

Fecha de presentación: 3/4/2019 Fecha de aceptación: 22/9/2019 Fecha de publicación: 15/11/2019

EL APRENDIZAJE FONOPROSÓDICO DEL FRANCÉS CON LOS SOPORTES DIGITALES EN LA CARRERA LENGUAS EXTRANJERAS

THE PHONO-PROSODIC LEARNING OF FRENCH WITH DIGITAL SUPPORTS IN THE RACE FOREIGN LANGUAGES

Luis Eyén Reina-García¹, Frédéric-Torterat², Ismery de los Ángeles Saavedra-Borroto³

¹Profesor Auxiliar de la Facultad de Ciencias Pedagógicas. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Máster en Ciencias de la Educación. Correo electrónico: lreina@uniss.edu.cu ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0462-2934>, Laboratorio Interdisciplinario de Investigaciones en Didáctica, Educación y Formación. Facultad de Educación. Universidad de Montpellier, Francia, Doctor en Ciencias del Lenguaje. Habilitado para dirigir investigaciones. Correo electrónico: frederic.torterat@umontpellier.fr . ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0783-0288> ³Profesor Asistente de la Facultad de Ciencias Pedagógicas. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Máster en Ciencias de la Educación. Correo electrónico: isaavedra@uniss.edu.cu. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9939-5>

¿Cómo citar este artículo?

Reina García L. E., Torterat, F. & De los Ángeles Saavedra Borroto, I. (noviembre-febrero, 2019). El aprendizaje fonoprosódico del francés con los soportes digitales en la carrera lenguas extranjeras. *Pedagogía y Sociedad*, 22(56), 80-96. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/869>

RESUMEN

El tratamiento de la dimensión fonética del lenguaje ha estado marginado en las clases de francés como lengua extranjera (FLE). Factores como la desestimación de la pronunciación cuando se enseña la lengua en su medio, la complejidad del contenido que le compete y la desorientación metodológica de los profesores para trabajarla condicionan esta realidad. Por tanto, es necesario partir de la revisión del concepto dentro de la didáctica de las lenguas extranjeras (LE) como fenómeno en sí y como contenido que debe enseñarse y corregirse. Se asume que la pronunciación es una habilidad que ha de enseñarse y desarrollarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE para que el estudiante, como parte de su competencia comunicativa, alcance una competencia fónica. La temática que se presenta responde

a una de las tareas del proyecto institucional: "El perfeccionamiento de la teoría pedagógica en función de la solución problemas educativos priorizados en la provincia de Sancti Spíritus: Alternativas para su solución" y propone como objetivo reflexionar sobre la base de las diversas teorías precedentes, acerca de la enseñanza de la pronunciación, en las clases de francés como lengua extranjera, a partir del uso de los soportes digitales existentes.

Palabras clave: enseñanza; lenguas extranjeras; lengua francesa; pronunciación; soportes digitales

ABSTRACT

The treatment of the phonetic dimension of language has been marginalized in French as a Foreign Language (FLE) classes. Factors such as the rejection of pronunciation when the language is taught in its environment, the complexity of its content and the methodological disorientation of teachers to work with it condition this reality. It is therefore necessary to start from the revision of the concept within the didactics of foreign languages (LE) as a phenomenon in itself and as content to be taught and corrected. It is assumed that pronunciation is a skill that has to be taught and developed in the teaching-learning process of LE so that the student, as part of his communicative competence, reaches a phonic competence. The theme that is presented responds to one of the tasks of the institutional project: "The improvement of pedagogical theory according to the solution of educational problems prioritized in the province of Sancti Spíritus: Alternatives for their solution".

Key words: teaching; foreign languages; pronunciation; digital supports

INTRODUCCIÓN

La comunicación es esencialmente oral. Sobre el mismo tema, pero referido a la enseñanza de la lengua extranjera (LE), muchos autores reconocen la primacía del lenguaje oral que se ha basado en la realidad objetiva de su naturaleza como fenómeno social y medio de comunicación verbal por excelencia. Por tanto, la prioridad se le da, al establecimiento de mecanismos de comprensión y producción oral. La escritura, salvo en cursos de especialización en el idioma, tiene un carácter instrumental o auxiliar, más que un fin en sí misma.

Cuando se estudia una LE en su medio lingüístico y los profesores la tienen como lengua materna (LM), sucede con frecuencia que el profesor descuida la atención a la pronunciación y la ve como una habilidad que adquirirá el estudiante en su inmersión en el contexto. Otros elementos que favorecen esta situación, son la complejidad del contenido que le compete y la desorientación metodológica de los profesores para trabajarla en el proceso de enseñanza-aprendizaje, Courtillon (2003). La metodología conductista que ha regido su tratamiento resulta incongruente con los nuevos enfoques metodológicos.

En tal sentido, es importante señalar que si la pronunciación no se enseña conscientemente en la etapa inicial ni se trabaja en la corrección de errores y malos hábitos (de pronunciación) en niveles posteriores el error se fosiliza y difícilmente puede ser eliminado. Lo peor es su incidencia negativa en el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante. Ante esta situación, es necesario partir de la revisión del concepto pronunciación dentro de la didáctica de las lenguas extranjeras como fenómeno en sí y como contenido que debe enseñarse y corregirse. De esta forma, se favorece la actuación didáctica del profesor en el aula.

En el caso de la enseñanza de la pronunciación del francés, a partir de los aportes de Billière (2008), es importante partir de los presupuestos teóricos y metodológicos que existen acerca de la fonética correctiva, articularia y todo el tratamiento a los rasgos segmentales (realizaciones fónicas) y suprasegmentales (ritmo, entonación, acentuación) de la lengua francesa, para un público hispanohablante como el que se aborda en este artículo.

Tomando en consideración los elementos anteriores, resulta imprescindible en los momentos actuales, la utilización de los recursos tecnológicos y soportes digitales puestos a disposición de estudiantes y profesores. Esto constituye un material importante en el aula de LE, como ente catalizador para la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación del francés como lengua extranjera (Mangenot, 2003).

Este trabajo tiene como objetivo reflexionar, sobre la base de las diversas teorías precedentes, acerca de la enseñanza de la pronunciación en las clases de francés como lengua extranjera a partir del uso de los soportes digitales existentes. Es además, el resultado de una tesis de doctorado que se realiza por el autor principal

acerca de los aprendizajes de los rasgos fono-prosódicos del francés como lengua extranjera en la Universidad "José Martí Pérez" de Sancti Spíritus, Cuba.

DESARROLLO

La enseñanza de la pronunciación en las clases de francés como lengua extranjera (FLE)

Haciendo un análisis de las publicaciones de referencia sobre la didáctica del FLE de los últimos quince años y de las principales editoriales de mayor distribución en Francia y en América Latina, se pudo constatar que le dedican poco espacio a la enseñanza de la fonética y/o de la pronunciación o ni siquiera se refieren a ella (Vigner, 2001; Porcher, 2005; Bertocchini & Costanzo, 2008). En cuanto a Courtillon (2003), se refiere muy brevemente a la existencia de ejercicios que ayudan a oír las diferencias entre los fonemas cuya percepción influencia la comprensión oral, pero ya advierte que son paliativos y que no pueden sustituir la práctica constante de escuchar.

Cuq y Gruca, (2002; 2005; 2008) en su manual sobre la didáctica del francés como lengua extranjera o segunda y de reconocida referencia para la formación de los profesores de FLE, se refieren a la fonética en su capítulo sobre metodología de la expresión oral y afirman que la corrección de la pronunciación ha sido un preocupación constante en la enseñanza de los idiomas, pero, como otros autores, entre ellos Guimbretière (2000), Germain, & Martin (2002) y Billières, (2008) advierten a los futuros docentes que la enseñanza de la fonética suele resultar aburrida para los alumnos e ingrata para los profesores, aunque no se puede obviar, pues condiciona en primerísimo lugar la comprensión y la expresión orales.

Para facilitar la tarea de los profesores, se observa que todos los métodos actuales de francés dedican un espacio a la pronunciación y que los materiales complementarios se esfuerzan en proponer ejercicios de corrección fonética prácticos y amenos, focalizados sobre la forma e inspirados de las diferentes teorías de la fonética correctiva. Cuq y Gruca, (2002; 2005) explican a los futuros docentes que existen cuatro grandes estrategias tradicionales de corrección que, de un modo u otro, se van perpetuando en los manuales de francés desde hace varias décadas: los métodos de

articulación, de oposiciones fonológicas, el verbo-tonal y finalmente de enfoque prosódico.

El método articulatorio se base en el conocimiento profundizado del aparato de fonación y parte del principio de que, hay que conocer las características de un sonido y su punto exacto de articulación para poder pronunciarlo correctamente. Para aplicar esta estrategia que consiste en explicar los problemas y los mecanismos articulatorios, se utilizan esquemas de la cavidad de la boca, la nariz y la faringe para describir cómo redondear más o menos los labios, dónde colocar la lengua, abrir o cerrar la mandíbula, activar o no las cuerdas vocales. Esta información ha de permitir al alumno adecuar su articulación para producir correctamente un sonido determinado. Se trata de una apropiación teórica del sistema fonológico de la lengua estudiada que orienta su aprendizaje hacia un trabajo “físico” de la voz y una práctica consciente de la producción de los sonidos.

Por su parte, Billières, (2008) tampoco está conforme con los principios del método articulatorio según los cuales un aprendiz de lengua sólo puede repetir los sonidos si sabe cómo articular pero reconoce que todavía está muy utilizado para enseñar pronunciación. Advierte que los profesores de FLE han de conocer sus carencias, entre las que se pueden citar las siguientes: focalizado en la articulación, deja de lado la modalidad auditiva de la lengua que es preponderante; propone descripciones fijadas de los sonidos, cuando la palabra es ante todo movimiento, y los órganos articulatorios se mueven en sintonía con el cuerpo entero; tiende a crear en el alumno un reflejo articulatorio único cuando los sonidos del habla se influyen entre sí dentro de las sílabas y se escapan de las descripciones canónicas que propone el método articulatorio. Este mismo autor confiere gran importancia a la prosodia que es crucial para el habla y los ejercicios generalmente basados en listas de palabras son descontextualizados, fundamentalmente la utilización del método verbo-tonal (MVT) de corrección fonética basado en el principio de que una mejor percepción entrena una mejor producción.

Lo que es cierto es que con el empleo adecuado del MVT, el docente podrá recurrir a varios procedimientos para tratar un mismo y solo error, con la utilización de los gestos co-verbales y dando prioridad al ritmo y a la entonación.

En cuanto a Alliaume, (2005) la concientización de los puntos de articulación ha demostrado ser poco eficiente ya que la acción de los órganos vocales cuando se habla es tan inconsciente como los procesos respiratorios.

El método de las oposiciones fonológicas consiste en la oposición de fonemas y acarrea un aprendizaje mediante pares mínimos y ejercicios de discriminación esencialmente de tipo binario. Abry, autora de varios manuales sobre corrección fonética, explica en su último manual sobre fonética (Abry & Veldeman-Abry, 2007) que este método relaciona la fonología por una parte con la morfología, y por otra parte, con el vocabulario, insistiendo en los fonemas utilizados como marcadores morfológicos y de léxico. Los alumnos han de adquirirlos para comprender y luego producir una estructura o un lexema.

Para Cuq y Gruca, (2002; 2005), el enfoque prosódico o enfoque rítmico derivado de la teoría verbo-tonal constituye un cuarto método de corrección fonética que se aposentó durante la segunda generación de la metodología SGAV. Prioriza el aprendizaje del ritmo y de los esquemas melódicos para la percepción y la producción. Este planteamiento defiende que la adquisición de las estructuras prosódicas facilita la de los elementos fonéticos y contribuye a dar un sentido general de la interpretación. Abre una nueva vía ya que asocia la entonación con actitudes y con expresiones faciales o gestuales, y conduce a nuevas orientaciones didácticas inspiradas de las prácticas teatrales que fusionan los planos fónicos, prosódicos y gestuales, y sobre todo el sistema fono-gestual. El gesto, a semejanza de la entonación, entrega un mensaje verbal. Gesto y palabra van íntimamente ligados, favorece la interpretación pero también pueden ayudar a la expresión.

La “*gestuelle du corps*” está identificada como una estrategia de corrección de la pronunciación por Abry y Vedelman (2007, p. 97) y explican:

Lorsque l'apprenant a du mal à assimiler ou à produire des sons nouveaux pour lui, ceux qui n'appartiennent pas à son système phonologique (en articulier les voyelles nasales), on peut faire intervenir la gestuelle, impliquer tout le corps dans l'effort de prononciation¹.

¹ Cuando el alumno tiene dificultad para asimilar o producir sonidos que son nuevos para él/ella, aquellos que no pertenecen a su sistema fonológico (especialmente las vocales nasales), se pueden utilizar gestos, todo el cuerpo puede estar involucrado en el esfuerzo de pronunciación.

Para Bartoli, (2005) es evidente que enseñar fonética no es lo mismo que enseñar pronunciación y que los alumnos no necesitan estudiar los sonidos de una lengua extranjera sino saber pronunciarla.

Cantero, (2003) aclara que la fonética es el estudio de la forma material del habla, es decir de los sonidos que intervienen en la comunicación humana. La fonética acústica estudia cómo son los sonidos, la fonética articulatoria consiste en el estudio de cómo se producen y la fonética perceptiva, se centra en cómo se perciben los sonidos durante los procesos comunicativos. En cambio, la pronunciación es la producción y la percepción del habla. Según Cantero, la enseñanza de la pronunciación es pues la aplicación inmediata de la fonética, pero advierte que hemos de dejar de confundirla con la corrección fonética.

Cuq y Gruca, (2005), afirman que pronunciar es ser capaz a la vez de entender y producir los sonidos, el ritmo y la entonación de la lengua y consideran esencial ligar íntimamente en la enseñanza y el aprendizaje del sistema fonológico y prosódico, la audición o percepción con la articulación. Existe un estrecho vínculo entre ambas: un fonema o un elemento prosódico no puede ser producido si no está percibido, pero al mismo tiempo, el gesto articulatorio es necesario para percibir, el hecho de producir o de articular (o de intentar articular) un sonido, ayuda también a su percepción. Cuq y Gruca, (2005) concluye que la pronunciación ha de tener un papel importante en el tratamiento didáctico de la oralidad considerada como un acto verbal que se realiza dentro de una relación interactiva entre al menos dos personas.

Llisterri, (2007) sitúa la enseñanza de la fonética fuera del ámbito común de la enseñanza de una lengua extranjera, por ejemplo, en un nivel muy avanzado o en unos estudios de filología. En cambio, incluye la enseñanza de la pronunciación dentro de las actividades de aula.

Por su parte, Iruela, (2007, p. 56) argumenta que: “la pronunciación se encuentra en todas las actividades comunicativas de la lengua: expresión oral, comprensión auditiva, interacción oral y lengua escrita”.

Según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (ahora MCERL), para permitir los procesos comunicativos de la expresión oral, el alumno ha de saber “*articular el enunciado (destrezas fonéticas)*” (Conseil de l’Europe, 2002). En efecto, la

pronunciación es el soporte de transmisión de la información oral, de forma que puede facilitar o dificultar al interlocutor el reconocimiento de las palabras. Por tanto, para Iruela (2007, p. 56), la importancia comunicativa de la pronunciación reside en que otorga la inteligibilidad al texto oral del que forma parte.” Seguidamente, recuerda que para escuchar, el alumno necesita “percibir el enunciado (destrezas fonéticas auditivas) (Conseil de l’Europe, 2002), por lo que la pronunciación interviene decisivamente en la comprensión auditiva ya que es el soporte a través del cual se percibe la lengua oral.

Así pues, la didáctica de la pronunciación según Cantero (2005), es el enfoque metodológico que integra la pronunciación en los parámetros del enfoque comunicativo. Propone un tratamiento global de la lengua oral. Se centra en la expresión y la comprensión global en su conjunto, y no en la producción o la discriminación de sonido. Su principal objetivo ya no es la “pronunciación correcta” sino la adquisición de la competencia fónica de la lengua meta.

La formación de profesores de lenguas extranjeras. El francés como segunda lengua

La formación de educadores ha sido tarea permanente de la sociedad cubana desde sus orígenes. Las diferentes maneras de realizar esa formación ha estado condicionada, por una parte, por los tres grandes períodos históricos por los que ha transitado: colonia, república neocolonial y sociedad socialista; y en otro sentido, por los resultados del desarrollo científico de las diferentes Ciencias de la Educación. La experiencia de estos años, sobre todo desde las últimas transformaciones, unida a las necesidades y demandas que ha planteado la sociedad en las nuevas condiciones históricas, conduce a un nuevo perfeccionamiento del proceso de formación inicial y posgraduada de los educadores

La superación, como alternativa dentro de la preparación de los docentes, antes del triunfo de la Revolución cubana no constituía una política estatal, la misma se reducía al auto didactismo de los propios maestros y a los esfuerzos aislados de algunas instituciones, donde se destaca la labor realizada por la Universidad de La Habana en el desarrollo de cursos, conferencias y seminarios.

A raíz del triunfo de la Revolución en 1959 el Sistema Nacional de Educación sufrió cambios en su estructura y en su esencia que llevó a la nación a sentar las bases para un salto cualitativamente superior en la formación de los estudiantes en todos los niveles de educación. En lo que respecta a la enseñanza de las lenguas extranjeras se comienza la preparación masiva de profesores de Idioma Ruso en el Instituto “Máximo Gorki” y a partir de 1964 se extiende a la de profesores de Inglés, incluyendo también a los Pedagógicos “Enrique José Varona”, “Frank País” y “Félix Varela” respectivamente. Se crea, además en 1977 el Instituto Superior Pedagógico “Pablo Lafargue” para la preparación de los profesores para las enseñanzas media y media superior del país.

En el año 1960 se crea el Instituto de Superación Educacional (ISE), más tarde Instituto de Perfeccionamiento Educacional (IPE), el que entre sus funciones tenía asignado el “realizar cursos, cursillos, seminarios y actividades de índole similar, destinadas a la superación y perfeccionamiento del personal docente, técnico y administrativo en ejercicio” (Ministerio de Educación, 1960, p. 3).

De esta manera se comenzó a desarrollar en Cuba un sistema de actividades de superación, con carácter masivo y continuado encargado de la formación permanente del docente, el que fue ganando en organización y científicidad en la medida que estos profesores fueron elevando el nivel de preparación e idoneidad para asumir las crecientes demandas de la sociedad cubana a la escuela.

Las continuas demandas de profesionales altamente calificados impuestas por el desarrollo científico-técnico de esta época hicieron que surgiera la necesidad del perfeccionamiento de los planes y programas de estudio. De esta manera surge en 1977 el denominado Plan A que enfatizaba el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas, así como el dominio teórico práctico de la lengua. Sin embargo la salida profesional de esas no tuvo una adecuada implementación en la práctica docente.

En 1982 se implanta el Plan B en el cual se favoreció el desarrollo del contenido pedagógico, aunque no al nivel requerido, ya que se incorpora la práctica pedagógica a partir del perfeccionamiento del ciclo psicopedagógico. Este nuevo plan no pudo resolver las insuficiencias señaladas al plan anterior y fue modificado con

adecuaciones de tránsito denominadas Plan B adecuado, en el cual se incluyó un programa de Práctica Pedagógica de 60 horas.

A partir de 1992 se implementa el Plan de estudios C que produjo una transformación radical en la dirección del proceso de formación del profesor de lengua inglesa acentuándose en el mismo la atención al desarrollo de la competencia pedagógica y comunicativa. Se rediseñó el currículo con los tres componentes principales. Se incorporó el enfoque comunicativo como fundamento lingüístico-metodológico y se propició el desarrollo de las habilidades profesionales. A partir del año 1999 este plan también fue sometido a varias modificaciones, introduciéndose ajustes en el mismo prácticamente en todos los cursos.

Los ajustes realizados a partir del Curso 2000- 2001 han estado motivados por la necesidad de incrementar la permanencia de los practicantes en la escuela lo que ha incidido de manera negativa en el desarrollo de la competencia comunicativa del profesional de lenguas extranjeras al no poderse aplicar el principio de la sistematicidad, necesario para un correcto dominio de una lengua extranjera. La inclusión a partir del curso 2001 de la lengua francesa abre nuevas perspectivas en la formación de los profesores de lenguas extranjeras para los niveles básico y preuniversitario, estrategia aún no validada adecuadamente, lo que exige un docente de esta especialidad bien preparado en cuanto a la aplicación de métodos y procedimientos actuales.

A partir del curso 2010-211 se comienza el Plan de Estudios D que asume los presupuestos anteriores como logros de la formación universitaria y como consecuencia de los cambios y la necesidad de renovación para lograr mayor calidad. Persigue una mayor integralidad y racionalidad en el diseño curricular de la carrera con énfasis en la formación investigativo-laboral de los estudiantes y una mayor participación de las universidades en la gestión de calidad en la formación de su profesional a partir de las necesidades territoriales e intereses, a partir de la integración armónica y coherente de los tres tipos d currículo: Base, propio y optativo/electivo. Asimismo se fomenta la introducción de métodos de enseñanza y aprendizaje más activos e interactivos a favor del auto-aprendizaje para lo cual el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) es esencial; se

pondera la evaluación formativa con un carácter más cualitativo e integrador, para que se convierta en algo consustancial a la ejecución del proceso.

En la implementación del Plan D quedan insatisfacciones con relación al nivel de esencialidad y la repetición de contenidos en las disciplinas de formación general, así como en la vinculación de estas con la especialidad.

Sin embargo, se comienza a aplicar el Plan de estudio E a partir del curso escolar 2016-2017 que llega como resultado del desarrollo socioeconómico y cultural actual y prospectivo, pues demanda el dominio de al menos una lengua extranjera como una necesidad para el desenvolvimiento social y profesional de las personas, de ahí que se le considere una habilidad para la vida.

Por otra parte, los planes de estudios de todas las carreras universitarias han establecido la demostración del dominio un idioma extranjero en el nivel de usuario independiente como requisito de graduación, para lo cual se requiere docentes universitarios de esta especialidad bien preparados para impartir los diferentes cursos que se ofrezcan en los centros de idiomas de cada universidad.

El educador tiene que estar preparado para atender las nuevas necesidades personales y sociales, y saber enfrentar y promover iniciativas ante las nuevas contradicciones. Por estas razones, el sistema de superación debe desarrollar en los docentes, un alto sentido de la responsabilidad individual y social, lograr que encuentre en el proceso de formación posgraduada, y en su propio trabajo cotidiano, los mecanismos que estimulen la motivación intrínseca por la labor educativa. Corresponde a los profesores de la universidad y de los centros escolares, formar un educador que ame su profesión y tenga una jerarquía de valores en correspondencia con los priorizados por la sociedad, a partir de un proceso formativo con un enfoque profesional pedagógico que le permita interiorizar su modo de actuación.

Los soportes digitales y la enseñanza de los rasgos fono-prosódicos en las clases de FLE

La enseñanza siempre ha aprovechado, en la medida de lo posible, los recursos técnicos que le ha ofrecido cada época. Durante siglos, la evolución tecnológica ha sido relativamente lenta y no necesitaba competencias técnicas muy elaboradas, pero

la aceleración de estas últimas décadas, ha obligado a los profesores a adquirir nuevos *savoir-faire* muy alejados de su formación inicial y de su disciplina por lo que a veces se pueden sentir desorientados (Cuq y Gruca, 2002; 2005).

La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las aulas constituye en este momento uno de los grandes temas en los debates educativos. Brouté, (2009) opina que desde el punto de vista didáctico, estas tecnologías modernas no sólo consisten en un cambio de soporte, sino que representan para los profesores un reto para la renovación de sus prácticas docentes.

Para Demaizière, (2005) se trata simplemente de enriquecer nuestras prácticas, y desde la experiencia previamente adquirida, de “girar” nuestra competencia pedagógica hacia nuevos soportes, dispositivos y situaciones de aprendizaje. En el contexto del estudio que nos ocupa, nos hemos “girado” una vez más hacia las “nuevas tecnologías” ya que siempre han constituido un auxiliar muypreciado para integrar en las aulas de idiomas la presencia de la lengua oral.

Todos estos materiales tienen en común el principio fundador del “hipertexto”, que permite con un simple clic acceder a datos complementarios: una imagen, un documento de texto, una grabación audio o vídeo, una página web, etc.

El empleo de las TIC no implica necesariamente la innovación didáctica. Se han de planificar actividades, según Adel, (2006) que no sólo se adapten a las necesidades de los alumnos sino que potencien también nuevas estrategias de aprendizaje para evitar el estancamiento metodológico. El siglo XXI reúne todos los elementos para potenciar el aprendizaje de la lengua oral sobre todo en el aspecto tecnológico.

Messaoudi, (2010) sostiene que los profesores de idiomas han de desarrollar sus propios recursos digitales para que se adapten mejor a sus propios contextos. Tras un periodo de alfabetización digital durante el cual los profesores han ido integrando el uso de herramientas T.I.C., han llegado ahora al eslabón de la creación multimedia propia, Vera (2010). En este sentido, Hirschsprung, (2005) opina que los docentes están jugando un papel esencial en el porvenir del uso educativo de las TIC ya que han pasado de ser usuarios de los materiales existentes a ser inventores y creadores de nuevos recursos. Esta misma autora considera que hoy en día, tenemos a nuestra disposición una paleta de instrumentos, descargables gratuitamente desde Internet,

que nos permiten expresar todo nuestro potencial creativo con la elaboración de actividades que suplan las lagunas de los materiales pedagógicos existentes. Las nuevas tecnologías ofrecen a los docentes la oportunidad de desarrollar nuevos *savoir-faire*.

Guichon & Penso (2002) abogan también por una apropiación de las herramientas multimedia por parte de los docentes pero advierten que la tecnología sólo es un medio. Para pasar de la utilización a la creación de un recurso, el profesor necesita un marco didáctico que se pueda conjugar con la acción.

En cuanto a pronunciación, existen en red varios sitios especializados en la corrección fonética que ofrecen en libre acceso ejercicios muy variados y cuidadosamente elaborados. Para realizar actividades ya didactizadas de comprensión oral, los principales referentes son:

1. El portal de Radio France Internationale (http://www.rfi.fr/lffr/statiques/accueil_apprendre.asp);
2. TV5 Monde (http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/accueil_apprendre.php) que proponen además fichas pedagógicas con diferentes niveles de dificultad para ayudar a los profesores a explotar estos materiales y están dirigidos también a los alumnos que deseen trabajar de modo autónomo.
3. Las diferentes editoriales (www.hachette.fr y www.cleinternationale.fr)
4. El portal Le point du FLE (<http://www.lepointdufle.net>)
5. El portal Franc-Parler), web de l'Organisation Internationale de la Francophonie, ubicado en : <http://www.francparler.info/accueil/>

Los sitios anteriores proponen ejercicios complementarios muy parecidos a los que aparecen en los libros de texto. No están destinados particularmente a los estudiantes, sino también a los profesores, pues facilitan la búsqueda de materiales para las clases, ofrecen un amplio abanico de fichas pedagógicas que tratan aspectos relacionados con la fonética y la didáctica en general.

Asimismo constituyen una oportunidad para estudiantes y docentes en cuanto a su accesibilidad, adaptabilidad y calidad de sus catálogos y pistas de utilización en las clases donde se traben los contenidos de corrección fonética, pronunciación,

acentuación y entonación, con estudiantes que estudian el francés como segunda lengua.

Es importante destacar que en la práctica hemos encontrado algunas limitaciones que presentan, en su conjunto, estos sitios, entre las cuales podemos citar las siguientes:

- Faltan actividades específicamente para el trabajo con los rasgos prosódicos.
- Las actividades están propuestas fuera de un contexto de comunicación. No parten de un documento auténtico.
- No existe una plataforma que recoja de manera general todos los aspectos de la pronunciación (segmentales: discriminación, pronunciación y articulación y suprasegmentales: acentuación, ritmo y entonación)

CONCLUSIONES

El profesor de LE debe reconocer la importancia de la lengua oral como medio de expresión y comunicación y de la pronunciación como su soporte; esa es la premisa fundamental para que se preocupe por incluirla (a la segunda) en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El hecho de que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE se realice en su medio lingüístico, no exime al profesor de la responsabilidad de desarrollar la competencia fónica del estudiante. Para esto, debe concebir la pronunciación como una habilidad que ha de enseñarse y desarrollarse en ese proceso.

Los adelantos científicos y técnicos, la aparición del Internet, la web participativa e interactiva y de los soportes digitales en general, demandan cada vez más la necesidad de transformar la enseñanza de las LE en la actualidad, lo que constituye una vía idónea para hacer de la clase un espacio propicio en cuanto a la apropiación, por parte de los alumnos, de nuevos métodos y herramientas en aras de mejorar su aprendizaje. Las TIC constituyen recursos que el profesor de LE no debe obviar y ponerlos en función del diagnóstico de sus estudiantes y emplearlas como soporte complementario en las clases.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abry, D. & Veldeman-Abry, J. (2007). *La phonétique: Audition, prononciation, correction*. Paris, Francia: CLE International.

Adell, J. (2006). *Riesgos y posibilidades de las TIC's en educación*. Conferencia XXI Semana Monográfica sobre educación en la Fundación Santillana de Madrid, 20-24 de noviembre 2006 Recuperado de http://webquest.xtec.cat/articles/adell_bernabe/2006/riesgosyposibilidades.pdf

Alliaume, J. (2005). *Parole(s) de cerveau. Neuro-pédagogie de la parole*. Québec : Fondation littéraire Fleur de Lys.

Bartoli, M. (2005). *La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras PHONICA*.-27. Recuperado de http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf

Bertocchini, P. & Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE Paris* : CLE International Vigner, G. (2001): Enseigner le français comme langues seconde. Paris: Clé-International, p.67

Billières, M. (2008). *Où en est la méthodologie du français langue étrangère*. Eventos n° IV,(55-66). Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela.

Brouté, A. (2009). *La modernisation de l'enseignement-apprentissage des compétences de production orale en FLE ne peut plus attendre*. Synergie Espagne n° 2 (2) 213-221. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28297220_La_modernisation_de_l'enseigne-ment-apprentissage_des_compences_de_production_orale_en_FLE_ne_peut_plus_atten-dre

Cantero, F. J. (2003). *Oír para leer: la formación del mediador fónico en la lectura*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Cantero, F. J. (2005). *Comunicació i veu*, en ARTICLES de Didàctica de la Llengua i la Literatura, 32. (Monografía: Veu i locució).Editorial Graó

Conseil de l'Europe (2002). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Francia : Didier. Recuperado de <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>

Courtilon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Paris, Francia: Hachette-Français langue étrangère.

Cuq, J. P. & Gruca, I. (2002, 2005, 2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, Francia, PUG (Presses Universitaires de Grenoble)

Demaizière, F. & Narcy-Combes, J. P. (2005). *Méthodologie de la recherche didactique: nativisation, tâches et TIC*. *ALSIC*, 8 (1), 45-64. Recuperado de <http://alsic.revues.org/index326.html?file=1>

Germain, A. & Martin, P. (2002). *Présentation d'un logiciel de visualisation pour l'apprentissage de l'oral en langue seconde*. *ALSIC*, 3(1), 61 – 76.

Guichon, N & Penso, A. (2002). *Vers une appropriation des outils multimédias*. *Les Cahiers de l'APLIUT XXI* (3) Recuperado de <https://journals.openedition.org/apliut/4316>

Guimbretière, E. (2000). *L'enseignement de la phonétique : état des lieux entre tradition et modernité*. *Mélanges (Crapel)* 25, 153-168. Récupéré sur: http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/11_guimbretiere.pdf

Hirschsprung, N. (2005). *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Paris, Francia: CLE International.

Iruela Guerrero, A. (2007). *¿Qué es la pronunciación?* *Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 9. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2471099>

Llisterri, J. (2007). La enseñanza de la pronunciación asistida por ordenador. En *Actas del XXIV Congreso Internacional de AESLA. Aprendizaje de lenguas, uso del lenguaje y modelación cognitiva: perspectivas aplicadas entre disciplinas* (pp. 91-120). Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Llisterri_06_Pronunciacion_Tecnologias.pdf

Mangenot, F. (Juin, 2003). *Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance*. *ALSIC*, 6(1), 109 – 125, <https://journals.openedition.org/alsic/2167>

Messaoudi, F. (2010). Introduire l'innovation comme système d'amélioration de l'enseignement du FLE. En Guillén, C. (Coord.). *Francés: investigación, innovación y buenas prácticas*. Vol. III. Barcelona, España: Graó.

Ministerio de Educación, (1960). *Sobre la creación y funciones de los Institutos de Superación Educativa: Resolución Ministerial 10349 de 1960*. La Habana, Cuba : Autor.

Porcher, L. (2005). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris, Francia: Hachette –Éducation.

Vera, C. (2010). *Les matériels didactiques pour la classe de français langue étrangère*. En Guillén, C. (Coord.) *Didáctica del francés*. Vol. II. (pp. 93-106). Barcelona, España: Graó.

Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris, Francia: CLE International.

Pedagogía y Sociedad publica sus artículos bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

