es decir, sin reglas explícitas. El análisis contrastivo servía para evitar errores y la formación de malos hábitos. Para ello, se estudiaba los elementos de la lengua meta y su equivalente en la L1, especialmente en el caso de los elementos fonéticos y de las estructuras gramaticales básicas. Esto con el propósito de seleccionar qué aspecto enseñar y así predecir las interferencias. Estas estructuras se presentaban a manera de diálogos y tablas de sustitución en ejercicios estructurales basados en el modelo de Skinner: *Stimulus* (modelo de inicio) → *Respuesta* → *Refuerzo* (repetición de la respuesta correcta). Una conducta surge por la relación entre un estímulo y una respuesta, y es mantenida por un refuerzo, que es la consecuencia de la respuesta obtenida

Algunos teóricos afirmaban que la comprensión de la lengua podía surgir de la constante e intensa repetición. Aquí una muestra de estos ejercicios, tomada del libro de Claude Germain.

S (Stimulus): Vous partez le treize ?

I (Indice): Nous

R (Réponse): nous partons le treize.

I: Les Caron

R: Les Caron partent le treize.

I: Véronique

R: Elle part le treize.

(Germain, 1993: 146).

Elle va à Montréal. / Elle y va.

Elle va à / la cafétéria.

Elle va à Québec. / Elle y va.

/ l'école.

Elle va à Toronto. / Elle y va.

/ l'épicerie.

(Germain, 1993: 144).

Otro aporte de este método fue el uso de los laboratorios de lengua, en los cuales se utilizaban grabadoras, gracias a las cuales los aprendientes podían escucharse a sí mismos, y descubrir el nuevo sistema fonológico contrastando pares mínimos. En este método, se da mucha importancia a los rasgos prosódicos, cuidando siempre el ritmo y la entonación, porque se espera que el alumno llegue a tener una pronunciación perfecta, equivalente a la de un hablante nativo.

Método Estructuro-Global-Audiovisual (SGAV)

De acuerdo con Cuq (2003: 232), el método SGAV, parte del método verbo-tonal, inicialmente creado para la reeducación de deficiencias auditivas y problemas del habla por Peter Guberina. En este método se busca las posiciones más adecuadas en cuanto a las frecuencias de sonidos para lograr una percepción óptima. El ritmo y la entonación son el vehículo hacia esta sensibilización. Más tarde este método evolucionó hacia el método SGAV, destinado a aprendientes adultos.

En la creación del método SGAV participaron Peter Guberina, del Instituto de fonética de la Universidad de Zagreb, Paul Rivenc de la Escuela Normal de Saint-Cloud y Raymond Renard, de la Universidad del estado de Mons en Bélgica. El objetivo principal de este método es alcanzar la comunicación oral mediante un lenguaje de la vida cotidiana. El proceso de enseñanza aprendizaje se centra en la lengua oral y la parte escrita es considerada como un derivado. Los partidarios del método SGAV consideraban que este proceso jamás debe comenzar con la lengua escrita, para evitar poner al aprendiente frente a una gran masa de dificultades y para impedir que la grafía obstaculice la correcta pronunciación.

Como la lengua es percibida como un medio para la comunicación y para la expresión oral, existe un gran énfasis en la enseñanza de todos los aspectos que involucran la lengua oral, especialmente los elementos suprasegmentales, considerados como el molde gracias al cual los sonidos toman forma. Para el método SGAV, una lengua extranjera pasa por los sentidos: el oído y la vista son los primeros filtros, por lo tanto se debe tener cuidado de cómo son presentados los nuevos elementos.

El proceso de enseñanza- aprendizaje consistía en:

1. Escuchar: el aprendiente debe prestar atención a una serie de diálogos acompañados de imágenes para la comprensión.
2. Repetir: el aprendiente debe imitar el diálogo lo más fielmente posible en ritmo, acentuación y entonación.
3. Comprender: el aprendiente con ayuda de las explicaciones del docente trata de entender el significado del diálogo.
4. Memorizar: el aprendiente debe aprenderse el diálogo y actuarlo, con los gestos y actitudes propios a la situación.
5. Producir: en esta fase, el aprendiente debe crear nuevos diálogos.

En cada una de estas etapas se vigila siempre la pronunciación, pero sobre todo la prosodia. Así, podemos afirmar que el método SGAV es el primero en tomar plenamente en cuenta la prosodia al menos en el caso del francés como lengua extranjera.

Enfoque comunicativo

El método comunicativo surge a finales de los años 1960 y a principios de los años 1970. Es el resultado de la evolución de la didáctica de lenguas, es decir que toma en cuenta las metodologías anteriores; sin embargo, tres corrientes lingüísticas y la psicología cognitiva fueron los ejes de este nuevo enfoque. La primera corriente es la gramática generativa transformacional de Chomsky, la cual sostiene que cualquier persona tiene una capacidad innata de producir y verificar nuevos enunciados o frases. De esta capacidad depende la *competencia lingüística*. En segundo lugar, está el aporte del sociolingüista Dell Hymes, quien se interesaba en los aspectos sociales de la lengua. De sus trabajos surge la noción de *competencia comunicativa*. Por último, está la semántica, que busca definir cuál es la *intención de comunicación*.

El enfoque comunicativo considera a la lengua como un instrumento de interacción social, de tal manera que las cuatro habilidades deben desarrollarse de manera equilibrada. La visión de este enfoque es “*C’est en communiquant qu’on apprend à communiquer*”⁹ (Cuq, 2003: 24). De allí que no baste con conocer las reglas gramaticales de una lengua extranjera para una comunicación eficaz. Por ende, es necesario adaptar las formas lingüísticas a la situación de comunicación, es decir, definir quién es el interlocutor, su edad, su estatus social y la intención de comunicación, expresada en una función: dar órdenes, pedir información, exponer un argumento etc. Este método, de acuerdo con Akerberg, Espinosa & Santiago (2015), está dividido en dos etapas: la primera está marcada por el rechazo al método audiovisual, por lo que la adquisición de la lengua debe ser activa y dinámica como la adquisición de la primera lengua; la segunda etapa surge cuando se observa que no solo

⁹ “Es comunicando como aprendemos a comunicar”.

la recepción de *input* es suficiente, hay que poner atención a la forma (*Focus-on-form*), es decir poner atención a aspectos formales de la nueva lengua. Lo anterior, aunado a especialistas que afirmaban que después de cierta edad los aprendientes ya no podían adquirir una buena pronunciación, hicieron que la enseñanza de aspectos fonéticos como la prosodia fuera relativamente desdeñada.

Antes de estudiar el método dominante en la actualidad mencionaremos brevemente el sitio de la prosodia en algunos enfoques no convencionales.

2.1.4. Los enfoques no convencionales

En nuestro camino por la didáctica de lenguas, nos encontramos con los llamados métodos no convencionales. Éstos tenían una visión holística del aprendiente, colocaban a este último en el centro del aprendizaje. ¿Cuál es la relevancia de estos métodos en un trabajo sobre prosodia? Para responder a esta interrogante, consultaremos a Bernard Dufeu y su obra *Les approches non conventionnelles des langues étrangères* (1996), donde explica los fundamentos, la visión del método y el proceso de cada uno. Los tres métodos que revisaremos focalizaron su proceso de enseñanza-aprendizaje en la pronunciación y en los rasgos suprasegmentales.

Método silencioso

El Método silencioso o *Silent way* fue creado por el matemático Caleb Gattegno en 1953. Este matemático combinó su pensamiento lógico con las regletas de Cuisenaire, las cuales servían para enseñar matemáticas, para la enseñanza de una lengua extranjera. Consideró los elementos más pequeños, como los sonidos, y los más grandes, como las frases.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en este método se basa en las regletas, y para la enseñanza de la parte fonética utiliza la tabla de sonidos y colores, donde se relaciona un color con un sonido. Esta tabla consta de 39 regletas que representan el sistema fonético del francés. Cada regleta de color representa un sonido y es lo primero que el aprendiente tiene que dominar. El docente, a manera de director de orquesta y sin decir ni una palabra, guía a los aprendientes, introduciendo en primer lugar los sonidos, luego combinaciones de sonidos. Durante esta etapa, el docente pide diferentes variaciones de pronunciación, de ritmo, de melodía, de palabras sin sentido, con el propósito de ir entrenando a los aprendientes en el aspecto de la pronunciación. El objetivo de este método es ir de lo simple a lo complejo, del sonido a la sílaba, de la sílaba a la palabra, de la palabra a la frase. Hay que señalar que el docente no habla, pues su comunicación con la clase es a través de gestos y mímica. Para la corrección de la pronunciación los aprendientes repiten hasta que llegan a la pronunciación correcta.

Sugestopedia

Este método fue creado por el psiquiatra Georgi Lozanov en 1960. Lozanov tenía la teoría de que al liberar al aprendiente de su miedo al fracaso se podía aprovechar al máximo la capacidad de la mente y obtener un mejor y más rápido aprendizaje de una lengua extranjera. El proceso de comunicación de la sugestopedia se divide en dos planos, el lingüístico y el paralingüístico o no verbal, y es en este plano en el que Lozanov enfocó su método. Los principios en los que se basó este enfoque fueron: el ambiente, el inconsciente y el descondicionamiento o desugestión.

El primer principio de este método es la importancia del ambiente en el aprendizaje. Lozanov consideraba que el ambiente puede determinar ciertas actividades en el aprendiente, es por esto que cuidaba con detalle cada aspecto, desde la decoración del salón de clases, la vestimenta del docente, el estilo de comunicación, hasta el prestigio creado alrededor del método. El profesor debía poner énfasis en sus gestos, sus actitudes, su timbre, su entonación, porque de acuerdo con la teoría de Lozanov es posible provocar efectos subliminales “[l’enseignant] n’envoie pas seulement des messages conscients, mais il communique également à travers ces éléments paraverbaux des impressions suggestives qui accompagnent la réception du message”¹⁰ (Dufeu, 1996: 55).

El segundo principio se encuentra en el papel que juega el inconsciente; de acuerdo con la Sugestopedia el acto de aprender tiene una parte no consciente. Lozanov la consideraba vital para que el aprendiente pudiera alcanzar un óptimo desempeño en la L2. Interesado en los efectos de la hipnosis y la total relajación, propuso hacer llegar al aprendiente a ese mismo estado creando las condiciones ideales. Lozanov utilizó las artes como vía de acceso al inconsciente, especialmente la música clásica. Los cambios en la entonación y en el ritmo ayudaban al aprendiente a que los nuevos contenidos estuvieran cargados de significado. Los principios anteriores servían para llegar a un descondicionamiento en el cual el aprendiente tiene que estar liberado de toda influencia negativa y tener confianza en sí mismo; así el nuevo conocimiento se fijará sin problema.

¹⁰ “el docente no solamente envía mensajes conscientes, también comunica a través de elementos paraverbales, impresiones sugestivas que acompañan la recepción del mensaje.”

Psicodramaturgia lingüística

Este método fue creado por Willy Urbain en 1977, profesor de arte dramática. Éste tomó elementos de un enfoque terapéutico, donde el paciente no sólo aborda su problema hablando sino también representándolo con ayuda de otros pacientes de la terapia. La psicodramaturgia se centró en desarrollar la receptividad y la sensibilidad, es decir la capacidad de escuchar y concentrarse con el objetivo de tener una percepción global. Asimismo, da gran importancia a la capacidad de expresión; para ello se busca que el aprendiente domine el ritmo y la melodía de la lengua meta, puesto que de esta manera podrá manifestarse de manera más personal ante cualquier situación.

Para este enfoque, el primer contacto con la lengua se hace mediante los sonidos, los ritmos y las melodías. Los primeros días del proceso de enseñanza-aprendizaje se enfocan en la sensibilización a las características rítmicas y melódicas de la lengua extranjera. Para esto se utilizan poemas. Los aprendientes están en contacto con la esencia de la lengua para “*pénétrer [...] au coeur de langue étrangère*”¹¹ (Dufeu, 1996: 154). Permitiendo una relación más sensible con ésta.

2.2. El método actual

Para concluir con el capítulo referente a la prosodia en la didáctica de lenguas, analizaremos el método dominante actual –el enfoque orientado a la acción, también conocido como perspectiva accional– y la manera en que este enfoque aborda el tema de este trabajo.

¹¹ “internarse en el corazón de la lengua extranjera”.

Enfoque orientado a la acción

Como evolución del enfoque comunicativo surge este nuevo método. Hoy en día es el enfoque por el cual se rigen la mayoría de los cursos, manuales y certificaciones. Este método es la *perspectiva accional* o enfoque orientado a la acción. Un aspecto importante para este enfoque es el hecho de que la construcción del conocimiento siempre se hace a partir de la interacción con el otro:

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo con una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico dentro de un campo de acción concreto (Consejo de Europa, 2002: 9).

2.2.1. La prosodia y las competencias generales en el Marco común europeo de referencia para las lenguas

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) es la máxima expresión de la *perspectiva accional* y “proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin a utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz” (Consejo de Europa, 2002: 1).

El MCER define las competencias como “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (2002: 9). De acuerdo con el MCER, el aprendiente y el usuario de una lengua poseen ciertas competencias generales, pero en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera el

aprendiente tiene que desarrollar nuevas. Estas competencias generales tienen que ver con el saber, el saber ser, el saber hacer y el saber aprender (Consejo de Europa, 2002: 102-105). El saber se refiere a los conocimientos del mundo que ya posee el usuario de una lengua; en el caso del aprendiente de una lengua extranjera, remite a los conocimientos nuevos sobre la lengua meta.

El saber ser incluye los factores individuales de cada usuario que pueden influir y afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje, como por ejemplo las motivaciones, la personalidad etc.

Por saber hacer se entiende las destrezas y habilidades para desarrollar procedimientos con el fin de comunicarse.

Finalmente el saber aprender es la capacidad de observar y participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes.

Acerca del saber aprender el MCER menciona que posee varios componentes, entre ellos la reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes. El MCER considera que la capacidad de pronunciación del aprendiente será facilitada por medio de:

- La capacidad de distinguir y de producir sonidos corrientes y estructuras prosódicas.
- La capacidad de percibir y concatenar secuencias desconocidas de sonidos.
- La capacidad, como oyente, de convertir (es decir, de dividir en partes distintivas y significativas) una corriente continua de sonido en una cadena significativa y estructurada de elementos fonológicos.
- La comprensión o dominio de los procesos de percepción y producción de sonido aplicables al aprendizaje de una nueva lengua. (Consejo de Europa, 2002: 105).

2.2.3. La prosodia y las competencias comunicativas de la lengua

Las competencias comunicativas de la lengua están específicamente relacionadas con la lengua. Se dividen en *competencias lingüísticas*, *competencias sociolingüísticas* y *competencias pragmáticas*. Las competencias lingüísticas son los conocimientos y

destrezas de la lengua como sistema y entre ellas destacaremos aquí la competencia fonológica, la competencia ortográfica y la competencia ortoépica.

La *competencia fonológica* supone el conocimiento y la destreza en la percepción y producción de:

- Unidades de sonido (fonemas) de la lengua y su realización en contextos concretos (alófonos).
- Rasgos fonéticos que distinguen fonemas (rasgos distintivos; por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad).
- Composición fonética de las palabras (estructura silábica, la secuencia acentual de las palabras, etc.).
- Fonética de las oraciones (prosodia). Acento y ritmo de las oraciones y entonación.
- Reducción fonética: Reducción vocal, formas fuertes y débiles, asimilación y elisión. (Consejo de Europa, 2002: 114).

La escala de niveles que propone el MCER, con respecto a la pronunciación, es el siguiente:

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

Figura 8. Dominio de la pronunciación (Consejo de Europa, 2002: 114).

La *competencia ortográfica* “supone el conocimiento y la destreza en la percepción de los símbolos de que se componen los textos escritos” (Consejo de Europa, 2002:114-115). Ésta nos permite escribir correctamente los sonidos, es decir su forma gráfica. A pesar de que no se ve en la lengua oral, esta competencia nos permite entender con mayor claridad el

mensaje en un discurso o en una lectura en voz alta. El MCER plantea que para los sistemas alfabéticos, los alumnos deben saber y ser capaces de percibir y producir lo siguiente:

- Las formas de las letras en sus modalidades normal y cursiva, tanto mayúsculas como minúsculas.
- La correcta ortografía de las palabras, incluidas las formas de contracción aceptadas.
- Los signos de puntuación y sus normas de uso.
- Las convenciones tipográficas y las variedades de tipos de letras, etc.
- Los signos no alfabetizables de uso común. (Consejo de Europa, 2002: 115).

El descriptor que presenta el MCER sobre el dominio de la ortografía es el siguiente:

DOMINIO DE LA ORTOGRAFÍA	
C2	La escritura no presenta errores ortográficos.
C1	La estructura, la distribución en párrafos y la puntuación son consistentes y prácticas. La ortografía es correcta, salvo deslices tipográficos de carácter esporádico.
B2	Produce una escritura continua inteligible que sigue las convenciones de organización y de distribución en párrafos. La ortografía y la puntuación son razonablemente correctas, pero puede manifestar la influencia de la lengua materna.
B1	Produce una escritura continua que suele ser inteligible en toda su extensión. La ortografía, la puntuación y la estructuración son lo bastante correctas como para que se comprendan casi siempre.
A2	Copia oraciones cortas relativas a asuntos cotidianos; por ejemplo: indicaciones para ir a algún sitio. Escribe con razonable corrección (pero no necesariamente con una ortografía totalmente normalizada) palabras cortas que utiliza normalmente al hablar.
A1	Copia palabras corrientes y frases cortas; por ejemplo, signos o instrucciones sencillas, nombres de objetos cotidianos, nombres de tiendas, así como frases hechas que se utilizan habitualmente. Sabe deletrear su dirección, su nacionalidad y otros datos personales.

Figura 9. Dominio de la ortografía (Consejo de Europa, 2002: 115).

La *competencia ortoépica*. Las dos competencias anteriores, la ortográfica y la fonológica, son complementarias, puesto que para una correcta pronunciación necesitamos una correcta escritura de los símbolos que representan los sonidos. La competencia ortoépica nos permite pronunciar de manera correcta los sonidos. “los usuarios a los que se les pide que lean en alto un texto preparado o que utilicen en el habla palabras que han aprendido en su forma escrita necesitan saber articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita” (Consejo de Europa, 2002: 115). Esto puede suponer lo siguiente:

- El conocimiento de las convenciones ortográficas.
- La capacidad de consultar un diccionario y el conocimiento de las convenciones utilizadas en los diccionarios para la presentación de la pronunciación.
- El conocimiento de la repercusión que las formas escritas, sobre todo, los signos de puntuación, tienen en la expresión y en la entonación.
- La capacidad de resolver la ambigüedad (palabras homónimas, ambigüedades sintácticas, etc.) en función del contexto. (Consejo de Europa, 2002: 115).

Finalmente, el MCER considera que las competencias lingüísticas son fundamentales para el proceso enseñanza-aprendizaje de un lengua extranjera y por tal motivo propone maneras para facilitar su aprendizaje. En el aspecto de la pronunciación sugiere lo siguiente:

¿Cómo se espera o se exige que los alumnos desarrollen su capacidad de **pronunciar** una lengua?

- a) simplemente mediante la exposición a enunciados auténticos;
- b) por imitación a coro de
 - el profesor;
 - grabaciones de audio de hablantes nativos;
 - grabaciones en vídeo de hablantes nativos;
- c) mediante el trabajo individual del laboratorio de idiomas;
- d) leyendo en alto material textual fonéticamente significativo;
- e) mediante el entrenamiento auditivo, y con ejercicios fonéticos de repetición;
- f) como d) y e), pero con el uso de textos transcritos fonéticamente;
- g) mediante el entrenamiento fonético explícito;
- h) aprendiendo las normas ortoépicas (es decir, cómo pronunciar las formas escritas)
- i) mediante alguna combinación de las anteriores. (Consejo de Europa, 2002: 152).

2.3. Las dificultades usuales en la enseñanza de la pronunciación

La primera dificultad a la que se enfrenta el docente al abordar la pronunciación en general, y la prosodia en particular, es la poca información que existe sobre el tema. Como se pudo constatar en la historia de las metodologías, es un aspecto de la lengua que rara vez ha sido el eje del aprendizaje, excepto en el caso del método SGAV, y por lo tanto un tema no muy estudiado. Hoy en día sigue siendo un punto débil casi siempre ausente de los manuales, los cursos de formación para profesores y los materiales adicionales.

En ocasiones, durante la clase de lengua extranjera, no se dedica tiempo a temas de pronunciación, menos aún de la prosodia de la lengua, ya que para los enseñantes es un

poco complicado. Cassany, Luna y Sanz, en el apartado relativo a la expresión oral en *Enseñar lengua* (2007: 150-153), recomiendan que antes de lanzarse a la tarea de la enseñanza de lo oral, se debe tener en cuenta que esto es un aspecto un tanto difícil de abordar puesto que, primeramente, se ha llevado por mucho tiempo una tradición de la enseñanza gramatical, por lo tanto, cuando se comienzan a trabajar con este tipo de prácticas no hay estructura, es decir, no hay una secuencia didáctica previamente diseñada, y los aprendientes las consideran como un descanso o como un tiempo de esparcimiento. Otro punto a considerar es que algunos docentes no saben integrar estos conocimientos en la clase y por lo tanto existe la tendencia a utilizar estas actividades como elementos de relleno, sin una planificación previa; y por último a la creencia de que hay que ser un especialista en el tema para enseñar pronunciación.

De acuerdo con Maximiano Cortés Moreno (2002) otro de los problemas es que la enseñanza de la pronunciación sigue una tradición fonológica segmental, es decir que se centra en los fonemas, dejando de lado la parte suprasegmental. De igual manera, Cortés coincide en la falta de formación en didáctica de la pronunciación de los profesores y, por último, alude a la creencia de que la prosodia de una lengua extranjera se adquiere de manera “natural”, de tal manera que al aprendiente le bastaría con escuchar para adquirir esta competencia.

Akerberg, Espinosa & Santiago (2015) mencionan que muchas veces en la clase de lengua o en los manuales, en la sección de pronunciación, se da una mayor importancia a cómo se articulan las palabras, dejando de lado la parte de percepción. Como lo mencionamos en la primera parte de esta investigación, en la cual se habló del circuito del habla, una parte esencial es cómo recibimos el sonido. No sólo se trata de producir sonidos en L2 sino

también de aprender a escuchar en una lengua extranjera. Al aprender una lengua extranjera se debe considerar que nuestro oído está habituado a la lengua materna. Los sonidos de la L2 que entran se filtran por un oído que posee el sistema fonológico de la L1, ocasionando una distorsión en la percepción auditiva. Por esta razón se dice que el aprendiente es “sordo”, aunque su sordera no es física sino fonológica. Mientras crecemos dentro de una comunidad lingüística específica vamos creando nuevas categorías de sonidos dentro de nuestro sistema fonológico; por lo tanto al aprender una L2 resulta difícil clasificar y categorizar los nuevos sonidos, puesto que de acuerdo con nuestro sistema interno dicho sonido no existe.

Otro punto que abordan Akerberg, Espinosa y Santiago (2015) es que una gran dificultad a la que tanto usuarios como aprendientes de una lengua extranjera se enfrentan es la ortografía. Cuando hablamos de pronunciación es frecuente que dejemos de lado la parte escrita, e incluso varios autores se cuestionan qué tan favorable puede ser el contacto entre lengua escrita y pronunciación. Existen sistemas donde la correspondencia entre pronunciación y ortografía es clara; sin embargo, no en todos es así. Durante el proceso de aprendizaje, los símbolos gráficos pueden influir en la adquisición de los nuevos sonidos, ya que el aprendiente los puede interpretar con el mismo valor de la L1; por tal motivo es aconsejable que el profesor tome tiempo para explicar las diferencias entre la grafía y los fonemas.

Los elementos prosódicos forman parte del sistema fonológico del hablante. Así, constituyen uno de los rasgos a los que el hablante es sensible. Los errores producidos en un plano prosódico son menos tolerables que otros, ya que llegan a producir cambios de significado. Cada lengua cuenta con patrones y reglas de combinación diferentes; y aunque

exista la misma función en la L1 y la L2, la realización puede ser totalmente diferente. Es decir, es posible que en el sistema fonológico exista la misma función, pero en el sistema fonético es diferente. El tema se retomará en el siguiente capítulo.

Capítulo 3. Pistas prácticas para la enseñanza de la prosodia en el aula de idiomas

En este capítulo retomaremos las recomendaciones generales que dan algunos especialistas sobre la enseñanza de la pronunciación; revisaremos y analizaremos las recomendaciones con el objetivo de crear propuestas de actividades para trabajar en torno a la percepción y la producción de los elementos suprasegmentales en la clase de francés como lengua extranjera para un público hispanohablante.

3.1. Teoría sobre la adquisición de los elementos suprasegmentales

Como se vio en el capítulo anterior, el aspecto de la pronunciación en la didáctica de lenguas ha sido un tanto olvidado; dentro del mismo ámbito de la pronunciación los estudios en adquisición de la prosodia han quedado rezagados y los ya existentes aún son escasos. Akerberg, Espinosa & Santiago en *La enseñanza de la pronunciación* (2015) dedican un capítulo dedicado a la prosodia y al final de éste hacen un resumen de las evidencias empíricas de algunos estudios sobre la adquisición de los elementos suprasegmentales. El siguiente cuadro sintetiza las dificultades usuales en la adquisición de los fenómenos prosódicos en L2.

Dificultades en la adquisición de fenómenos prosódicos en L2		
Patrones acentuales en L2	Patrones entonativos en L2	Ritmo en L2
<p>Los hablantes de lenguas de acento fijo tienen mayores dificultades de adquirir los patrones acentuales de una lengua con acento libre.</p> <p>La percepción de la sílaba acentuada está limitada por los patrones de acentuación de la L1.</p>	<p>La producción de movimientos melódicos de los hablantes de L2 tiende a ser más amplios y a superar en número los contornos descendentes.</p> <p>Sobregeneralización de contornos ascendentes finales al producir oraciones interrogativas</p> <p>Errores en la elección de la forma del contorno nuclear y el significado que transmite.</p>	<p>La duración y los patrones rítmicos particulares de la L1 se transfieren a la L2.</p> <p>El ritmo de la L1 tiene una influencia en la adquisición de la duración de la L2, provocando alteración en la organización sintáctica y prosódica de la L2.</p> <p>Si la estructura silábica en la L1 es simple, puede condicionar la velocidad del habla en una lengua con estructura silábica compleja.</p>

Cuadro 2. Dificultades en la adquisición de fenómenos prosódicos (Akerberg, Espinosa & Santiago, 2015: 168-173).

Akerberg, Espinosa & Santiago resumen la problemática como sigue:

- la prosodia de la L1 puede influir en la producción de los parámetros prosódicos de la L2,
- la L1 puede provocar una sordera fonológica en la percepción de ciertos parámetros como el acento y la duración,
- los hablantes de una L1 en particular logran dominar más fácilmente ciertos parámetros prosódicos de la L2 que otros,
- el dominio de la prosodia de la L2 tiene una relación con la edad y el tiempo de exposición a la L2,
- a diferencia de los recién nacidos, quienes adquieren la entonación y los parámetros rítmicos de la L1 antes que los fonemas y segmentos; los adultos tienden a adquirir los patrones prosódicos de la L2 en las etapas finales de adquisición. (Akerberg, Espinosa & Santiago, 2015: 175).

Como podemos observar, muchos de los errores que comenten los aprendientes se deben a la influencia de la L1 sobre la L2. La percepción del mundo acústico tiene un solo “punto de vista” o en este caso un solo oído, un solo filtro, y mientras el aprendiente no desarrolle

la competencia fonológica de la L2 le resultará complicado poder percibir los nuevos sonidos de la nueva lengua. Aunque pareciera que esta falla se limita a tener un encantador “acento extranjero”, también produce problemas de significado, de comunicación. En ciertos casos, el interlocutor nativo puede ser menos paciente ante a una entonación no convencional.

3.1.2. Recomendaciones para la planeación de una propuesta didáctica

Empezaremos retomando las recomendaciones sugeridas por Joaquim Llisterri en *La enseñanza de la pronunciación* (2003). Si bien él las aplica para la enseñanza del español como lengua extranjera, son igualmente válidas para la enseñanza del francés u otra lengua. En primer lugar, Llisterri distingue entre enseñar fonética, enseñar pronunciación y corregir fonética.

1. La enseñanza de la fonética es la reflexión explícita sobre el sistema. Es tener un conocimiento formal y detallado de las características articulatorias, acústicas y perceptivas de la lengua; y suele realizarse en el marco de los estudios de filología.
2. La enseñanza de la pronunciación es una destreza que todo alumno debe dominar cuando aprende una lengua extranjera, y que todo profesor debe abordar.
3. La corrección fonética, es necesaria cuando en la producción oral se detectan errores que es preciso corregir. (Llisterri, 2003: 92).

Para llevar a cabo esta corrección fonética, Llisterri recomienda una serie de estrategias a saber:

- Planteamiento de objetivos
- Clasificación de los errores detectados
- Estrategias de corrección
- Selección o elaboración de materiales

Para el planteamiento de objetivos, Llisterri menciona que hay que tener en cuenta dos aspectos al momento de elaborar nuestros objetivos. El primero se refiere a la norma de la

lengua, la variación geográfica y el registro que se pretenda enseñar. Lo ideal es ofrecer una muestra de la variedad de acentos. El segundo punto es el grado de “precisión fonética”, es decir, qué tanto se quiere que el aprendiente se aproxime al acento nativo.

Para ubicar y predecir lo errores más comunes es recomendable hacer uso de la fonética contrastiva y de los análisis correspondientes, así como para observar y analizar la interlengua de los aprendientes. Una vez ubicados se realiza una clasificación y jerarquización para trabajar su corrección. Llisterri recomienda clasificarlos en errores fonológicos, que pueden alterar el significado de las palabras, y errores fonéticos, que únicamente tendrán consecuencia en el “acento”.

Después de hallar los errores sugiere trabajar su corrección con diferentes estrategias como:

- Métodos articulatorios son aquellos que se basan en una descripción articuladora de los sonidos. Al alumno se le explica en términos de mayor o menor redondeo de los labios, la colocación de la lengua, la apertura y el cierre de las cuerdas vocales. Los sonidos son producidos de manera aislada y exagerada.
- Pares mínimos son ejercicios donde el sonido se presenta en un contexto y en relación con diferencias semánticas, como el clásico ejemplo de “peso-beso” o “carro-carro”.
- Procedimientos basados en la audición y la imitación son los ejercicios en los cuales el alumno escucha y repite. Hoy en día, con las nuevas tecnologías de la información es posible que el alumno no solo escuche, sino que también lo visualice.

- Sistema verbo-tonal, se centra en la reeducación de la percepción. El punto de partida es el error del alumno para posteriormente proponer un modelo de corrección.

Para la selección o elaboración de materiales, Llisterri aconseja tener en mente los siguientes criterios:

- El modelo de pronunciación que se ofrece, es decir variedad geográfica y registro.
- Los contenidos; elementos suprasegmentales, segmentales y fonética sintáctica. Progresión y tiempo que se le dedica a cada uno de ellos.
- La presentación de los contenidos: sonidos aislados, sonidos en palabras aisladas, en pares mínimos, en enunciados descontextualizados, en enunciados que corresponden a una situación comunicativa, etc.
- Las estrategias de aprendizaje y corrección: audición y repetición; discriminación auditiva; si se procede de la percepción a la producción o viceversa.

Otra propuesta interesante para la didáctica de la pronunciación es la de los *Principios didácticos para enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras* (2007) de Agustín Iruela, la cual se estructura en torno a tres objetivos principales (véase figura 10):

1. Enseñanza centrada en la pronunciación: se trata de que el aprendiente conozca las características del nuevo sistema fónico, y para que adquiera control de la percepción y la producción.
2. Enseñanza centrada en el significado: el objetivo aquí es usar la lengua oral de forma comunicativa.

3. Enseñanza centrada en el aprendizaje: se busca capacitar al alumno para que progrese de forma autónoma en la adquisición de su competencia fónica.



Figura 10. Ámbitos en lo que puede incidir la didáctica de la pronunciación (Iruela, 2007: 7).

Iruela propone que para que alumno sea eficiente en un contexto comunicativo real, practique actividades centradas en la pronunciación con el objetivo de formar una competencia fónica sólida. Posteriormente se pasará a actividades centradas en el uso significativo, donde la competencia fónica tiene un propósito comunicativo. Para tal propósito son necesarias las actividades capacitadoras y las actividades comunicativas.



Figura 11. Objetivos de la enseñanza de la pronunciación y tipos de actividades (Iruela, 2007: 8).

De estos dos objetivos y de sus actividades propias derivan cinco habilidades. La primera actividad capacitadora tiene el propósito de establecer un primer contacto con algún elemento del nuevo sistema fónico. La segunda actividad busca que el alumno pueda percibir y producir dichos elementos. La tercera pretende que el alumno se vaya apropiando del sistema fónico. La cuarta actividad, perteneciente ya a las comunicativas, es el uso de los elementos fónicos en un contexto comunicativo controlado. Las últimas actividades comunicativas son en un contexto espontáneo y natural, en el cual el alumno pone en práctica los elementos fónicos ya adquiridos (véase la figura 12).


Objetivo de enseñanza	Conocimiento o habilidad que adquiere el aprendiente	Grupos de actividades	
<p data-bbox="256 310 451 373">La atención en la pronunciación</p>  <p data-bbox="256 882 451 945">La atención en el significado</p>	1. Conocer los elementos fónicos que intervienen en la pronunciación.	Actividades capacitadoras	
	2. Ser capaz de percibir y de producir elementos fónicos.		Actividades comunicativas
	3. Usar elementos fónicos predeterminados sin comunicar.		
	4. Comunicar usando elementos fónicos determinados de antemano.	Actividades comunicativas	
	5. Comunicar usando elementos fónicos no determinados de antemano.		

Figura 12. Actividades capacitadoras y actividades comunicativas (Iruela, 2007: 11).

Para la enseñanza centrada en el aprendizaje, sugiere dos tipos de actividades: motivadoras y reguladoras. Éstas remiten a cinco tipos de habilidades que deberá adquirir el aprendiente, así lo expone Iruela:

Objetivo de enseñanza	Conocimiento o habilidad que adquiere el aprendiz	Grupos de actividades
La atención en el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la importancia de la pronunciación en la comunicación. 	Actividades motivadoras
	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y saber usar estrategias de planificación, control y evaluación. 	Actividades reguladoras
	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y saber usar estrategias que se pueden usar para progresar en la competencia fónica. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y saber usar estrategias que facilitan la exposición a la lengua y su práctica. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y saber usar estrategias para solventar dificultades de comunicación. 	

Figura 13. Tipos de conocimiento adquirido en las actividades motivadoras o en las actividades reguladoras (Iruela, 2007: 11).

Las actividades motivadoras buscan sensibilizar al alumno sobre la importancia del desarrollo de su competencia fónica. Las actividades reguladoras buscan que el alumno sea capaz de desarrollar y poner en práctica estrategias para un aprendizaje autónomo. Iruela también las agrupa en estrategias metacognitivas, cognitivas, socioafectivas y compensatorias. De esta manera resume la propuesta con el siguiente diagrama organizado según tres ejes principales con sus respectivas actividades.



Figura 14. Objetivos esenciales de la didáctica de la pronunciación y grupos de actividades (Iruela, 2007: 14).

Ahora revisaremos la propuesta de Akerberg, Espinosa y Santiago (2015), la cual se divide en tres grandes etapas, a saber, 1) la reeducación del oído o sensibilización y familiarización con el nuevo sonido, 2) la producción asistida y dirigida del nuevo sonido y 3) la consolidación. Para abordar estas etapas, los autores recomiendan realizar diferentes ejercicios como:

- a) ejercicios de diagnóstico, evaluaciones que el docente puede realizarse al inicio o al final del proceso de enseñanza-aprendizaje,
- b) ejercicios de agudización de la capacidad auditiva, actividades donde el alumno pueda reconocer y discriminar sonidos,
- c) ejercicios de familiarización con la prosodia y los sonidos de la L2/LE, cuyo objetivo es dar a conocer las características articulatorias, acústicas y perceptivas de los sonidos de una manera sencilla,

- d) ejercicios de percepción auditiva referencial, donde el estudiante pueda distinguir contrastes fonéticos de la L2,
- e) ejercicios de percepción auditiva afectiva, con el objetivo de que los estudiantes desarrollen lazos emocionales con el nuevo conocimiento,
- f) ejercicios de fonética combinatoria y pronunciación matizada, actividades en las cuales los estudiantes puedan percibir y producir el habla en situaciones que atraigan su interés,
- g) actividades lúdicas, donde el estudiante pueda realizar algo significativo en un ambiente divertido y relajado y, por último,
- h) tareas comunicativas, cuyo propósito principal es acercar al estudiante a situaciones lo más auténticas posible.

Aquí una imagen con la que ilustran su modelo de enseñanza.

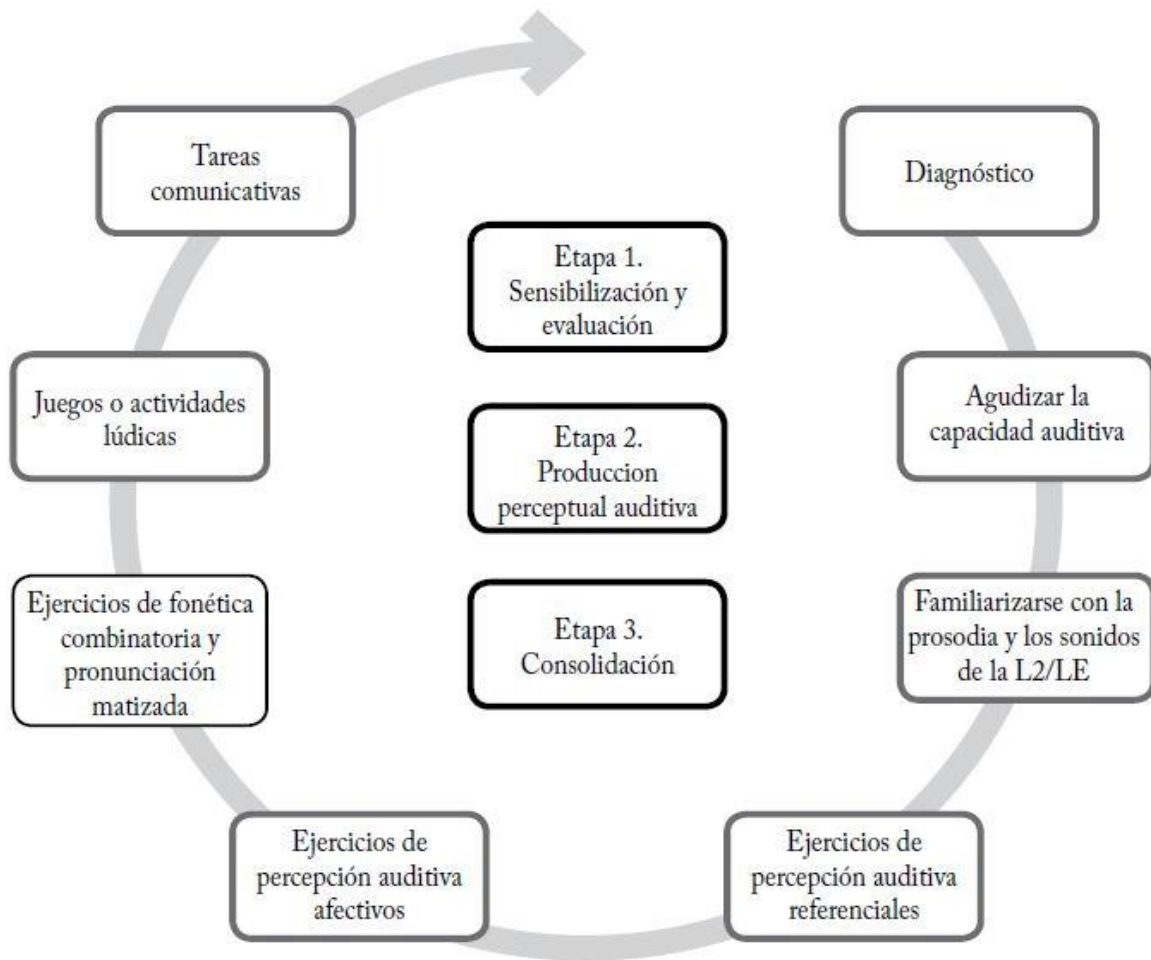


Figura 15. Modelo de la propuesta de la enseñanza de la pronunciación

(Akerberg, Espinosa & Santiago, 2015: 199).

Los fundamentos de esta propuesta son:

1. Familiarizar al estudiante con los sonidos y la prosodia de una lengua, lo cual consiste en dar a conocer de manera explícita, sencilla y significativa (a través de metáforas) sus características.
2. Concentrar la atención en un aspecto a la vez.
3. Ejercitar la percepción de los sonidos y los elementos prosódicos antes de que el estudiante intente producirlos.
4. Concentrar la información que asocia el significado con la forma.
5. Trabajar la prosodia como marco de todos los aspectos problemáticos de la enseñanza de la pronunciación [...].
6. Trabajar los sonidos en palabras, en enunciados, y en situaciones comunicativas simuladas y reales, en las cuales sea posible practicar la gestualidad y los aspectos afectivos no verbales.
7. Realizar algo significativo con la información recibida: practicarla de forma que les proporcione sentidos concretos y prácticos.

8. Dirigir las estrategias de procedimiento a la percepción de la información. Los ejercicios buscan modificar la manera en que los alumnos procesan la información; de esto se espera que haya un cambio en su producción oral.
9. Exponer los sonidos que se enseñan de la L2 con distintas cualidades fonéticas, variando su intensidad, tensión, duración, timbre, ritmo o tono, de tal modo que el estudiante pueda percibirlos y hacer la distinción adecuada. Se tomarán en cuenta las condiciones prosódicas óptimas para que el alumno diferencie más fácilmente el sonido meta. De igual forma, estos sonidos se repetirán de manera suficiente y constante.
10. Diseñar ejercicios auditivos referenciales- con respuesta correcta e incorrecta- y afectivos-cuya respuesta recoge opiniones, ideas y sentimientos.
11. Practicar la producción oral a través de ejercicios que permitan al estudiante percibir y producir las características de los sonidos y la prosodia de la nueva lengua en contextos motivadores y favorables al aprendizaje [...]. Particularmente, se recomienda usar el juego por ser una de las pocas actividades en las que el estudiante está concentrado, alerta, consciente de lo que realiza y aprende ante su inmediato deseo de ganar. (Akerberg, Espinosa & Santiago, 2015: 195-196).

Similar a lo que propone Iruela (2007), los autores de esta propuesta recomiendan comenzar por una sensibilización hacia el elemento fónico que se desea trabajar, para que el aprendiente pueda comprender la importancia de dicho rasgo. Después sugieren trabajar en torno a la percepción, a través de diferentes actividades o estrategias de corrección, ejercicios que ayuden al aprendiente a sistematizar el elemento fónico. Para concluir con la consolidación del nuevo conocimiento, se sugiere que en esta etapa el aprendiente trabaje de la manera más espontánea y natural posible, como si se tratara de una situación comunicativa real.

3.2. Dificultades usuales de los hispanohablantes durante el aprendizaje del francés

¿Cuáles son las dificultades usuales de los hispanohablantes al aprender las características suprasegmentales del francés? He aquí una tabla recapitulativa que muestra de manera general las características prosódicas de ambas lenguas.

Recapitulación de los elementos prosódicos	
Español	Francés
Sílaba	
Estructura frecuente CV, V, CCV, CCVC, VCC... A nivel fonético, cuando dos o más palabras se unen en la cadena hablada crean unidades continuas. Ejemplo: Es+a.le.mán→ e.sa.le.mán Tu+a.mi.go→ tua.mi.go Lo+o.ye→ lo.ye	Estructura frecuente CV, V, CCV, CCVC, VCC... El esquema silábico del francés tiende a regular las sílabas para crear un ritmo uniforme. Para tal efecto existen dos fenómenos el encadenamiento consonántico y la <i>liaison</i> . Ejemplo: Il a froid→i.la.froid Les a.mis→le.za.mi
Ritmo	
Lengua silábicamente acompasada: La sílaba tiende a presentar la misma duración. Las fronteras entre sílabas tienden a parecer a intervalos regulares.	Lengua silábicamente acompasada: La sílaba tiende a presentar la misma duración. Las fronteras entre sílabas tienden a parecer a intervalos regulares.
Acento	
Lengua de acento libre, el acento puede variar de posición dentro de la palabra. Ejemplo: Co. <u>mí</u> <u>Ár</u> .bol Mur. <u>cié</u> .la.go	Lengua de acento fijo, el acento siempre cae en la última sílaba pronunciada. Ejemplo: Pa. <u>ris</u> Cho.co. <u>lat</u> Or.di.na. <u>teur</u>
Entonación	
Tres principales movimientos: Cadencia Anticadencia Suspensión	Tres entonaciones de base: Tono <i>descendant</i> (decreciente) Tono <i>montant</i> (ascendiente) Melodía <i>plate</i> (plana)

Cuadro 3. Recapitulación de los elementos prosódicos del español y del francés

(Espinosa, 2013 y Freland-Ricard, 2002).

Como podemos observar en una vista general, ambas lenguas son similares, la diferencia esencial radica en el acento final. Sin embargo, como antes mencionamos, los elementos suprasegmentales son difíciles de separar y analizar por separado, es por eso que este elemento modifica al resto.

Haydée Silva en “Pour faire de la phonétique II. Enseigner la phonétique aux hispanophones” (2006) menciona dos aspectos que presentan mayor grado de dificultad

para el público hispanófono: el acento en la última sílaba del grupo rítmico y la tendencia a igualar el esquema silábico (CV+CV+ CV). Este incide en el encadenamiento consonántico y en la *liaison*, es decir en el ritmo que posee la lengua. Aunque el francés y el español poseen rasgos similares, no es posible dar por hecho que la exposición a la lengua hará que el aprendiente aprenda la prosodia. Es indispensable tomarse el tiempo para que los rasgos suprasegmentales se fijen.

3.3. *Consideraciones generales para la búsqueda y/o elaboración de actividades para la didáctica de la prosodia*

Akerberg, Espinosa & Santiago (2015) recomiendan al profesor tener en mente los siguientes puntos ya sea para elaborar o buscar actividades.

- Es más fácil escuchar las diferencias en la entonación cuando no hay otros elementos que interpretar: el léxico, la sintaxis. Por ello es recomendable utilizar enunciados simples y con vocabulario conocido o con palabras carentes de sentido (logatomos) que permitan al estudiante concentrarse únicamente en la melodía de un enunciado.
- La enseñanza de la prosodia no es unidimensional. Todo lo contrario, es multidimensional: el profesor se apoya en el conocimiento léxico, semántico, sintáctico y pragmático.

Además, se recomienda que:

- Los ejercicios con pares mínimos realcen el contraste de significado entre las formas prosódicas.
- Los ejercicios sobre prosodia se realicen a partir de los niveles básicos con actividades sencillas.
- El alumno se apoye en la sintaxis para recordar el tipo de movimientos melódicos asociados a los grupos prosódicos de complementos oracionales o de frases entonativas.
- Las actividades incluyan interacciones orales.
- El diseño de las actividades tenga en cuenta la comprensión oral y la pronunciación de sonidos o segmentos.
- Las actividades sea variadas: juegos de roles y simulación, completar información, representar telenovelas, proyectos de investigación, actividades comunicativas (llamadas de urgencia a la ambulancia, confirmación de un vuelo etc. (Akerberg, Espinosa & Santiago, 2015: 183).

3.3.1. Selección de actividades para trabajar la prosodia en clase de francés

Siguiendo las recomendaciones anteriores y guiándonos en lo expuesto por Llisterri e Iruela; hemos seleccionado una serie de actividades para trabajar la prosodia, que pueden ser utilizadas como una guía para nuevas creaciones. Cabe recordar que es difícil separar cada rasgo de la prosodia, por lo que es frecuente encontrarnos actividades que los mezclen.

La primera actividad de esta selección tiene como objetivo la sensibilización de las características del acento. Un estímulo visual o de movimiento (utilizar una liga, ejecutar movimientos corporales), pueden ser de gran ayuda para reforzar la parte acústica.

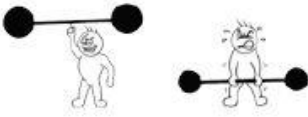





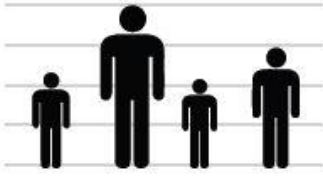
<p>Imagen 1. Sílabla tónica se percibe con más fuerza; sílabla átona: débil.</p>  <p>Fuerte Débil</p>	<p>Imagen 2. Intensidad.</p> <p>Sonido intenso</p>  <p>Sonido débil</p> 	<p>Imagen 3. Tono: agudo, grave.</p>   <p>Agudo Grave</p>
<p>Imagen 4. Acento: duración, tono e intensidad.</p>  <p>Tono agudo</p> <p>Intensidad</p> <p>Tono grave</p>	<p>Imagen 5. Prominencia.</p> 	<p>es-tu-DIAN-te pro-mi-NEN-cia</p>

Figura 16. Características del acento (Akerberg, Espinosa & Santiago, 2015: 223).

Como vimos, el acento francés, a diferencia del acento español, es fijo dentro del grupo rítmico. Para los aprendientes será más fácil recordarlo si lo relacionan con alguna imagen,

movimiento o color. La siguiente actividad es una ficha que proponen Abry & Veldeman (2007); en la que se trabaja el acento, el ritmo y la separación de sílabas.

Ficha 1 El acento, el ritmo y el silabeo

Objetivo: adquirir el ritmo, el silabeo y la acentuación de la lengua francesa.

Método:

- Ejercicios manipulando el desplazamiento de los acentos en todos los niveles de aprendizaje.
- Ejercicios de lectura a una fluidez más o menos lenta donde los alumnos delimitaran los grupos rítmicos correspondientes.

Actividad 1 (A1-A2)

Trabajar el acento tónico, sin emoción y sin insistencia, pronunciando los nombres de los 25 países miembros de la Unión europea; acentuar la última sílaba.

Escucha después repite la lista de nombres que hayas entendido.

L'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, Chypre, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Italie, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, Malte, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Slovaquie, la Slovénie et la Suède.

(Abry & Veldeman, 2007: 68).

Como observamos, esta es una actividad sencilla que se puede realizar desde un nivel básico, y con un vocabulario sencillo. Los autores sugieren trabajar con los nombres de países, pero también se puede trabajar con los nombres propios de los alumnos, con vocabulario del salón de clases o de alguna lección ya vista. También se sugiere que se trabaje sin emoción y sin insistencia, ya que cuando éstas son marcadas el objetivo del hablante es señalar e insistir en un elemento particular del discurso; lo que provoca que el acento léxico pase a un segundo plano, puesto que el acento de insistencia posee una mayor duración e intensidad.

Los ejercicios dos y tres están enfocados en trabajar los grupos rítmicos. En la primera es una oración que se va alargando y por lo tanto el acento se va trasladando.

Actividad 2 (A1-A2)

Trabajar grupos rítmicos cada vez más largos.

Pronuncia los siguientes grupos de frases con la misma exhalación, con un ritmo regular, desplazando si es necesario el acento, para que éste caiga en la última sílaba. Puedes, si deseas marcar el ritmo con la mano.

1-2-3	J'ai deux <u>ch</u> ats.
1-2-3-4	J'ai deux beaux <u>ch</u> ats.
1-2-3-4-5	J'ai deux beaux chats <u>gr</u> is.
1-2-3	J'aime <u>mar</u> cher.
1-2-3-4	J'aime bien <u>mar</u> cher.
1-2-3-4-5	J'aime bien <u>mar</u> cher <u>v</u> ite.
1-2-3	Il vient <u>v</u> oir.
1-2-3-4	Il vient voir <u>J</u> ean.
1-2-3-4-5	Il vient voir Jean- <u>P</u> aul.

(Abry & Veldeman, 2007: 68).

El siguiente ejercicio, la actividad tres, es para que el alumno trabaje solo los grupos rítmicos sin desplazamiento de acento.

Actividad 3 (A1-A2)

Trabajar grupos rítmicos de la misma longitud.

Escucha y repite los siguientes grupos de palabras.

1. Ritmo de 2

Bonjour merci bonsoir hier pourquoi
Déjà tout ça pardon demain mais oui !
C'est ça Ah non il dort il mange il lit

2. Ritmo de 3

Aujourd'hui mercredi vendredi ça va bien ça va mieux
Vers midi Tout est gris À plus tard Tout est noir À bientôt
Je ne crois pas Je n'veux pas Je n'sais pas je n'pense pas

3. Ritmo de 4

J'ai essayé j'ai commencé j'ai répété j'ai étudié j'ai travaillé
J'ai réfléchi j'ai entendu j'ai attendu c'est terminé
Je n'ai rien fait je n'ai rien dit je n'ai rien pris je n'ai rien vu

4. Ritmo de 5

Elle a essayé ils ont pardonné il a refusé on a tout donné
C'est beaucoup trop long ! C'est très important ! C'est tout à fait juste !
J'ai tout entendu J'ai bien réfléchi j'ai trop attendu

(Abry & Veldeman, 2007: 69).

Estas actividades, de acuerdo con las consideraciones de Akerberg, Espinosa & Santiago (2015), trabajan con oraciones simples y con un vocabulario conocido, y el profesor podría trabajarlas en un contexto comunicativo y promover la interacción. Además, el alumno puede visualizar cómo es que el acento se va desplazando a la última sílaba.

Otro ejercicio que proponen Abry & Veldeman (2007) para trabajar el ritmo y la división silábica, es la segmentación regresiva o progresiva, la cual se trata de dividir la oración en segmentos y construirlo gradualmente. Un punto que habría que considerar en esta

actividad es que el alumno debe de estar atento a la pronunciación, por lo que tal vez sea recomendable no mostrar la ortografía hasta finalizar la actividad. Una de las recomendaciones que hacen los autores, es ayudarse con el alfabeto fonético, lo cual contradice las recomendaciones antes vistas. Lo mejor sería trabajar por palabras en un principio y después por sílabas, o ir combinando ambas formas paulatinamente.

Actividad 5 (A1-A2)

Segmentación regresiva.

Pronuncia la frase sílaba por sílaba comenzando por la última. Puedes ver la escritura alfabética o puedes utilizar el alfabeto fonético internacional. Sigue el ejemplo.

Elle est étudiante

diante

tu-diante

té-tu-diante

lleest-té-tu-diante

e-lleest-té-tu-diante

À vous !

1. Il vient demain soir.
2. J'ai bien déjeuné.
3. Tu viens avec elle.
4. Elle est américaine.
5. Vous avez le temps.
6. Ils sont célibataires.

(Abry & Veldeman, 2007: 70).

Para trabajar la entonación, la primera actividad retoma la propuesta hecha por Akerberg, Espinosa & Santiago (2015). Ellos recomiendan frases sencillas donde el vocabulario o la sintaxis no representen un problema o distraigan al aprendiente, por ejemplo: “¿Tienes calor? ¡Tienes calor! Tienes calor”.

Actividad 1. Ejemplo de ejercicios referenciales de desarrollo perceptivo.

Entonación

Instrucciones: tu profesor pronunciará algunos enunciados, pon especial atención a su terminación. El tono –alto o bajo- en la última palabra de cada enunciado cambiara su significado. Escribe el enunciado que escuches debajo de la columna que corresponda con el dibujo de la curva entonativa.

Ejemplo:



¿Bailas conmigo?



¡Bailas conmigo!



Bailas conmigo.

(Akerberg, Espinosa & Santiago, 2015: 230).

Recordemos, que en el caso de las frases imperativas en francés, existe una caída abrupta de la voz en la última sílaba o a manera de escalera, por lo que el profesor deberá entonar de manera exagerada para que el aprendiente pueda identificarlo mejor, o, como los mismos autores recomiendan, es posible trabajar primero con oraciones declarativas y oraciones interrogativas absolutas, para después ir agregando las otras. Las oraciones exclamativas forman parte de la entonación expresiva, por lo que la curva dependerá de lo que el hablante desee comunicar.



En la siguiente ficha, Abry & Veldeman (2007) trabajan la entonación de una manera similar a la anterior, con ejercicios referenciales que tienen como propósito discriminar entre la entonación ascendente y descendente.

Ficha 3. La entonación lingüística.

Objetivo:

Adquirir las entonaciones anticadencia (interrogativa) y cadencia (declarativa).

Método:

Haremos ejercicios que permitan entender la diferencia entre una oración interrogativa sin partícula interrogativa y una oración declarativa.

Ejemplo: *Il vient demain. / Il vient demain ?*

(Abry & Veldeman, 2007: 74).

Los autores mencionan que esta actividad se puede trabajar de tres maneras, la primera es escuchar la grabación y poner atención únicamente en la entonación.

a. Escucha la grabación notando la entonación de cada oración.

Ça va? Ça va.

Elle vient? Elle vient.

C'est déjà fini? C'est déjà fini.

Il n'est pas content ? Il n'est pas content.

On y va maintenant? On y va maintenant.

Elle n'est pas encore là ? Elle n'est pas encore là.

Le film va commencer ? le film va commencer.

b. Escucha la segunda parte de la grabación y marca las oraciones que escuches.

(Abry & Veldeman, 2007: 74).

La segunda es repetir las mismas frases con la entonación que el profesor marque y en la tercera es el profesor quien elige una entonación para estas frases y el alumno tendrá que pronunciar la otra. Estas actividades, aunque parezcan repetitivas, son útiles en el proceso de adquisición de los elementos suprasegmentales. Como expone Iruela (2007) son actividades capacitadoras que ayudarán al aprendiente a entender la importancia del

elemento fónico, puesto que en estas actividades el aprendiente conoce, percibe y usa ciertos elementos sin comunicar. De acuerdo con Akerberg, Espinosa & Santiago (2015). Estas actividades son de percepción y producción controlada. Por lo sencillas que son, se pueden implementar en cualquier momento de la clase. Supongamos que se ve la lección “*Au restaurant*”. El profesor puede utilizar frases sencillas y entonarlas a manera de pregunta o de afirmación.



Vous allez entendre une phrase prononcée avec une certaine intonation. Marquez si c'est une phrase déclarative ou interrogative.		
		
Une table pour deux personnes ? Une table pour deux personnes.		
Espace non fumeur ? Espace non fumeur.		
Vous avez choisi la salade et le pavé au saumon ? Vous avez choisi la salade et le pavé au saumon.		
La salade de chèvre a des tomates ? La salade de chèvre a des tomates.		
Comme apéritif, un porto ? Comme apéritif, un porto.		

Figura 17. Propuesta de desarrollo perceptivo inspirada de Akerberg, Espinosa y Santiago (2015).

La mayoría de los ejercicios para trabajar la prosodia se quedan en esta etapa, la de producción perceptual auditiva o la etapa de las actividades capacitadoras. En muchos manuales de francés como lengua extranjera, es notable que el espacio y tiempo que se le dedica a la pronunciación es poco. Ahora bien hay que recordar que los libros sólo son una guía tanto para los aprendientes como para los docentes en su proceso de enseñanza-

aprendizaje, por lo que la mayoría de ellos dejan en manos del aprendiente la libre elección de continuar con el estudio del tema.

Como ya hemos visto, los especialistas de la enseñanza de la pronunciación recomiendan trabajar otras etapas. Para consolidar este nuevo conocimiento, aconsejan actividades donde los aprendientes se puedan relacionar afectivamente con los nuevos conocimientos y ejercicios lúdicos de percepción y producción; en donde la atención a la forma no sea el principal objetivo.

Para el ejercicio afectivo, se pide al alumno que dé su opinión o comparta sus sentimientos sobre algún tema. Estos ejercicios deben ser guiados por el profesor y al mismo tiempo libres, para que el aprendiente se sienta confiado con las opciones que se le ofrecen para poder expresarse. A continuación un ejemplo (véase también la figura 18):

**Actividad 10. Ejemplo de ejercicio afectivo para desarrollar la percepción auditiva.
Cuestionario 1. Comida mexicana.**

Instrucciones: responderás dos cuestionarios, uno sobre comida y otro acerca de bebidas mexicanas. Escucha los cuestionarios en voz de tu profesor. Después responde las preguntas en la hoja correspondiente, compara tus respuestas y opiniones con tus compañeros. La comida mexicana es muy variada y rica en sabores...

(Akerberg, Espinosa & Santiago, 2015: 242-246).

Cuestionario 1. Comida

1. ¿Sabes qué es el arroz a la mexicana?

¿Qué te parece este platillo?

2. ¿Sabes qué es el chicharrón en salsa verde?

¿Qué piensas de esta comida?

3. ¿Sabes qué son las rajas con crema?

¿Crees que este guisado es...?

4. ¿Sabes qué son los chiles rellenos?

¿Qué tal este otro guiso?

5. ¿Sabes qué son los churros?

¿Qué opinas de este antojo que se acompaña con chocolate?

Figura 18. Cuestionario comida. Ejercicio afectivo (Akerberg, Espinosa & Santiago, 2015: 242-246).

A semejanza de lo sugerido en esta actividad, Iruela propone que los alumnos intercambien información y actitudes usando sonidos o estructuras entonativas determinadas. Por ejemplo, que expresen su opinión personal sobre una ilustración en que aparecen diversos objetos cuyos nombres tienen un sonido que se quiere practicar.

Para la etapa final de consolidación, nos encontramos con las actividades lúdicas. El juego es una gran herramienta para la clase de lengua extranjera. Algunas de sus ventajas, de acuerdo con Haydée Silva en *Le jeu en classe de langue* (2008) son motrices, afectivas y cognitivas; además “*le jeu est un précieux instrument de socialisation, et il présente une forte capacité de transmission culturelle*”¹² (2008: 25). El juego permite que el aprendiente utilice su conocimiento en un ambiente relajado y significativo. Para esta etapa las opciones

¹²“el juego es un valioso instrumento de socialización, y posee una fuerte capacidad de transmisión cultural”.

son varias. Como ejemplos para trabajar de manera lúdica los elementos suprasegmentales citaré a continuación tres actividades:

- “Cui cui” (Haydée Silva, 2006)
- “Malkovich, Malkovich” (Akerberg, Espinosa & Santiago, 2015)
- “Pichiruchi” (Akerberg, Espinosa & Santiago, 2015)

Una actividad que propone Haydée Silva, es “Cui cui”. Este juego busca concientizar al aprendiente acerca de la importancia de la entonación. Se realiza en parejas. La pareja escoge aleatoriamente una situación, previamente planeada por el profesor. La pareja tiene que presentar la situación al grupo, pero los actores sólo pueden pronunciar la sílaba “cui”, por lo que tendrán que utilizar su cuerpo y la entonación para que el grupo adivine la situación que se está presentando. Algunos de los ejemplos de situación que presenta Haydée Silva son:

1. Un adolescente pide permiso a su madre para salir de fiesta. La madre está un tanto reticente, puesto que sabe que el chico(a) no ha terminado sus deberes. El adolescente hace todo lo posible para convencer a su madre. Ella le da su respuesta definitiva y el adolescente reacciona.
2. Un cliente entra a una panadería y pide una baguette. Al momento de pagar, el cliente descubre que ha perdido su monedero, lo busca antes de pedir crédito en la panadería. En la panadería se niegan. El cliente y el panadero reaccionan. Después el cliente descubre su monedero al fondo de su bolsillo. (Silva, 2006: 11).

Similar a esta actividad es “Malkovich, Malkovich”, la cual tiene por objetivo percibir la entonación y lo que expresa la melodía. Este video es una escena de la película *Being John Malkovich*, en la cual se aprecia al actor, John Malkovich, en un restaurante en donde todos los comensales sólo dicen la palabra “Malkovich”. Una vez visto el video, se le pedirá a los alumnos que actúen las mismas escenas del video utilizando su nombre y posteriormente que inventen otras situaciones.

Actividad lúdica. Malkovich Malkovich.

Instrucciones:

1. Después de ver el video, contesta las siguientes: ¿De qué trata? ¿Dónde se desarrolla? ¿Cuántos personajes participan en la escena? Atendiendo sólo a la entonación, ¿puedes decir qué idioma hablan? ¿Qué emociones e ideas tuviste? ¿Cuántas situaciones identificas y qué entonación usó el actor principal para representar cada una de ellas?
2. Ahora les toca a ti y a tus compañeros hacer lo mismo que este actor. Organícense en equipos de tres personas.
 - a) Reproduzcan la escena del video.
 - b) Piensen en una situación cotidiana o en un suceso especial que hayan vivido y representenlo para todo el grupo. El resto de la clase tendrá que adivinar qué ideas y emociones quisieron transmitir. Pueden aventurarse a relatar la historia que cada equipo quiso contar.

Akerberg, Espinosa & Santiago (2015: 283).

La tercera actividad es “Pichiruchi”, en esta actividad se utilizará una historieta del caricaturista Quino. Utilizar como recurso algún caricaturista del país de la lengua propicia un contacto con la cultura del humor; discutir y reflexionar sobre las diferencias y las similitudes entre las dos lenguas. Estas actividades pueden funcionar como puente para abordar más temas sobre la cultura de la lengua meta.

Actividad lúdica. Pichiruchi.

Objetivo: practicar la entonación de enunciados interrogativos, exclamativos y declarativos a partir de un modelo.

El profesor leerá una historieta respetando la intención de los enunciados. Algunos estudiantes que se animen también la leerán reproduciendo el ejemplo del profesor. Se hará una vez más pero con voz susurrada, con la intención de captar totalmente la atención de los estudiantes.

Después los alumnos trabajarán en parejas y representarán los diálogos de la historieta.

Más adelante, elaborarán un diálogo en donde utilicen la palabra “pichiruchi” como un insulto.

Por último, van a trabajar en parejas, mientras un compañero de equipo le dice a otro la palabra “pichiruchi” con distintas emociones, ironía, amor, desamor, tristeza, alegría, enojo, indignación, el otro estudiante tendrá que adivinar de qué emoción se trata.

Akerberg, Espinosa & Santiago (2015: 286).



Figuras 19. Pichiruchi, Quino (Akerberg, Espinosa & Santiago, 2015: 286).

3.3.2. Propuestas de actividades para trabajar la prosodia en el aula de francés

Siguiendo el modelo de Akerberg, Espinosa & Santiago (2015), proponemos ocho actividades para trabajar el acento, el ritmo y la entonación. Abordaremos la etapa de la sensibilización y la familiarización con las primeras cuatro actividades. Éstas tienen como objetivo agudizar la capacidad auditiva del aprendiente y proporcionar un primer contacto con el sistema fónico de la lengua francesa; para tal propósito haremos uso de recursos auditivos como melodías y sonidos del entorno cotidiano y recursos visuales. En esta propuesta utilizaremos el conocido personaje de *Mario Bros*. Continuaremos la propuesta con dos actividades enfocadas en la percepción una de tipo referencial y la otra afectiva. Para la actividad de tipo referencial el aprendiente contrasta y distingue sonidos y significados con la ayuda de imágenes. Para la actividad afectiva, elaboramos un cuestionario en el cual el aprendiente es invitado a expresar gustos y opiniones del mundo de la tecnología. El propósito de ésta es crear un lazo emocional entre el aprendiente y el

nuevo conocimiento. Concluiremos la propuesta con las actividades lúdicas, las cuales tienen como finalidad practicar los elementos suprasegmentales en un ambiente más auténtico y al mismo tiempo controlado, puesto que se proponen objetivos lúdicos sin olvidar los objetivos didácticos. Para esta sección las actividades planteadas están inspiradas en los juegos *Rory's Story Cubes* y *Cards Against Humanity* (2011), juegos en los que la improvisación y la imaginación son esenciales.

Antes de abordar las actividades, es necesario señalar dos aspectos. El primero es que para la elaboración de éstas hemos partido del marco teórico previamente estudiado, de la experiencia de maestros y compañeros profesores, de las prácticas realizadas en clases, de la experiencia propia como aprendiente y de mi pequeño hermano de 16 años. Por lo tanto, no se cuenta con un análisis de resultados obtenidos de la puesta en práctica. No obstante, las actividades aquí propuestas buscan ser cortas, sencillas, dinámicas y divertidas; por lo que el docente puede hacer las modificaciones que considere pertinentes para adaptarlas a su manera de trabajo, al tema que se estudia y al público al que se presenta.

El segundo punto es que consideramos de gran valor que cada docente agregue un toque atractivo y personal a las actividades que realice. Esto permite que el nuevo conocimiento resulte más cercano al entorno de los aprendientes. Por tal razón, hemos usado en varias actividades el tema de la tecnología y los videojuegos como nuestro hilo conductor.

Actividad para agudizar la capacidad auditiva

Objetivo: que el alumno discrimine sonidos similares y agudice su capacidad auditiva.

Competencia general: que el alumno identifique estrategias eficaces para ejercitar su capacidad auditiva.

Competencia lingüística: que el alumno consolide su competencia fonológica contrastiva.

Competencia intercultural: que el alumno reflexione sobre el entorno que lo rodea y relacione el nuevo sonido con una nueva cultura.

Nivel: A1 en adelante.

Material: audio de sonidos, computadora y proyector u hoja para cada alumno.

Duración: 10 min.

Descripción de la actividad: los alumnos tendrán que escuchar, distinguir y reproducir una serie de sonidos para agudizar su capacidad auditiva.

<http://efectos-de-sonido.anuncios-radio.com/FSTEP31.mp3> (pasos en la calle)

<http://efectos-de-sonido.anuncios-radio.com/FSTEP4.mp3> (pasos en un charco de agua)

<http://efectos-de-sonido.anuncios-radio.com/FSTEP24.mp3> (pasos en la nieve)

Observaciones: trabajar previamente adjetivos para describir sonidos. Ejemplos: alto, agudo, bajo, oscuro, grave, ensordecido, sombrío, sordo, apagado, claro, nítido, transparente, tranquilizante, dulce, apacible, melodioso, suave, tenue, delicado etc. en francés algunos podrían ser; *aigu, bas, brillant, long, clair, grave, sec, résonnant, pincé,*

soufflé, fort, vibré, net, métallique, nasillard, rond, doux, sourd, haut, diffus, assourdissant, mélodieux, apaisant, etc.

La actividad está inspirada en la Actividad 1 “¿Cómo se oye México?” de Akerberg, Espinosa & Santiago (2015: 211).

Les sons du monde

Dans toutes les grandes villes du monde, on entend il une grande variété des sons. Pouvez-vous mentionner quels sons vous écoutez en ce moment?

a. Écoutez les pistes audios suivantes.

b. Quels sont les sons? Où sont produits ces sons? Comment sont ces sons?

Pouvez-vous imiter ces sons avec le corps?

Comment décririez-vous les sons dans votre ville?

Sensibilización al ritmo

Objetivo: que el alumno se sensibilice al nuevo ritmo de la lengua extranjera.

Competencia general: que el alumno reconozca que todas las lenguas poseen una melodía única.

Competencia lingüística: que el alumno agudice su competencia fonológica, e identifique los diversos ritmos.

Competencia intercultural: que el alumno identifique la relación que existe entre el ritmo y las emociones, y que reflexione sobre las similitudes y las diferencias entre las dos lenguas.

Nivel: A2 en adelante. Especialmente enfocada en jóvenes adolescentes y adultos.

Material: audio de sonidos, computadora y proyector u hoja para cada alumno.

Duración: 10-15 min

Descripción de la actividad: los alumnos tendrán que escuchar una serie de melodías. Después cada alumno “dibujará” la melodía; comparará su resultado con el de sus compañeros. En grupo, encontrarán la relación entre la melodía y los sentimientos.

1. Pieza principal de “Mario Bros”.

https://www.youtube.com/watch?v=7MJv4ATG2_8 (0-15’)

2. Pieza, mundo subterráneo de *Mario Bros*.

<https://www.youtube.com/watch?v=UOwyFPgjPQ4> (0-11’)

3. Pieza, Mario con poder de la estrella

<https://www.youtube.com/watch?v=TLb33K8UO30> (0-10'')

4. "Imperial March" *Star Wars*

<https://www.youtube.com/watch?v=-bzWSJG93P8> (0-10'')

5. *Star Wars* tema principal.

<https://www.youtube.com/watch?v=-bzWSJG93P8> (0-10'')

6. "The Force" *Star wars*

<https://www.youtube.com/watch?v=HcZ9kQ1h-ZY> (0-10'')

Observaciones: poner la pieza por unos 10-15 segundos.

Écoutez chaque mélodie et essayez de la dessiner, si elle s'arrête, si elle descend, si elle monte. Vous pouvez le faire avec couleurs. Par exemple:



Écoutez une deuxième fois. Comparez vos réponses avec celles de vos camarades.

Écoutez une dernière fois. Quelle émotion ressentez-vous quand vous écoutez ces mélodies ? De la peur, de la joie, de la tristesse, de la colère...Discutez en groupe.

Familiarización con las características del acento francés

Objetivo: que el alumno se familiarice con los sonidos de la L2 a través de metáforas. Que conozca las diferencias perceptivas y acústicas del acento francés.

Competencia lingüística: que el alumno perciba y conozca las características del acento francés.

Nivel: A1 en adelante. Enfocada a jóvenes adolescentes.

Material: Computadora, proyector o la hoja para cada alumno.

Duración: 10-15 min.

Descripción de la actividad: los alumnos se familiarizarán con las características del acento francés a través de metáforas o imágenes.¹³

Observaciones: es recomendable que el profesor realice preguntas después de cada imagen, por ejemplo: ¿Qué observas en la imagen? ¿Quiénes son? ¿Qué sucede? ¿Cambia algo?

¹³ Imágenes trabajadas a partir de: Montaña (<https://sites.google.com/site/excursionalamontana/>), dunas (http://ijcnaturais.blogspot.mx/2011_05_01_archive.html), Pikachu (<http://pokemon.wikia.com/wiki/Pikachu>) Raichu (<http://pokemon.wikia.com/wiki/Raichu>), hongo (http://strategywiki.org/wiki/Super_Mario_Bros./Getting_Started), Mario (<https://jakevdp.github.io/blog/2013/01/13/hacking-super-mario-bros-with-python/>).

L'accent français

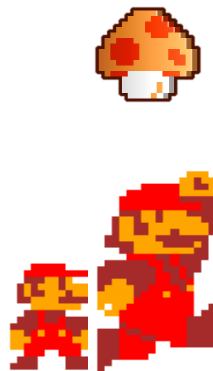
Observez les images.



Quelles sont les différences?



Qui sont-ils ? Qui est le plus fort, grand et puissant ?



Quand Mario mange le champignon, qu'est-ce qui se passe avec lui ?

Familiarización con las características de la entonación

Objetivo: que el alumno se familiarice con las curvas entonativas del francés.

Competencia lingüística: que el alumno perciba y conozca las características de la entonación del francés.

Nivel: A1 en adelante. Enfocada en jóvenes adolescentes.

Material: computadora, proyector o la hoja para cada alumno.

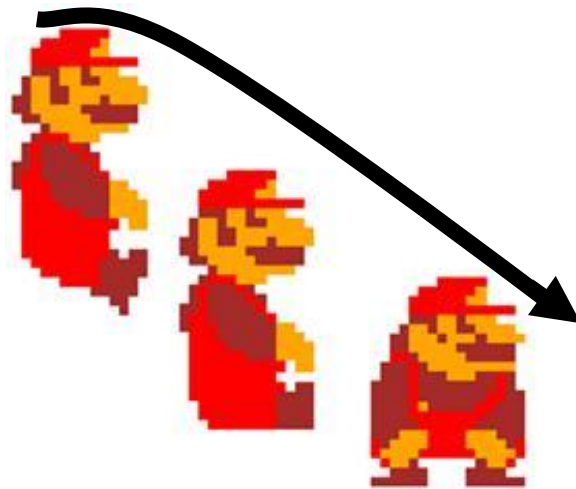
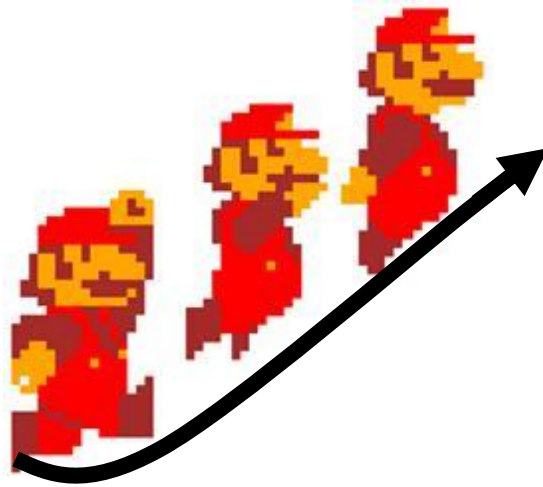
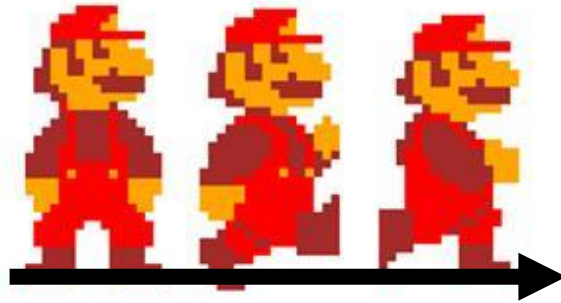
Duración: 5 min

Descripción de la actividad: los alumnos se familiarizarán con las curvas entonativas del acento francés a través de metáforas.

Observaciones: en los ejemplos hacer énfasis en la pronunciación, y marcarlo con el cuerpo; agacharse, pararse erguido etc. Seguido de cada imagen preguntar: ¿Qué observan? ¿Qué es lo que hace el personaje? ¿En qué postura está el personaje? Cuando el profesor esté leyendo las oraciones puede pedir a sus alumnos que marquen la curva entonativa con sus cuerpos.

L'intonation française


Observez les images




Qu'est-ce que vous remarquez dans les images?

En français, il existe trois intonations de base:

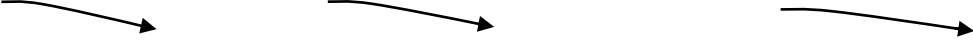
1. Intonation plate; continuation du discours ou énumération:


J'achète des légumes, du pain, des œufs, du beurre, du lait...

2. Intonation montante; dans les questions interrogatives totales et les questions avec réponse oui/non.



Vous aimez la France? Vous êtes prête? Marie est mariée?

3. Intonation descendante; finale du discours (un point)

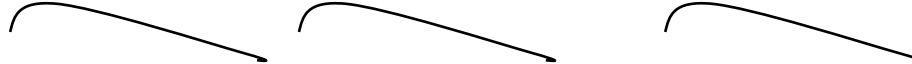

Il fait beau. C'est mon père. Julie est en vacances.



Pour les phrases impératives, la voix monte et descend abruptement.


Dépêchez-vous! Ferme la porte!

Pour les interrogations, avec un mot interrogatif, l'intonation est toujours descendante.


Qui est là? Comment vas-tu? Où vas-tu?

Ejercicios de percepción de entonación (ejercicios referenciales)

Objetivo: que el alumno perciba y distinga los contrastes de las curvas entonativas.

Competencia lingüística: que el alumno discrimine los cambios de significado que introduce la entonación.

Nivel: A1 en adelante.

Material: computadora, proyector o la hoja para cada alumno.

Duración: 15 min.

Descripción de la actividad: el alumno clasificará las frases de acuerdo con la entonación.

Observaciones: en los ejemplos, es importante hacer énfasis en la pronunciación, y marcarla con el cuerpo; agacharse, pararse de puntitas o levantar el cuerpo para que el alumno tenga más elementos que lo ayuden a estructurar lo aprendido. La actividad está inspirada en “Ejemplo de ejercicios referenciales de desarrollo perceptivo” de Akerberg, Espinosa & Santiago (2015: 230).

En el segundo ejercicio, son posibles diferentes entonaciones que el profesor puede elegir.




En esta propuesta se recomienda trabajar de la siguiente manera.

Exemple de phrases :














1. *Je m'appelle Jean-Luc.*
2. *Tu vas à Paris le samedi ?*
3. *Je veux manger des fraises, des cerises, des oranges...*
4. *Vous êtes mariée ?*

5. *Nous sommes canadiens.*
6. *Marie et Pierre ont deux enfants*
7. *Paul n'aime pas les araignées, les escargots, les aubergines...*
8. *Veux-tu danser avec moi?*
9. *Il préfère danser, aller au cinéma, lire...*

1. Écoutez les phrases et mettez-les dans la colonne correspondante.

		
(1)	(3)	(2)
(7)	(4)	(5)
(9)	(8)	(6)

2. L'intonation peut nous révéler les émotions de la personne qui parle. Écoutez les phrases. Quelle *émoticône*¹⁴ vous semble plus pertinente ?

Irrité(e)	Étonné(e)	Triste	Heureux/ Heureuse
			
Maman est arrivée.			
Le jardin est trop sombre.			
Il fait froid.			
J'ai beaucoup du travail.			
Demain, c'est mon anniversaire.			
Il est l'heure.			
Aujourd'hui, c'est vendredi.			
Il a gagné le loto.			
Mange ta soupe !			

¹⁴ Imágenes de *emojis* trabajadas desde: <https://tctechcrunch2011.files.wordpress.com/2016/08/ios-10-face-emoji.jpg?w=600>

Ejercicio afectivo

Objetivo: que el alumno establezca un lazo afectivo con el nuevo conocimiento.

Competencia comunicativa: que el alumno sea capaz de expresar sentimientos y opiniones respecto al tema del mundo *geek* de la tecnología.

Competencia lingüística: que el alumno identifique los nuevos sonidos (con especial énfasis en la entonación, el acento y el ritmo) en un contexto comunicativo, que perciba cómo los rasgos suprasegmentales cambian el significado. Que conozca el “acento de insistencia”.

Nivel: A2 en adelante. Enfocada a adolescentes.

Material: la hoja para cada alumno.

Duración: 20-30 min.

Descripción de la actividad: el profesor leerá las preguntas y las respuestas del cuestionario. Es importante que el profesor enfatice la entonación. El alumno responderá en la hoja y expresará la opción con la que mejor se identifique.

Observaciones: antes de empezar la actividad, se recomienda preguntar a los aprendientes si les gusta la tecnología, qué les gusta y qué no les gusta, si saben lo que es un *geek*, etc. Es posible trabajar antes las interjecciones (en la siguiente liga se encuentra una lista: <http://www.espacefrancais.com/les-valeurs-des-interjections/> consultada el 10 de octubre de 2016).

Es-tu un *geek* ?

Écoutez, puis répondez. À la fin comparez vos réponses avec celles de vos camarades.

Discutez en groupe vos réponses.

1. Que penses-tu de la technologie ?

- a. C'est super ! b. C'est nul, ce truc ! c. Bof !

2. Aimes-tu les jeux vidéo ?

- a. Évidemment ! b. Euh ! c. C'est inimaginable !

3. Joues-tu à Pokémon GO ?

- a. Bah oui, bien sûr ! b. C'est impensable ! c. Hein ? poke...

4. Sais-tu qui est Anakin Skywalker ?

- a. Quoi ! Vous êtes sérieux ? b. Une personne qui s'appelle Anakin...
c. Pouah !

5. Pour les vacances, aimerais-tu aller sur l'île Nublar ?

- a. Bah oui, bien sûr ! b. Euh ? c. C'est nul, ce truc !

6. Comme moyen de transport, tu préfères...

- a. Une voiture, évidemment ! b. Un Tyrannosaure ! c. Un vélo !

7. Tu es fatigué(e)...

- a. Je dois me reposer un peu. b. Il me manque des HP et quelques MP.
c. Il faut méditer quelques minutes.

8. Quelqu'un te dit *noob*, tu penses

- a. Ahh ! Ça veut dire quoi ? b. Bah oui, bien sûr ! c. Bof !
C'est un truc d'enfants !

Actividad lúdica; improvisación

La siguiente actividad lúdica está basada tanto en el juego de mesa *Rory's Story Cubes* como en la actividad que propone Haydée Silva en *Pour faire de la phonétique III* (2006: 10). Si el profesor cuenta con los cubos del juego puede utilizarlos, o puede crearlos, o incluso crearlos con su grupo como actividad adicional

El juego de mesa de *Rory's Story Cubes* cuenta con nueve dados. Cada cara de los dados tiene una figura que representa una acción, un lugar, un animal, un objeto, como en las siguientes imágenes.



Figura 25. Imágenes de *Rory's Story Cubes* (2007-2015).

Objetivo: que el alumno produzca el acento, el ritmo y la entonación improvisando una pequeña historia con ayuda de los cubos.

Competencia comunicativa: que el alumno sea capaz de crear una historia basándose en las imágenes del juego.

Nivel: A1 en adelante.

Material: dados.

Duración: 40-45 min.

Descripción: los estudiantes trabajan en equipos de tres. El trío contará con su set de nueve dados, cada participante escogerá tres. La historia comenzará con “*Il était une fois...*” (Érase una vez...). Uno de los participantes lanza un cubo y termina la oración, por ejemplo:

Il était une fois...  *un fantôme dans un château ...*

Il était une fois/ un fantôme dans un château...  *qui parlait avec un hibou...*

El siguiente integrante lanza uno de sus dados y continúa con la historia, así sucesivamente hasta que se acaben los dados. Cada integrante cuenta con 3 turnos. Al final de la actividad cada grupo puede pasar y contar su historia frente a sus compañeros.

Observaciones: Para aumentar la dificultad de este ejercicio se propone un décimo dado, el cual constará de emociones o estados de ánimo. Cada integrante, en su turno deberá lanzar el dado de acción seguido del dado de emoción, por lo tanto la frase deberá ser expresada con dicha emoción.

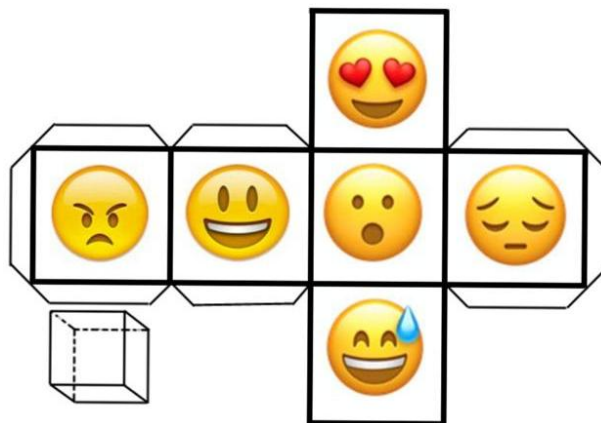


Figura 26. Dado de las emociones.

Actividad lúdica

El siguiente juego está inspirado en el popular juego de *Cards Against Humanity* (2011); el cual está basado en un sistema de preguntas y respuestas creativas e irónicas. Este juego consta de 90 preguntas y 460 respuestas. La respuesta más original gana un punto, el ganador es aquel que tenga mayor puntuación. En este trabajo se propone usar el mismo juego, pero con las siguientes condiciones: 1) agregar una tercera pila de cartas con diversos personajes, ésta puede ser inventada por el profesor o los alumnos. 2) Seleccionar previamente las cartas de preguntas y las cartas de respuestas para que sean aptas para un público adolescente y para que el juego no sea tan largo.

Objetivo: que el alumno produzca el acento, el ritmo y la entonación jugando.

Competencia comunicativa: que el alumno sea capaz de crear una respuesta creativa e interpretar el personaje.

Nivel: A2 en adelante (adolescentes y adultos)

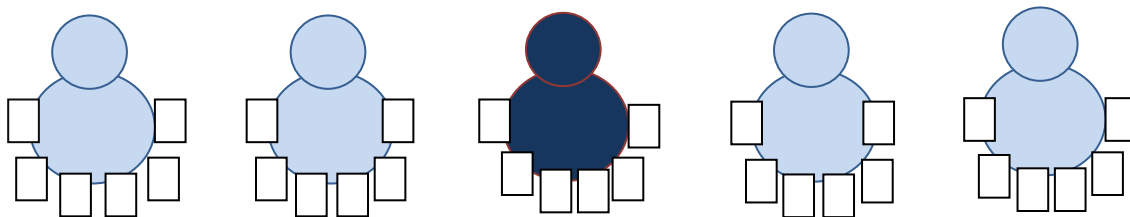
Material: cartas (cartas pregunta, cartas respuesta y cartas de personajes)

Duración: 40-45 min.

Descripción: dividir al grupo en equipos de tres a cinco integrantes. Dar a cada equipo un paquete de cartas. Se formarán tres pilas de cartas, las de preguntas, las de respuestas y las de personajes. La respuesta más creativa y mejor interpretada ganará un punto. El jugador de cada equipo que obtenga más puntos gana.

Reglas del juego.

Cada jugador toma 6 cartas de respuesta (blancas). Al azar se escoge un anfitrión. Éste deberá desempeñar el papel de un locutor de programa de televisión. Durante esa ronda el anfitrión no juega, al final de cada turno el jugador de la derecha se convierte en el siguiente anfitrión.



El anfitrión toma una de las cartas con preguntas y la lee en voz alta, los otros eligen una de las seis cartas para responder, antes de que se lean las respuestas el anfitrión voltea una carta de personaje. Los jugadores tendrán que leer/interpretar su respuesta de acuerdo con el rol que haya salido. El anfitrión elegirá la mejor respuesta. En la siguiente ronda, todos roban una carta de respuesta, salvo el nuevo anfitrión.

C'est quoi cette odeur?	Une personne amoureuse	Mon statut amoureux	Les émotions	La puberté	Les Vikings
-------------------------	------------------------	---------------------	--------------	------------	-------------

Es importante que cada jugador repita la pregunta o la oración completa con su respectiva respuesta.

“Cette odeur est...”

Selección de cartas con preguntas (negras)

<p>Pourquoi je ne dors pas la nuit?</p>	<p>J'ai 99 défauts mais _____ n'en fait pas partie.</p>	<p>Ils parlent de _____ dans le Figaro ce matin.</p>	<p>C'est quoi cette odeur ?</p>	<p>Et le prix spécial de _____ va à _____.</p> <p>Jouez 2 Piochez 2</p>
<p>Le vice caché de Batman ?</p>	<p>C'est ainsi que le monde s'achève. Pas pour un gros bang, mais par _____.</p>	<p>Air France devrait interdire _____ dans les avions.</p>	<p>C'est quoi ce bruit ?</p>	<p>Navré, monsieur, je n'ai pas pu faire mes devoirs à cause de _____.</p>
<p>Le meilleur ami d'une ado ?</p>	<p>_____. C'est comme ça que je veux mon prochain anniversaire.</p>	<p>Que donne le Père Noël aux enfants pas sages ?</p>	<p>Dans 1000 ans, quand l'argent aura disparu, comment paierons nous nos biens et services ?</p>	<p>Un dîner aux chandelles n'est parfait que s'il se conclue avec _____.</p>
<p>_____. J'en suis.</p>	<p>Le prochain J.K : Rowling: Harry Potter et la chambre _____.</p>	<p>Football Xtreme ! c'est comme le foot mais avec _____.</p>	<p>Le pire, c'est quand il a vu ma photo de _____.</p>	<p>Que n'aimerais-je pas trouver dans mon kebab ?</p>

Que prendre avec moi si je voyageais dans le passé pour convaincre les gens que je suis un mage puissant ?	À ma gauche _____ . À ma droite _____ . Sors le popcorn et profite du spectacle.	Avant de vous tuer Mr. Bond je vais vous montrer _____ .	Mon pouvoir secret ? _____ .	_____ . Succulent jusqu'à la dernière goutte.
Étape 1 : _____ . Étape 2 : _____ . Étape 3 : Profite ! Jouez 2 Piochez 2	Quand je serai milliardaire, j'érigerai une statue de 50 m pour commémorer _____ .	C'est vrai, j'ai tué _____ . Comment ? C'est simple : _____ . Jouez 2 Piochez 2	La vie des hommes de cavernes était dure avant qu'ils ne découvrent _____ .	Si j'étais un personnage de <i>Game of Thrones</i> , l'emblème de ma maison serait _____ .
La guerre, c'est au moins bon pour _____ .	Dans ma prochaine vie je serais _____ .	C'est ennuyant quand les gens commencent à parler de _____ .	La prochaine G 20 est dans _____ pour discuter _____ . Jouez 2 Piochez 2	C'est l'Apocalypse et tu oublies _____ !
Faites un Haiku Jouez 3 Piochez 2	_____ + _____ = _____ . Jouez 3 Piochez 2	_____ et _____ amis pour la vie. Jouez 2 Piochez 2	Aucune fête n'est complète sans _____ .	Aujourd'hui j'ai envie de _____ .

Propuesta de cartas de personajes (grises)

Un/une philosophe	Darth Vader	Yoda	Batman	Un/ une ivrogne
Un savant Une savante	Un/une clown	Une aristocrate	Une personne amoureuse	La voix de l'aéroport
Père Noël	Un séducteur Une séductrice	Un homme de politique. Une femme de politique.	La voix qui dit la météo.	Un poète Une poétesse
Mr. Bond	Édith Piaf	Robot	Extraterrestre	Vampire

Selección de cartas con respuestas (blancas)

Être immolé par le feu	Le racisme	L'odeur des petits vieux	Un moulin plein de cadavres	Les gays
Une sucette géante	Les enfants africains	Pikachu mouillé	Des seins siliconés asymétriques	Complexe d'Œdipe
Ma bosse	Loki	Un kebab-frites	Les conseils d'un vieux sage noir	Les vieux Japonais
La famine	Les parasites pubiens	Un biscuit explosif	Les hommes	Mon statut amoureux

Un sac de haricots magiques	Une licorne qui pue	Des zombies	Un amas de cérumen et d'ongles de pied	Le diable en personne
World of WarCraft	Être fabuleux	Le pape	Les améliorations cybernétiques	Auschwitz
L'art de la séduction	Mourir de la peste	Astérix et Obélix	Marie Curie	Jeter une vierge dans un volcan
King Kong	Luke Skywalker	L'âge de la pierre	Devenir un scarabée	Un pull

La particule de Dieu	Mon âme	Des fesses poilues	La disparition de l'amour	Le premier baiser
Une grande sécheresse	Les émotions	Une attaque de dinosaures	Le véritable sens de Noël	Une blague sur l'Holocauste au pire moment possible
Les Vikings	La fin inévitable de l'univers	Les muscles de Vladimir Poutine	La couronne de la reine Élisabeth II	Les nazis
Donner naissance à l'Antéchrist	Péter dans un lieu fermé	Devenir un vampire séduisant	La table ronde du Roi Arthur	Marcher sur une brique de Lego

Un cochon ailé	Une femme fatale	Un club d'extraterrestres	Vivre sans l'Internet	L'obscurité
Devenir une vedette du porno	Un T-Rex	Conquérir l'univers	Un trou noir	La relativité du temps

Conclusión

Nuestro primer contacto con el mundo exterior es a través del mundo acústico, y nuestra vida diaria está rodeada de sonidos. Sonidos únicos e incluso podríamos decir que inigualables. El metro de la ciudad de París no se oye igual al metro de la ciudad de México, la campana anunciando el camión de la basura y el silbido del carrito de los camotes es poco probable que existan en otra parte del mundo. Cada uno de estos sonidos brinda una perspectiva diferente para escuchar y formar parte de un patrimonio cultural específico. Ahora bien, por su carácter efímero, los sonidos son amenable desatendidos u olvidados y lo mismo ocurre con la fonética en el aula de lenguas.

Al realizar este trabajo de investigación, en varias ocasiones vino a nuestra mente la película de *Mi bella dama* (*My fair lady*, George Cukor, 1964), que cuenta la historia de una chica pobre que se convierte en mujer de la alta sociedad gracias a unos fonetistas que le enseñan pronunciación y, con ello, una dicción impecable. Sin duda alguna, muchos hubiésemos deseado alcanzar ese nivel o, al menos, haber tenido a esos dos hombres como profesores. Nuestro propósito como aprendientes de una lengua extranjera suele ser convertirnos en usuarios funcionales y eficientes, en grado variable según las necesidades individuales de cada uno. Tener un acento extranjero o tener una pronunciación lo más cercana a la nativa no implica ser un mal o buen usuario: es simplemente un rasgo de nuestra personalidad. No obstante debemos ser conscientes que al aprender y/o enseñar una lengua extranjera asumimos, de manera implícita, el compromiso de aprender y/o enseñar todos los aspectos de la lengua, entre ellos la prosodia.

La enseñanza de la pronunciación, y especialmente la de la prosodia es un aspecto a menudo relegado, en consideración con la gramática, el léxico o la cultura, tanto en las aulas de idioma, como en los manuales de formación de profesores, e incluso en los libros de texto que llevan los aprendientes hoy en día. La importancia que se le tiene a la lengua oral no suele ser la misma que a la lengua escrita: como profesores a veces llegamos a ser menos tolerantes ante las faltas de ortografía o de gramática que a las faltas de pronunciación. De hecho, son los usuarios de la lengua los que suelen ser menos tolerantes ante una mala pronunciación.

Sin embargo, la situación está cambiando poco a poco, docentes y alumnos cobran mayor consciencia de la gran importancia que tiene la pronunciación, y se han desarrollado nuevas herramientas para trabajar los elementos prosódicos. Como hemos visto en el transcurso de esta investigación, la prosodia es un aspecto inseparable de la pronunciación y por lo tanto de la lengua. Es importante que no se omita su proceso de enseñanza-aprendizaje; máxime cuando funciona como puente para conectar con otros aspectos no lingüísticos de la lengua, como lo paralingüístico o lo sociolingüístico.

La enseñanza de la prosodia puede ser difícil en un principio, pero se puede ayudar a los aprendientes con diferentes ejercicios como los que ya hemos seleccionado y elaborado aquí. Empezar la creación de actividades para la enseñanza-aprendizaje de la prosodia ha sido una gran aventura. Por tal, es nuestro deseo que estas actividades no queden solo en el papel, sino que sean aplicadas por docentes, aprendientes y todo aquel que se interese por estos temas. Es posible que carezcan de experiencia práctica, pero deseamos que se enfrenten a la realidad, hacemos la invitación a que las utilicen, las jueguen y las modifiquen. Aun cuando las actividades están dirigidas a la enseñanza del francés como lengua extranjera, esperamos que

puedan ser punto de partida para los docentes de cualquier otra lengua. Que contribuyan a la diversificación de actividades para la enseñanza de la pronunciación. Que inspiren a docentes a crear las suyas propias y a sumergirse un poco más en el mundo de la prosodia. Como profesores y usuarios de una lengua extranjera, es importante conocer este aspecto de la lengua. No se trata de llegar a una pronunciación perfecta, si no de enriquecer la formación individual con la integración de la cultura de la otra lengua.

Bibliografía

- Abry, Dominique & Veldeman-Abry, Julie. (2007). *La phonétique. Audition, prononciation, correction*. Paris: CLE International.
- Akerberg, Marianne; Espinosa, Aída & Santiago, Fabián. (2015). *La enseñanza de la pronunciación, manual para profesores*. México: UNAM.
- Besse, Henri. (1995). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: CREDIF - Didier.
- Cassany, Daniel; Luna, Martha & Sanz, Glória. (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó/Colofón.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Cortés Moreno, Maximiano. (2002). “Didáctica de la pronunciación: una asignatura pendiente”. *Didáctica (Lengua y literatura)*. Vol. 14, 65–75. [En línea] Consultado el 10 de octubre de 2016 en <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0202110065A/19475>
- Cuq, Jean-Pierre. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International/ ASDIFLE.
- Da Silva Gomes, Helena María & Signoret Dorcasberro, Aline. (2005). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México: Trillas.
- Dillon, Josh ; Dranove, Daniel ; Halpern, Eli; Hantoot, Ben; Munk, David; Pinsof, David; Temkin, Max & Wienstein, Eliot. (2011). *Cards Against Humanity*. (s. l.). Cards Against Humanity LLC. [En línea] Consultado el 5 de enero de 2017 en www.cardsagainsthumanity.com
- Dufeu, Bernard. (1996). *Les approches non conventionnelles des étrangères*. Paris: Hachette.

- Espinosa, Aída. (2013a). “El acento”. En la clase *La fonética en la enseñanza del español como lengua extranjera.*, México: DIPELE, UNAM.
- Espinosa Aída. (2013b). “Generalidades de la entonación”. En la clase *La fonética en la enseñanza del español como lengua extranjera.* México: DIPELE, UNAM,
- Freland-Ricard, Michèle. (2002). *[lafonetiksefasil]. Manuel d’auto-formation en phonétique.* Lima: Vicens Vives.
- Fouché, Pierre. (1969). *Traité de prononciation française.* Paris: Klincksieck.
- Germain, Claude. (1993). *Évolution de l’enseignement des langues: 5000 ans d’histoire.* Paris: CLE International.
- Gil, Juana. (2007). *Fonética para profesores de español. De la teoría a la práctica.* Madrid: Arco libros.
- Iruela, Agustín. (2007). “Principios didácticos para la enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras”. *Marco ELE. Revista de Didáctica.* Núm. 4. [En línea] Consultado el 10 de octubre de 2016 en <http://marcoele.com/descargas/4/iruela-pronunciacion.pdf>
- Landericy, Albert & Renard, Raymond. (1997). *Éléments de phonétique.* Bruxelles: Didier.
- Lauret, Bertrand. (2007). *Enseigner la prononciation. Questions et outils.* Paris: Hachette.
- Le Robert micro.* (1998) Paris: Le Robert.
- Léon, Monique. (s. f.). *Exercices systématiques de prononciation française.* Paris: Hachette.
- Llisterri, Joaquim. (2003). “La enseñanza de la pronunciación”. *Revista del Instituto Cervantes en Italia.* Núm. 4, 91–114. [En línea] Consultado el 10 de octubre de 2016 en http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf
- Llisterri, Joaquim. (1991). *Introducción a la fonética, el método experimental.* Barcelona: Anthropos.

- Llisterri, Joaquim. (s. f.). *Los elementos suprasegmentales*. Universitat Autònoma de Barcelona. [En línea] Consultado el 10 de octubre de 2016 en http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon_prosod/Suprasegmentales_general.pdf
- Martinez Celdrán, Eugenio. (1996). *El sonido de la comunicación humana. Lenguaje y comunicación*. Barcelona: Octaedro.
- O'Connor, Rory. (2004). *Rory's Story Cubes*. London: The creativity hub.
- Puren, Christian. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: CLE International.
- Real Academia Española. (s. f.). 22ª edición. [En línea] Consultado el 10 de octubre de 2016 en <http://dle.rae.es/?id=ICCsBTn>
- Robert, Jean-Pierre & Rosen Évelyne. (2010). *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris: Ophrys.
- Santiago Vargas, Fabián. (2011). “La adquisición de la prosodia del francés como L2: producción de acentos tonales en oraciones interrogativas por hispanohablantes”. *Revista española de lingüística aplicada*. Vol. 4, 193-210.
- Saussure, Ferdinand de. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Silva, Haydée. (2008). *Le jeu en classe de langue*. Paris: CLE International.
- Silva, Haydée. (2005). “Pour faire de la phonétique II. Enseigner la phonétique aux hispanophones”. *Chemins actuels*. Vol 68.
- Silva, Haydée. (2004). “Pour faire de la phonétique I. Il était une fois l'enseignement de la phonétique”. *Chemins actuels*. Vol. 66. 21, 23-26.
- Wachs, Sandrine. (2011). “Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du FLE”. *Revista de lenguas modernas*. Núm. 14, 183–196.