

*Tesis en opción al Grado Académico de Máster en Ciencias
de la Educación, Mención Tecnología Educativa*

***Título: EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA
FONOLÓGICA EN FRANCÉS CON EL EMPLEO
DE LAS AULAS VIRTUALES***

AUTOR: Lic. Enmanuel González Pérez

Sancti Spíritus, 2019

*Tesis en opción al grado académico de Máster en Ciencias
de la Educación, Mención Tecnología Educativa*

*EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA
FONOLÓGICA EN FRANCÉS CON EL EMPLEO
DE LAS AULAS VIRTUALES*

AUTOR: Lic. Enmanuel González Pérez

TUTORA: DrC. Lydia Rosa Ríos Rodríguez

Sancti Spíritus, 2019

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad “José Martí Pérez” y al Centro de Estudios por haberme dado la oportunidad de cursar la Maestría en Ciencias de la Educación

A todos los profesores que impartieron sus conocimientos desinteresadamente para formarnos como profesionales capaces y responsables

A mi familia por el amor que me brindan y, especialmente, a Amado Antonio Cuesta Marín por apoyarme en este proceso y brindarme aliento para lograr los objetivos que me he propuesto

A mis compañeros de trabajo y amigos, principalmente a Yennys Hernández Ulloa una guía incondicional y un paradigma de motivación persistente para cumplir este sueño

A mi tutora, Lydia Rosa Ríos Rodríguez, por servirme de guía y la confianza depositada en mí para la realización de esta investigación

A la DrC. Dámaris Valero Rivero por aceptar tan gentilmente la oponencia de mi tesis

A todas las personas que de alguna u otra forma prestaron su colaboración y ayuda para desarrollar esta investigación les digo....

¡¡¡Muchísimas Gracias!!!

DEDICATORIA

A mi familia y, especialmente, a Amado Antonio Cuesta Marín por su ayuda infinita e incondicional para lograr esta meta profesional

PENSAMIENTO

“Les langues sont comme la mer, elles oscillent sans cesse.”¹

(Victor Hugo, 1827, 32)

¹*“Las lenguas son como el mar, oscilan sin cesar.”* Traducción de Labaila (1947).

RESUMEN

El estudio de la fonética y la fonología del francés como lengua extranjera resulta una necesidad creciente para, de esta manera, desarrollar la competencia fonológica adecuadamente. Durante la presente investigación se discernió que, a pesar de la importancia y necesidad del desarrollo de esta competencia, existían brechas metodológicas caracterizadas por su tratamiento ineficiente como parte del aprendizaje de una lengua extranjera. En tal perspectiva se planteó como objetivo elaborar un sistema de actividades didácticas para desarrollar la competencia fonológica en francés en los estudiantes del tercer año del curso diurno de la especialidad Lenguas Extranjeras en la Universidad de Sancti Spiritus “José Martí Pérez” con el empleo de un aula virtual de Fonética y Fonología Francesas. Como parte del proceso investigativo se aplicaron métodos y técnicas de los niveles teórico, empírico y matemático-estadístico. Los resultados más significativos obtenidos en la investigación radican en las concepciones teórico-metodológicas ofrecidas por recientes investigaciones en cuanto al desarrollo de la competencia fonológica en francés teniendo en cuenta la enseñanza y el aprendizaje de la fonética y la fonología de esa lengua así como la elaboración del sistema de actividades didácticas sustentando en el empleo del aula virtual, cuyo uso mejoró la discriminación y la articulación de los fonemas y los elementos suprasegmentales de esta lengua, componentes que integran la competencia fonológica.

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA COMPETENCIA FONOLÓGICA A PARTIR DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA FONÉTICA Y LA FONOLOGÍA FRANCESAS CON EL EMPLEO DEL AULA VIRTUAL COMO RECURSO TIC.....	9
1.1. El proceso de enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera	9
1.1.1. La fonética y la fonología como ciencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera	13
1.1.1.1. La fonética y la fonología como componente de los métodos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras	18
1.1.2. Acercamiento a las teorías para el aprendizaje significativo en el estudio de la fonética y la fonología francesas	20
1.1.2.1. El aprendizaje significativo en el estudio de la fonética y la fonología del francés como lengua extranjera	22
1.2. El enfoque por competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera y sus componentes fonético-fonológicos.....	26
1.2.1. La competencia fonológica en francés como lengua extranjera.....	29
1.2.1.1. Los métodos de corrección fonética para el desarrollo de la competencia fonológica en francés como lengua extranjera	31
1.3. Las tecnologías de la informática y la comunicación y su impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje del francés como lengua extranjera.....	33
1.3.1. Las aulas virtuales como herramientas tecnológicas para mejorar el aprendizaje.....	36
Resumen del Capítulo.....	40

CAPITULO II: SISTEMA DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA FONOLÓGICA EN FRANCÉS EN LOS ESTUDIANTES DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA UNISS “JOSÉ MARTÍ PÉREZ” CON EL EMPLEO DE LAS AULAS VIRTUALES	42
2.1. La carrera Licenciatura en Educación, Especialidad Lenguas Extranjeras y el estudio del francés como lengua extranjera	42
2.2. Diagnóstico del estado inicial del desarrollo de la competencia fonológica en francés en los estudiantes del tercer año del curso diurno de Lenguas Extranjeras en la UNISS “José Martí Pérez”	46
2.3. Sistema de actividades didácticas sustentado en un aula virtual de Fonética y Fonología Francesas para desarrollar la competencia fonológica en los estudiantes del tercer año del curso diurno de Lenguas Extranjeras en la UNISS “José Martí Pérez”	58
2.3.1. Procedimientos para la elaboración del sistema de actividades didácticas sustentado en el aula virtual de Fonética y Fonología Francesas.....	59
2.3.1.1. Sistema de actividades didácticas para desarrollar la competencia fonológica en lengua francesa.....	62
2.4. Validación del sistema de actividades didácticas sustentado en el aula virtual de Fonética y Fonología Francesas para desarrollar la competencia fonológica en los estudiantes del tercer año del curso diurno de Lenguas Extranjeras en la UNISS “José Martí Pérez”	68
Resumen del Capítulo	76
CONCLUSIONES.....	78
RECOMENDACIONES	80
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81
ANEXOS	97

INTRODUCCIÓN

Con la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera no solo se busca su empleo como elemento para la comunicación de forma adecuada; sino también que los usuarios no nativos sean capaces de reproducir los elementos socioculturales, lexicales, gramaticales o fonéticos que la caracterizan, acercándose lo más posible a la competencia comunicativa de los hablantes nativos de dicha lengua.

Para homologar el dominio de los idiomas estudiados en el mundo, el Consejo de Europa, desde las últimas décadas del siglo XX, ha desarrollado una estrategia conocida como Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en lo adelante, MCERL). Por tanto, el aprendizaje de estos se ha dividido en tres niveles principales denominados en grado ascendente como A para usuarios debutantes, B para usuarios independientes y C para usuarios experimentados. De estos, cada uno está compuesto por los subniveles 1 y 2 siendo el primero inferior al segundo. Como resultado, se obtienen seis niveles: el más bajo es el A1 y el más alto el C2.

Los criterios evaluativos de cada nivel se elaboran en correspondencia con las cuatro habilidades comunicativas del idioma y a partir de las diferentes competencias adquiridas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Entre las competencias a desarrollar, se encuentran las generales y las comunicativas, divididas en competencias más específicas de acuerdo al aspecto de la lengua en el que se enfoquen.

Cuba no es caso exento del aprendizaje de las lenguas extranjeras, entre ellas el francés pues varios centros de Educación Superior ofrecen especialidades que la estudian. Esto responde a la reciente intención de incluirlo en el sistema educacional y por lo que, en el curso escolar 2000-2001, se comenzó a modificar el Plan de Estudios C de la Especialidad Lengua Inglesa de la Licenciatura en Educación al añadir en la modalidad de Curso Diurno el francés como lengua extranjera (en lo adelante, FLE), por lo que pasó a ser Especialidad Lenguas Extranjeras: Inglés con Francés como Segunda Lengua en algunas provincias, como Sancti Spíritus. Esta opción se mantuvo en el Plan D y en el E, vigente desde el curso escolar 2016-2017.

(Ministerio Nacional de Educación [MINED], 2010; Ministerio de Educación Superior [MES], 2016)

Varios autores internacionales se han destacado al desarrollar alternativas y estrategias para enseñar la fonética y la fonología francesas, al considerarlas como los elementos más complejos para la comunicación acertada en dicha lengua. (Abry y Chalaron, 1994; Charliac y Motron, 2000; Llorca, 2001; Abry y Veldeman-Abry, 2007). En el contexto nacional, desde la pionera Alba Prol (1976), diferentes investigadores han abordado la enseñanza y el aprendizaje de elementos del FLE tales como su pronunciación. (González Delgado, 2013; González Delgado y Fernández Hernández, 2014; Buides, 2017).

Para el caso del francés, los documentos normativos de los planes de estudio vigentes para la Especialidad Lenguas Extranjeras establecen que los estudiantes del Curso Diurno una vez graduados posean un nivel B1 en el dominio de la lengua, pero aún persisten brechas científicas que evidencian las deficiencias que limitan el desarrollo de sus habilidades y competencias en el idioma y que se enmarcan, principalmente, en la expresión oral y en el sistema fonético-fonológico lo que se convierte en situación problemática, y de la cual se deriva la necesidad de encontrar propuestas científicas que permitan dar respuesta académica, desde las Ciencias de la Educación, a la brecha existente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua francesa en general y, en específico, de su sistema fonético-fonológico.

A partir de los métodos científicos empleados durante el diagnóstico exploratorio, se analizó el proceso de enseñanza-aprendizaje de la fonética y la fonología francesas en el tercer año del curso diurno de la especialidad Lenguas Extranjeras en la Universidad de Sancti Spíritus (en lo adelante, UNISS) “José Martí Pérez” y se detectaron deficiencias en elementos que integran la definición de competencia fonológica y de los que se derivan los descriptores del dominio del sistema fonológico en la lengua extranjera. (Consejo de Europa, 2001; Tagliante, 2005). Estas deficiencias fueron:

- ✓ Los estudiantes no dominan totalmente la relación fonema-grafema y desconocen las tendencias actuales de la fonética y la fonología francesas.

- ✓ El español como lengua materna afecta la articulación de los fonemas franceses y la producción de los elementos suprasegmentales del francés.
- ✓ Insuficiente tratamiento a elementos de la fonética y la fonología francesas durante las clases de las asignaturas de la Disciplina “Práctica Integral de la Lengua Francesa” (en lo adelante, PILF).
- ✓ Escasos medios y bibliografía referentes a la fonética y la fonología francesas para la autopreparación de estudiantes y docentes.

Lo anteriormente planteado se contradice con lo que se espera lograr en los estudiantes respecto al dominio del francés en un nivel B1 según establece el MCERL pues, las deficiencias encontradas afectan el proceso de discriminación-asimilación-producción de los elementos fonético-fonológicos de la lengua, limitan la interacción oral de los estudiantes al impedir que se transmitan mensajes precisos y adecuados al contexto pues no se respetan pautas características de la producción oral del francés en comparación al español. A partir de esta contradicción, se plantea el siguiente **problema científico**:

¿Cómo desarrollar la competencia fonológica en francés en los estudiantes del tercer año del curso diurno de la especialidad Lenguas Extranjeras, Licenciatura en Educación, en la UNISS “José Martí Pérez”?

Para el desarrollo de la investigación se tomó como **objeto de estudio**: el proceso de enseñanza-aprendizaje de la fonética y la fonología francesas y, como **campo de acción**, el desarrollo de la competencia fonológica en francés.

Se establece como **objetivo general** para la investigación: elaborar un sistema de actividades didácticas para desarrollar la competencia fonológica en francés en los estudiantes del tercer año del curso diurno de la especialidad Lenguas Extranjeras en la UNISS “José Martí Pérez” con el empleo de un aula virtual de Fonética y Fonología Francesas.

Lo anteriormente establecido sustenta la siguiente **hipótesis**: si se aplica un sistema de actividades didácticas sustentado en un aula virtual, de Fonética y Fonología Francesas, se contribuirá a mejorar la competencia fonológica en francés en los

estudiantes del tercer año del curso diurno de la especialidad Lenguas Extranjeras de la UNISS “José Martí Pérez”.

Por consiguiente, como **variable independiente** se propone un sistema de actividades didácticas sustentado en un aula virtual, el que se entiende como un grupo de actividades metodológicamente organizadas y que se relacionan entre sí integrando una unidad y contribuyendo a solucionar un problema científico previamente determinado. (Martínez González, 2006).

En el caso de la **variable dependiente** se discierne la competencia fonológica en francés de los estudiantes del tercer año del curso diurno de la especialidad Lenguas Extranjeras y que se entiende como el conocimiento de la percepción y producción así como la aptitud a percibir y a producir las unidades sonoras de la lengua francesa y, además, permite separar y manejar los segmentos sonoros del habla. (Ait Hocine, 2014).

De estas variables se derivan las siguientes dimensiones y sus correspondientes indicadores:

Dimensión cognitiva del sistema fonético-fonológico de la lengua francesa:

Indicador 1: Nivel de conocimiento sobre aspectos articulatorios de los fonemas franceses teniendo en cuenta el punto, los órganos y la fuerza de articulación.

Indicador 2: Nivel de conocimiento de los elementos suprasegmentales de la lengua francesa.

Dimensión ejecutora del sistema fonético-fonológico de la lengua francesa:

Indicador 1: Discriminación, reproducción y producción de los fonemas franceses respetando sus características individuales y sus asimilaciones en palabras o frases.

Indicador 2: Discriminación, reproducción y producción de los elementos suprasegmentales de la lengua francesa.

Dimensión motivacional hacia el estudio de la fonética y la fonología francesas:

Indicador 1: Disposición a realizar las actividades didácticas.

Indicador 2: Motivación hacia el estudio de la fonética y la fonología francesas.

Indicador 3: Satisfacción con las actividades realizadas y los conocimientos adquiridos de la fonética y la fonología francesas.

Las **tareas científicas** planteadas a continuación dirigieron el proceso investigativo:

- 1- Determinación de los fundamentos teóricos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la fonética y la fonología francesas para desarrollar la competencia fonológica.
- 2- Diagnóstico del estado actual del desarrollo de la competencia fonológica en francés de los estudiantes del tercer año del curso diurno de la especialidad Lenguas Extranjeras en la UNISS “José Martí Pérez”.
- 3- Elaboración del sistema de actividades didácticas para desarrollar la competencia fonológica en francés de los estudiantes del tercer año del curso diurno de la especialidad Lenguas Extranjeras en la UNISS “José Martí Pérez”.
- 4- Aplicación del sistema de actividades didácticas sustentado un aula virtual de Fonética y Fonología Francesas para desarrollar la competencia fonológica en francés de los estudiantes del tercer año del curso diurno de la especialidad Lenguas Extranjeras en la UNISS “José Martí Pérez”.
- 5- Validación del sistema de actividades didácticas, sustentado en un aula virtual de Fonética y Fonología Francesas para desarrollar la competencia fonológica en francés de los estudiantes del tercer año del curso diurno de la especialidad Lenguas Extranjeras en la UNISS “José Martí Pérez”.

Durante la investigación, se aplicaron los siguientes **métodos científicos**:

Del nivel teórico:

Análisis-síntesis: para analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la fonética y la fonología francesas en la universidad espirituana y el nivel de desarrollo de las competencias adquiridas por los estudiantes, profundizando en la competencia fonológica y los elementos que la componen.

Inducción-deducción: para discernir las deficiencias existentes, sus causas y sus efectos sobre el desarrollo de la competencia fonológica y sobre el tratamiento dado a la fonética y la fonología francesas en la universidad espirituana.

Análisis histórico-lógico: para analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la fonética y la fonología francesas y del desarrollo de la competencia fonológica a través de los años y desde la perspectiva de varios autores, enfatizando en aspectos que integran esta competencia.

Hipotético y deductivo: a partir de las deficiencias que se presentan en el desarrollo de la competencia fonológica en francés por parte de los estudiantes, se aplica un sistema de actividades didácticas sustentado en un aula virtual de Fonética y Fonología Francesas para los estudiantes profundicen en los fundamentos de esta materia y mejoren la producción de los fonemas y los elementos suprasegmentales de la lengua extranjera.

Del nivel empírico:

La observación científica: para constatar el nivel del desarrollo de la competencia fonológica en francés en los estudiantes del tercer año del curso diurno de la especialidad Lenguas Extranjeras a partir del proceso de enseñanza-aprendizaje de la fonética y la fonología francesas antes y después de aplicar la propuesta.

Análisis de documentos: para discernir los contenidos de la fonética y la fonología francesas a estudiar según lo establecido en los programas de la Disciplina PILF y la asignatura Elementos de Fonética y Fonología Francesas y el Modelo del Profesional de la especialidad Lenguas Extranjeras y también los diferentes parámetros que miden el desarrollo de la competencia fonológica teniendo en cuenta lo establecido en investigaciones realizadas anteriormente.

La encuesta: antes de aplicar la propuesta, para caracterizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la fonética y la fonología francesas y del desarrollo de la competencia fonológica en esta lengua en los estudiantes del tercer año del curso diurno de la especialidad Lenguas Extranjeras y, además para identificar por parte de los profesores de la disciplina PILF, las metodologías y estrategias empleadas para lograrlo; y, después de aplicar la propuesta, para también evaluar el nivel de satisfacción con esta y las transformaciones en el desarrollo de la competencia fonológica.

La entrevista: se utilizó en una primera etapa para caracterizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la fonética y la fonología francesas y de desarrollo de la competencia fonológica de los estudiantes del tercer año del curso diurno de la especialidad Lenguas Extranjeras antes de comenzar el estudio de la asignatura “Elementos de Fonética y Fonología Francesas” y, luego de aplicada la propuesta, para evaluar la satisfacción de los estudiantes con esta y el desarrollo alcanzado en la competencia fonológica en francés.

El pre-experimento: como modalidad de la experimentación con las etapas pre-test y post-test permitió introducir el sistema de actividades didácticas sustentado en un aula virtual de Fonética y Fonología Francesas para desarrollar la competencia fonológica en esta lengua y, también, comparar los resultados obtenidos antes y después de aplicada la propuesta.

Del nivel matemático-estadístico:

Estadística descriptiva: para analizar cuantitativamente los datos obtenidos durante el proceso investigativo y facilitar la comparación de los resultados de los instrumentos empleados antes y después de aplicar la propuesta, permitiendo el análisis y la comprensión de los gráficos empleados para ejemplificar de forma más concreta los resultados.

En la presente investigación, la **población** y la **muestra** coinciden pues la integran los 20 estudiantes del tercer año del curso diurno de la especialidad Lenguas Extranjeras de la UNISS “José Martí Pérez”. Esto responde al criterio que este grupo de estudiantes cursa la asignatura “Elementos de Fonética y Fonología Francesas”.

Con esta investigación se espera obtener como **aporte práctico** el diseño de un aula virtual de Fonética y Fonología Francesas que permita el desarrollo de actividades didácticas, para que los estudiantes del tercer año del curso diurno de la especialidad Lenguas Extranjeras alcancen un desarrollo superior de la competencia fonológica en francés fortaleciendo las aptitudes para la producción de los fonemas y los elementos suprasegmentales del francés.

Además, las investigaciones desarrolladas recientemente se enfocan en proponer estrategias para favorecer la enseñanza de estos elementos y que se basan en el papel de transmisor de conocimientos del profesor (Ait Hocine, 2014; Pendelieu-Verdurand, 2014; Paternostro, 2015; Marcos García, 2015; Maurová Paillereau, 2015; Hradecká, 2016; Racine, 2016; Fuentes Garzón, 2017), pero se contradice con las tendencias actuales de la educación, enfocadas en lograr estudiantes mejor preparados que sean capaces de dirigir su proceso de formación.

La presente tesis está compuesta por dos capítulos. En el capítulo 1 se expone la teoría sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (en lo adelante PEA) de la fonética y la fonología francesas y sobre el tratamiento brindado al desarrollo de la competencia fonológica en este proceso a partir del empleo de las tecnologías de la informática y la comunicación (en lo adelante TIC) y, de sus recursos, el aula virtual. El capítulo 2, a partir del diagnóstico, se fundamenta la elaboración del sistema de actividades didácticas sustentado en el aula virtual y se valida esta a partir del análisis de los resultados obtenidos al aplicar los instrumentos y métodos de investigación científica.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA COMPETENCIA FONOLÓGICA A PARTIR DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA FONÉTICA Y LA FONOLOGÍA FRANCESAS CON EL EMPLEO DEL AULA VIRTUAL COMO RECURSO TIC

Este capítulo se ha destinado a fundamentar el PEA de la fonética y la fonología francesas como objeto de estudio y el proceso de desarrollo de la competencia fonológica en francés como campo de acción. Parte del análisis de los presupuestos que en el orden teórico sustentan la enseñanza y el aprendizaje de la fonética y la fonología francesas para desarrollar la competencia fonológica en esta lengua y, además, se refiere a las concepciones metodológicas para el empleo de las TIC para favorecer estos procesos. Está estructurado en tres epígrafes principales con sus respectivos sub-epígrafes y se tuvo en cuenta ir de lo general a lo particular.

1.1. El proceso de enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera

El estudio de las lenguas extranjeras se ha fomentado gracias al desarrollo de las relaciones de cooperación entre varios países y mediante el surgimiento de medios de comunicación que sobrepasan el contexto nacional y permiten la interacción entre los habitantes de diferentes naciones. El francés es una de las lenguas que ha alcanzado relevancia internacional como lengua oficial de diferentes organismos como la Organización de Naciones Unidas, la Unión Europea, la Cruz Roja y otras. Por tales motivos, es la segunda lengua extranjera más estudiada en todo el mundo (Ministerio Francés de Asuntos Exteriores y Desarrollo Internacional, 2014).

Para González Cancio (2009), de manera general, el PEA de una lengua extranjera debe analizarse desde el punto de vista de ciencias como la Pedagogía, la Didáctica de Lenguas Extranjeras, la Psicología y la Lingüística ya que estas ciencias proponen concepciones a tener en cuenta para acceder a un proceso de calidad. Además, el análisis de las concepciones ofrecidas por estas ciencias acerca del PEA de la lengua extranjera permite establecerlo como un proceso para desarrollar la personalidad de los estudiantes mediante la integración de lo cognitivo (los conocimientos de su estructura y su funcionamiento, los hábitos socio-culturales de los países donde esta se habla y las habilidades y las competencias a adquirir) y de

lo afectivo (los valores y las actitudes a desarrollar mediante el uso de la lengua extranjera).

El MCERL establece que, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, las metas y los objetivos se proponen a partir de las necesidades de los estudiantes y de la sociedad y teniendo en cuenta las tareas, las actividades y las operaciones que se deben realizar para satisfacerlas así como de las competencias y estrategias que se deben desarrollar y adquirir para conseguirlo a través del empleo adecuado del idioma en cuestión. (Consejo de Europa, 2001). De manera que el estudiante debe no solo adquirir las competencias necesarias, sino también desarrollar la capacidad y las estrategias requeridas para ponerlas en prácticas.

Las competencias perseguidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras se dividen en generales y específicas. Entre las competencias generales se encuentran los conocimientos: la cultura general y los elementos socioculturales e interculturales; las destrezas y habilidades: aptitudes prácticas e interculturales; la competencia existencial: la modificación de las características individuales para favorecer el proceso de aculturación; y la capacidad de aprender: la conciencia lingüística y comunicativa y la conciencia y aptitudes fonéticas.

Entre las competencias específicas, se discernen las lingüísticas integradas por la competencia lexical, gramatical, fonológica, ortográfica y semántica. También, las sociolingüísticas en las que se mide el empleo de marcadores de relaciones sociales, el dominio de las reglas de educación formal y el conocimiento de expresiones del argot popular. En cuanto a las pragmáticas se entienden la discursiva y la funcional.

Para lograr el adecuado desarrollo de estas competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera se establecen objetivos que se plantean en función de lograr (Consejo de Europa, 2001):

- a) *El desarrollo de las competencias generales:* para impartir conocimientos declarativos (la gramática u otros), para desarrollar la personalidad del estudiante (mayor autoconfianza o disposición al hablar en grupo), para aprender a aprender (apertura y curiosidad por lo desconocido).

- b) *La extensión y la diversificación de la competencia comunicativa*: dominio del componente lingüístico (conocimiento del sistema fonético, etc.), el desarrollo de la capacidad de actuar con los recursos lingüísticos disponibles y sin interés especial por lo sociolingüístico.
- c) *La mejor actuación en actividades lingüísticas específicas*: obtener resultados más eficaces en las actividades de comprensión (escrita u oral), o en la mediación (traducir o interpretar) o en la interacción frente a frente.
- d) *Una operación funcional óptima en un ámbito dado*: análisis de los ámbitos público, profesional, educativo o personal para realizar mejor un trabajo, ayudar en los estudios o facilitar la vida en un país extranjero.
- e) *El enriquecimiento o diversificación de estrategias o del cumplimiento de tareas*: controlar las acciones relacionadas con el aprendizaje y el uso de una o más lenguas y con el descubrimiento o la experiencia de otras culturas.

Para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras se han empleado diferentes métodos a través de los años. Las primeras versiones de estos fueron obtenidas a partir de la adaptación de los ya existentes para otras materias. La evolución de las ciencias y de la didáctica de las lenguas extranjeras permitió que se adaptaran los primeros métodos a las condiciones de la sociedad con el paso de los años hasta obtener los más actuales.

De estos métodos, destacan el tradicional, el directo, el de lectura, el audio-visual-lingual, el verbo-tonal, el enfoque comunicativo y, más recientemente, el enfoque por acción. (Antich de León, 1986; Acosta Padrón, Rivera Pérez, Pérez García y Mancini Machado, 2005; Rodríguez Pérez, 2005; Spratt, Pulverness y Williams, 2005; González Cancio, 2009; Puren, 2012; Cabrera Mariscal, 2014; Fuentes Garzón, 2017). De estos métodos se explican aquellos según los cuales se diseñan los manuales con los que se enseña FLE en el contexto cubano actual: el enfoque comunicativo y el enfoque por acción.

El enfoque comunicativo es de las metodologías más aceptadas por los profesores de lenguas extranjeras. Esto se debe a que responde al principio de lograr que los estudiantes desarrollen las habilidades y las competencias necesarias para emplear

en los procesos comunicativos a través de la interacción dándole importancia a la experiencia previa de los aprendices para aprender el idioma y relacionar lo que se estudia en clases con las actividades realizadas fuera de estas. (Nunan, 1989; Acosta Padrón et al., 2005; Rodríguez Pérez, 2005; Tagliante, 2005; Puren, 2012).

En la década de 1990, una variante del enfoque comunicativo conocida como enfoque por acción comenzó a desarrollarse. En este nuevo enfoque se mantienen los preceptos de desarrollar las capacidades y competencias linguo-comunicativas de los estudiantes al ver la lengua como medio para lograr el desarrollo social de estos pero en contextos específicos para dar solución a una tarea final. La potencialidad y la factibilidad del empleo de este enfoque están basadas en que, a partir del análisis del contexto donde se desarrolla la comunicación, se puede explicar más detalladamente los prejuicios que conllevan para la comunicación distintos errores cometidos, por ejemplo, desde el punto de vista de la pronunciación. (Tagliante, 2005; Cabrera Mariscal, 2014; Puren, 2016; Fuentes Garzón, 2017)

A partir de estos métodos, se elaboraron los manuales que se utilizan para enseñar y aprender FLE en la Licenciatura en Educación, Especialidad Lenguas Extranjeras. En los primeros períodos de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua francesa, se empleó como bibliografía básica de las asignaturas de la disciplina PILF la serie *Café Crème* y, actualmente, la serie *Tout va Bien*. Además, como bibliografía complementaria, en el programa de la disciplina para el Plan E se aconseja emplear series como la de *Alter Égo* o *Alter Égo Plus*. (Rafael Martínez, Morales Rosabal, de Zayas Galguera y Montaña Alarcón, 2010; Rafael Martínez, González Zulueta, Saavedra Borroto y González Pérez, 2016).

Para la presente investigación, el enfoque comunicativo propone una perspectiva que permite trabajar con el desarrollo de la comunicación en lengua francesa como un proceso global y, en específico, con la pronunciación de esta lengua como un factor indispensable para lograr los objetivos establecidos para el proceso a partir de perfeccionar el dominio de los fonemas y elementos suprasegmentales que componen su espectro sonoro.

Además, el proceso investigativo se realizará desde el análisis de una asignatura que se enfoca en el trabajo con el estudio de la fonética y la fonología como ciencias cuyo aprendizaje favorece la adquisición de una pronunciación adecuada y el desarrollo de competencias en los estudiantes así como el reforzamiento de factores psicológicos que facilitan este proceso como la seguridad en sí mismos o la erradicación de otros factores que lo limitan como el temor a cometer errores de pronunciación.

1.1.1. La fonética y la fonología como ciencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera

Como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es necesario que, luego de alcanzar un nivel básico en el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas: la comprensión auditiva, la producción oral, la comprensión lectora y la producción escrita; se profundice en aspectos específicos de esta. Por tales motivos, muchos de los cursos recibidos para perfeccionar el dominio de la lengua extranjera y las interacciones orales se relacionan con su pronunciación. De esta manera, se favorece la producción de los sonidos foráneos lo más cercano posible a la manera de los hablantes nativos. Esto se basa en el principio que la comprensión del mensaje que se transmite depende de la buena pronunciación y, por tanto, es necesario conocer las reglas para producir correctamente esos sonidos. (André, 1900; Ruiz Quemoun, 2002; Molina Mejía, 2007; Tomé, 2010; Cheddar, 2011; Blanc, 2011; Ait Hocine, 2014; Asselin, 2016; Fuentes Garzón, 2017).

Para cumplir con este objetivo, ciencias como la Lingüística y la Didáctica que investigan, además, el aprendizaje de las lenguas extranjeras, se enfocan en darle solución a las problemáticas presentadas en la pronunciación de los elementos foráneos. Sin embargo, en las etapas iniciales de dicho proceso, lograr que los estudiantes alcancen una pronunciación adecuada en la lengua extranjera se sustenta principalmente en la repetición e imitación del modelo expuesto por el profesor.

Varias de las vías propuestas para lograr el objetivo están sustentadas en la enseñanza detallada de ciencias más específicas como la Fonética y la Fonología, que buscan soluciones basadas en el análisis profundo del proceso de articulación y los órganos que intervienen en la producción del espectro sonoro de la lengua humana al proponer los procedimientos que intervienen en este proceso. (Consejo de Europa, 2001; Abry y Veldeman-Abry, 2007; Molina Mejía; 2007; Cheddad, 2011; Wachs, 2011; Giraldo Sastoque, 2015).

A medida que los estudiantes dominan cada uno de estos procedimientos, se influirá de manera significativa en el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera. Siguiendo esta perspectiva teórico-didáctica, se establece que el dominio de los elementos fonético-fonológicos de la lengua extranjera brinda una herramienta necesaria para el aprendizaje y para la adquisición de las habilidades que influyen en las competencias de los estudiantes pues, a pesar de que su estudio es un proceso arduo e intimidante para los no-especialistas por el tecnicismo que los caracteriza, resultan indispensables en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. (Abry y Veldeman-Abry, 2007). Esta característica les otorga un lugar singular en la didáctica: ya sea eminente o subalterno, pero nunca inútil.

Con esta idea concuerda el investigador Molina Mejía (2007) pues resalta la pronunciación como uno de los valores fundamentales en la práctica lingüístico-comunicativa. Sin embargo, contradice la creencia que los estudiantes son capaces de adquirir una buena pronunciación de la lengua extranjera si solo la escuchan ya que no solo es un elemento omnipresente y multifuncional que les permite percibir y producir los sonidos en la cadena hablada; sino que también es un objetivo escolar y social. Es decir, los estudiantes deben imitar o repetir los modelos propuestos y, además, desarrollar una independencia para guiar el aprendizaje de los elementos fonético-fonológicos de la lengua extranjera de acuerdo a sus intereses, necesidades y habilidades personales para transmitir un mensaje comprensible, inteligible y con sentido.

Las ramas de la fonética que más influyen en el proceso comunicativo por los fundamentos que proponen para lograr una pronunciación adecuada son la fonética

correctiva con los procedimientos para corregir las deficiencias y limitaciones en la producción de los elementos fonético-fonológicos, la fonética normativa que establece las reglas de la correcta pronunciación y, entre otras, la fonética articuladora que profundiza en el proceso de producción de los elementos fonético-fonológicos y los órganos que intervienen en este. El conocimiento de los preceptos teóricos de estas ramas y sus objetos de estudio permite a los estudiantes evaluar la producción y la discriminación de los elementos sonoros de la lengua extranjera, trazar estrategias para erradicar las deficiencias detectadas y comprobar la efectividad de estas estrategias. Es decir, los estudiantes deben percibir la necesidad de manipular los recursos disponibles para perfeccionar la pronunciación.

A partir de lo establecido por los precursores en el estudio de la fonética y la fonología, diferentes autores han analizado dichas ciencias en estrecha interacción como parte de un proceso de comparación interrelacionada como ciencias independientes e interdependientes que exponen las características generales de los fonemas que componen el habla humana (la fonética) y las funciones que cumplen en un idioma en específico (la fonología). (de Saussure, 1945; Grevisse, 1964; Prol, 1976; Gérard Lojaco, 2010; Fuentes Garzón, 2017).

En la investigación, se asumen las conceptualizaciones de fonemas para referirse a los elementos sonoros de la lengua y de elementos suprasegmentales para los elementos prosódicos como el ritmo, la entonación, o la acentuación. (de Saussure, 1945; Grevisse, 1964; Prol, 1976; Abry y Chalaron, 1994; Charliac y Motron, 2000; Consejo de Europa, 2001; Tagliante, 2005; Martinie y Wachs, 2006; Abry y Veldeman-Abry, 2007; Molina Mejía, 2007; Ait Hocine, 2014; Fuentes Garzón, 2017; Perea Siller, 2017).

Uno de los precursores de la lingüística actual, Ferdinand de Saussure, en su libro *Curso de Lingüística General* (1945), propone que la fonética designa el estudio de la evolución de los sonidos, por lo que es una ciencia histórica, que analiza acontecimientos, transformaciones, y se mueve en el tiempo. Por otra parte, define la fonología como el estudio de la fisiología de los sonidos y como ciencia atemporal ya

que el mecanismo de la articulación queda siempre semejante a sí mismo sin importar la etapa que se analice del proceso de formación del fonema.

Es decir, la fonética es de carácter sincrónico y diacrónico pues analiza el origen de los fonemas y sus transformaciones durante el proceso de desarrollo de una lengua, mientras que la fonología describe los procedimientos de producción de los fonemas al establecer sus principales características. A pesar de que las recientes tendencias del estudio de la fonética y la fonología se basan en los fundamentos establecidos por de Saussure (1945), estas las analizan con otro enfoque y se le han atribuido objetos de estudio que coinciden parcialmente con los establecidos por su promotor.

El lingüista suizo Maurice Grevisse en su libro *Le Bon Usage: Grammaire Française* (1964) concuerda con las definiciones brindadas anteriormente pero, siguiendo un enfoque más práctico y aplicado, establece que la fonética estudia, además de los sonidos del lenguaje, la manera en que estos son producidos y las características y matices que los identifican. Es decir, siguiendo esta última perspectiva, la fonética también analiza el proceso de articulación.

Sin embargo, al decir de la profesora cubana Alba Prol en su libro *Cours de Phonétique Française* (1976) la fonética se entiende como una rama de la lingüística que, al estudiar los sonidos que son parte del habla y su organización, no se preocupa del lugar o la función que ocupan en el idioma al que pertenecen. En cuanto a la fonología esta autora cubana añade que los estudios realizados por esta ciencia sí tienen en cuenta el idioma al que pertenecen los fonemas y el papel que estos desempeñan según una función determinada.

En el Webster's Seventh New Collegiate Dictionary (1983) se propone la fonética como el estudio y la clasificación sistemática de los sonidos producidos en la cadena hablada así como la aplicación práctica de esta ciencia en el lenguaje; pero, además, como el sistema de elementos que componen el espectro sonoro de una lengua o un grupo de lenguas. Por otra parte, la fonología es vista como la ciencia que estudia los sonidos del lenguaje y, en especial, la historia y la teoría de los cambios que estos sufren en una o en varias lenguas relacionadas. Esta nueva perspectiva, propone el

estudio interrelacionado de los sistemas fonético-fonológicos pertenecientes a diferentes lenguas que tengan un grado determinado de interacción.

En criterios conceptuales recientes, se define la fonética como una ciencia antigua, cuya evolución en el siglo XX gracias al desarrollo tecnológico y a la aparición de aparatos de medición y radiografía permitió describir científicamente la producción de los sonidos de las lenguas; al analizar su estructura física (aspecto acústico) y fisiológica (aspecto articulatorio). La fonología, por otra parte, es una ciencia surgida a finales del siglo XX que estudia los fonemas y la función específica que cada uno cumple en la lengua a la que pertenece. (Gérard Lojacono, 2010).

Otra perspectiva teórica sustentada en estas tendencias actuales analiza la fonética desde un punto de vista didáctico y la establece como un saber más en el proceso del aprendizaje de la competencia comunicativa y no una actividad o grupo de ejercicios aislados para trabajar un poco la pronunciación de una lengua extranjera. En cuanto a la fonología, se propone como una rama de la lingüística que considera al fonema como la unidad distintiva más pequeña que se puede separar por la segmentación de la cadena hablada. (Fuentes Garzón, 2017)

Por tanto, de acuerdo a lo establecido por las definiciones anteriores, la fonética y la fonología son decisivas para el desarrollo de las habilidades del hablante de una lengua y para lograr la efectividad de la comunicación pues aportan conocimientos lingüísticos y capacidades para interpretar las intenciones de los interlocutores y del contexto donde se produce el intercambio oral. Esto se puede lograr a partir del estudio y la interacción del conjunto de sonidos y de rasgos que caracterizan la pronunciación natural de las palabras y los enunciados en una lengua.

En la presente investigación, se asume el enfoque de comparación interrelacionada de los conceptos de fonética y fonología puesto que el proceso investigativo se desarrolla en un contexto en el que intervienen los repertorios sonoros de tres lenguas: el español como lengua materna, el inglés como primera lengua extranjera y el francés como segunda lengua extranjera; proceso que ha llamado la atención en años recientes a nivel internacional.

Desde un punto de vista general, la fonética establece las características de los sonidos del habla humana; la fonología, por su parte, propone las funciones concretas que los fonemas deben cumplir en una lengua dada y, por lo tanto, sus características específicas en la lengua en cuestión. Asimismo, aunque en ninguna definición de fonología se expongan claramente, son objeto de estudio de estas ciencias otros fenómenos sonoros que intervienen en la producción oral de la lengua extranjera y que, por tanto, se analizan en un rol secundario al aprendizaje y corrección de los fonemas pero que también juegan un rol importante en la adecuada pronunciación y comunicación empleando la lengua extranjera en cuestión.

1.1.1.1. La fonética y la fonología como componente de los métodos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras

Para favorecer el aprendizaje de las lenguas extranjeras como resultado del intercambio y desarrollo humano y científico, fue necesaria la adaptación de los métodos de enseñanza ya existentes para otras materias o, incluso, la aparición de nuevos métodos. Entre estos métodos se encuentran el método tradicional, el método directo, el método de lectura, el método audio-visual, el método verbo tonal, el enfoque comunicativo y el enfoque por acción. Sin embargo, no todos incluían u orientaban el trabajo con elementos de la fonética y la fonología. (Rodríguez Pérez, 2005; Fuentes Garzón, 2017)

De los primeros métodos, el tradicional, el directo y el de lectura proponían un aprendizaje memorístico-repetitivo, en el que el trabajo con los elementos fonéticos era secundario al aprendizaje de estructuras y modelos pre-establecidos. Es decir, los estudiantes aprendían a partir de la imitación y la repetición de los enunciados propuestos. Sin embargo, de estos el directo influyó significativamente en la concepción de la fonética como elemento esencial en el aprendizaje pues priorizaba la práctica oral de las lenguas extranjeras y el impacto de un adecuado trabajo con la fonética. (Richards y Rodgers, 2001; Rodríguez Pérez, 2005; Puren, 2012; Cabrera Mariscal, 2014; Fuentes Garzón, 2017)

Del método audio-visual-lingual surgió una corriente conocida como el audio-lingual y que propició un ascenso en la importancia del trabajo con los elementos fonético-

fonológicos en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Esta corriente le daba primacía a la práctica auditivo-oral del contenido lingüístico a adquirir y destacó la importancia de la correcta discriminación de los sonidos del idioma extranjero como parte fundamental en el proceso comunicativo (Rodríguez Pérez, 2005; Fuentes Garzón, 2017). Sin embargo, otros autores lo consideran como normativo porque solo brindaba las reglas que determinaban la adecuada pronunciación. (Puren, 2012; Cabrera Mariscal, 2014; Fuentes Garzón, 2017).

Al pasar los años, el método audio-visual sufrió transformaciones y se convirtió en el método estructuro-global audiovisual (SGAV). El SGAV mantuvo preceptos de su predecesor aunque resaltó la importancia del trabajo con los elementos suprasegmentales. Con esta perspectiva teórica, coincidió Petar Guberina al desarrollar el método verbo-tonal en los años 1950-1960, que planteaba la importancia tanto de los fonemas como de los elementos suprasegmentales en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Este método se diferenció pues proponía que la percepción primaba sobre la articulación pues si una persona tiene una mala reproducción o percepción de un sonido se debe a su repertorio fonológico. (Rodríguez Pérez, 2005; Puren, 2012; Fuentes Garzón, 2017)

En los últimos años, los métodos más empleados en este proceso han sido el enfoque comunicativo y el enfoque por acción. Para estos enfoques el desarrollo del proceso comunicativo es el principal objetivo a lograr. Sin embargo, el primero centra su atención en que los estudiantes se comuniquen en situaciones generales sin dar mucha importancia al trabajo con elementos de la fonética. (Nunan, 1989; Acosta Padrón et al., 2005; Rodríguez Pérez, 2005; Cabrera Mariscal, 2014). En cuanto al segundo, Fuentes Garzón (2017) expresa que, al analizar situaciones comunicativas específicas, el trabajo con la fonética resulta primordial para cumplir con las tareas y objetivos propuestos al responder a los contextos comunicativos y al comparar los elementos fonético-fonológicos de una situación a la otra teniendo en cuenta las semejanzas y las diferencias existentes en cada contexto.

Además, la comparación de las concepciones de estos dos métodos permite fundamentar el impacto que tiene la enseñanza de la fonética y la fonología como

parte del proceso: en el primero se señalan las deficiencias de comprensión en la comunicación y, en el segundo, el trabajo con las posibles interferencias fonético-fonológicas en un contexto específico. (Rodríguez Pérez, 2005; Fuentes Garzón, 2017).

1.1.2. Acercamiento a las teorías para el aprendizaje significativo en el estudio de la fonética y la fonología francesas

La conceptualización del término aprendizaje es necesaria para analizar los fundamentos de los enfoques ofrecidos por las teorías que lo sustentan. Desde diferentes perspectivas, aprender una lengua extranjera es el resultado de un proceso de interacción social entre las personas y, también, el logro de un proyecto educativo.

Para las lenguas extranjeras, el MCERL emplea las terminologías adquisición y aprendizaje aunque con determinadas diferencias de acuerdo al contexto donde se desarrolle el proceso. Por tanto, el análisis de estas definiciones permite que, en la presente investigación, se asuma la terminología aprendizaje porque la misma designa, en un sentido limitado, al proceso mediante el cual se consigue la capacidad lingüística como resultado de un proceso planeado, sobre todo, mediante el estudio académico en un marco institucional. (Consejo de Europa, 2001). Esto está en correspondencia con el proceso investigado, el que se desarrolla en una institución en la que el francés forma parte del currículum de una carrera.

Como componente del contexto de las lenguas extranjeras, el aprendizaje se define además como la adquisición de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que forman parte de un proceso interactivo que dura toda la vida y que favorecen la independencia de las personas al comunicarse en un contexto mediado por el uso de una lengua no nativa para ellos y cuyas experiencias son significativas para lograrlo. Además, el aprendizaje constituye uno de los preceptos fundamentales de la formación y se evalúa según los estudiantes vencen los objetivos establecidos en los currículos académicos de los diferentes niveles de enseñanza pues produce cambios relativamente permanentes en la conducta que permiten incorporar nuevos valores y habilidades. (Consejo de Europa, 2001; Acosta Padrón et al., 2005).

Los aportes hechos por los diferentes investigadores sobre el aprendizaje han fomentado el origen de las tendencias antes citadas y que aportan conceptualizaciones que dirigen el desempeño y el desarrollo de profesores y estudiantes por igual. Todas las escuelas han ofrecido enfoques que aportan ventajas para el PEA pero, a continuación, se relacionan aquellos que ofrecen elementos imprescindibles para el desarrollo de la presente investigación: la Pedagogía Liberadora, el Enfoque Histórico-Cultural, el Conectivismo. (Pérez Rodríguez, 2004; García Berbén, 2008; García Gajardo, Fonseca Grandón y Concha Gfell, 2015; Sandí Delgado y Cruz Alvarado, 2016; Moreno Martín, Martínez Martínez, Moreno Martín, Fernández Nieto y Guadalupe Núñez, 2017).

La Pedagogía Liberadora propuesta por Freire en la década de 1960 sentó las bases de una pedagogía que se oponía a la tradicional. Este enfoque buscaba, a través de técnicas para la enseñanza de la lectura y la escritura por ejemplo, la reflexión y el cambio de las relaciones del individuo con la naturaleza y con la sociedad para la transformación de la realidad en su calidad de sujetos. La importancia y novedad de este enfoque, principalmente en sus primeros años, radicó en los modelos de cambio y de transformación total de las estructuras mentales porque se basaba en la toma de conciencia como estructura dinámica, ágil y dialéctica que favorece la acción transformadora. (Pérez Rodríguez, 2004)

El Enfoque Histórico-Cultural de Vygotsky, por otra parte, es una de las corrientes más influyentes en la actualidad pues concibe el conocimiento como una construcción personal que realiza el hombre en interacción con el mundo circundante. Al decir de este psicólogo, cada persona “construye” su realidad y su representación del mundo en función de su viabilidad; y, en este proceso de construcción del conocimiento, las estructuras previas juegan un papel primordial. Además, se hace énfasis en la actividad socialmente significativa como una influencia importante en la conciencia humana. (Pérez Rodríguez, 2004; Sarmiento Santana, 2004; Torrenteras Herrera, 2012)

Lo más relevante del enfoque propuesto por Vygotsky radica en la construcción del conocimiento como un proceso que presupone que la enseñanza antecede al

desarrollo y lo conduce a niveles superiores. Por tanto, se resalta la interacción de los factores interpersonales (sociales), los histórico-culturales y los individuales como la clave del desarrollo humano y se aconseja desarrollar actividades que favorezcan la interacción entre los estudiantes. (Pérez Rodríguez, 2004; Sarmiento Santana, 2004; Schunk, 2012).

El Conectivismo, enfoque sustentado en las bases teóricas de la Tecnología Educativa, propone la inclusión de los diferentes recursos tecnológicos mediante la conexión a una red para favorecer el proceso de adquisición del conocimiento. Este enfoque se basa en la teoría del caos, de la complejidad, la auto-organización y las redes sociales mejoradas tecnológicamente que producen un aprendizaje no solo de forma individual sino que se distribuye en un proceso de interacción mediado por los recursos tecnológicos. Además, señala que el aprendizaje se produce de forma distribuida dentro de una red social, reconociendo e interpretando patrones, en el cual influyen las fuerzas de los vínculos. (Zapata-Ros, 2015; Humanante Ramos, Fernández Acevedo y Jiménez, 2019).

Para el desarrollo de la presente investigación se asume el Conectivismo, pues el proceso de enseñanza-aprendizaje se evalúa a través de un aula virtual como entorno en línea accesible en el campus virtual de la UNISS “José Martí Pérez”. Además, en este entorno virtual, no solo se incluyen actividades y herramientas que permiten la interactividad en línea sino también otros recursos tecnológicos como grabaciones de video y audio, presentaciones electrónicas e imágenes así como documentos en diferentes formatos que permitirán el análisis de los diferentes conocimientos a adquirir, su procesamiento y su divulgación con los demás participantes del proceso.

1.1.2.1. El aprendizaje significativo en el estudio de la fonética y la fonología del francés como lengua extranjera

El Aprendizaje Significativo, propuesto por Ausubel en 1963 (citado en Sarmiento Santana, 2004), se evidencia cuando el estudiante relaciona lo que ya sabe con los nuevos conocimientos, lo cual involucra la modificación y evolución de la nueva

información así como de la estructura cognoscitiva envuelta en el aprendizaje para integrar los nuevos conocimientos a uno mismo.

El aprendizaje significativo descansa sobre la base de los saberes previos del alumno en íntima conexión con la organización del conocimiento que hace el profesor y que puede ser expositiva y verbal, sin dejar de ser significativa. Es decir, lo que hace que un conocimiento sea significativo para la formación es el modo en que este se encuentra potenciado por los adquiridos previamente y por lo que resulta fundamental que los contenidos se presenten de manera organizada y articulada con diversos tipos de información. (Ausubel, 2000, citado en Arias Gallegos y Oblitas Huerta, 2014).

Las estrategias de enseñanza empleadas para lograr un aprendizaje significativo han sido expuestas por Fernández (2006) y Soto (2006). El primero de estos autores propone como estrategias los esquemas, los mapas conceptuales, los resúmenes, las preguntas, la realimentación, y las redes semánticas, entre otros. Asimismo, el segundo de ellos relaciona las potencialidades de estas estrategias porque son organizadores visuales que permiten gestionar mejor el conocimiento a través de la visualización y, de los cuales, los estudiantes pueden valerse para organizar la información. (Arias Gallegos y Oblitas Huerta, 2014)

De manera general, dentro del enfoque de Ausubel, un aspecto importante es que el profesor sigue teniendo un rol protagónico en el proceso de formación de los estudiantes pues comparte con ellos la responsabilidad para lograr los objetivos planteados para los nuevos contextos de aprendizaje y los que basa en la experiencia previa y los conocimientos adquiridos así como las competencias ya desarrolladas para favorecer la adquisición de nuevos conocimientos y el desarrollo de nuevas y más complejas competencias. Estas consideraciones establecen la toma de decisiones, en cada caso, que permitan que los estudiantes avancen gradualmente desde lo más sencillo a lo más complejo en su aprendizaje.

Al partir de los presupuestos teóricos establecidos anteriormente, el aprendizaje significativo propondría la inclusión de metodologías más tradicionales en el proceso

de estudio de la fonética y la fonología francesas. Tal es el caso del principio de sordera fonológica en la lengua extranjera establecido por Trubetzkoy en 1939. Este principio establece que un hablante no nativo siempre va a reconocer primeramente los sonidos foráneos que son iguales o similares a los pertenecientes a su lengua materna. Además, aclara que en este proceso ocurre lo que él reconoce como embudo fonológico y por el que, según explica, pasan los sonidos que cada individuo ha adquirido durante el aprendizaje de la lengua materna o con aquellos que se les parecen. Sin embargo, los que son diferentes no tienen cabida en este embudo y, por tanto, resultan desconocidos. (Trubetzkoy, 1971; Perea Siller, 2017).

Es decir, siguiendo esta perspectiva, un estudiante hispanohablante de FLE siempre reconoce, en un primer lugar, los fonemas que le resultan más familiares por ser idénticos o ser los mismos empleados en su lengua materna; en un segundo lugar, aquellos fonemas que resultan similares a los del español; y, por último, con un buen trabajo de identificación, los que no existen en su primera lengua. Por tanto, establecer una metodología de trabajo que parta desde lo conocido hacia lo desconocido, según lo propuesto en la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel resulta ser lo más efectivo.

Por otro lado, de acuerdo a lo establecido por tendencias más actuales, como el MCERL, que respetan el nivel de variabilidad en cuanto al desempeño de los usuarios de una lengua extranjera, se puede decir que para el aprendizaje de la pronunciación, se puede trasladar fonemas de la materna a la foránea sin problemas y, por tanto, no resultan difíciles de asimilar (Consejo de Europa, 2018). Sin embargo, en algunos casos ciertos elementos sonoros extranjeros pueden ser muy distintos a los existentes en el idioma nativo de los estudiantes y para los que diversos autores proponen la definición de alófonos pues estos ejercen una interferencia mínima sobre la comprensión y la producción de los mensajes. En relación a los fonemas extranjeros que no existen en la lengua materna se debe tener en cuenta el grado de influencia que estos tienen sobre la comprensión de los mensajes recibidos y emitidos.

Según el MCERL, para el tratamiento oportuno a las deficiencias en la producción del repertorio fonético-fonológico de la lengua extranjera, se debe tener en cuenta la edad o la etapa del aprendizaje porque la adquisición de hábitos es más fuerte en el nivel fonético. Por tanto, es importante corregir este error desde las primeras etapas del aprendizaje porque ser conscientes de ellos y desaprender comportamientos ya automáticos puede costar mucho más tiempo y esfuerzo de lo que hubiera costado al inicio del aprendizaje ya que, gracias a la corrección fonética desde el inicio, el estudiante se ha apropiado de una forma aproximada a la norma que se desea alcanzar.

Las investigaciones realizadas sobre la fonética y la fonología francesas se sustentan en el principio que pronunciar correctamente influye en la transmisión y la comprensión de un mensaje; asimismo esto se adquiere por la práctica y la aplicación regulares e influye en la confianza del estudiante. En relación con este enfoque, el estudiante es quien, a través de la práctica continua, debe mejorar y lograr una adecuada pronunciación, lo que depende de los conocimientos adquiridos y las estrategias desarrolladas (Cheddar, 2011). Por tanto, se debe tomar en cuenta la percepción, el reconocimiento, la discriminación y la identificación de los fonemas y los elementos suprasegmentales para favorecer la adecuada producción de estos. Para favorecer el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la fonética de una lengua extranjera, se proponen criterios a tener en cuenta (Fuentes Garzón, 2017):

- El espacio de trabajo no debe exceder los 30 minutos.
- Cuando los estudiantes participen oralmente de manera espontánea, no se les debe interrumpir.
- Tomar notas de los errores de los estudiantes y comentarlos en clases de manera general.

Además, el dominio adecuado de los elementos fonético-fonológicos por parte de los estudiantes los demuestra como seres competentes, cuando pronuncien bien los fonemas y respeten la entonación de la lengua extranjera, su ritmo y otros procesos sonoros. Es decir, que lograr que los estudiantes alcancen un aprendizaje

significativo les permitirá desarrollar las estrategias necesarias mediante el uso de los recursos disponibles para perfeccionar la producción oral en el proceso comunicativo.

En el contexto nacional, a partir de lo establecido por los objetivos generales de la especialidad Lenguas Extranjeras en la Licenciatura en Educación en relación al empleo del FLE y de sus recursos se da prioridad al tratamiento de diferentes elementos como la fonética para lograr una formación lingüística adecuada y se realza el impacto del dominio de los elementos fonético-fonológicos que permiten la corrección y la propiedad del lenguaje empleado y de la fluidez como uno de los recursos prosódicos más difíciles de lograr en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación de una lengua extranjera.

Además, la fonética y la fonología del francés tienen características muy diferentes a las del español pues en la primera de estas dos lenguas ocurren procesos que en la segunda no existen: la liaison y la elisión y, también, el ritmo y el acento. Asimismo, en relación a los fonemas, una característica distintiva es que el número de fonemas franceses es mayor que los españoles: principalmente en las vocales y, por tanto, esto presenta una dificultad para trabajarlos ya que muchos comparten características similares que, en el español, al poseer solo cinco vocales, no ocurre.

1.2. El enfoque por competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera y sus componentes fonético-fonológicos

Al analizar el término competencia desde un punto de vista generalizador, se establece que este se refiere a la aptitud, a la habilidad, al accionar y al conocimiento que se integran en los procesos internos (psíquicos, biológicos, etc.) de las personas y cuyo empleo cotidiano permite la realización de diferentes tareas académicas, profesionales, sociales e individuales con el fin de cumplir un objetivo determinado. De igual manera, las competencias manifiestan la integración entre el saber, el saber ser, el saber estar, el saber hacer y el querer y poder hacer como elementos que cada individuo posee y que resultan imprescindibles para realizar exitosamente cualquier actividad.

En el contexto de las lenguas extranjeras, se establece que la competencia es aquella que da al usuario la capacidad de crear y traducir enunciados apropiados en una situación dada (Ait Hocine, 2014). Asimismo, otras perspectivas que analizan el término competencia teniendo en cuenta las funciones que esta desempeña en el desarrollo de los usuarios en la sociedad proponen indicadores imprescindibles que favorecen su análisis pues se asume como la unión y movilización de diversos recursos tanto internos (conocimientos, habilidades técnicas y habilidades sociales o interpersonales) como externos (materiales y humanos) con el objetivo de solucionar una situación compleja. (Ait Haddouchane, Bakkali, Ajana y Gassemi, 2017)

Por tanto, de acuerdo a las definiciones anteriores, ser competentes al usar la lengua extranjera es necesario e imprescindible para transmitir el mensaje deseado acorde al contexto comunicativo, donde se desarrolle la comunicación. Estas definiciones ofrecen también la concepción didáctica que dominar el sistema de una lengua no es suficiente para comunicarse en esta, sino que es necesario conocer las reglas para emplearlo respetando el contexto donde se desarrolla la comunicación, las personas que intervienen en ella, así como el mensaje que desean transmitir y el modo que emplean para lograr su objetivo, componentes que forman parte de la competencia comunicativa. (Consejo de Europa, 2001).

Estos acercamientos teóricos a la concepción del término competencia han permitido la evolución de nuevos enfoques, como el enfoque por competencia, para desarrollar el aprendizaje en todo el mundo. Estos enfoques tienen como objetivo el desarrollo de competencias tanto específicas como generales para, de esta manera, cumplir determinadas funciones y solucionar problemas profesionales en un contexto dado.

El enfoque por competencias, empleado también en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en general por sus potencialidades en cuanto a la finalidad linguo-comunicativa, tiene sus orígenes en la tradición conductista que se popularizó en los Estados Unidos durante la década de los 50 del pasado siglo; pero que no se propagó sino hasta después de 1970 cuando comenzó a emplearse en los programas de formación vocacional. El basamento didáctico de dicho enfoque radica en que lo que los estudiantes pueden hacer es superior a lo que ellos saben y en que

se deben evaluar objetivos y resultados observables y fácilmente medibles. (Richards y Rodgers, 2001; Perrenoud, 2009; Conchado Peiró, 2011; Diabate, 2013; Cordero Arroyo y Nassar Sánchez, 2013; Griffith y Lim, 2014; Zapata Callejas, 2015; Castañeda Rivas, 2015; Aguiar Santiago y Rodríguez Pérez, 2018). Es decir, el estudiante debe demostrar haber adquirido habilidades significativas que se evalúan según los resultados obtenidos y no según se desarrolla el proceso.

Este enfoque de la educación basada en competencias permite además orientar el aprendizaje de las lenguas extranjeras hacia el empleo de estas en una situación comunicativa basada en un contexto real, lo que permite concientizar a los estudiantes de la importancia del aprendizaje y el dominio oportunos de los elementos que componen la lengua en cuestión y, además, que ellos desarrollen capacidades, habilidades, actitudes y aptitudes, permitirá la solución de problemas que pueden presentarse en sus futuros laborales. (López, Benedito y León, 2016; Marrero Sánchez y Lasso de la Vega González, 2017).

Por tanto, la inclusión del enfoque por competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje del FLE circunscribe la aplicación de sus principios en un contexto lingüístico donde se emplea la lengua extranjera y donde se soluciona una situación comunicativa problemática que requiere la puesta en práctica de recursos lingüísticos, humanos y ambientales para lograr el objetivo propuesto y el resultado esperado. Esto presupone que el estudiante de dicha lengua debe ser evaluado de acuerdo al nivel de cumplimiento del objetivo propuesto y al resultado real obtenido en la situación comunicativa.

Es decir, si una persona es competente al emplear el FLE, sabe manejar situaciones de determinada dificultad y ofrecer soluciones a partir de la manipulación de agentes tanto internos y personales como externos y ajenos mediante el uso de dicha lengua. Asimismo, las definiciones de competencia analizadas en la presente investigación favorecen su desarrollo porque permiten establecer parámetros lingüo-comunicativos que evalúen el empleo y el dominio de los elementos fonético-fonológicos de la lengua extranjera que se utilicen en situaciones comunicativas tanto

personales como profesionales de manera acertada y que permitan el cumplimiento de los objetivos planteados en el proceso.

De acuerdo con lo establecido por el MCERL en relación con las competencias generales y específicas, los estudiantes de lenguas extranjeras deben poseer un pensamiento crítico que les permita resolver problemas en diversas situaciones comunicativas; que tengan la capacidad para el trabajo colaborativo en distintos entornos; la adaptación al cambio, y la capacidad para adquirir nuevos conocimientos. Por lo tanto, deben ser capaces de medir y evaluar el nivel de aprendizaje de los elementos fonético-fonológicos del FLE a partir de sus propias potencialidades y deficiencias para lograr cumplir con los objetivos propuestos.

1.2.1. La competencia fonológica en francés como lengua extranjera

El adecuado desarrollo de la competencia fonológica en la lengua extranjera ha sido tema abordado por diferentes investigadores. Dichos autores establecen que esta competencia, también conocida como conciencia fonológica, se evidencia cuando el estudiante es capaz de identificar y emplear los fonemas y los elementos suprasegmentales de la lengua extranjera en cuestión. Esto ha permitido evaluar el desempeño de los estudiantes para alcanzar niveles superiores en el desarrollo de esta competencia para cumplir los objetivos establecidos. (Consejo de Europa, 2001; Tagliante, 2005; Parizet, 2008; Nekemiah, 2012; Spalachi, 2014; Ait Hocine, 2014; Giraldo Sastoque, 2015, Marcos García, 2015).

Esta definición propone asumir la conceptualización de competencia, toda vez que el estudiante tiene un actuar más activo y responsable dentro del proceso de su aprendizaje. La presente investigación, se basa en la apropiación teórica definida anteriormente y, por tanto, la terminología asumida es la de competencia fonológica puesto que no solo es el término más empleado por los investigadores actuales sino que, desde el punto de vista del análisis lingüístico, conciencia podría llevar a la suposición errónea que los conocimientos adquiridos no deben ser aplicados; contrario a lo que conlleva competencia que, además, incluye una permanencia más duradera del conocimiento en la psiquis de los estudiantes.

Como parte de la asimilación teórica del enfoque por competencias, el PEA de las lenguas extranjeras se inserta en esa perspectiva de las ciencias actuales. Por ello, la definición dada por el Consejo de Europa (2001) en el MCERL al referirse a la competencia fonológica establece que esta es el conocimiento y la aptitud para percibir y a producir:

- Las unidades sonoras de la lengua (fonemas) y su realización en contextos particulares (alófonos).
- Los rasgos fonéticos que distinguen los fonemas como la sonorización, nasalización, oclusión y labialización.
- La composición fonética de las palabras teniendo en cuenta la estructura silábica, la secuencia de fonemas, la acentuación de las palabras, los tonos, la asimilación y el alargamiento.
- La prosodia de la frase en lo referente a su acentuación, ritmo, entonación, a la reducción fonética y vocálica, las formas débiles y fuertes, la asimilación y la elisión.

Por su parte Tagliante (2005) define la competencia fonológica como la capacidad de percibir, reconocer, discriminar las unidades sonoras de la lengua (fonemas) y de producirlos o reproducirlos. También incluye los rasgos fonéticos de los fonemas (nasalización, sonorización, oclusión y labialización) y la prosodia (acento y ritmo de la frase, entonación, etc.).

Partiendo de estos puntos de vista teóricos, Ait Hocine (2014) define la competencia fonológica como el conocimiento de la percepción y producción así como la aptitud a percibir y a producir las unidades sonoras de la lengua y, además, permite separar y manejar los segmentos sonoros del habla. En la presente investigación se asume la definición de competencia fonológica en la lengua extranjera brindada por esta autora porque establece que esta representa no solo la(s) capacidad(es) de los diferentes usuarios al emplear o discriminar las unidades fónicas y otros rasgos que distinguen la lengua extranjera estudiada de las otras, sino que también la establece como un saber que se adquiere durante el proceso de aprendizaje de las lenguas.

Esto favorece el desarrollo de una aptitud en estos usuarios que les permite emplear los fonemas y los elementos suprasegmentales que componen la lengua y que, por lo tanto, pasarán a ser parte de su bagaje lingüístico. De esta manera, al hacer uso de una unidad (fonema, palabra, frase) de la lengua extranjera, aunque el contexto donde se emplee esté marcado por el uso de la lengua materna u otra lengua extranjera, se respetarán los rasgos fonético-fonológicos originales de estas unidades.

En síntesis, esta definición es pertinente en cuanto al objetivo perseguido por la presente investigación al establecer estrategias para desarrollar la competencia fonológica no solo desde el estudio de los fonemas de la lengua extranjera por separado sino también teniendo en cuenta las asimilaciones que sufren dentro de las sílabas, las palabras o los grupos de palabras. Este aspecto resulta imprescindible al desarrollar la competencia fonológica en estudiantes hispanohablantes debido a las posibles interferencias del español en la enseñanza y el aprendizaje del FLE.

1.2.1.1. Los métodos de corrección fonética para el desarrollo de la competencia fonológica en francés como lengua extranjera

Para transformar el desarrollo de la competencia fonológica a partir de la adecuada erradicación de las limitaciones que los estudiantes puedan presentar es necesario trabajar con los métodos de corrección fonética. Estos métodos son un punto de partida para el autoconocimiento de las limitantes presentes en el proceso de aprendizaje de los elementos fonético-fonológicos de la lengua extranjera y, así, elaborar estrategias para solventarlas. Ejemplo de los más empleados son el Método Articulatorio, el Método de Oposiciones Fonológicas, el Método Acústico y el Método Comparativo. (Prol, 1976; Abry y Veldeman-Abry, 2007; Promkesa, 2014; Meunier, 2015).

El Método Articulatorio presupone, para los profesores y estudiantes de lenguas extranjeras, el conocimiento de las características articulatorias de cada sonido teniendo en cuenta la posición de los órganos: labios, lengua y otros, que intervienen en una articulación dada, así como el trayecto del aire durante la producción. Por tanto, este método se enfoca principalmente en un aprendizaje que intenta mostrar

los movimientos necesarios para una buena articulación: el redondeo o no de los labios, la nasalización o la oralidad, etc. No obstante, no se toman en cuenta los fenómenos de compensación que cada individuo puede encontrar para lograr el mismo resultado acústico propuesto por las normas establecidas. (Prol, 1976; Abry y Veldeman-Abry, 2007).

El Método Comparativo, surgido de tendencias que establecen que los estudiantes deben dominar el sistema fonético-fonológico de su lengua materna antes de aprender el de la lengua extranjera, propone el trabajo con las similitudes entre los sistemas fonológicos de la lengua materna y de la extranjera para sacar ventaja de los fonemas comunes o similares al corregir articulaciones que presentan deficiencias. (Prol, 1976; Abry y Veldeman-Abry, 2007).

El Método Acústico, como también es conocido el Verbo-Tonal, tiene como basamento científico el principio que, si un estudiante escucha mal, va a pronunciar mal y, por tanto, ofrece un sistema de estrategias con las que se puede escuchar mejor y lograr una mejor pronunciación. Sin embargo, a diferencia de los métodos anteriores, propone comenzar por el aprendizaje y la aplicación de las normas del ritmo y las estructuras melódicas de la lengua extranjera, lo que ayuda al aprendizaje y dominio de los fonemas foráneos. (Prol, 1976; Abry y Veldeman-Abry, 2007).

El Método de Oposiciones Fonológicas, por su parte, propone el conocimiento del sistema fonético francés actual: fonemas vocálicos, consonánticos y semivocálicos y los elementos suprasegmentales; así como sus variantes gráficas y sociales. Parte del análisis de los pares mínimos de fonemas y avanza de manera gradual a grupos mínimos. Según los presupuestos didácticos establecidos por este método, es necesario trabajar los errores fonológicos antes que los fonéticos pues los primeros afectan la producción y comprensión de un mensaje, contrario a los segundos. Asimismo, se enfatiza en la función de los fonemas como marcadores morfológicos y lexicales que los estudiantes deben aprender si desean comprender y dominar una estructura. (Prol, 1976; Abry y Veldeman-Abry, 2007).

Las anteriores concepciones teórico-didácticas proponen indicadores esenciales para el desarrollo de la competencia fonológica y de los que la presente investigación toma ventajas para lograr el objetivo establecido: las normas de la adecuada articulación propuestas por el Método Articulatorio, la interrelación existente entre el sistema fonético-fonológico de la lengua materna y el de la extranjera propuesta por el Método Comparativo, la necesidad de desarrollar en los estudiantes las capacidades para identificar los fonemas y los elementos suprasegmentales para poderlos producir correctamente declarada por el Método Acústico y, finalmente, las ventajas que ofrece el trabajo con los pares y grupos mínimos de fonemas en los contextos comunicativos y las interferencias ocasionadas por la mala producción de un fonema tal como lo expresa el Método de Oposiciones Fonológicas.

1.3. Las tecnologías de la informática y la comunicación y su impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje del francés como lengua extranjera

El desarrollo científico-técnico de la humanidad ha traído consigo la aplicación de los resultados obtenidos, principalmente las TIC, en la vida cotidiana de las personas. A pesar de que estos recursos no siempre son beneficiosos para el PEA pues traen consigo limitaciones como distracción y la dispersión de los estudiantes en las actividades desarrolladas (Mastafi, 2014; Berenguer, 2015), la presente investigación se enfocará en los aspectos positivos de las mismas.

Diversos han sido los autores que han aportado definiciones de la terminología TIC así como procedimientos para lograr un impacto en el PEA en general y el de las lenguas extranjeras al explotar sus potencialidades. (Basque, 2005; Malagón Hernández y Frías Cabera, 2008; Surguladze y Surguladze, 2013; Kandeel, 2014; Abdel-Ouahed, 2014; Chao Chao, 2014; Kromidha y Toro, 2015; Puren, 2017)

Desde las diferentes perspectivas didácticas y sociológicas, estas tecnologías producen cambios y transformaciones en la forma que se transmiten los conocimientos y la relación entre los seres humanos. Además, pueden generar consecuencias sobre cómo se percibe el mundo y las creencias de los individuos, lo que transforma la vida social y cotidiana, ya que muchas veces estas relaciones no

se gestan de manera presencial, sino a distancia y rompiendo las barreras espacio-temporales.

En la presente investigación para analizar el proceso de integración de las TIC en el PEA se parte de la definición de Cabrera (2008), al caracterizarlo como "...planificado, contextualizado, sistémico, continuo y reflexivo, orientado a la transformación de la práctica pedagógica tomando en cuenta las posibilidades de las TIC con la finalidad de incorporarlas armónicamente al proceso de enseñanza y aprendizaje para satisfacer los objetivos educativos". (citado por Álvarez Álvarez, Hernández Rabell, Cabrera Ramos y Herrero Tunis, 2013, p.6)

El uso de estos recursos ofrece ventajas metodológicas y tecnológicas tales como: la individualización de los estilos de aprendizaje, la influencia compleja sobre los diversos canales de la percepción a través del uso del texto, el sonido, la animación y el video y la cantidad ilimitada de tareas. Asimismo, sus características distintivas aportan como potencialidades la interactividad, la multisensorialidad, la capacidad de adaptación, la no linealidad de las representaciones de la información, la individualidad del diseño, la necesidad de la preparación especial del usuario para el trabajo con el programa, la erradicación de las limitaciones temporales o distancias geográficas entre los educandos y sus educadores, lo que facilita extender la formación más allá de las maneras tradicionales. Es decir que se tiene acceso a un proceso más abierto y flexible. (Surguladze y Surguladze, 2013; Chao Chao, 2014)

De manera general, estos recursos TIC favorecen el desempeño tanto de profesores como de estudiantes como principales agentes del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para los profesores, estos no solo permiten tener más tiempo sino que proporcionan vías para explorar y explotar las características individuales y colectivas de los estudiantes para mejorar sus procesos de aprendizaje, mejorar las estrategias de enseñanza ya adquiridas y adquirir nuevas que favorezcan su rol de facilitador del aprendizaje autónomo y regulado de sus estudiantes y que se adecúen a las características y al contexto en que desarrollan su trabajo. (Malagón y Frías, 2008; Kandeel, 2014; Abdel-Ouahed, 2014; Chao Chao, 2014).

Para los estudiantes, estos recursos favorecen el control del aprendizaje y el desarrollo de habilidades y competencias transversales, facilitan el intercambio continuo entre los miembros del grupo, la autoevaluación del desarrollo alcanzado en cada etapa y el descubrimiento de nuevas estrategias para autogestionar el conocimiento y desarrollar las competencias necesarias para lograr los objetivos establecidos y, además, respetando el ritmo de cada uno de los estudiantes y motivándolos al favorecerles un ambiente favorable para trabajar con las tecnologías en función de su aprendizaje. (Ait Kaikai, 2014; Ramanantsoa y Totohasina, 2014; Abdel-Ouahed, 2014; Kandeel, 2014; Chao Chao, 2014; Bautista Sánchez, Martínez Moreno y Hiracheta Torres, 2014; González Pérez, Hernández Ulloa y del Sauzal Francisco, 2019).

En el PEA de las lenguas extranjeras la integración de las TIC asiste en la implementación de tareas diferenciadas durante la clase y crean un ambiente que permite que los estudiantes interactúen y usen el idioma objeto de estudio de forma auténtica pues pueden acceder a documentos y recursos como videos de emisiones televisivas, artículos periodísticos, y otros provenientes de los países donde el idioma estudiado es lengua materna. Lo que aumenta el aprendizaje autónomo de estos y, al aumentar el nivel de desarrollo de la competencia socio-lingüística, favorece el proceso de comunicación, siendo este uno de los principales objetivos en el aprendizaje de las lenguas. (Surguladze y Surguladze, 2013; Kandeel, 2014; Agaissa y Kouawo, 2014; Papaoudi-Ros, 2014; Kromidha y Toro, 2015; Hernández Ulloa, González Pérez y Herrera Cruz, 2015; El-Abboud, 2015; Bacor, 2017).

Por tales motivos, en la didáctica de las lenguas, se considera que las TIC son un medio de comunicación al servicio de la enseñanza y el aprendizaje pues se accede a una gran variedad de información. Además, las TIC acercan los estudiantes a los contextos reales de utilización de la lengua extranjera, a una formación continua y a la actualización de los conocimientos, y de esa manera desarrollar su autonomía. (Chao Chao, 2014).

Para introducir las TIC en el PEA, González Pérez, Hernández Ulloa y Del Sauzal Francisco (2019) expresan que es necesario proponer parámetros como la

contextualización en la realidad de los estudiantes y el carácter de repetición y sistematicidad para lograr las transformaciones deseadas. Este enfoque permite establecer como potencialidades de estos recursos el avance continuo y progresivo del desempeño estudiantil teniendo en cuenta la motivación por el estudio, la responsabilidad y el compromiso que estos puedan mantener al emplearlos. Además, los estudiantes deben poseer conocimientos adecuados de sus propias capacidades de aprendizaje para permitir una evolución significativa a niveles superiores.

1.3.1. Las aulas virtuales como herramientas tecnológicas para mejorar el aprendizaje

El desarrollo científico-tecnológico y la evolución de internet desde la Web 1.0, con un carácter estático e invariable, a la Web 2.0, con un alto nivel interactivo y modificable por sus usuarios, han ofrecido al proceso de enseñanza-aprendizaje diversos recursos, redes sociales y sitios e línea como foros, chats y otros. Estos recursos y redes sociales permiten la inclusión y el intercambio de información en diferentes formatos como grabaciones de video y audio, y otros adecuados a las características y exigencias de los propósitos con los que se emplean. Desde el punto de vista educacional, se aceptan como medios en la divulgación de conocimientos y saberes para lograr un fin común.

En este contexto, a pesar de que estos recursos se han empleado por separado, el surgimiento de las aulas virtuales ha permitido la inclusión de varios de ellos para dar respuesta a una necesidad de formación. Es decir que, en un aula virtual, no solo se encuentran recursos de audio, video o fotos para transmitir conocimientos sino también foros de discusión, chats y wikis para que los estudiantes intercambien entre sí mismos y, de ser necesario, con el profesor.

Para varios educadores, las aulas virtuales han resultado de gran ayuda para alcanzar los objetivos planteados para los procesos de formación que dirigen y en los que basan investigaciones para encontrar soluciones pertinentes a las deficiencias en el aprendizaje de los estudiantes. Por tales motivos, el aula virtual es considerada por muchos un medio, un recurso, una herramienta o un entorno que cumple

determinada función en la enseñanza para mejorar el aprendizaje. (Condruz-Bacescu, 2014; Moreira-Segura y Delgadillo-Espinosa, 2014; Durán Rodríguez y Estay-Niculcar, 2016; Vilanova, 2016; Nieves Porro, 2017; Silva, 2017; Chanto Espinosa, 2018)

Como uno de los primeros acercamientos al empleo de las aulas virtuales, Jenkins, Browne y Walker (2005) manifiestan que la plataforma e-learning es una plataforma educativa web o entorno virtual de enseñanza y aprendizaje integrada por un conjunto de herramientas en línea que permiten una educación no presencial o mixta. (citados por Cando Zumba, Alcoser Cantuña, Villa Sánchez y Ramos Morocho, 2017)

A partir de estas concepciones iniciales, en años posteriores, Santibáñez (2010) concibe las aulas virtuales como complemento de una clase presencial, en donde los educandos tienen a su alcance un sistema, que les permite familiarizarse con el uso de la tecnología y les brinda acceso a los materiales de clase desde cualquier computadora conectada a la red.

Chao Chao (2014), por su parte, califica al aula virtual como una herramienta que posibilita los procesos de enseñanza y aprendizaje en línea. La define, además, como un entorno privado en el que se administran procesos educativos basados en un sistema de comunicación mediado por computadoras, lo que constituye un espacio simbólico y en el que se produce la relación entre los participantes del proceso formativo que interactúan entre sí y acceden a la información relevante, utilizando este sistema de comunicación.

Asimismo, Hernández Ulloa, González Pérez y Herrera Cruz (2015) establecen que las aulas virtuales han sido generalmente vistas como herramientas o medios para las clases pero que constituyen un avance tecnológico que ha penetrado los umbrales de las ciencias relacionadas con el aprendizaje como componente de la educación. Además, estos autores señalan ciertas ventajas de estos entornos virtuales como la disponibilidad de la bibliografía y el aumento de la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje.

La presente investigación se basa en la concepción de aula virtual ofrecida por Chao Chao (2014) pues resulta pertinente con el objetivo propuesto para la investigación el concebirla como una herramienta para facilitar la comprensión de un contenido estudiado en clases a través del uso de la red, y por lo que este entorno en línea que guarda relaciones con la formación presencial o semi-presencial al tener en cuenta procesos como la formación de hábitos, actitudes, valores, habilidades y competencias en los estudiantes para alcanzar niveles superiores del aprendizaje.

Desde el punto de vista teórico de Chao Chao (2014), en el adecuado diseño de un aula virtual, se puede acceder a aplicaciones que fomentan este proceso formativo en línea, enviar diversos archivos, hallar diferentes tipos de información de fuentes variadas, promover una comunicación fuera de los límites áulicos entre los propios estudiantes y con el profesorado. Por tanto, para este autor, el uso del aula virtual tiene ciertas ventajas en el proceso formativo porque:

- Brinda actualización frecuente de los contenidos que se deben estudiar.
- Ofrece nuevas posibilidades de acción docente, como consultas en línea.
- Permite realizar un seguimiento continuo del trabajo de los estudiantes.
- Diversifica las actividades que los estudiantes pueden realizar como participación en foros, creación de documentos, etc.
- Es cómoda, porque ofrece la posibilidad de interacción a distancia y desde diversos lugares.
- Introduce a los estudiantes en el conocimiento de nuevas tecnologías.

Los especialistas concuerdan que los entornos de enseñanza-aprendizaje empleados en los diferentes contextos educativos, deben respetar ciertas características para poder cumplir con su objetivo principal de favorecer un aprendizaje en los estudiantes y una enseñanza desarrolladora por parte de los docentes. (Boneu, 2007; Cando Zumba et al., 2017; Humanante Ramos, Fernández Acevedo y Jiménez, 2019). Estas características son:

- *La Interactividad:* debe favorecer la participación activa y en línea de los usuarios, en relación con los contenidos y entre ellos mismos.

- *La Flexibilidad:* se debe adaptar fácilmente a la implementación inicial y a los posibles cambios futuros según evolucione el proceso.
- *La Escalabilidad:* debe funcionar con un sistema fiable que aumente la capacidad y la calidad de trabajo sin considerar su número de usuarios.
- *La Estandarización:* debe copiar y reproducir las actividades o recursos propuestos así como también importar o exportar de cursos completos.
- *La Funcionalidad:* debe cumplir con el objetivo y las tareas asignadas.
- *La Usabilidad:* debe facilitar la lectura de textos, las descargas rápidas de información, y presentar funciones y menús sencillos.
- *La Ubicuidad:* los usuarios deben ser capaces de usar la plataforma desde cualquier parte del mundo.
- *La Persuabilidad:* debe motivar a los usuarios a la realización de una actividad determinada.
- *La Accesibilidad:* debe disponer de todos los medios necesarios para el ingreso a la plataforma de trabajo.

Dependiendo del enfoque con el que se empleen las aulas virtuales, varios autores proponen diferentes clasificaciones para el tipo de aprendizaje que se desarrolla a través de estos entornos. Ciertos autores han aceptado el término inglés e-learning (electronic learning) para referirse al proceso en el que el aprendizaje se desarrolla por completo desde las aulas virtuales o en el que estas asisten tanto la docencia presencial como la semi-presencial (Humanante Ramos, Fernández Acevedo y Jiménez, 2019). La presente investigación asume el término e-learning para el primer enfoque mientras que, para el aprendizaje desarrollado desde la enseñanza presencial o semi-presencial pero apoyado por un aula virtual, se asume el término b-learning (blended learning).

Según los materiales del grupo de desarrollo de software de la universidad de espirituana los docentes a través de un aula virtual pueden apropiarse de las bondades tecnológicas para aumentar la motivación hacia el aprendizaje y lograr una retroalimentación del desarrollo de los objetivos de la asignatura. Dentro de los roles de los docentes se encuentran:

- Gestionar contenidos e información: pueden presentar al alumnado los apuntes de la asignatura en formato textual, pero además pueden ofrecer presentaciones multimedia, imágenes, esquemas, o videos, etc.
- Favorecer la comunicación: pueden crear foros de novedades, de discusión, de dudas como espacios para promover el aprendizaje cooperativo entre los estudiantes, entre otras.
- Solicitar la entrega de tareas o la ejecución de actividades: los estudiantes deben realizar diferentes tareas que desarrollen capacidades y competencias al subir archivos o enlazar los trabajos que se encuentren en otros espacios web, o al desarrollar ejercicios de manera colaborativa, etc.
- Evaluación del aprendizaje: se proveen herramientas que permiten que el profesor evalúe los trabajos de los estudiantes y otras para que los propios estudiantes autoevalúen sus resultados; además, la retroalimentación que se establece entre profesores y estudiantes es importante para el aprendizaje.

Es decir, las aulas virtuales proponen espacios de interacción entre estudiantes y profesores a partir de las diferentes herramientas que este entorno de aprendizaje basado en la virtualidad ofrece. Además, la autogestión del proceso de aprendizaje de los estudiantes favorece la reflexión sobre las estrategias empleadas para favorecer el aprendizaje y, por tanto, el logro de la promoción escolar en una asignatura o un año académico o una especialidad en concreto.

El empleo de estos entornos fortalece la implementación del principio de lograr una educación asequible para las personas porque, no solo resulta fácil conectarse a una red telemática desde cualquier sitio con acceso a la misma y en cualquier momento sino que promueve elementos psicológicos como la seguridad en sí mismos al erradicar el miedo a cometer un error. Además, el empleo de estos espacios promueve el desarrollo transversal de otras competencias y habilidades en los futuros profesionales.

Resumen del Capítulo

El Capítulo I, dividido en tres epígrafes, partió de los preceptos teóricos del proceso de enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera en general y de la

fonética y la fonología de esta lengua en específico, abordando estas como ciencias lingüísticas y como componentes de los métodos empleados para enseñar y aprender las lenguas extranjeras.

Se enfatizó además en la necesidad de lograr un aprendizaje significativo por parte de los estudiantes en este proceso para favorecer el desarrollo de la competencia fonológica en lengua francesa, como parte de la formación por competencias en la educación actual. El desarrollo de la competencia lingüística abordada constituye una necesidad en la formación de usuarios eficientes que cumplan con los requisitos del proceso comunicativo.

Además, como la propuesta de la presente investigación se basa en el empleo de las TIC y del aula virtual, específicamente, se abordan concepciones metodológicas que dirigen la inclusión de estas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación actual. Esto permitió delimitar de potencialidades que favorecen la integración y las debilidades que la limitan así como establecer características que estos recursos deben cumplir para satisfacer con las necesidades planteadas en este proceso.

CAPITULO II: SISTEMA DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA FONOLÓGICA EN FRANCÉS EN LOS ESTUDIANTES DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA UNISS “JOSÉ MARTÍ PÉREZ” CON EL EMPLEO DE LAS AULAS VIRTUALES

El presente capítulo parte de una breve exposición de los antecedentes de la Especialidad Lenguas Extranjeras en Cuba y se describen los resultados del diagnóstico inicial en cuanto al desarrollo de la competencia fonológica en francés a partir del estudio de los contenidos de la fonética y la fonología de esta lengua. A partir de la situación descrita, se elabora un sistema de actividades didácticas con el objetivo de erradicar las deficiencias identificadas y, a partir del pre-experimento, se evalúa el impacto que tuvo dicho sistema de actividades didácticas para desarrollar la competencia fonológica. Este capítulo está compuesto por cuatro epígrafes.

2.1. La carrera Licenciatura en Educación, Especialidad Lenguas Extranjeras y el estudio del francés como lengua extranjera

Las transformaciones realizadas en la estructura y la esencia del Sistema Nacional de Educación cubano luego del triunfo de la Revolución en 1959 sentaron las bases de un salto cualitativamente superior en la formación de los estudiantes en todos los niveles de educación. Esto supuso plantearse la necesidad de formar profesionales calificados para los diferentes niveles de enseñanza y, además, para las diferentes asignaturas, entre ellas las lenguas extranjeras. (MINED, 2010; MES, 2016).

La formación de profesores de lenguas extranjeras comenzó con la preparación masiva de profesores de ruso en el Instituto “Máximo Gorki” y, desde 1964, de profesores de inglés, extendida a los pedagógicos “Enrique José Varona” en La Habana, “Frank País” en Santiago de Cuba y “Félix Varela” en Villa Clara. Las continuas demandas de profesionales calificados impuestas por el desarrollo científico-técnico de la época plantearon la necesidad del perfeccionamiento de los planes y programas de estudio. (MINED, 2010; MES, 2016).

En todos estos años, la carrera ha transitado por diferentes planes de estudio: desde el A hasta el E. De estos planes, el C ha sido el que más duró y el que más cambios

y modificaciones sufrió pues, en este período, se propusieron nuevas estrategias de la formación de los profesionales egresados de la misma y también la inclusión del aprendizaje de una segunda lengua extranjera, el francés.

Los planes A y B de la carrera comenzaron en 1977 y en 1982, respectivamente. El primero se enfatizaba en el desarrollo de las habilidades lingüo-comunicativas y el dominio teórico-práctico de la lengua extranjera pero la salida profesional de estas no tuvo una adecuada implementación en la práctica docente. Sin embargo, el segundo favoreció el desarrollo del contenido pedagógico porque incorporó la práctica pedagógica a partir del perfeccionamiento del ciclo psicopedagógico pero, como no se resolvieron las insuficiencias señaladas al plan A, se realizaron adecuaciones de tránsito denominadas Plan B Adecuado, que incluyó un programa de Práctica Pedagógica de 60 horas. (MINED, 2010; MES, 2016).

El Plan de estudios C se implementó desde 1992 y transformó radicalmente el proceso de formación del profesor de lengua inglesa acentuándose la atención al desarrollo de las competencias pedagógica y comunicativa. Para cumplir con este objetivo, se incorporó el enfoque comunicativo como fundamento lingüístico-metodológico para propiciar el desarrollo de las habilidades profesionales. Sin embargo, a partir de 1999, este plan sufrió modificaciones en casi todos los cursos siguientes para incrementar la permanencia de los practicantes en la escuela lo que incidió negativamente en el desarrollo de la competencia comunicativa del profesional de lenguas extranjeras pues no se aplicaba el principio de la sistematicidad, necesario para un correcto dominio de una lengua extranjera. (MINED, 2010; MES, 2016).

La inclusión del francés como segunda lengua extranjera en este plan de estudio, a partir del 2001, abrió nuevas perspectivas en la formación de los profesores de lenguas extranjeras para los diferentes niveles, estrategia aún no validada adecuadamente debido a la no sistematicidad de los cursos ofrecidos del FLE en los centros seleccionados a nivel nacional. En este período la carrera se denominó Licenciatura en Educación, Especialidad Lenguas Extranjeras: Inglés con Francés como Segunda Lengua. (MINED, 2010; MES, 2016). En este plan, la disciplina PILF

tenía un total de 350 horas/clases repartidas en diferentes asignaturas y se impartía desde el primer año con un enfoque de formación cultural.

Desde el curso 2010-2011, se implementó el Plan de Estudios D que asumía los presupuestos anteriores, como logros de la formación universitaria y como consecuencia de los cambios y la necesidad de renovación para lograr mayor calidad, integralidad y racionalidad en el diseño curricular de la carrera, con énfasis en la formación investigativo-laboral de los estudiantes. Este plan favorecía una mayor participación de las universidades para la gestión de calidad en la formación de los futuros profesionales según las necesidades e intereses territoriales, a partir de la integración armónica y coherente de tres tipos de currículo: Base, Propio y Optativo/Electivo. Asimismo, se fomentó la introducción de métodos de enseñanza y aprendizaje más activos e interactivos a favor del auto-aprendizaje para lo cual el uso de las TIC fue esencial. (MES, 2016).

En este plan, la disciplina PILF contaba con un total de 420 horas/clases repartidas en las asignaturas PILF I y II en el segundo año, PILF III y IV en el tercero, PILF V y VI en el cuarto y, en el quinto, PILF VII y VIII. Los currículos propio y optativo/electivo en este plan permitieron incluir otras asignaturas relacionadas a la gramática, la cultura y la historia de los países francófonos y, en el caso de la UNISS “José Martí Pérez”, la asignatura Elementos de Fonética y Fonología Francesas. (Saavedra Borroto y González Pérez, 2017).

Desde el curso 2016-2017, la carrera ha implementado el Plan de Estudios E, basado en la formación de un profesional capacitado con las habilidades básicas necesarias para dar solución a problemas de su contexto de acción. A pesar de que las especialidades pedagógicas redujeron el período de duración a un término de cuatro años, la especialidad Lenguas Extranjeras tiene una duración de 4 o 5 años si se incluye o no el estudio de una segunda lengua. Por tanto, los graduados en 4 años serán de la especialidad Lenguas Extranjeras, Inglés y los graduados en 5 años serán de la Especialidad Lenguas Extranjeras, Inglés con Segunda Lengua, Francés, único perfil aprobado para el Curso Diurno de la universidad espirituana. (MES, 2016).

La disciplina PILF, en este plan, aumentó el total de horas/clases a 750, lo que representó una potencialidad para la inclusión y el empleo de recursos TIC para facilitar la autogestión del conocimiento. Además, la flexibilidad brindada a los centros de Educación Superior para la repartición de las cargas docentes de las asignaturas del plan ocasionó que no todas las universidades mantuvieran una relación equilibrada del año académico en el que comienzan el estudio del FLE. Sin embargo, la mayoría inicia el estudio de la lengua en el segundo año, por ejemplo la UNISS “José Martí Pérez”, pero en el segundo semestre. Las asignaturas que componen la disciplina en la universidad espiritana son PILF I en segundo año, PILF II y III y Elementos de Producción Oral y Fonética y Fonología Francesas en tercero, PILF IV y V en cuarto, y PILF VI y VII en quinto. (Rafael Martínez, González Zulueta, Saavedra Borroto y González Pérez, 2016).

Asimismo, la creación del proyecto extensionista Divirtámonos en Francés y de la Cátedra Honorífica Cultura y Arte Francés de la Especialidad Lenguas Extranjeras en la UNISS “José Martí Pérez” favorece la participación activa de los estudiantes en las unidades docentes para promover el aprendizaje y estudio de la lengua francesa y de componentes que la caracterizan e individualizan de las otras lenguas.

A pesar de que la investigación se desarrolla con una población compuesta por estudiantes del curso diurno de la especialidad formados en el Plan D, se realizó también una caracterización de esta en el Plan E pues la propuesta se recomienda que sea aplicable también en los estudiantes formados en el más reciente Plan, ya que no solo incluye el francés, sino que, en la UNISS “José Martí Pérez” se mantiene la asignatura relacionada con la fonética y la fonología francesas, que aumentó su carga docente a 70 horas/clases y enfocó su programa al impacto del estudio detenido de estas ciencias para desarrollar una comunicación acertada. Además, el perfil de formación propuesto en este Plan se basa en la autogestión del conocimiento, lo que está en concordancia con las expectativas establecidas para el proceso de aprendizaje de la fonética y la fonología francesas en la presente investigación.

2.2. Diagnóstico del estado inicial del desarrollo de la competencia fonológica en francés en los estudiantes del tercer año del curso diurno de Lenguas Extranjeras en la UNISS “José Martí Pérez”

Para el diseño y la aplicación de los instrumentos con el objetivo de evaluar los indicadores de las variables propuestas durante el diagnóstico exploratorio, el autor tomó en consideración criterios derivados del análisis de los componentes de la competencia fonológica y los indicadores para evaluar el dominio del aspecto fonético del idioma propuestos por el MCERL, así como el sistema de conocimientos fonético-fonológicos del programa de la Disciplina PILF para el Plan de Estudio D de la Especialidad Lenguas Extranjeras de la Licenciatura en Educación. Los criterios seleccionados son los siguientes:

- Articulación de los fonemas vocálicos, semivocálicos y consonánticos teniendo en cuenta los rasgos que los caracterizan
- Discriminación de fonemas vocálicos, semivocálicos y consonánticos
- Letras finales de palabras
- Liaison
- Elisión
- Encadenamiento vocálico
- Encadenamiento consonántico
- Grupo rítmico
- Entonación
- Acentuación de las palabras según su estructura silábica
- Acentuación de las frases
- Reconocimiento de técnicas correctivas para erradicar las deficiencias fonético-fonológicas presentadas.

La selección de estos criterios responde al fundamento didáctico establecido por el MCERL pues, en el nivel A2, los estudiantes deben mantener una pronunciación generalmente clara y comprensible y su acento extranjero es hasta cierto grado evidente, por lo que los interlocutores deben solicitar repeticiones con cierta frecuencia. Para este nivel lingüístico resulta imprescindible que los estudiantes hayan corregido las deficiencias que afectan el adecuado desarrollo de los criterios

seleccionados como parte del aprendizaje de la fonética y la fonología francesas y para desarrollar la competencia fonológica en dicha lengua pues, de ser así, será se facilitará el aprendizaje de la lengua extranjera y su componente oral.

La evaluación de estos criterios responde a una escala valorativa (**Ver anexo 1**) que parte del Nivel A y para la que se asume la terminología Debutante propuesta en el MCERL. Esta escala valorativa se divide en tres calificaciones: Debutante Inicial (DI), Debutante Intermedio (DIM) y Debutante Avanzado (DA); siendo las dos últimas la aspiración a lograr en todos los estudiantes.

Para la obtención de los datos iniciales que permitieron caracterizar la muestra seleccionada se aplicó como instrumento la guía de observación (**Ver anexo 2**). Sin embargo, como un proceder científico de esta guía de observación se analizaron grabaciones de video que los estudiantes entregaron al profesor como una evaluación sistemática en los primeros turnos de clases de la asignatura Elementos de Fonética y Fonología Francesas.

Como antecedente de las posibles deficiencias que se podrían encontrar en los estudiantes durante la observación se consideró la propuesta de Vandendriessche y Filliolet (2010) cuando establecieron una comparación de las limitaciones que los estudiantes de FLE encontraban en la discriminación por pares mínimos de los fonemas franceses teniendo en cuenta sus lenguas maternas (**Ver Anexo 3**). También, se tuvo en cuenta la existencia de cada uno de los fonemas franceses en los sistemas fonético-fonológicos del español como lengua materna y del inglés como una lengua extranjera cuyo sistema habían estudiado con anterioridad para establecer la concurrencia de posibles confusiones.

En las grabaciones, de acuerdo a los criterios evaluativos establecidos, se debía realizar un monólogo sobre información personal empleando la lengua francesa con una duración mínima de 1 minuto y, además, no se debían realizar ediciones al video. De un total de 20 estudiantes, 16 (80%) entregaron las grabaciones de video, según se muestran en la Figura 1.

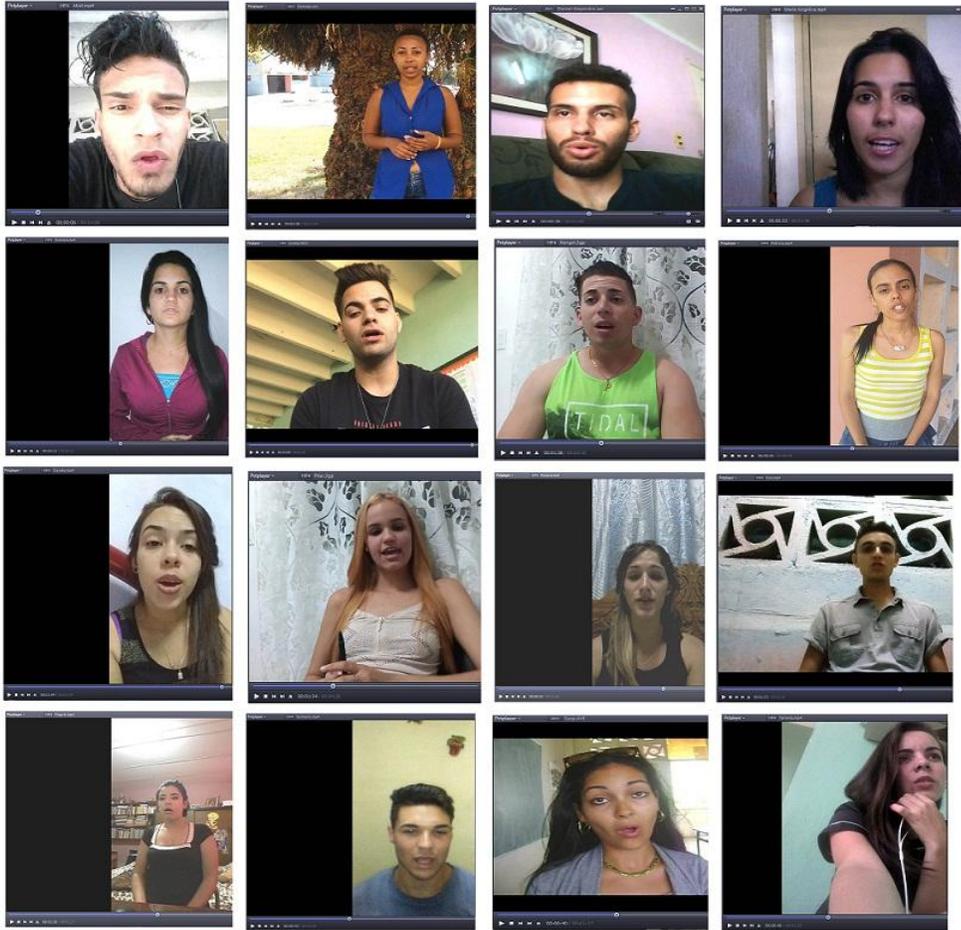


Figura 1: Vistas previas de los videos observados con el proceder. Fuente: Elaboración Propia.

El análisis de estos videos permitió identificar las deficiencias en la producción de los fonemas vocálicos (FV), semivocálicos (FSV) y consonánticos (FC) y los elementos suprasegmentales (ESS) y se corroboraron mediante la triangulación metodológica con los resultados de la observación a clases y otras actividades de las asignaturas PILF IV y Elementos de Fonética y Fonología Francesas. A continuación, se muestran los resultados cuantitativos obtenidos de manera graficada para su mejor comprensión.

A pesar de que el francés tiene un total de 14 fonemas vocálicos según las tendencias actuales de su fonética y su fonología, los estudiantes solo presentaron deficiencias en ocho. Las principales afectaciones en la producción de estos fonemas fueron el modo y el punto de articulación debido a su confusión con elementos del

español. La relación de estudiantes que presentaron deficiencias en la producción de los fonemas vocálicos se muestra en el Figura 2:

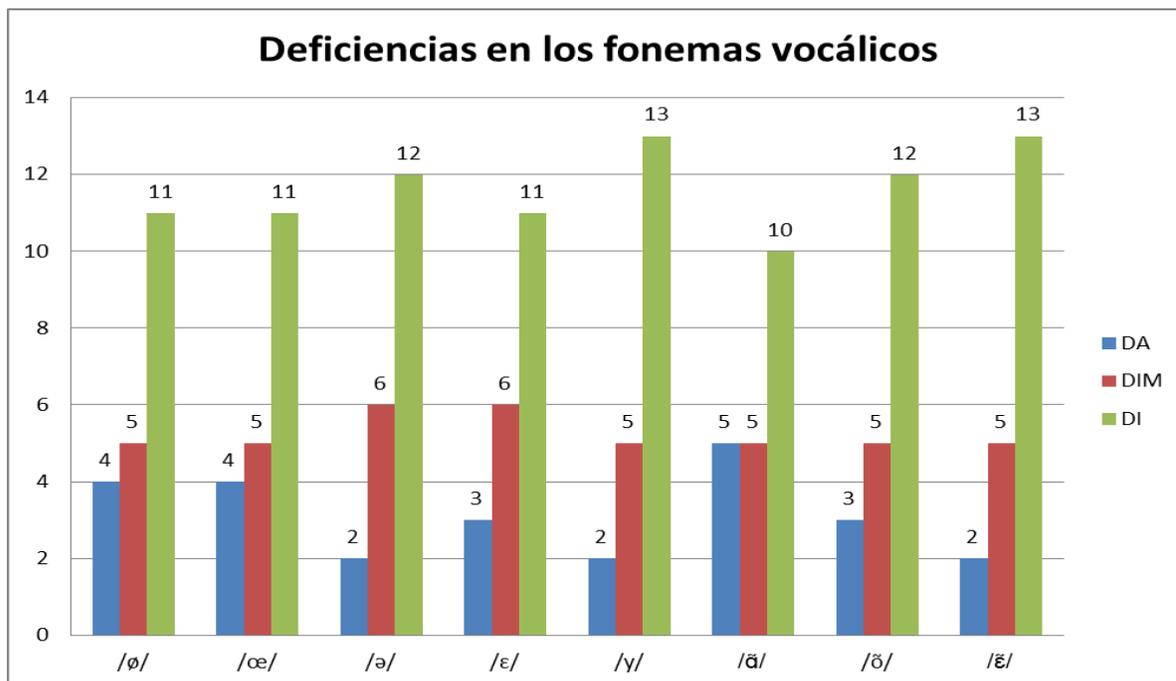


Figura 2: Análisis cuantitativo de las deficiencias en los FV. Fuente: Elaboración propia

Asimismo, las causas de estas deficiencias en la producción de cada FV se relacionan en la Tabla 1:

Tabla 1: Causas de las deficiencias en los FV. Fuente: Elaboración propia

FV	Deficiencias en la producción de cada fonema
/ø/	- Modo de articulación: afectado en el redondeo y el cierre de los labios
/œ/	- Modo de articulación: afectado en el redondeo y la apertura de los labios
/ə/	- Modo de articulación: afectado por el redondeo y la apertura de los labios, por lo que se pronunciaba como /e/ - Desconocimiento de este fonema pues no existe en español
/ɛ/	- Modo de articulación: afectado por la apertura de la boca pues se producía el fonema /e/ del español
/y/	- Punto de articulación: afectado por la posición de la lengua en la parte posterior de la boca, por lo que se pronunciaba como /u/ y en ocasiones /i/ o el diptongo /iu/ - Desconocimiento de este fonema pues no existe en español
/ã/	- Modo de articulación: afectado en la apertura de los labios - Confusión de este fonema con el oral /a/ - Pronunciación de la <i>n</i> , parte de las grafías que corresponden al fonema
/õ/	- Modo de articulación: afectado en el cierre de los labios - Desconocimiento de este fonema pues no existe en español

	<ul style="list-style-type: none"> - Confusión de este fonema con el oral /o/ - Pronunciación de la <i>n</i>, parte de las grafías que corresponden al fonema
/ɛ̃/	<ul style="list-style-type: none"> - Modo de articulación: afectado en el redondeo y el cierre de los labios - Desconocimiento de este fonema pues no existe en español - Confusión de este fonema con el oral /ɛ/ y el propio nasal /ã/ - Pronunciación de la <i>n</i>, parte de las grafías que corresponden al fonema

En relación a los FSV, 3 en francés, las principales deficiencias radicaron en la producción de /j/ y /ɥ/. La Figura 3 muestra la relación de los estudiantes afectados:

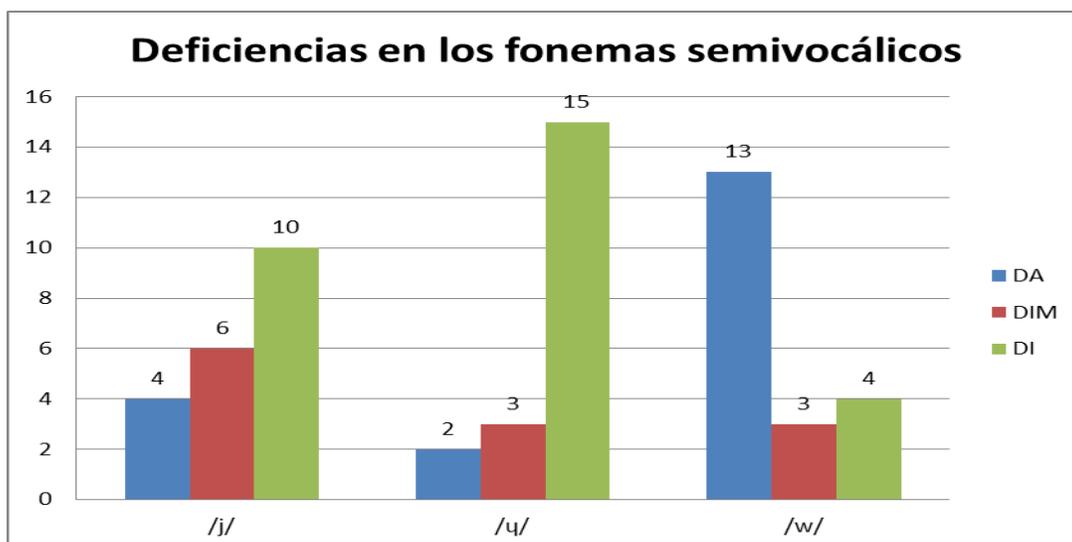


Figura 3: Análisis cuantitativo de las deficiencias en los FSV. Fuente: Elaboración propia
La Tabla 2 resume las causas de estas deficiencias en la producción de cada uno de estos fonemas.

Tabla 2: Causas de las deficiencias en los FSV. Fuente: Elaboración propia

FSV	Deficiencias en la producción de cada fonema
/j/	<ul style="list-style-type: none"> - Fuerza de articulación: afectado en la agudeza que posee en francés, contrario al español. - En posición final de palabras se producía la vocal /i/ o se confundía en ocasiones con /y/ del español.
/ɥ/	<ul style="list-style-type: none"> - Punto de articulación: posición posterior de la lengua dentro de la cavidad bucal. - Desconocimiento de este fonema pues no existe en español.

Del sistema fonético consonántico francés que está compuesto por 17 fonemas para tendencias clásicas o 18 para las más actuales que incluyen a /ŋ/ de la terminación *ing* de los préstamos lingüísticos ingleses, los estudiantes presentaron dificultades en seis. Sin embargo, el fonema /R/ se vio afectado pues no posee su punto de

articulación no es el mismo para el francés que para el español pero no constituye un error fonológico ya que la pronunciación similar a la del español no afecta la comprensión del mensaje transmitido (Abry y Veldeman-Abry, 2007). Por tales motivos, no se evaluó como deficiencia en el diagnóstico inicial.

Las principales deficiencias que afectaron los FC radicaron en el modo, el punto y la fuerza de articulación así como su pronunciación en posición final de palabras cuando no se debía hacer y que se debieron a sus características que difieren ambas lenguas. La Figura 4 muestra la relación de los estudiantes afectados:

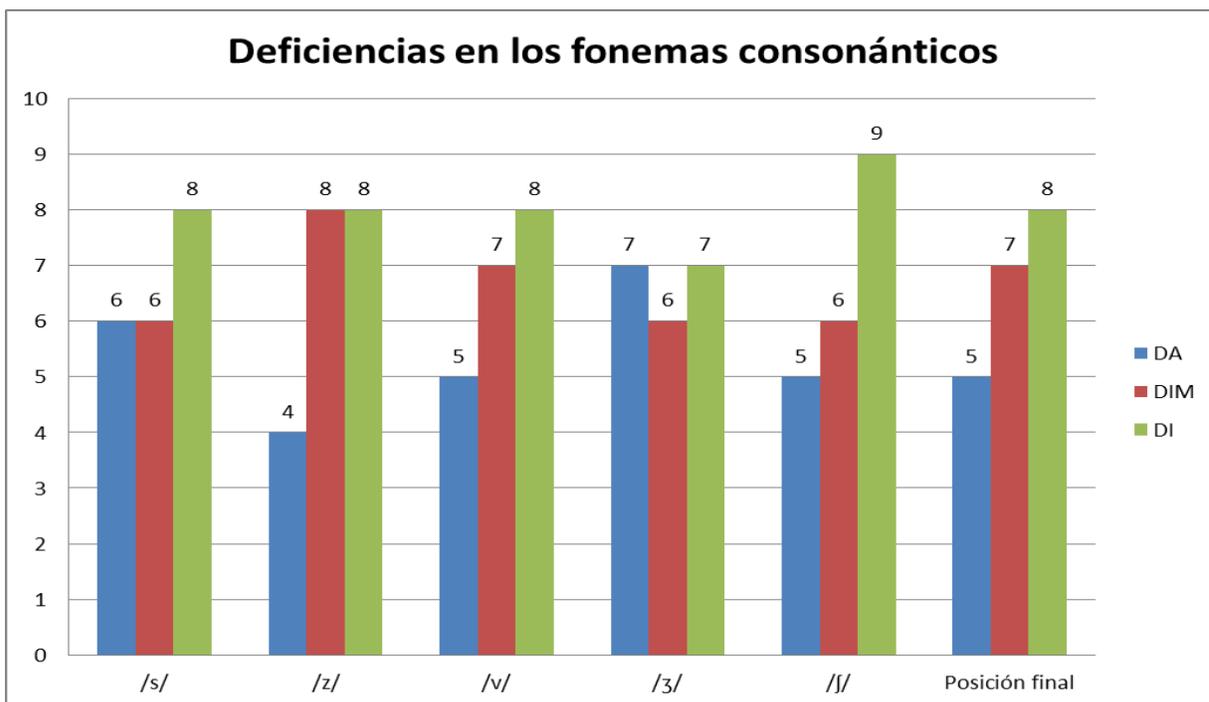


Figura 4: Análisis cuantitativo de las deficiencias en los FC. Fuente: Elaboración propia

La Tabla 3 relaciona las causas de estas deficiencias en la producción de cada fonema consonántico.

Tabla 3: Causas de las deficiencias en los FC. Fuente: Elaboración propia

FC	Deficiencias en la producción de cada fonema
/s/	<ul style="list-style-type: none"> - Afectada su relación fonema-grafema: producción de /z/ para la grafía ss. - Pronunciación del fonema en posición final de palabras para todos los casos.
/z/	<ul style="list-style-type: none"> - Punto de articulación: posición de la lengua dentro de la cavidad bucal y se producía un sonido parecido a /s/. - No se producía vibración en las cuerdas vocales. - Inexistencia de este fonema en español.

/v/	- Punto de articulación: producción bilabial como en español.
/ʒ/	- Modo de articulación: afectado en la realización fricativa. - Producción del fonema español /y/.
/ʃ/	- Modo de articulación: afectado en la realización fricativa. - Producción del fonema español /ç/

También se analizaron los elementos suprasegmentales como componentes de la competencia fonológica: la entonación, el ritmo, la acentuación de palabras, la acentuación de frases, la liaison, el encadenamiento vocálico y el consonántico y la elisión. La mayor deficiencia en la realización de estos elementos estuvo enmarcada en las influencias del español como lengua materna en el francés. La relación de estudiantes afectados se muestra en la Figura 5:

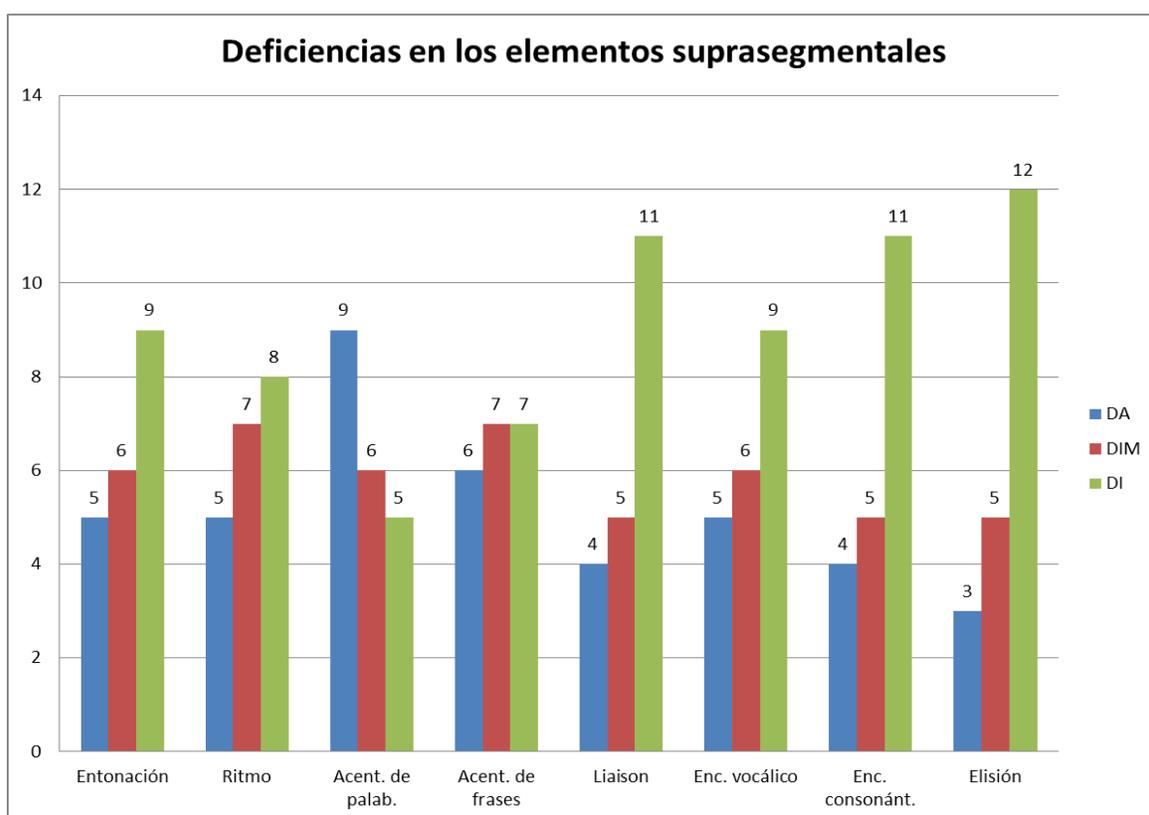


Figura 5: Análisis cuantitativo de las deficiencias en los ESS. Fuente: Elaboración propia

La Tabla 4 presenta las causas de estas deficiencias en la producción de cada uno de los elementos suprasegmentales.

Tabla 4: Causas de las deficiencias en los ESS. Fuente: Elaboración propia

ESS	Deficiencias en la producción de cada elemento
Entonación	Afectada: - En frases declarativas, interrogativas y exclamativas y

	<p>entonación ascendente o descendente en un discurso monologado sostenido.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En su uso como recurso de expresividad de estados de ánimo, sentimientos y emociones, etc.
Ritmo	<p>Afectado por:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pausas innecesarias en las exposiciones orales. - La división de grupos de palabras que se pronuncian como un solo grupo. - Afectado al incluir fonemas que no se deben pronunciar.
Acentuación de palabras	<ul style="list-style-type: none"> - Afectada por la pronunciación de letras finales de palabra. - Descuido y olvido irregular de la teoría que en francés las palabras son agudas.
Acentuación de frases	<ul style="list-style-type: none"> - Desconocimiento de la tendencia francesa que la palabra pierde el acento individual a favor del acento grupal. - Influencia del español como lengua materna en la acentuación rítmica de las palabras dentro de un grupo.
Liaison	<ul style="list-style-type: none"> - Inexistencia del proceso en español. - Confusión con el encadenamiento consonántico. - Desconocimiento de las características y elementos que favorecen su producción.
Encadenamiento vocálico	<ul style="list-style-type: none"> - Afectado por pausas innecesarias. - Descuido y olvido irregular de la teoría que sostiene este proceso así como sus ocurrencias. - Insuficientes herramientas y estrategias desarrolladas.
Encadenamiento consonántico	<ul style="list-style-type: none"> - Afectado por pausas innecesarias. - Descuido y olvido irregular de la teoría que sostiene este proceso así como sus ocurrencias. - Confusión con la liaison. - Insuficientes herramientas y estrategias desarrolladas.
Elisión	<ul style="list-style-type: none"> - Pronunciación de un fonema vocálico innecesario. - Descuido y olvido irregular de la teoría que sostiene este proceso así como sus ocurrencias. - Insuficientes herramientas y estrategias desarrolladas.

A partir de los resultados obtenidos de la aplicación de la observación durante la etapa inicial del diagnóstico y, para recolectar elementos cualitativos que sustentaran los datos mostrados en los Figuras 2, 3, 4 y 5, se aplicaron una encuesta (**Ver anexo 4**) y una entrevista (**Ver anexo 5**) a los 20 estudiantes de la población y una encuesta (**Ver anexo 6**) a seis profesores de la Disciplina PILF, entre ellos dos

alumnos ayudantes. Los resultados de estos instrumentos ofrecieron elementos desde el punto de vista práctico, didáctico-metodológico y lingüo-comunicativo.

En la primera pregunta de la encuesta a estudiantes, enfocada a determinar si los profesores potenciaban el trabajo con su pronunciación en la lengua francesa como estrategia inicial para desarrollar la competencia fonológica, los 20 estudiantes refirieron que sí se realizaba este trabajo, lo mismo refirieron los seis profesores (100%) en la pregunta 3 de la encuesta aplicada a ellos. Esto se evidenció en las observaciones a las primeras 18 horas/clases (h/c) de PILF IV, donde se trabajó la pronunciación en todas (100%) pero principalmente porque algún estudiante cometía un error en los procedimientos para articular un fonema y, solo en dos horas/clases se emplearon las actividades propuestas por el manual *Tout va Bien 1*, lo que demostraba que las actividades de fonética eran mínimas en comparación a las demás planificadas para la clase.

La encuesta y la entrevista aplicadas a los estudiantes ofrecieron los siguientes resultados diez estudiantes (50%) refirieron que se trabajaba principalmente la articulación y la discriminación de un fonema en específico o un grupo de fonemas cuando ellos cometían un error de pronunciación, siete estudiantes (35%) explicaron que en ocasiones los profesores también empleaban la lectura en voz alta de un texto para trabajar la pronunciación, y solo tres (15%) confirmaron que los profesores empleaban las secciones de fonética ofrecidas por el manual *Tout va Bien 1*.

Las causas que promovían estas deficiencias fueron variadas y, según refirieron tanto profesores como alumnos se debían a una serie de elementos relacionados: los seis profesores (100%) explicaron que, en la clase de PILF, debían impartir demasiados contenidos. Por otra parte, no se disponía de suficientes medios para favorecer la autopreparación de los estudiantes y aquellos de los que se disponía brindaban ejercicios estándares. Esto resultaba que los profesores debían adecuarlos para que se ajustaran a las necesidades específicas y generales de los estudiantes.

Además, la observación a clases y a las seis horas/clases destinadas a la parte oral de la evaluación parcial de PILF IV permitió identificar que las actividades y estrategias más empleadas para trabajar el desarrollo de la competencia fonológica fueron la repetición e imitación del modelo propuesto por el profesor, la descripción articuladora del fonema aunque empleando la lengua materna del estudiante y, en casos determinados a los fonemas que no existían en español, la comparación por pares mínimos.

Es válido destacar, además, el empleo de determinados recursos TIC, principalmente videos hechos por francófonos nativos: en las clases de PILF se mostraron algunos que trabajaban elementos de la fonética y la fonología francesas como la relación fonema-grafema para enseñar a leer o la liaison mientras que en la asignatura Elementos de Fonética y Fonología Francesas, de las 12 h/c observadas, se empleó este tipo de recursos en ocho horas/clases para un 66,67%. De estos videos, todos los profesores encuestados (100%) destacaron la claridad de las explicaciones, así como la potencialidad del empleo del francés, lo que fomentaba su práctica y el desarrollo del aspecto receptivo de la competencia fonológica.

Sin embargo, tres profesores (50%) señalaron que a pesar de que estos videos señalaban las reglas generales para reconocer elementos como la liaison, aún era necesaria la explicación de los mismos con más detenimiento a los estudiantes y, en la mayoría de los casos, empleando la lengua materna. Sobre este elemento, 11 estudiantes (55%) explicaron que, aunque los videos les resultaban interesantes, durante las clases no podían profundizar en los contenidos que abordaban por la falta de tiempo; también seis estudiantes (30%) sugirieron que se debía promover el autoestudio de estos contenidos y que las dudas se aclararan en una clase posterior a partir de la práctica de lo estudiado.

Para diagnosticar, además, los tipos de actividades propuestos en los manuales empleados como bibliografía básica para el estudio del FLE y de la fonética y la fonología francesas, se analizaron estos como parte de la guía de análisis documental (**Ver Anexo 7**). El manual empleado como bibliografía básica para el

estudio del FLE era *Tout va Bien 1* (Augé, Cañada Pujols, Marlhens y Martin, 2005) y presenta las siguientes deficiencias:

- ✓ Solo una sección relacionada con la fonética y la fonología francesas en cada una de las dos lecciones que componen cada unidad y, por tanto, la fonética se analiza como un contenido más en el aprendizaje y se relaciona a los contenidos tratados en cada unidad y desde el análisis de la estructura fonético-fonológica de los elementos lexicales propuestos.
- ✓ Las actividades de fonética son muy limitadas en comparación a las dedicadas al léxico, la gramática y las funciones comunicativas y generalmente solo abordan la discriminación de fonemas por pares mínimos y se limitan a dos ejercicios por actividad en cada lección.
- ✓ Los ejercicios propuestos en las actividades tienen carácter repetitivo de la percepción y reproducción de los fonemas y los elementos suprasegmentales.
- ✓ Tampoco se incluye la descripción articulatoria de los fonemas ni las leyes para el alargamiento de estos de acuerdo a su posición en las palabras o el grupo rítmico.
- ✓ Como cada tomo se dedica a un nivel del MCERL, se dividen elementos importantes por lo que no se trabajan de manera ordenada, relacionada, sistémica y sistemática.

En cuanto a los manuales especializados en la fonética y la fonología francesas, en esta primera etapa solo se contaban con dos, todos en formato digital. El manual *Excerçons-nous en Phonétique* (Abry y Chalaron, 1994) tiene las siguientes características:

- ✓ Reduce la cantidad de fonemas vocálicos a 13 pues se expone que el fonema conocido como e caduca ha ido desapareciendo a favor de /ø/.
- ✓ Las unidades están relacionadas con los fonemas y los elementos suprasegmentales y cada una inicia con la descripción articulatoria de los fonemas, divididos en pares mínimos de oposición, o la conceptualización y la caracterización de los elementos suprasegmentales.

- ✓ Las actividades propuestas se basan en los métodos de corrección fonética, tienen en cuenta las características fonéticas, la descripción y el modo de articulación e incluyen juegos que permiten la discriminación de cada fonema.

Por su parte, el otro manual disponible era *Phonétique Progressive du Français* (Charliac, y Motron, 2000) cuyas características fueron:

- ✓ Se asemeja al anterior en los mismos contenidos y el tipo de actividades a desarrollar para la práctica de la discriminación y la producción de los sonidos.
- ✓ Como aspecto novedoso ofrece una breve introducción en la que se establecen algunas de las deficiencias que los profesores de FLE podrían encontrar en sus estudiantes teniendo en cuenta sus lenguas maternas, incluyendo el español; y, así, poder ofrecer las vías para su erradicación.

Como potencialidades identificadas, durante el proceso de diagnóstico, 16 estudiantes (80%) demostraron una alta motivación por el aprendizaje de la lengua francesa, así como interés para perfeccionar su pronunciación en esta. También, fueron relevantes las posibilidades tecnológicas de los 20 estudiantes (100%) pues poseían teléfonos celulares inteligentes y cuenta de navegación en el dominio de red de la universidad, y 15 estudiantes (75%) poseían computadoras personales en sus casas. En relación a las posibilidades tecnológicas del departamento, se señaló la disponibilidad de un aula especializada de francés con tres computadoras en red.

Las deficiencias identificadas en el diagnóstico permitieron establecer la necesidad de la búsqueda de una vía para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la fonética y la fonología francesas y, de esta manera, desarrollar la competencia fonológica de los estudiantes en esta lengua según lo orientado en los diferentes documentos normativos del currículum docente de la especialidad. Además, la propuesta de una solución sustentada en los basamentos teóricos ofrecidos por investigadores del área constituye una prioridad para lograr los objetivos establecidos.

Asimismo, las potencialidades detectadas ofrecieron oportunidades para la aplicación y el uso de diferentes estrategias a partir del aprovechamiento de la disponibilidad y

la disposición de los estudiantes a aprender la lengua francesa y de sus componentes, en específico, de la discriminación y la producción de los diferentes elementos sonoros que la integran y, por otro lado, del empleo de las TIC para lograrlo.

2.3. Sistema de actividades didácticas sustentado en un aula virtual de Fonética y Fonología Francesas para desarrollar la competencia fonológica en los estudiantes del tercer año del curso diurno de Lenguas Extranjeras en la UNISS “José Martí Pérez”

Toda actividad que el hombre realice debe ser significativa para sí mismo y para aquellos que lo rodean de modo que estas actividades, que incluyen acciones y operaciones, promuevan la solución a problemas y favorezcan la superación personal y social. (Leontiev, 1981, citado por Montealegre, 2005; Rosental y Ludin, 1946; Unión Europea, 2016). Por tales motivos, desde el punto de vista de la enseñanza, las actividades que los estudiantes realicen dentro y fuera del aula deben promover en ellos el aprendizaje y el desarrollo académico de acuerdo a los estándares establecidos por los documentos normativos en los planes de estudio de su especialidad.

Desde un punto de vista didáctico de la enseñanza, en el *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde* (2003) se establece que actividad es un término polisémico que abarca operaciones cognitivas, que dan lugar a procesos mentales que ocurren frecuentemente de manera inconsciente (seleccionar, comparar, memorizar, etc.), y también ejercicios tales como responder preguntas, sintetizar, participar en un juego y otros; todos estos empleados por igual para cumplir los objetivos del aprendizaje (citado por Chacín, Peña y Márquez, 2010). Este análisis teórico-didáctico del término actividad propone características que estas deban tener al emplearse en un contexto de aprendizaje de una lengua extranjera puesto que, al incluir una variedad de procesos y ejercicios, adquiere un enfoque de relación continua y progresiva, es decir, sistemático y sistémico.

Siguiendo esta perspectiva científica, Martínez González (2006) propone que un sistema de actividades es el conjunto de actividades relacionadas entre sí de forma

tal que integran una unidad, y contribuyen al logro de un objetivo general como solución a un problema científico previamente determinado (citado por Romero Fernández, Garriga Alfonso y Martínez Pichardo, 2011; Trujillo Vilches, 2016). Además, al clasificarla desde el punto de vista didáctico, este sistema tiene como objetivo contribuir al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, principalmente dentro de la clase u otras de sus formas organizativas.

2.3.1. Procedimientos para la elaboración del sistema de actividades didácticas sustentado en el aula virtual de Fonética y Fonología Francesas

La asignatura Elementos de Fonética y Fonología Francesas, en la que se aplicó el sistema de actividades didácticas sustentado en el aula virtual, era impartida en el segundo semestre del tercer año con un total de 33 h/c en el Plan D y un plan temático de tres unidades. Para que existiera correspondencia entre el plan temático del programa de la asignatura y la estructura del aula virtual se eligió la modalidad de temas **(Ver Anexo 8)**.

El sistema de actividades didácticas aplicado parte de la teoría de sistemas (Von Bertalanffy, 1976; Arnold y Osorio, 1998; Mele, Pels y Polese, 2010; Friedman y Allen, 2014) puesto que cada actividad es una parte imprescindible para lograr el objetivo general perseguido como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, estas son modificables para adecuarse a las características del contexto en el que se desarrolle el proceso y de los estudiantes que participen en el mismo.

Es decir, analizar cada componente de la fonética y la fonología francesas favorece el desarrollo de la competencia fonológica en dicha lengua. Además, como no todos los colectivos estudiantiles presentan las mismas deficiencias fonéticas, se debe en un primer momento diagnosticar el estado de desarrollo de la esta competencia y del aprendizaje de tales componentes fonético-fonológicos para proyectar el tratamiento metodológico-didáctico y el trabajo correctivo de estas deficiencias para cumplir los objetivos propuestos.

De igual manera, el carácter didáctico de este sistema de actividades radica en la organización metodológica y gradual de las mismas para partir desde lo más simple

hasta lo más complejo, desde lo conocido hacia lo desconocido y de lo general a lo particular para favorecer el desarrollo de la competencia fonológica. Asimismo, estas se caracterizan por ser **variables, variadas, divertidas, adecuadas a los intereses y las necesidades de los estudiantes y de los objetivos del programa de la asignatura.**

Para la concepción metodológica y didáctica de las actividades que forman parte del sistema propuesto y que se sustenta en el aula virtual de la asignatura Elementos de Fonética y Fonología Francesas durante el semestre, se organizó el trabajo a partir de los procedimientos siguientes:

- ✓ Diagnóstico de las deficiencias de los estudiantes en relación a la fonética y la fonología francesas teniendo en cuenta los contenidos propuestos en los programas de las asignaturas Elementos de Fonética y Fonología Francesas y PILF IV. Como parte de este procedimiento, se realizaron las siguientes acciones:
 - Elaboración de los instrumentos a aplicar para determinar las limitaciones y las potencialidades de los estudiantes en cuanto a la pronunciación en francés y, por tanto, al aprendizaje de la fonética y la fonología francesas y el desarrollo de la competencia fonológica.
 - Aplicación de los instrumentos elaborados para determinar las limitaciones y las potencialidades de los estudiantes en relación a la pronunciación en francés y, por tanto, al aprendizaje de la fonética y la fonología francesas y el desarrollo de la competencia fonológica.
 - Análisis de los resultados de los instrumentos aplicados y determinación de las limitaciones y las potencialidades de los estudiantes en relación a la pronunciación en francés y, por tanto, al aprendizaje de la fonética y la fonología francesas y el desarrollo de la competencia fonológica.
 - Análisis del sistema de conocimientos propuesto por el programa de las asignaturas Elementos de Fonética y Fonología Francesas y PILF IV.
 - Comparación de las deficiencias de los estudiantes en relación a la fonética y la fonología francesas con los contenidos propuestos por el programa de las asignaturas Elementos de Fonética y Fonología Francesas y PILF IV.

- ✓ Elaboración del sistema de actividades didácticas para favorecer el aprendizaje de la fonética y la fonología francesas de manera que se desarrolle la competencia fonológica. Como parte de este procedimiento, se realizaron las siguientes acciones:
 - Análisis de las propuestas de actividades de los manuales de enseñanza de FLE y de los especializados en fonética francesa de los que se dispone en la UNISS “José Martí Pérez”.
 - Modificación de las actividades de acuerdo a las necesidades de los estudiantes según las deficiencias detectadas en la etapa del diagnóstico.
 - Elaboración de nuevas actividades adecuadas a las necesidades de los estudiantes según las deficiencias detectadas en la etapa del diagnóstico y que exploten sus potencialidades.
 - Selección de los medios necesarios para facilitar el desarrollo de las actividades modificadas o elaboradas y de acuerdo a las potencialidades tecnológicas de los estudiantes.
- ✓ Montaje de las actividades modificadas o elaboradas en el aula virtual. Como parte de este procedimiento, se realizaron las siguientes acciones:
 - Selección del tipo de recurso y de actividad que más se adecúe a las necesidades de los estudiantes según las deficiencias detectadas en la etapa del diagnóstico.
 - Montaje de las actividades en el aula virtual de acuerdo al tipo seleccionado de los propuestos.
- ✓ Desarrollo de las actividades sustentadas en el empleo del aula virtual. Como parte de este procedimiento, se realizaron las siguientes acciones:
 - Orientación de las diferentes actividades propuestas (estudios independientes, actividades extraclases, seminarios, etc.) a partir del empleo del aula virtual.
 - Realización de las actividades orientadas en los diferentes momentos del proceso (estudios independientes, actividades extraclases, seminarios, etc.).

En relación a la fonética y la fonología francesas, los recursos y las actividades disponibles en el aula virtual propuesta son variados y permiten la enseñanza y el

aprendizaje de estas ciencias. Es necesario proponer un intercambio continuo de información entre los participantes para facilitar la comprensión de los contenidos. Además, la flexibilidad y la variabilidad de este entorno permiten el análisis de los resultados obtenidos pues, según se avance en el proceso y se detecten nuevas deficiencias o potencialidades, se pueden modificar los recursos y actividades que la componen desde una nueva perspectiva didáctica que favorezca la independencia de los estudiantes y la autogestión de nuevos conocimientos.

2.3.1.1. Sistema de actividades didácticas para desarrollar la competencia fonológica en lengua francesa

Actividad 1: Je m'approche aux sons.

Objetivo: Identificar los fonemas vocálicos franceses a partir del estudio de sus rasgos individuales (modo, fuerza, punto de articulación, así como su relación con las diferentes grafías) para favorecer la producción de estos fonemas.

Procedimiento para el desarrollo y el control de la actividad:

Los estudiantes como estudio independiente deben consultar la bibliografía especializada en la fonética y la fonología francesas disponible en el aula virtual.

Los estudiantes acceden al aula virtual y, a partir del análisis de la bibliografía, toman notas de las características principales (comunes e individuales) del sistema de fonemas vocálicos franceses.

A partir de estas notas, los estudiantes realizan, en un documento Word, un cuadro-resumen que incluya principalmente los siguientes elementos:

- ✓ Las características individuales de cada fonema: sus descripciones articulatorias, las grafías que les corresponden y sus características fonéticas.
- ✓ Las similitudes del sistema de fonemas vocálicos franceses con los sistemas del español y del inglés estudiados en períodos anteriores.

Al completar el cuadro-resumen, los estudiantes envían el documento a través de una actividad de tipo Tarea en el aula virtual o a través del correo electrónico y, para controlar la actividad, se evalúa el cuadro-resumen teniendo en cuenta la información

que se solicitaba, la organización lógica de la información ofrecida y la redacción empleando un lenguaje claro y conciso.

Actividad 2: Nous débâtons comme experts

Objetivo: Reproducir los fonemas vocálicos franceses teniendo en cuenta sus rasgos individuales para favorecer la producción de estos fonemas.

Procedimiento para el desarrollo y el control de la actividad:

Como preparación, los estudiantes profundizan en los elementos relacionados a los fonemas vocálicos franceses en la bibliografía y los diferentes recursos disponibles en el aula virtual y teniendo en cuenta los señalamientos hechos a los cuadros-resúmenes.

Durante el período de clases, los estudiantes exponen de manera monologada los principales resultados de su investigación y se comparan estos con las exposiciones de los demás para añadir nuevos elementos imprescindibles que se hayan olvidado y, en caso que el profesor lo considere necesario, puede intervenir.

Como resultado final, los estudiantes publican en el foro del tema 2 del aula virtual sus opiniones sobre la calidad de los resultados obtenidos y sobre la actividad desarrollada en clases.

Para controlar la actividad se tiene en cuenta el nivel técnico de la información presentada por los estudiantes que incluya las características individuales y la descripción articuladora de cada fonema y se evaluará, además, el proceso de articulación y discriminación de los fonemas así como el desempeño de los estudiantes al presentar la información requerida.

Actividad 3: Je compare...

Objetivo: Diferenciar los fonemas vocálicos franceses teniendo en cuenta el modo y el punto de sus articulaciones para favorecer la producción de estos.

Procedimiento para el desarrollo y el control de la actividad:

Teniendo como antesala el debate grupal realizado en la clase sobre las características de los fonemas vocálicos franceses, los estudiantes acceden al aula virtual y realizan la actividad “Análisis de Fotos” del tipo Verdadero o Falso para

comparar las descripciones articulatorias de estos fonemas a partir del análisis detenido de imágenes que muestran la posición de los labios y de la lengua como órganos esenciales para producirlos.

Para controlar la actividad se emplea el modo de autoevaluación del aula virtual teniendo en cuenta la cantidad de respuestas correctas que los estudiantes lograron en el ejercicio.

Actividad 4: Les sons avec le corps.

Objetivo: Relacionar los fonemas vocálicos franceses a un gesto del cuerpo teniendo en cuenta sus rasgos individuales y su percepción para favorecer la producción de estos.

Procedimiento para el desarrollo y el control de la actividad:

Los estudiantes analizan la bibliografía relacionada con el método Borell-Maisonny, que relaciona gestos a los fonemas franceses pero, en esta etapa, solo memorizan el gesto relacionado a cada fonema.

En clases a partir de un ejercicio de discriminación auditiva de pares o grupos mínimos de fonemas vocálicos franceses, los estudiantes realizan el gesto del método Borell-Maisonny que identifica el fonema que ellos escuchan.

Los estudiantes se dividen en parejas y, a partir de la rifa de pares mínimos, cada pareja desarrolla gestos para trabajar la discriminación y la diferenciación del par mínimo de fonemas correspondiente teniendo en cuenta sus rasgos individuales y su percepción.

Una vez definidos los gestos para trabajar la discriminación del par mínimo correspondiente, los estudiantes graban un video ejecutando los gestos y explicando los criterios asumidos para crearlos y lo envían mediante la actividad “Método Borell-Maisonny” del tipo Tarea en el aula virtual.

Para controlar la actividad se tiene en cuenta el nivel técnico del video y de la información presentada así como el empleo adecuado del idioma demostrado a partir

de una articulación clara y una exposición sin pausas innecesarias y respetando el ritmo.

Actividad 5: La chaine de sons

Objetivo: Diferenciar los fonemas vocálicos franceses a partir de la asimilación que asumen de acuerdo a las consonantes que los acompañan en las palabras para desarrollar la competencia fonológica.

Procedimiento para el desarrollo y el control de la actividad:

Los estudiantes recapitulan las descripciones articulatorias de los fonemas vocálicos franceses y articulan estos fonemas uno por uno. Luego, a partir de un par de ejemplos añaden de monosílabos, analizan conscientemente el cambio que sufren las articulaciones de los fonemas vocálicos según la consonante que les antecede.

Los estudiantes buscan palabras que contengan un mismo fonema vocálico pero en las que los fonemas consonánticos que anteceden son diferentes. Esta acción se realiza con todos los fonemas vocálicos estudiados.

Los estudiantes pueden comenzar por el orden establecido en el alfabeto fonético internacional para formar la cadena de palabras más larga posible y establecen las diferencias en cada producción para el fonema vocálico correspondiente.

Ej: el fonema vocálico nasal /õ/: bon, dont, font, gont, qu'on, l'on, mon, nom, gnon, pont, rom, son, chon, jonc, ton, vont

Los estudiantes publican en el foro del Tema 2 del aula virtual las palabras encontradas que posean los fonemas orientados.

Para controlar esta actividad, se tiene en cuenta la cantidad de palabras encontradas, intentando hacer una cadena lo más grande posible. Además, en clases los estudiantes reproducen las palabras y explican las diferencias en la producción de los fonemas.

Actividad 6: Je maîtrise ma langue.

Objetivo: Practicar los fonemas vocálicos franceses a partir de la repetición de trabalenguas para mejorar su producción y desarrollar la competencia fonológica.

Procedimiento para el desarrollo y el control de la actividad:

Como estudio independiente, los estudiantes acceden a la carpeta Virelangues (Trabalenguas) en el aula virtual en la que tendrán acceso a videos y documentos que contienen trabalenguas en francés.

A partir de la lectura detenida de los trabalenguas relacionados a los fonemas vocálicos y su repetición y memorización, los estudiantes deben prepararse para presentarlos oralmente la clase siguiente.

Durante la clase, los estudiantes forman diferentes equipos y a cada equipo se le proporciona pares mínimos de fonemas vocálicos franceses para que expongan los trabalenguas memorizados y que abordan estos pares mínimos. Los demás equipos evaluarán la exposición de sus compañeros teniendo en cuenta la rapidez y la exactitud al pronunciar las palabras que componen el trabalenguas.

Los diferentes equipos elaboran trabalenguas con los fonemas de los pares mínimos que les correspondieron en clases y los publican en el foro del Tema 2 del aula virtual.

Para controlar esta actividad, se tiene en cuenta criterios evaluativos para los trabalenguas como la originalidad, el nivel de dificultad y el lenguaje empleado y la rapidez y precisión que los estudiantes demuestran al reproducirlos.

Actividad 7: J'aime les chansons francophones.

Objetivo: Producir los fonemas franceses a partir del análisis de la letra de una canción y la observación del vídeo de esta canción para favorecer la producción de estos fonemas y el desarrollo de la competencia fonológica.

Procedimiento para el desarrollo y el control de la actividad:

Para motivar los estudiantes se reproduce el video de la canción "Vraies couleurs" (Colores verdaderos) versión francesa de la canción "True colors" de Cindy Lauper.

Luego de ver el vídeo y escuchar la canción, los estudiantes debaten en lengua francesa detalles del video (colores, formas, personas, y otros detalles que considere pertinentes) y la canción (ritmo, letra, etc.). Durante este debate, se analizan los

procesos de articulación e identificación de los fonemas para detectar deficiencias. Al concluir el debate, se relacionan las principales deficiencias detectadas en la articulación y la discriminación de los fonemas así como los fonemas más afectados por estas deficiencias.

A partir de este análisis, se forman equipos teniendo en cuenta la cantidad de fonemas en los que se presentaron deficiencias y cada equipo recibe un par o grupo mínimo de fonemas. Una vez los estudiantes están listos, escuchan nuevamente la canción e identifican en la letra palabras que contengan los fonemas correspondientes.

Luego de escuchada la canción, se revisa el primer resultado y, si este es insuficiente en esta etapa, se reproduce la canción de nuevo pero esta vez los estudiantes reciben la letra impresa para identificar las palabras con más facilidad. Cuando todas las palabras se hayan identificado, los estudiantes deben observar el proceso de articulación de los cantantes pues el video enfoca mucho sus rostros y deben explicar las similitudes y diferencias entre el proceso de articulación de los cantantes y la descripción teórica propuesta para cada articulación.

Para evaluar esta actividad, se tiene en cuenta la cantidad de palabras identificadas que contienen los fonemas correspondientes así como la rapidez para identificarlos y el perfeccionamiento al producirlos.

Otras precisiones para el uso del sistema de actividades didácticas:

Se destaca que, a pesar de que las actividades didácticas propuestas solo abordan el trabajo con los fonemas vocálicos franceses, cada una de estas puede también realizarse para trabajar los fonemas consonánticos y semivocálicos de esta lengua, pues se estudian como subtemas del Tema 2 del programa de la asignatura, lo que sustenta su carácter de variabilidad y adaptabilidad a las necesidades de los estudiantes y las orientaciones del programa de la asignatura.

También, para trabajar los elementos suprasegmentales en el Tema 3, se pueden retomar ejercicios realizados en el Tema 2 porque, en esta etapa, los estudiantes ya conocen las estructuras fonético-fonológicas de las palabras y las frases

presentadas. Esto facilita la práctica continua oral del francés y, de este modo, se analizan los procesos de recepción-discriminación y de articulación-producción de los fonemas y los elementos suprasegmentales de esta lengua, reforzando el carácter sistémico y sistemático del sistema de actividades propuesto para favorecer el desarrollo de la competencia fonológica en FLE.

2.4. Validación del sistema de actividades didácticas sustentado en el aula virtual de Fonética y Fonología Francesas para desarrollar la competencia fonológica en los estudiantes del tercer año del curso diurno de Lenguas Extranjeras en la UNISS “José Martí Pérez”

La puesta en práctica del sistema de actividades didácticas sustentado en el aula virtual se hizo a través de un pre-experimento con control de pre-test y pos-test lo que permitió evaluar el desarrollo de la competencia fonológica en lengua francesa a partir de la aplicación de dicho sistema.

Como parte del pre-test se aclara que se retomaron los resultados obtenidos en el diagnóstico exploratorio a partir de la triangulación del proceder científico para la observación a las grabaciones de video, a clases y otras actividades de las asignaturas PILF IV y Elementos de Fonética y Fonología Francesas para obtener información sobre las principales insuficiencias que presentaban los estudiantes en el desarrollo de la competencia fonológica en francés. Para evaluar el desarrollo de esta competencia fonológica se midieron, con los mismos criterios del diagnóstico inicial, los componentes receptivo y productivo de la competencia fonológica tal como se relaciona a continuación:

- ✓ Componente receptivo: Nivel de asimilación-discriminación de los fonemas vocálicos, semivocálicos y consonánticos franceses teniendo en cuenta sus rasgos individuales y de los elementos suprasegmentales del francés.
- ✓ Componente productivo: Nivel de reproducción-producción de los fonemas vocálicos, semivocálicos y consonánticos franceses teniendo en cuenta sus rasgos individuales y de los elementos suprasegmentales del francés.

En esta etapa se retoman los resultados relacionados al conocimiento, a la discriminación, la reproducción y la producción de los fonemas y los elementos suprasegmentales de la lengua francesa y que se detallaron en el diagnóstico inicial.

Descripción del post-test

A partir de una nueva aplicación de los instrumentos de investigación en la población como parte de la fase de post-test, se determinó medir el desarrollo de la competencia fonológica en francés en los estudiantes del tercer año del curso diurno de la especialidad Lenguas Extranjeras, Licenciatura en Educación luego de la aplicación del sistema de actividades didácticas sustentado en el aula virtual de Elementos de Fonética y Fonología Francesas.

La Figura 6 muestra la evolución en la producción de los fonemas vocálicos pues, a pesar de que la mayoría de los estudiantes presentaba deficiencias en este proceso en la etapa inicial y estaba evaluada DIM y DI, en la etapa final los evaluados de DA y DIM representaban la mayoría del grupo.

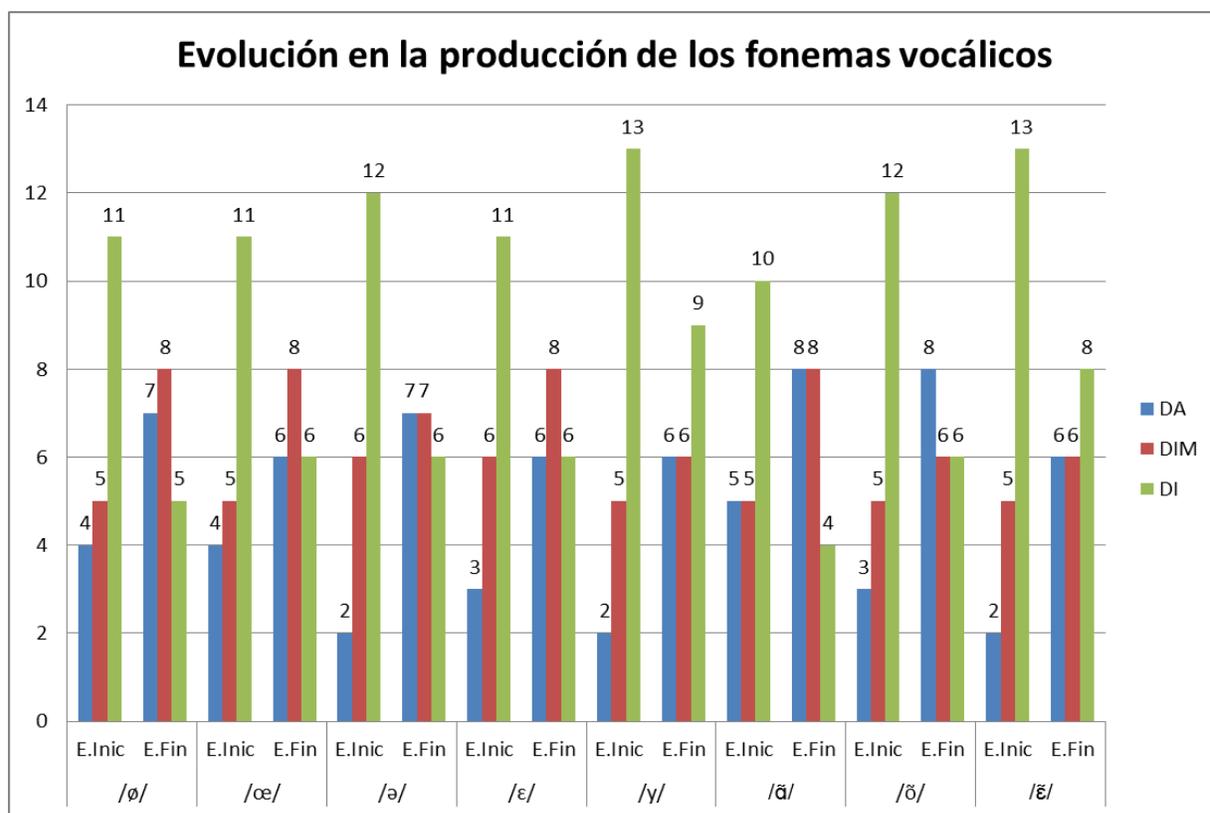


Figura 6: Análisis cuantitativo de la evolución en la producción de los FV. Fuente: Elaboración propia

Al comparar ambas etapas, se identificaron las mejoras logradas en la discriminación y la producción de los FV así como las deficiencias que aún persisten en algunos casos. Estos elementos se relacionan en la Tabla 5.

Tabla 5: Elementos que sustentan las transformaciones en la discriminación y producción de los FV. Fuente: Elaboración propia

FV	Transformaciones en la producción de cada fonema
/ø/	<ul style="list-style-type: none"> - Se mejoró su articulación a partir del adecuado redondeo y cierre de los labios. - Se favoreció el proceso de tensión de las cuerdas vocales para la producción de este fonema.
/œ/	<ul style="list-style-type: none"> - Se mejoró su articulación a partir del adecuado redondeo de los labios aunque la apertura de estos aún era ineficiente en ocasiones.
/ə/	<ul style="list-style-type: none"> - Se logró la articulación neutra del fonema a partir del adecuado redondeo y cierre de los labios lo que permitió diferenciarlo del fonema /e/ para evitar cambios del sentido en las frases producidas.
/ɛ/	<ul style="list-style-type: none"> - Se mejoró su articulación teniendo en cuenta el nivel de apertura adecuado de los labios al producirlo para diferenciarlo del fonema /e/ del español aunque, desde el punto de vista receptivo, aún no se identificaba adecuadamente en términos lingüísticos al oponerlo a /e/.
/y/	<ul style="list-style-type: none"> - La posición de la lengua al producirlo aún era inadecuada, por lo que algunos estudiantes pronunciaban inconscientemente /u/ o /i/ aunque se aumentó el nivel de conocimientos relacionado con el fonema por lo que podían rectificar la deficiencia señalada.
/ã/	<ul style="list-style-type: none"> - Se mejoró su articulación teniendo en cuenta la apertura de los labios y el proceso de nasalización que interviene en la producción de este fonema. Además, a pesar de que algunos estudiantes pronunciaban la <i>n</i>, parte de las grafías, eran capaces de autocorregirse al identificar la deficiencia con ayuda del profesor.
/õ/	<ul style="list-style-type: none"> - Se mejoró su articulación teniendo en cuenta la apertura de los labios y el proceso de nasalización que interviene en la producción de este fonema. Además, a pesar de que algunos estudiantes pronunciaban la <i>n</i>, parte de las grafías, eran capaces de autocorregirse al identificar la deficiencia con ayuda del profesor.
/ɛ̃/	<ul style="list-style-type: none"> - Se logró la identificación de este fonema a pesar de su inexistencia en el español. Sin embargo, la discriminación continuaba afectada pues lo confundían con /ã/ y, por tanto, este era el fonema que generalmente producían y no todos eran capaces de corregir esta deficiencia.

En cuanto a los cambios en la producción de los FSV, la Figura 7 los presenta pues, en la etapa final, aumentó el número de estudiantes evaluados como DA y DIM en comparación con la etapa inicial, principalmente para los fonemas /j/ y /ɥ/:

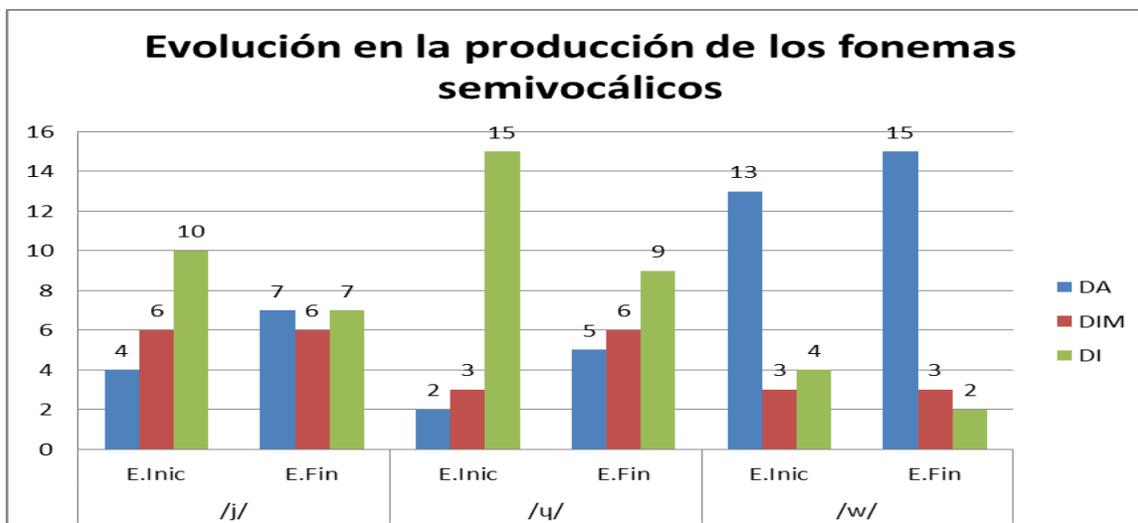


Figura 7: Análisis cuantitativo de la evolución en la producción de los FSV. Fuente: Elaboración propia

Para apoyar los datos ofrecidos en la Figura 7, la Tabla 6 relaciona los elementos que permitieron establecer las transformaciones en el dominio de este sistema.

Tabla 6: Elementos que sustentan las transformaciones en la discriminación y producción de los FSV. Fuente: Elaboración propia

FSV	Transformaciones en la producción de cada fonema
/j/	- Se favoreció el proceso de tensión de las cuerdas vocales que rige la producción de este fonema. En ocasiones, algunos estudiantes aún pronunciaban la vocal /i/ en finales de palabras y la confundían con /y/ del español.
/ɥ/	- La posición de la lengua al producirlo aún era inadecuada, por lo que algunos estudiantes pronunciaban inconscientemente /w/ o en ocasiones el fonema francés /y/ pero eran capaces de rectificar este problema con ayuda del profesor. - La tensión de las cuerdas vocales al producir este fonema aún se veía afectada.
/w/	- Como es un fonema que existe en la fonética española, ya tenía grandes potencialidades en la etapa inicial pero se mejoró la identificación del proceso de tensión de las cuerdas vocales al producirlo en comparación a su contraparte española.

La producción de los FC, por su parte, también se transformó. Estos cambios se muestra en la Figura 8 a partir del análisis del aumento del número de estudiantes

evaluados como DA y DIM en la etapa final en relación a la etapa inicial de la investigación

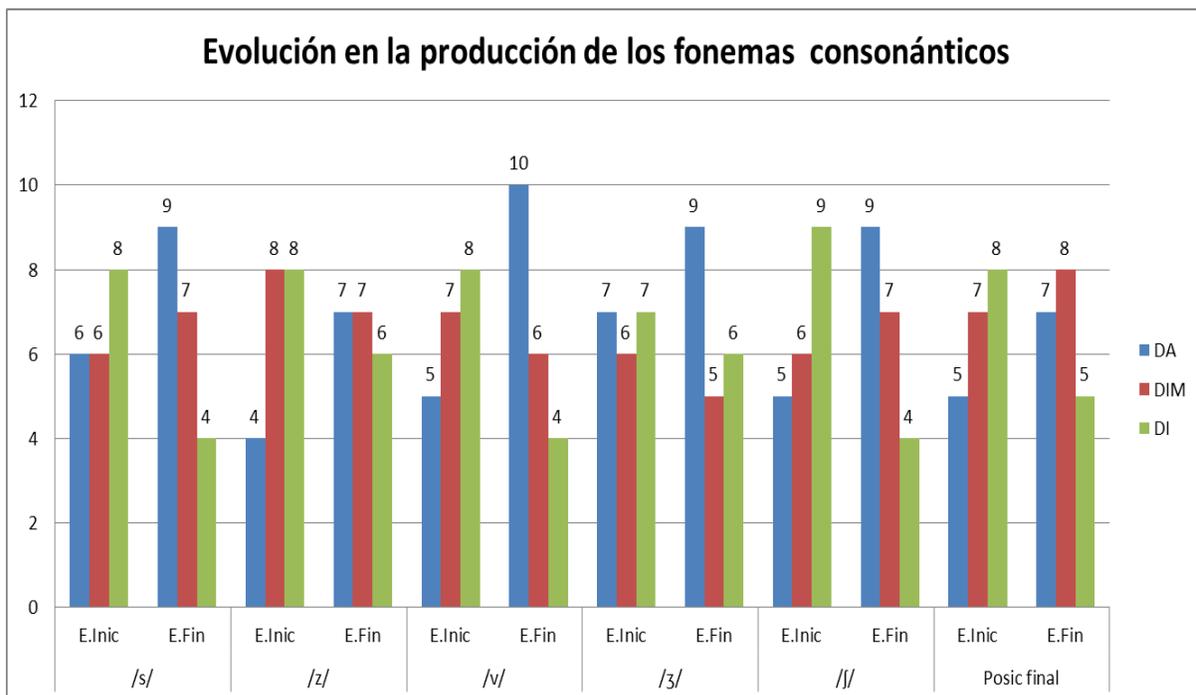


Figura 8: Análisis cuantitativo de la evolución en la producción de los FC. Fuente: Elaboración propia

La Tabla 7 relaciona los elementos que permiten sustentar estos cambios a partir del análisis de las deficiencias encontradas en el diagnóstico inicial.

Tabla 7: Elementos que sustentan las transformaciones en la discriminación y producción de los FC. Fuente: Elaboración propia

FC	Transformaciones en la producción de cada fonema
/s/	<ul style="list-style-type: none"> - Se mejoró la identificación de las grafías correspondientes a pesar de que algunos estudiantes aún producían /z/ para la grafía ss de manera inconsciente y en ocasiones eran capaces de corregir este problema. - Se logró que los estudiantes identificaran algunas palabras en las que se producía el fonema en posición final: los préstamos del latín, por ejemplo.
/z/	<ul style="list-style-type: none"> - Se favoreció su adecuada producción teniendo en cuenta la vibración en las cuerdas vocales como si se realizara un zumbido. - Se fomentó la diferenciación de este fonema en relación a /s/ en diferentes estructuras como la liaison aunque no siempre se identificaba adecuadamente.
/v/	<ul style="list-style-type: none"> - Se favoreció la articulación labio-dental de este fonema.
/ʒ/	<ul style="list-style-type: none"> - Se logró una mejor realización fricativa de este fonema respetando sus características en comparación con su similar en español.
/ʝ/	<ul style="list-style-type: none"> - Se logró una mejor realización fricativa de este fonema respetando sus

características en comparación con su similar en español.

La Figura 9, por su parte, ilustra la cantidad de estudiantes que mejoraron en cuanto a la producción de los elementos suprasegmentales pues, en la etapa final, la cantidad evaluada como DA y DIM creció en comparación a la etapa inicial, destacándose el dominio de las características de procesos como la acentuación de las frases, el encadenamiento vocálico y consonántico y la elisión, cuyas ocurrencias son muy diferentes a las del español:

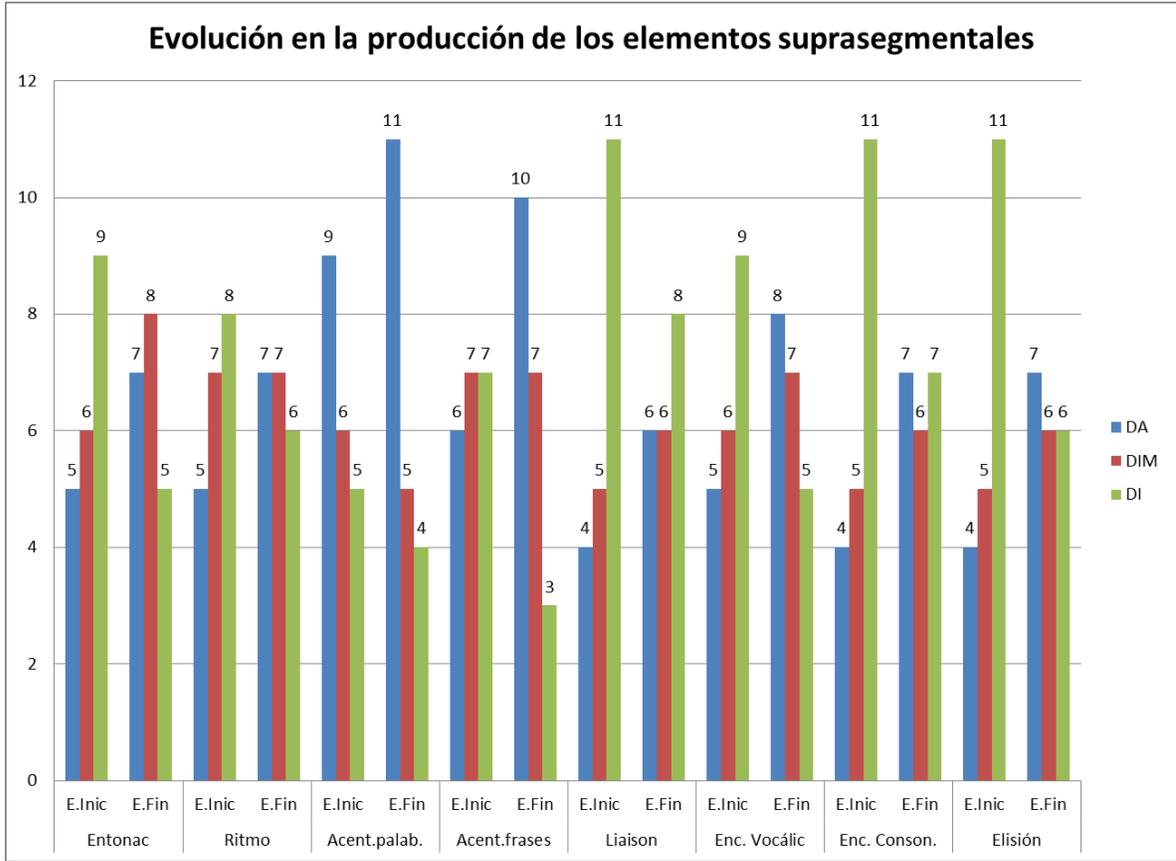


Figura 9: Análisis cuantitativo de la evolución en la producción de los ESS. Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 8 se exponen las transformaciones que cada ESS presentó en la etapa final de la investigación, en comparación con la etapa inicial.

Tabla 8: Elementos que sustentan las transformaciones en la discriminación y producción de los ESS. Fuente: Elaboración propia

ESS	Transformaciones en la producción de cada elemento
Entonación	- Se mejoró en la producción de frases declarativas, interrogativas y exclamativas empleando ciertos recursos expresivos para demostrar estados de ánimo, sentimientos y

	emociones aunque no siempre se respetaba la entonación ascendente y descendente.
Ritmo	<ul style="list-style-type: none"> - Se eliminaron pausas innecesarias, principalmente en estructuras simples pero, en otras más complejas como oraciones compuestas, los grupos de palabras no se dividían de acuerdo a las normas del francés. - Se mejoró el empleo de los registros formal e informal en diferentes contextos comunicativos.
Acentuación de palabras	- Aunque en la etapa inicial era uno de los mejores componentes, las transformaciones sufridas respondieron a que se favoreció la no pronunciación de las letras al final de palabras según establecen las reglas de la lengua francesa.
Acentuación de frases	- Se erradicó el desconocimiento de la característica fonética francesa de eliminar la acentuación individual de la palabra a favor del acento grupal. Aunque se veía afectado parcialmente por el español como lengua materna.
Liaison	- Se favoreció el aprendizaje de este elemento característico del francés así como su diferenciación del encadenamiento consonántico. Sin embargo, aún no se dominaban completamente las reglas para su realización en los registros formal e informal.
Encadenamiento vocálico	- Se erradicaron los problemas provocados por las pausas innecesarias aunque en ocasiones se veía afectado por el descuido y olvido irregular de las reglas que dirigen este proceso.
Encadenamiento consonántico	<ul style="list-style-type: none"> - Se erradicaron los problemas provocados por las pausas innecesarias aunque en ocasiones se veía afectado por el descuido y olvido irregular de las reglas que dirigen este proceso. - Se propició su diferenciación de la liaison pues se aumentó el nivel del conocimiento para identificarlo.
Elisión	- Se logró que los estudiantes no pronunciaran un fonema vocálico innecesario así como que fueran más cuidadosos al realizar este proceso teniendo en cuenta la teoría que lo rige.

Por otra parte, en los resultados de la encuesta y la entrevista los 20 estudiantes (100%) señalaron que, a pesar de que no siempre podían acceder al aula virtual en línea en la plataforma virtual de pregrado de la UNISS “José Martí Pérez” para profundizar en determinados contenidos, la disponibilidad del aula virtual en un

formato portable les permitió acceder a estos y sin necesidad de disponer de una conexión a internet.

Sobre este aspecto, los seis profesores encuestados (100%) destacaron la organización del aula virtual para trabajar los contenidos del programa de la asignatura a la que tributa y, de igual manera, los seis (100%) propusieron que se incluyeran más contenidos para trabajarlos desde las demás asignaturas de la disciplina PILF.

Asimismo, 15 estudiantes encuestados (75%) señalaron que las actividades les posibilitaron nuevas estrategias para la autocorrección de las deficiencias fonético-fonológicas que presentaban en la lengua francesa, cuatro estudiantes (2%) señalaron que estas actividades a pesar de haber sido muy buenas pudieron haber explotado más recursos de la lengua materna para favorecer el desarrollo de la competencia fonológica en francés, los otros dos estudiantes (10%) aunque calificaron a las actividades de muy buenas no aportaron elementos que sustentaran esta calificación.

Sobre este aspecto los seis profesores encuestados (100%), resaltaron las estrategias incluidas durante las actividades: principalmente los gestos, para favorecer la autoconcepción de la adecuada producción de los fonemas franceses e incluso se identificación. De igual manera, les pareció muy útil que fuesen los estudiantes quienes crearan sus propios gestos en relación a la representación mental que ellos disponían de los procesos de recepción y producción de los fonemas a partir de la propuesta de los gestos establecidos en el método Borel-Maisonny.

En relación a los recursos empleados, en especial los videos, los 20 estudiantes encuestados y entrevistados (100%) los reconocieron como útiles e indispensables pues destacaron la posibilidad de analizarlos siempre que se tuviera dudas o se quisiera profundizar en dichos conocimientos. En la encuesta, diez estudiantes (50%) destacaron la variedad ofrecida de videos, no solo en lengua francesa o española sino también en lengua inglesa pues les permitía analizar la articulación de los

fonemas franceses desde diferentes puntos de vista, cuatro estudiantes (20%) reflejaron que esta variedad de idiomas les pareció interesante y divertida pero no fundamentaron estas calificaciones, y seis estudiantes (30%) señalaron que no se sintieron cómodos con la inclusión de videos en inglés pues se confundían al intentar hablar en francés.

En cuanto a la bibliografía propuesta para el aula virtual, tanto los 20 estudiantes (100%) como los seis profesores (100%) encuestados destacaron la variedad de manuales especializados en fonética francesa que se proponían en esta etapa. Asimismo, dos profesores (33,33%) recomendaron que los ejercicios propuestos en estos manuales se digitalizaran y se incluyeran en las actividades del aula virtual o se creara un repositorio digital en línea para que se pudieran emplear en ocasiones futuras.

Los resultados obtenidos en esta etapa de validación demuestran que, de manera general, aunque aún existían deficiencias debido al corto período de la puesta en práctica de la propuesta de la presente investigación, las mejorías fueron significativas en los procesos de producción y discriminación de los fonemas vocálicos, semivocálicos y consonánticos y de los elementos suprasegmentales así como el aumento del nivel de conocimiento de la fonética y la fonología francesas. Esto muestra que, la aplicación sistemática y metodológicamente organizada durante toda la carrera, favorecerá el aprendizaje de los elementos de la fonética y la fonología francesas por parte de los estudiantes y, de este modo, el desarrollo de la competencia fonológica en esta lengua.

Resumen del Capítulo

El capítulo II se dividió en 4 epígrafes. Se partió de la caracterización de la especialidad Lenguas Extranjeras, Licenciatura en Educación en los diferentes planes desde sus orígenes pero enfatizando en aquellos en los que se ha incluido el estudio del francés como lengua extranjera. También, se realizó un diagnóstico exploratorio para identificar las deficiencias existentes en el desarrollo de los componentes que integran la competencia fonológica en francés y cuyas causas radicaban, principalmente, en la influencia del español como lengua materna pero,

desde el punto de vista didáctico, en el tratamiento en ocasiones ineficiente de los elementos fonético-fonológicos de la lengua francesa.

Teniendo en cuenta las deficiencias detectadas durante el diagnóstico se elaboró un sistema de actividades didácticas sustentado en un aula virtual para la asignatura Elementos de Fonética y Fonología Francesas, teniendo en cuenta que se caracterizaran por ser organizadas, sistémicas y variables de acuerdo a las características y necesidades de los estudiantes. Esto permitió el tratamiento de los diferentes componentes de la competencia fonológica y que los estudiantes mantuvieran un rol activo y protagónico de acuerdo a las exigencias de la educación universitaria actual.

La aplicación del sistema de actividades didácticas permitió favorecer el desarrollo de la competencia fonológica en lengua francesa porque aumentó en los estudiantes las aptitudes necesarias para reconocer y producir o reproducir los elementos fonético-fonológicos de la lengua francesa y que integran la competencia fonológica a partir de una mejor discriminación y articulación de estos. Sin embargo, las deficiencias que aún persistían al terminar la etapa de validación de la propuesta de la presente investigación permitieron establecer nuevos enfoques para futuras investigaciones.

CONCLUSIONES

Los estudios realizados durante la presente investigación han permitido llegar a las siguientes conclusiones:

1. Los fundamentos teóricos que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la fonética y la fonología francesas permitieron conceptualizar estas ciencias lingüísticas como componentes indispensables de la didáctica de las lenguas extranjeras enfatizando en el logro de un aprendizaje significativo. De igual manera, el análisis de las definiciones de competencia fonológica permitió establecerla como una aptitud que debe desarrollarse en los estudiantes de lenguas extranjeras de acuerdo a indicadores que mejoran su desarrollo teniendo en cuenta su impacto para lograr una comunicación adecuada. En estos procesos, las TIC se han propuesto como mediadoras y facilitadoras de la enseñanza y el aprendizaje debido a la variedad de recursos que ofrecen, entre ellos las aulas virtuales.
2. El diagnóstico de los estudiantes del tercer año del curso diurno de la especialidad Lenguas Extranjeras, Licenciatura en Educación permitió el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje de la fonética y la fonología francesas como componentes para desarrollar la competencia fonológica. La motivación por el estudio del idioma y la disponibilidad tecnológica constituyeron potencialidades mientras que las deficiencias detectadas fueron resultado del tratamiento didáctico-metodológico, en ocasiones ineficiente, de los elementos fonético-fonológicos del francés.
3. El sistema de actividades didácticas elaborado respondió al empleo de varios procedimientos y a su adecuación a las características individuales y grupales del colectivo de estudiantes al caracterizarse por ser dinámicas, divertidas y variables según las necesidades identificadas en el diagnóstico. Asimismo, con su carácter sistémico y sistemático favoreció el tratamiento de los diferentes componentes que integran la competencia fonológica en francés y, por tanto, favorecieron su desarrollo.

4. La aplicación del sistema de actividades didácticas sustentado en el aula virtual de Elementos de Fonética y Fonología Francesas permitió el trabajo de los diferentes componentes que integran el espectro sonoro de esta lengua para desarrollar la competencia fonológica a partir del actuar protagónico y responsable de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y del profesor como un agente facilitador de este proceso a partir de la enseñanza.
5. La comparación de los resultados obtenidos en las etapas inicial y final de la investigación permitió establecer que el sistema de actividades didácticas sustentado en el aula virtual de Elementos de Fonética y Fonología Francesas favoreció el desarrollo de la competencia fonológica en dicha lengua pues permitió trabajar sistemáticamente los diferentes componentes que la integran.

RECOMENDACIONES

Al concluir la presente investigación, se recomienda:

- ✓ Modelar el proceso de desarrollo de la competencia fonológica en francés, desde el enfoque por acción y el aprendizaje significativo de la fonética y la fonología francesas.
- ✓ Proponer una metodología sustentada en el empleo de las TIC para favorecer el desarrollo de la competencia fonológica en francés desde el aprendizaje significativo de la fonética y la fonología francesas en las asignaturas de la disciplina PILF.
- ✓ Modelar el proceso de desarrollo de la competencia fonológica con un enfoque plurilingüe a partir de un caso de estudio de la interacción de los sistemas fonéticos-fonológicos del español, el inglés y el francés.
- ✓ Proponer una metodología sustentada en el empleo de las TIC para favorecer el desarrollo de la competencia fonológica con un enfoque plurilingüe a partir de un caso de estudio de la interacción de los sistemas fonéticos-fonológicos del español, el inglés y el francés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdel-Ouahed, A. (2014). Réflexion sur l'intégration des TICE dans l'enseignement et l'apprentissage du français: le cas de l'université marocaine. *frantice.net*, 8, 100-108. Recuperado de: <http://www.frantice.net/docannexe/fichier/921/9.OUAHED.pdf>
- Abry, D., y Chalaron, M.-L. (1994). *Exerçons-nous en phonétique*. Vanves: Hachette F.L.E.
- Abry, D., y Veldeman-Abry, J. (2007). *La phonétique: audition, prononciation, correction*. Paris: CLE International.
- Acosta Padrón, R., Rivera Pérez, S.J., Pérez García, J.E., y Mancini Machado, A. (2005). *Communicative Language Teaching*. (CD-ROM de la Especialidad) Sancti Spíritus: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Cap. Silverio Blanco Núñez"
- Agaissa, A. y Kouawo, A. (2014). Les Technologies de l'information et de la communication dans la formation continue des enseignants d'un lycée au Niger. *frantice.net*, 9, 6-21. Recuperado de: <http://www.frantice.net/index.php?id=952>
- Aguiar Santiago, X.M. y Rodríguez Pérez, L. (2018). La formación de competencias pedagógicas en los profesores universitarios. *EDUMECENTRO*, 10(2), 141-159. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742018000200011
- Ait Haddouchane, Z., Bakkali, S., Ajana, S. y Gassemi, K. (2017). The application of the competency-based approach to assess the training and employment adequacy problem. *International Journal of Education*, 5(1), 1-18. DOI: 10.5121/ije.2017.5101
- Ait Hocine, L. (2014). *L'Apport de la phonétique corrective au développement de la compétence discursive: Cas du 5ème année primaire*. (Tesis de Maestría).

Universidad Kasdi Merbah, Ouargla, Argelia. Recuperado de: <https://bu.univ-ouargla.dz/master/pdf/Lamia-AIT-HOCINE.pdf?idmemoire=4364>

Ait Kaikai, H. (2014). Appropriation Des Technologies de l'Information et de la Communication au sein de l'Université marocaine: Perceptions des étudiants. *frantice.net*, 4(8), 33-49. Recuperado de: <http://frantice.net/docannexe/fichier/941/5.%20KAIKAI.pdf>

Álvarez Álvarez, A., Hernández Rabell, L., Cabrera Ramos, J.F., y Herrero Tunis, E. (2013). Estudio de las dimensiones de la integración de las TIC en una universidad tecnológica cubana. *Revista Cubana de Ingeniería*. 4(3), 5-14. Recuperado de: <http://rci.cujae.edu.cu/index.php/rci/article/view/207>

André, A. (1900). *Traité de prononciation française et exercices de diction*. Lausanne: F. Payot & Gie Libraires-Éditeurs.

Antich de León, R. (1986). *Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. La Habana: Pueblo y Educación

Arias Gallegos, W.L. y Oblitas Huerta, A. (2014). Aprendizaje por descubrimiento vs. Aprendizaje significativo: Un experimento en el curso de historia de la psicología. *Boletín Academia Paulista de Psicología*, 34(87), 455-471. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94632922010>

Arnold, M. y Osorio, F. (1998). Introducción a los conceptos básicos de la teoría general de sistemas. *Cinta MOEBIO: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 3, 40-49. Recuperado de: <https://www.moebio.uchile.cl/03/frprinci.html>

Asselin, J. (2016). *L'évolution de la production des voyelles du français chez des immigrants adultes hispanophones: Une étude de cas*. (Tesis de Maestría). Universidad de Laval, Quebec, Canadá. Recuperado de: <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/26737>

Augé, H., Cañada Pujols, M.D., Marlhens C. y Martin, L. (2005). *Tout va bien 1*. Paris: CLE International

Bacor, N. (2017). De la pédagogie universitaire au numérique en langues : quelles pratiques pédagogiques?. *frantice.net*, 14(2), 49-61. Recuperado de: <http://www.frantice.net/index.php?id=1455>

Basque, J. (2005). Une réflexion sur les fonctions attribuées aux TIC en enseignement universitaire. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 2(1), 30-41. Recuperado de: <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00086399/document>

Bautista Sánchez, M. G., Martínez Moreno, A. R. y Hiracheta Torres, R. (2014). El uso de material didáctico y las tecnologías de información y comunicación (TIC's) para mejorar el alcance académico. *Ciencia y Tecnología*, 14, 183-194. Recuperado de: https://www.palermo.edu/ingenieria/pdf2014/14/CyT_14_11.pdf

Berenguer, L.E. (2015). Le manuel numérique: Un nouveau défi pour le professeur de FLE. *Synergies Argentine*, 3, 25-33. Recuperado de: <https://gerflint.fr/Base/Argentine3/berenguer.pdf>

Blanc, G. (2011). L'enseignement de la phonétique du français langue étrangère. *Babilonia*, 02(11), 33-37. Recuperado de: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2011-2/Baby2011_2blanc.pdf

Boneu, J.M. (2007). Plataformas abiertas de *e-learning* para el soporte de contenidos educativos abiertos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4(1). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2291412.pdf>

Buides, L. (2017). *Le français dans les universités cubaines: Mobiliser et agir pour relever le défi*. Ponencia en el Seminario Regional de Departamentos universitarios de francés AUF-Caribe. Universidad de La Habana, Cuba.

- Cabrera Mariscal, M. (2014). *Revisión de los diferentes enfoques y métodos existentes a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras*. (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Jaén, Andalucía, España. Recuperado de: http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/890/7/TFG_CabreraMariscal,Marta.pdf
- Cando Zumba, A.R., Alcoser Cantuña, F.E., Villa Sánchez, H.V. y Ramos Morocho, R.A. (2017). Los entornos virtuales: Un plus en la docencia universitaria de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. *3C TIC: Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 6(3), 26-42. DOI: <http://dx.doi.org/10.17993/3ctic.2017.57.26-42>
- Castañeda Rivas, M.L. (2015). La enseñanza-aprendizaje por competencia. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 65(264), 243-265. Recuperado de: <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/rev-facultad-derecho-mx/article/download/31415/28401>
- Chacín, J., Peña, D. y Márquez, M. (2010). Principes méthodologiques utilisés par les enseignants de français au niveau secondaire. *Synergies Venezuela*, 5, 205-223. Recuperado de: <https://gerflint.fr/Base/venezuela5/12.pdf>
- Chanto Espinosa, C.L. (2018). El aula virtual como estrategia para la enseñanza y el aprendizaje. *American Journal of Engineering Research*, 7(1), 81-87. Recuperado de: <http://www.ajer.org/papers/Vol-7-issue-1/L07018187.pdf>
- Chao Chao, K.-W. (2014). Estrategias didácticas mediadas con TIC en un curso de expresión oral francesa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-30. DOI: 10.15517/aie.v14i2.14801
- Charliac, L. y Motron, A.-C. (2000). *Phonétique progressive du français*. Paris: CLE International
- Cheddar, B. (2011). Contribution de la phonétique à l'enseignement/apprentissage du Français dans le cycle primaire. *Synergies Algérie*, 14, 145-150. Recuperado de: <https://gerflint.fr/Base/Algerie14/bouguerra.pdf>

- Conchado Peiró, A. (2011). *Modelización multivariante de los procesos de Enseñanza – Aprendizaje basados en Competencias en Educación Superior*. (Tesis Doctoral). Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, España. Recuperado de: <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=qDXEPvsc66w%3D>
- Condruz-Bacescu, M. (2014). E-learning/m-learning – the new trend in foreign language teaching. *Professional Communication and Translation Studies*, 7(1-2), 159-166. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/81a5/a249694644a0969b6a460125f41960eda65d.pdf>
- Consejo de Europa. (2001). *Cadre Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris: Didier.
- (2018). *Cadre Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg: Unité des Politiques Linguistiques. Recuperado de: <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Cordero Arroyo, G. y Nassar Sánchez, Y.Z. (2013). Modelo didáctico para la aplicación del enfoque por competencias en la formación de licenciados en ciencias de la educación. *Revista Digital de Investigación Educativa*, 4(8), 31-44. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13211102.pdf>
- De Saussure, F. (1945). *Curso de Lingüística General* (24ta ed.). Buenos Aires: Losada.
- Diabate, A. (2013). Didactique des langues et approche par compétences. Des aspects curriculaires à la formation des enseignants. *Liens*, 17, 169-199. Recuperado de: http://fastef.ucad.sn/LIEN17/liens17_adiabate.pdf

Durán Rodríguez, R. y Estay-Niculcar, C.A. (2016). Las buenas prácticas docentes en la educación virtual universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 159-186. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5765935.pdf>

El-Abboud, G. (2015). L'introduction des TIC dans les pratiques pédagogiques des enseignants de français. *Formation et profession*, 23(1), 1-10. doi:10.18162/fp.2015.107.

Friedman, B.D. y Allen, K.M. (2014). Systems Theory. En. Jerrold R. Brandell (Ed.). *Essentials of Clinical Social Work* (3-20). Los Angeles: SAGE Publications Inc. DOI: 10.13140/2.1.1132.9281

Fuentes Garzón, D. (2017). *L'apprentissage de la phonétique en classe de FLE: Propositions d'activités*. (Tesis de Maestría). Universidad de Valladolid, Valladolid, España. Recuperado de: https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/27985/TFM_F_2017_105.pdf;jsessionid=DB44F9D747E9CB54C18D7636040E5119?sequence=1

García Berbén, A.B. (2008). *Proceso de enseñanza/aprendizaje en educación superior*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España. Recuperado de: <https://hera.ugr.es/tesisugr/17591120.pdf>

García Gajardo, F., Fonseca Grandón, G. y Concha Gfell, L. (2015). Aprendizaje y rendimiento académico en educación superior: Un estudio comparado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-26. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44741347019>

Gérard Lojacono, F. (2010) Didactique et phonologie du français langue étrangère en milieu hispanophone. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 16, 109-134. Recuperado de: <https://ojsspcd.ulpgc.es/ojs/index.php/LFE/article/download/130/118>

Giraldo Sastoque, B.V. (2015). *Desarrollo de la conciencia fonológica de las vocales nasales del francés en los estudiantes de segundo ciclo del Colegio La*

Candelaria I.D.E. (Tesis de Licenciatura). Universidad Libre, Bogotá D.C., Colombia. Recuperado de:
<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8374/FINAL%20TESIS%20VICTORIA%2002%20JULIO%20FINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

González Cancio, R.G. (2009). *La clase de Lengua Extranjera: Teoría y Práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.

González Delgado, R. (2013). *L'histoire du français à Cuba*. Conferencia en la Reunión de la Asociación de Lingüistas de Cuba, Grupo de Especialistas de Francés GELFRA. La Habana, febrero 2013.

González Delgado, R. y Fernández Hernández, E. (2014). Le français à l'Université de La Havane: histoire et actualité. *Le français à l'université*, 19(04). Recuperado de: <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=1904>

González Pérez, E., Hernández Ulloa, Y., del Sauzal Francisco, Y. (2019). Impacto de un sistema de actividades comunicativo-integradoras en francés basadas en el marco CAVA. *Infociencia*, 23(1), 11-22. Recuperado de: <http://www.magon.cu/Doc/Vol%2023%20No1/1109.pdf>

Grevisse, M. (1964). *Le Bon Usage: Grammaire Française avec des Remarques sur la Langue Française d'Aujourd'hui* (8va ed.). Gembloux: J. Duculot, S. A.

Griffith, W.I. y Lim, H.-Y. (2014). Introduction to Competency-Based Language Teaching. *MEXTESOL Journal*, 38(2), 1-9. Recuperado de: https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=519

Hernández Ulloa, Y., González Pérez, E. y Herrera Cruz, Y. (2015). Las aulas virtuales: Una herramienta efectiva para el aprendizaje del francés como lengua extranjera. *Pedagogía y Sociedad*, 18(44). Recuperado de: <http://revistas.UNISS.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/viewFile/346/267>

- Hradecká, P. (2016). *Correction des fautes de prononciation des apprenants tchèques: Recherche expérimentale*. (Tesis de Maestría). Universidad Masaryk, Brno, República Checa. Recuperado de: <https://www.semanticscholar.org/paper/Correction-des-fautes-de-prononciation-des-tch%C3%A8ques-Hradeck%C3%A1/23e4ef7bac6794ffbf985dfb2bab15bfb30429ed>
- Humanante Ramos, P., Fernández Acevedo, J., Jiménez, C. (2019). Aulas virtuales en contextos universitarios: Percepciones de uso por parte de los estudiantes. *Espacios*, 40(2). Recuperado de: <https://www.revistaespacios.com/a19v40n02/a19v40n02p03.pdf>
- Kandeel, R. (2014) Les TIC dans les pratiques des enseignants du FLE pour la préparation du DELF. *frantice.net*, 9, 31-53, Recuperado de: <http://www.frantice.net/docannexe/fichier/1087/5.pdf>
- Kromidha, E. y Toro E. (2015). Use of Information and Communication Technologies in Teaching French. *Journal of Educational and Social Research*. 5(1). DOI: 10.5901/jesr.2015.v5n1p113
- Llorca, R. (2001). Jeux de groupe avec la voix et le geste sur les rythmes du français parlé. En R. Johnston y G.-D. de Salins (Eds.) *L'enseignement des langues aux adultes aujourd'hui* (pp. 141-150). Saint-Étienne: Publications de la Universidad de Saint-Étienne. Recuperado de: https://books.google.com/cu/books?id=Vc5dzo2JwmoC&printsec=frontcover&source=gbs_atb#v=onepage&q=llorca&f=false
- López, C., Benedito, V., y León, M.J. (2016). El Enfoque de Competencias en la Formación Universitaria y su Impacto en la Evaluación: La Perspectiva de un Grupo de Profesionales Expertos en Pedagogía. *Formación Universitaria*, 9(4), 11-22. doi: 10.4067/S0718-50062016000400003
- Loustau, C. (2012). *Conception d'un cours en ligne de phonétique française et de correction phonétique pour la formation d'enseignants de FLE à l'Université*

Nationale Autonome du Mexique. (Tesis de Maestría). Universidad Stendhal-Grénoble 3, Grenoble, Francia. Recuperado de: <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00755000>

Malagón Hernández, M.J., y Frías Cabrera Y. (2008). Los materiales didácticos digitales: Fundamentos conceptuales. En: Colectivo de autores. *Preparación pedagógica para profesores de la nueva universidad cubana*. La Habana: Poligráfico Félix Varela

Marcos García, M.J. (2015). Estrategias de aprendizaje para la adquisición de la competencia lingüística en alumnos de FLE. *Anales de Filología Francesa*, 23, 125-143. Recuperado de: <https://revistas.um.es/analesff/article/download/250611/190201/>

Marrero Sánchez, O. y Lasso de la Vega González, M. del C. (2017). El proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias: Una visión desde el enfoque sistémico. *Congreso Universidad*, 6(4), 28-46. Recuperado de: <http://revista.congresouniversidad.cu/index.php/rcu/article/download/837/786/>

Martinie, B. y Wachs, M. (2006). *Phonétique en dialogues*. Paris: CLE International.

Mastafi, M. (2014). Obstacles à l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le système éducatif marocain. *frantice.net*, 8, 50-65. Recuperado de: <http://www.frantice.net/docannexe/fichier/914/6.Mastafi.pdf>

Maurová Paillereau, N. (2015). *Perception et production des voyelles orales du français par des futures enseignantes tchèques de français langue étrangère (FLE)*. (Tesis Doctoral). Francia, Universidad Sorbonne Nouvelle – Paris 3, París, Francia. Recuperado de: https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01162192/file/these_MAUROVA_PAILLEREAU_Nikola_2015.pdf

Mele, C., Pels, J., Polese, F. (2010), A brief review of systems theories and their managerial applications. *Service Science*, 2(1/2), 126-135. Recuperado de: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2003159

Ministerio de Educación Superior (2016). *Plan de Estudio E. Carrera Licenciatura en Educación, Lenguas Extranjeras*. La Habana. Recuperado de: <http://intranet.UNISS.edu.cu/wp-content/uploads/2017/01/15-Plan-de-Estudio-E-Ed.-Lenguas-Extranjeras-dic.-2016.pdf>

Meunier, C. (2015). *Petit guide pratique de la phonétique corrective du FLE*. Marseille: Editions du FLE.

Ministerio Nacional de Educación. (2010). *Plan de Estudio D. Carrera Licenciatura en Educación, Lenguas Extranjeras* (CD-ROM de la Carrera). La Habana.

Ministerio Francés de Asuntos Exteriores y Desarrollo Internacional (2014). *Promover la lengua francesa en el mundo*. París: Dirección General de Mundialización, Desarrollo y Asociaciones.

Molina Mejía, J.M. (2007). *Diagnostique et correction des erreurs de prononciation en FLE des apprenants hispanophones*. (Tesis de Maestría). Universidad Stendhal – Grenoble 3, Grenoble, Francia. Recuperado de: http://jorge.m.molina.free.fr/documents/MEMOIRE1_MOLINA.pdf

Moreira-Segura, C. y Delgadillo-Espinoza, B. (2014). La virtualidad en los procesos educativos: Reflexiones teóricas sobre su implementación. *Tecnología en Marcha*, 28(1), 121-129. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5051536.pdf>

Moreno Martín, G., Martínez Martínez, R., Moreno Martín, M., Fernández Nieto, M.I. y Guadalupe Núñez, S.V. (2017). Acercamiento a las Teorías del aprendizaje en la Educación Superior. *UNIANDES EPISTEME: Revista de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 4(1), 48-60. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6756396>

Montealegre, R. (2005). La actividad humana en la psicología histórico-cultural. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 33-42. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/799/79902304.pdf>

- Nekemiah, N. (2012). *L'amélioration de la compétence phonologique des enseignants de français du secondaire en Tanzanie*. (Tesis de Maestría). Universidad de Grenoble-Alpes. Grenoble, Francia. Recuperado de: <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00743507>
- Nieves Porro, J. (2017). El aula virtual y sus dimensiones: Un análisis de la propia práctica. *Educación, Formación e Investigación*, 3(5), 136-157. Recuperado de: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/download/11100/10416>
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press
- Papaoudi-Ros, H. (2014). Le Statut didactique des TIC, les enseignants et la médiation technique. *frantice.net*, 8(3). 87-99, Recuperado de: <http://frantice.net/docannexe/fichier/930/8.PAPADOUDI.pdf>
- Parizet, M.-L. (2008). Phonétique et Cadre Commun: Propositions pour un cours de FLE. *Synergies Espagne*, 1, 113-122. Recuperado de: <https://gerflint.fr/Base/Espagne1/parizet.pdf>
- Paternostro, R. (2015). L'éveil à la variation phonétique en didactique du français langue étrangère: Enjeux et outils. *Lidil, Revue de Linguistique et Didactique des Langues*, 50, 105-124. Recuperado de: <http://lidil.revues.org/3587>
- Pendelieu-Verdurand, M. (2014). *Parole disfluente: Aspects phonétiques et phonologiques*. (Tesis doctoral). Universidad de Grenoble, Grenoble, Francia. Recuperado de: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01154620/document>
- Perea Siller, F.J. (2017). Rasgos distintivos, binarismo y definición de fonemas: sobre la influencia de Jakobson en Emilio Alarcos Llorach. *Estudios Filológicos*, 59, 111-127. DOI: 10.4067/S0071-17132017000100006
- Pérez Rodríguez, P.M. (2004). Revisión de las teorías del aprendizaje más sobresalientes del siglo XX. *Tiempo de Educar*, 5(10), 39-76. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31101003>

Perrenoud, Ph. (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar?. *SIPS - Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, 45-64. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/279642640_Enfoque_por_competencias_una_respuesta_al_fracaso_escolar

Prol, A. (1976). *Cours de Phonétique Française*. La Habana: Pueblo y Educación

Promkesa, S. (2014). *Étude des problèmes de prononciation des consonnes fricatives du français par des apprenants thaïlandais et propositions de correction phonétique*. (Tesis de Maestría). Universidad Stendhal-Grénoble 3, Grenoble, Francia. Recuperado de: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01078534/document>

Puren, Ch. (2012). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-CLE International. Recuperado de: https://www.aplv-languesmodernes.org/docrestreint.api/1849/b1a776bacb5d6ccb0a692b19bd88566e4b5a707/pdf/puren_histoire_methodologies.pdf

----- (2016). *De l'approche communicative à la perspective actionnelle: Exercice de décodage d'une « manipulation génétique » sur une tâche finale d'unité didactique d'un manuel de FLE*. Recuperado de: www.christianpuren.com/mes-travaux/PUREN_2016a

----- (2017). Culture numérique et culture universitaire en filière langues, littératures et cultures étrangères (Ilce): Quelle stratégie de changement durable ?. En S. Rouissi, L. Portes y A. Stulic (Ed.), *Dispositifs numériques pour l'enseignement à l'université. Le recours au numérique pour enseigner les langues, les littératures et civilisations étrangères*. Paris: L'Harmattan (pp.21-49). Recuperado de: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2017b/>

Racine, I. (2016). La liaison chez les apprenants hispanophones avancés de FLE. *Bulletin VALS-ASLA*, 102, 147-167. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/79426134.pdf>

Rafael Martínez, L.Y., Morales Rosabal, G., de Zayas Galguera, Y. y Montaña Alarcón, S. (2010). *Programa de la Disciplina PILF Carrera Licenciatura en Educación, Especialidad Lenguas Extranjeras (Plan de Estudios D)*. La Habana, Cuba.

Rafael Martínez, L.Y., González Zulueta, J., Saavedra Borroto, I. de los A. y González Pérez, E. (2016). *Programa de la Disciplina PILF Carrera Licenciatura en Educación, Especialidad Lenguas Extranjeras (Plan de Estudios E)*. La Habana, Cuba.

Ramanantsoa, H. y Totohasina, A. (2014). Une stratégie d'intégration pédagogique des TIC dans l'enseignement des mathématiques à Madagascar. *frantice.net*, 9(1), 74-85. Recuperado de: <http://frantice.net/docannexe/fichier/1081/7.pdf>

Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2da ed.). Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de: <http://www.espacomarcicosta.com/pdf/ingles/questoes-teoricas-e-metodologicas/approaches-and-methods-in-language-teaching-jack-c-richards-and-theodore-s-rodgers.pdf>

Rodríguez Pérez, G. (2005). *La preparación fonológica del docente de idioma Inglés en séptimo grado*. (Tesis de Maestría). Centro Universitario "José Martí Pérez", Sancti Spíritus, Cuba. Recuperado de: <http://dspace.UNISS.edu.cu/handle/123456789/4742>

Romero Fernández, B., Garriga Alfonso, N.E. y Martínez Pichardo, R.R. (2011). Sistema de actividades metodológicas con enfoque de competencia didáctica para profesores de Farmacología I, de la carrera de Medicina. *Revista Médica Electrónica*, 33(3), 320-328. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/rme/v33n3/spu09311.pdf>

Rosental, M. y Ludin, P. (1946). *Diccionario Filosófico Marxista*. Montevideo: Pueblos Unidos. Recuperado de: <http://www.filosofia.org/urss/img/1946dfm.pdf>

- Ruiz Quemoun, F. (2002) *La phonétique, matière d'aide à la didactique de la langue française*. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante, España. Recuperado de: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/3965/1/Ruiz-Quemoun-Fernande.pdf>
- Saavedra Borroto, I. de los A. y González Pérez, E. (2017). *Programa de asignatura, Elementos de fonética y fonología francesas*. Sancti Spíritus, Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez".
- Sandí Delgado, J.C. y Cruz Alvarado, M.A. (2016). Propuesta metodológica de enseñanza y aprendizaje para innovar la educación superior. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, 17(36), 2-38. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/isucr.v17i36.27100>
- Santibáñez, J. (2010). Aula virtual y presencial en aprendizaje de comunicación audiovisual y educación. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana De Comunicación Y Educación*, 35, 183-191. ISSN 1134-3478.
- Sarmiento Santana, M. (2004). *La Enseñanza de las Matemáticas y las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación*. (Tesis doctoral). Universidad Rovira I Virgili, Tarragona, España. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8927/A-PORTADA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Schunk, D.H. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa* (6ta ed.). Naucalpan de Juárez, Estado de México: Pearson Educación de México, S.A.
- Silva, J. (2017). Un modelo pedagógico virtual centrado en las E-actividades. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 53. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/53/10>
- Spalachi, M. (2014). Enfoque oral digital para el aula de francés le con fines profesionales. *Phonica*, 9-10, 222-229. Recuperado de: <http://revistes.ub.edu/index.php/phonica/article/download/10983/13736>

Spratt, M., Pulverness, A. and Williams, M. (2005). *The TKT Course*. Cambridge: Cambridge University Press.

Surguladze, N. y Surguladze M. (2013). L'utilisation des moyens informatiques au cours de l'apprentissage de la langue française. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13 (número especial). Recuperado de: https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_53304ede29eec.pdf

Tagliante, Ch. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris: CLE International.

Tomé, M. (2010). Enseñanza y aprendizaje de la pronunciación de una lengua extranjera en la Web 2.0. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 5, 221-239. Recuperado de: <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/10670/771-1444-1-SM.pdf>

Torrenteras Herrera, J. (2012). Las teorías de aprendizaje y la formación de herramientas técnicas. *Revista de Educación a Distancia*, 34. Recuperado de: <https://www.um.es/ead/red/34/torrenteras.pdf>

Trubetzkoy, N.S. (1971). *Principles of Phonology* (3ra Edición). Los Angeles: California of University Press. Recuperado de: https://monoskop.org/images/7/73/Trubetzkoy_NS_Principles_of_Phonology.pdf

Trujillo Vilches, N. de la C. (2016). *Sistema de actividades docentes para el componente laboral en la asignatura Estructura de Hormigón y Mampostería*. (Trabajo de Diploma). Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Santa Clara. Recuperado de: <http://dspace.uclv.edu.cu/handle/123456789/33/browse?type=author&value=Trujillo+Vilches%2C+Neysis+de+la+Caridad>

Unión Europea (2016). *Classification of learning activities (CLA): Manual*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de:

<https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/7659750/KS-GQ-15-011-EN-N.pdf/978de2eb-5fc9-4447-84d6-d0b5f7bee723>

Vandendriessche, A. y Filliolet, C. (2010). *La phonétique par les textes*. Paris: Belin.

Vilanova, G.E. (2016). Modelos de interacción en ambientes virtuales de aprendizaje en la educación superior. *Sistemas, Cibernética e Informática*, 13(1), 77-83. Recuperado de: [http://www.iiiisci.org/journal/CV\\$/risci/pdfs/XA619KG15.pdf](http://www.iiiisci.org/journal/CV$/risci/pdfs/XA619KG15.pdf)

Von Bertalanffy, L. (1976). *Teoría General de los Sistemas*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de: https://cienciasyparadigmas.files.wordpress.com/2012/06/teoria-general-de-los-sistemas_-fundamentos-desarrollo-aplicacionesludwig-von-bertalanffy.pdf

Wachs, S. (2011). Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE). *Revista de Linguas Modernas*, 14, 183-196. Recuperado de: <https://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/9687>

Webster, N. (1983). *Webster's Seventh New Collegiate Dictionary* (7ma ed.). La Habana: Pueblo y Educación.

Zapata Callejas, J.S. (2015). El modelo y enfoque de formación por competencias en la Educación Superior: Apuntes sobre sus fortalezas y debilidades. *Academia y Virtualidad*, 8(2), 24-33. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5236382.pdf>

Zapata-Ros, M. (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos: Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del "conectivismo". *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 69-102, ISSN: 2444-8729. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=535554757006>

Anexo 1: Escala valorativa para medir el desarrollo de la competencia fonológica en francés según los criterios seleccionados.

Criterio 1: Articulación de los fonemas vocálicos, semivocálicos y consonánticos teniendo en cuenta los rasgos que los caracterizan

Debutante Avanzado (DA): Aquel estudiante que ha alcanzado un nivel igual o superior al esperado en el año académico pues articula correctamente más del 85% de los fonemas franceses y, la mayoría de las veces que comete un error de pronunciación debido a una mala articulación, se autocorrigie inmediatamente, en pocas ocasiones necesita la guía del profesor.

Debutante intermedio (DIM): Aquel estudiante que articula correctamente entre el 75 y el 84% de los fonemas franceses pero comete errores de pronunciación ocasionados por una mala articulación y, para corregirlos, necesita la guía del profesor o un compañero con frecuencia.

Debutante Inicial (DI): Aquel estudiante que articula correctamente menos del 74% de los fonemas franceses, comete errores de pronunciación ocasionados por una mala articulación y, a pesar de la guía del profesor o un compañero, es incapaz de corregirlo.

Criterio 2: Discriminación de fonemas vocálicos, semivocálicos y consonánticos

Debutante Avanzado (DA): Aquel estudiante que ha alcanzado un nivel igual o superior al esperado en el año académico pues discrimina correctamente más del 85% de los fonemas franceses pero, cuando no es capaz de discriminarlo, lo logra con la guía del profesor a través de la repetición de palabras,.

Debutante intermedio (DIM): Aquel estudiante que discrimina correctamente entre el 75 y el 84% de los fonemas franceses pero, cuando no es capaz de discriminarlo, lo logra con la guía del profesor o un compañero a través de la repetición de palabras o su representación gráfica.

Debutante Inicial (DI): Aquel estudiante que discrimina correctamente menos del 74% de los fonemas franceses y, cuando es incapaz de discriminarlo, no lo logra a pesar de la guía del profesor y un compañero ni a través de la repetición de palabras ni con su representación gráfica.

Criterio 3: Letras finales de palabras

Debutante Avanzado (DA): Aquel estudiante que no pronuncia las letras finales de palabras de acuerdo a la regla y se equivoca solo salvo en palabras que constituyen excepciones.

Debutante intermedio (DIM): Aquel estudiante que pronuncia frecuentemente las letras finales de palabras incumpliendo con lo establecido por la regla y se equivoca no solo en palabras que constituyen excepciones sino que además es incapaz de diferenciar algunos términos de uso común que esta pronunciación diferencia. Sin embargo, puede corregirse con la guía del profesor o un compañero.

Debutante Inicial (DI): Aquel estudiante que pronuncia la mayoría de las letras finales de las palabras indistintamente sin respetar la regla que rige dicho proceso y no es capaz de corregirse a pesar de la guía del profesor o un compañero.

Criterio 4: Liaison

Debutante Avanzado (DA): Aquel estudiante que logra efectuar la liaison adecuadamente, enfatizando en la obligatoria. Sin embargo, presenta algunas deficiencias en la producción de la liaison opcional (*facultative* en francés) pues confunde su empleo según el registro empleado (formal o informal).

Debutante intermedio (DIM): Aquel estudiante que presenta dificultades tanto en la liaison obligatoria como la opcional sin lograr identificarlas ni respetar el registro empleado (formal o informal) y, solo lo logra con ayuda del profesor o un compañero.

Debutante Inicial (DI): Aquel estudiante que presenta deficiencias en la producción de la liaison, demostrando bajo nivel de conocimiento para identificarlas (obligatoria, opcional o prohibidas) y, por tanto, no realiza las obligatorias en ocasiones y siempre realiza las prohibidas.

Criterio 5: Elisión

Debutante Avanzado (DA): Aquel estudiante que pronuncia alguna vocal que debe eliminarse pero es capaz de autocorregir siempre esta deficiencia.

Debutante intermedio (DIM): Aquel estudiante que pronuncia alguna vocal que debe eliminarse pero necesita la guía del profesor o un compañero para corregir el error cometido.

Debutante Inicial (DI): Aquel estudiante que siempre pronuncia las vocales que deben eliminarse y no se corrige a pesar de la guía del profesor o un compañero.

Criterio 6: Encadenamiento vocálico

Debutante Avanzado (DA): Aquel estudiante que realiza pausas innecesarias entre vocales ocasionadas por factores psicológicos como el nerviosismo o en frases muy complejas y poco comunes pero autocorrige el error cometido.

Debutante intermedio (DIM): Aquel estudiante que realiza pausas innecesarias en frases de mediana complejidad o comúnmente empleadas en clases y, por tanto, no cumple con la regla que rige este proceso. Sin embargo, es capaz de corregir el error con la guía del profesor o un compañero.

Debutante Inicial (DI): Aquel estudiante que realiza pausas innecesarias aún en frases de poca complejidad y comúnmente empleadas en clases, por lo que no cumple con la regla que rige este proceso y es incapaz de corregir el error a pesar de la guía del profesor o un compañero.

Criterio 7: Encadenamiento consonántico

Debutante Avanzado (DA): Aquel estudiante que realiza pausas innecesarias entre un vocablo que termina en consonante y otro que comienza en vocal ocasionadas por factores psicológicos como el nerviosismo o en frases muy complejas y poco comunes pero autocorrige el error cometido.

Debutante intermedio (DIM): Aquel estudiante que realiza pausas innecesarias en frases de mediana complejidad o comúnmente empleadas en clases y, por tanto, no cumple con la regla que rige este proceso. Sin embargo, es capaz de corregir el error con la guía del profesor o un compañero.

Debutante Inicial (DI): Aquel estudiante que realiza pausas innecesarias aún en frases de poca complejidad y comúnmente empleadas en clases, por lo que

no cumple con la regla que rige este proceso y es incapaz de corregir el error a pesar de la guía del profesor o un compañero.

Criterio 8: Grupo rítmico

Debutante Avanzado (DA): Aquel estudiante que emplea frases de una complejidad media o alta y realiza pausas innecesarias que afectan la unión de los grupos de palabras como consecuencia de factores psicológicos como el nerviosismo o porque las frases no se emplean comúnmente. Sin embargo, siempre respeta la unión de los elementos claves del grupo rítmico (artículos, adjetivos, sustantivos, verbos, etc.) y, cuando presenta deficiencias, autocorrigió su error.

Debutante intermedio (DIM): Aquel estudiante que emplea mayormente frases de una mediana complejidad y frecuentemente empleadas en clases y no siempre respeta la unión de los elementos claves del grupo rítmico (artículos, adjetivos, sustantivos, verbos, etc.) y, para corregir esta deficiencia, necesita la guía del profesor o un compañero.

Debutante Inicial (DI): Aquel estudiante que emplea frases de complejidad baja y comúnmente empleadas en clases y, con frecuencia, separa los elementos claves del grupo rítmico (artículos, adjetivos, sustantivos, verbos, etc.) y no corrige esta deficiencia a pesar de la guía del profesor o un compañero.

Criterio 9: Entonación

Debutante Avanzado (DA): Aquel estudiante que respeta la entonación ascendente y descendente del francés en frases declarativas, interrogativas, etc. y, además, emplea la entonación como recurso estilístico para demostrar diferentes estados de ánimo y emociones como sorpresa, enojo, y otros.

Debutante intermedio (DIM): Aquel estudiante que respeta parcialmente la entonación ascendente y descendente en frases declarativas, interrogativas, etc. Sin embargo, mantiene una producción lineal de las frases y no siempre usa la entonación para demostrar diferentes estados de ánimo y emociones como sorpresa, enojo u otros pero, con la guía del profesor o un compañero, corrige estas deficiencias.

Debutante Inicial (DI): Aquel estudiante que no respeta la entonación ascendente y descendente en frases declarativas, interrogativas, etc. Además, mantiene una entonación lineal de las estructuras empleadas y es incapaz de corregir estas deficiencias a pesar de la guía del profesor o un compañero.

Criterio 10: Acentuación de las palabras según su estructura silábica

Debutante Avanzado (DA): Aquel estudiante que respeta la acentuación aguda de las palabras en francés cumpliendo con lo establecido por la norma y se confunde en raras ocasiones debido a estructuras poco empleadas en clases. Sin embargo, es capaz de autocorregir estas deficiencias.

Debutante intermedio (DIM): Aquel estudiante que respeta frecuentemente la acentuación aguda de las palabras en francés y se confunde en vocablos similares y empleados frecuentemente en clases pero que, debido a modificaciones estructurales, cambian la sílaba acentuada. Además, corrige estas deficiencias, gracias a la guía del profesor o un compañero.

Debutante Inicial (DI): Aquel estudiante que no domina la norma de la acentuación aguda de las palabras en francés y, por tanto, irrespetta frecuentemente este proceso. No es capaz de corregir estas deficiencias a pesar de la guía del profesor o un compañero.

Criterio 11: Acentuación de las frases

Debutante Avanzado (DA): Aquel estudiante que respeta la acentuación aguda de las frases en francés cumpliendo con lo establecido por la norma y respeta la característica de pérdida del acento individual de las palabras a favor del acento del grupo rítmico aun cuando su acento como hispanohablante es levemente perceptible sin afectar su pronunciación en la lengua francesa. Sin embargo, se confunde en raras ocasiones debido a estructuras poco empleadas en clases pero es capaz de autocorregir estas deficiencias.

Debutante intermedio (DIM): Aquel estudiante que respeta parcialmente la acentuación aguda de las frases en francés según lo establecido por la norma y, en ocasiones, su acento como hispanohablante es perceptible por lo que se afecta su pronunciación en la lengua francesa en cuanto a la pérdida del

acento individual de las palabras a favor del acento del grupo rítmico. Además, es capaz de corregir estas deficiencias solo con la guía del profesor o un compañero.

Debutante Inicial (DI): Aquel estudiante que no respeta la acentuación aguda de las frases en francés según lo establece la norma y su acento como hispanohablante es muy perceptible por lo que se afecta su pronunciación en la lengua francesa en cuanto a la pérdida del acento individual de las palabras a favor del acento del grupo rítmico. Además, es incapaz de corregir estas deficiencias a pesar de la guía del profesor o un compañero, que generalmente deben solicitar repeticiones de las estructuras empleadas.

Criterio 12: Reconocimiento de técnicas correctivas para erradicar las deficiencias fonético-fonológicas presentadas.

Debutante Avanzado (DA): Aquel estudiante que conoce todas las técnicas necesarias para corregir las deficiencias fonético-fonológicas y es capaz de aplicar la mayoría de estas por lo que, frecuentemente, al cometer un error de pronunciación, lo autocorrigió a pesar de no aplicar todas las técnicas.

Debutante intermedio (DIM): Aquel estudiante que conoce la mayoría de las técnicas necesarias para corregir las deficiencias fonético-fonológicas y es capaz de aplicar solo algunas de estas. Sin embargo, al cometer un error de pronunciación, necesita la guía del profesor o un compañero para corregirlo.

Debutante Inicial (DI): Aquel estudiante que conoce solo pocas técnicas para corregir las deficiencias fonético-fonológicas y no las aplica para corregir las deficiencias a pesar de la guía del profesor o un compañero para corregirlo.

Anexo 2: Guía de observación

Objetivo: Identificar las deficiencias que afectan así como las potencialidades que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje de la fonética y la fonología francesas y el desarrollo de la competencia fonológica en esta lengua en los estudiantes del tercer año del curso diurno de la especialidad Lenguas Extranjeras de la UNISS “José Martí Pérez”.

Elementos a tener en cuenta durante la observación:

1. Duración de la actividad docente

2. Manual(es) de francés empleado:

Tout va bien Alter Égo Alter Égo Plus Latitudes

Otros: _____

3. Recursos tecnológicos empleados en clases:

<input type="checkbox"/>	Grabaciones de audio	<input type="checkbox"/>	Grabaciones de video
<input type="checkbox"/>	Imágenes	<input type="checkbox"/>	Presentaciones electrónicas
<input type="checkbox"/>	Sitios Web	<input type="checkbox"/>	Aula virtual
<input type="checkbox"/>	Teléfonos	<input type="checkbox"/>	Otros

4. Cantidad de actividades que realizan los estudiantes.

¿Cuántas de estas actividades están relacionadas a la sección de fonética de la unidad estudiada? _____

5. Nivel de participación de los estudiantes: Variada Baja Ninguna

6. ¿Los estudiantes cometen errores de pronunciación? Sí No

6.1. Elementos en los que se enmarcan estos errores

<input type="checkbox"/>	Relación fonema-grafema	<input type="checkbox"/>	Discriminación de fonemas vocálicos
<input type="checkbox"/>	Liaison	<input type="checkbox"/>	Articulación de fonemas vocálicos
<input type="checkbox"/>	Labialización	<input type="checkbox"/>	Encadenamiento vocálico
<input type="checkbox"/>	Nasalización	<input type="checkbox"/>	Encadenamiento consonántico
<input type="checkbox"/>	Discriminación de fonemas	<input type="checkbox"/>	Consonantes en posición final

	consonánticos		
	Articulación de fonemas consonánticos		Grupo rítmico
	Acentuación de las palabras		Entonación
	Acentuación de las frases		Otros

7. ¿Se corrigieron estos errores? Sí No

7.1. Vía(s) utilizada(s) para corregirlos

	imitación-repetición del fonema		medios visuales físicos
	imitación-repetición de palabras que contengan el fonema		medios audiovisuales digitales
	mímica		oposición fonética
	descripción articulatória		ejercicios de discriminación
	comparación entre la fonética de la lengua materna y la extranjera		
	Otros:		

7.2. ¿Por qué no se corrigieron los errores de pronunciación cometidos por los estudiantes?

	Insuficiente tiempo para el trabajo con estos elementos		Exceso de contenidos para trabajar en las clases
	Desactualización sobre las actuales tendencias de la pronunciación		Insuficiente bibliografía especializada en fonética
	Se ofrecen materiales y medios a los estudiantes para su autopreparación y la corrección de estos errores		

8. Otros aspectos importantes:

Proceder científico: Observación y Análisis de grabaciones video de los estudiantes para realizar un levantamiento de las principales deficiencias detectadas en relación a la producción de los fonemas vocálicos, semivocálicos y consonánticos y los elementos suprasegmentales.

Anexo 4: Encuesta a estudiantes

Objetivo: Caracterizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la fonética y la fonología francesas y el desarrollo de la competencia fonológica en esta lengua en los estudiantes del tercer año del curso diurno de la especialidad Lenguas Extranjeras de la UNISS “José Martí Pérez” así como el empleo de las TIC para lograrlo.

Estimado estudiante:

La encuesta que te aplicamos a continuación tiene como objetivo principal la evaluación del proceso de aprendizaje de la fonética y la fonología francesas como vía para desarrollar la competencia fonológica en dicha lengua y el empleo de las TIC en este proceso. Por tal motivo, te pedimos que seas lo más sincero posible en tus respuestas.

Cuestionario:

1. ¿Trabajan los profesores de francés la pronunciación durante sus clases?

___ Sí ___ No ___ A veces

2. De los elementos relacionados a continuación que caracterizan la fonética de la lengua francesa, seleccione el nivel en el usted evalúa su aprendizaje.

Elementos fonético-fonológicos	DI	DIM	DA
Relación fonema-grafema			
Liaison			
Labialización			
Nasalización			
Discriminación de fonemas consonánticos			
Articulación de fonemas consonánticos			
Acentuación de las palabras			
Acentuación de las frases			
Discriminación de fonemas vocálicos			
Articulación de fonemas vocálicos			
Encadenamiento vocálico			
Encadenamiento consonántico			
Consonantes en posición final			
Grupo rítmico			
Entonación			

***Leyenda:** DI (Debutante Inicial), DIM (Debutante Intermedio), DA (Debutante Avanzado)

2.1. Marca con una X la(s) principal(es) causa(s) de las deficiencias que afectan que aprendas la fonética y la fonología francesas.

Insuficiente tiempo para el trabajo con estos elementos durante las clases.

Exceso de contenidos para aprender.

Insuficiente bibliografía especializada en la fonética y la fonología francesas.

Insuficientes medios para trabajar la fonética y la fonología francesas.

Otras ¿Cuáles? _____.

3. ¿Han empleado los profesores algún recurso tecnológico en clases?

Sí No

3.1. En caso de decir Sí, por favor menciónelos en el espacio que se le ofrece:

4. ¿Has recibido la asignatura Elementos de Fonética y Fonología Francesas?

Sí No . De marcar Sí, responda las preguntas siguientes.

5. ¿Te ha sido útil el estudio de esta asignatura? Sí No

5.1. ¿Por qué? _____

6. ¿Qué actividades has realizado empleando las TIC como parte del estudio de esta asignatura?

6.1. Señala elementos positivos, negativos o interesantes de estas actividades.

Anexo 5: Guía de entrevista a estudiantes

Objetivo: Caracterizar el proceso de desarrollo de la competencia fonológica en francés en los estudiantes del tercer año del curso diurno de la especialidad Lenguas Extranjeras de la UNISS “José Martí Pérez” a partir de la enseñanza y el aprendizaje de la fonética y la fonología francesas teniendo en cuenta las debilidades que lo limitan así como las potencialidades que lo favorecen.

Cuestionario:

1. ¿Les gusta el estudio de la lengua francesa y su pronunciación? ¿Por qué?
2. ¿Se sienten preparados para estudiar la fonética y la fonología del francés de manera que se mejore su pronunciación y, por tanto, la competencia fonológica?
3. ¿De los aspectos de la pronunciación francesa, cuáles son los más (+) o menos (-) tratados en clases?
4. ¿Qué actividades emplean sus profesores para que ustedes comprendan la fonética del francés y las reglas para una buena pronunciación?
5. ¿Cuál(es) de estas actividades les ha(n) sido más útil(es)? ¿Por qué?
6. ¿Sus profesores les ofrecen materiales de autopreparación relacionados con la fonética y la fonología del francés? ¿Cuáles?
7. ¿Les han sido útiles estos materiales? ¿Por qué?

Anexo 6: Encuesta a profesores

Objetivo: Constatar las metodologías empleadas por los docentes para enseñar fonética y la fonología francesas para favorecer su aprendizaje y el desarrollo de la competencia fonológica en los estudiantes del tercer año del curso diurno de la especialidad Lenguas Extranjeras de la UNISS “José Martí Pérez”.

Estimado(a) profesor(a):

La encuesta que le aplicamos a continuación tiene como objetivo principal la evaluación del desarrollo de la competencia fonológica en francés en sus estudiantes como resultado del aprendizaje de la fonética y la fonología francesas en Especialidad Lenguas Extranjeras de la Licenciatura en Educación. Por tal motivo, le pedimos que sea lo más sincero posible en sus respuestas ya que las mismas permitirán elaborar estrategias para favorecer el aprendizaje de la fonética y la fonología del francés y el desarrollo de la competencia fonológica, tan necesaria para lograr una adecuada comunicación en dicha lengua.

1. ¿Trabaja usted la pronunciación en sus clases? Sí No
2. ¿En qué contenidos de la fonética sus estudiantes presentan mayores dificultades?
 - 2.1. De estos elementos, ¿cuáles son los más o los menos tratados en clases de francés?
 - 2.2. Señale cuál(es) cree que sea(n) la(s) principal(es) causa(s) de las deficiencias señaladas anteriormente.

Insuficiente tiempo para el trabajo con estos elementos en clases de francés.

Exceso de contenidos para trabajar en las clases de francés.

Insuficiente bibliografía respecto a la fonética y la fonología francesas.

Insuficientes medios para trabajar la fonética y la fonología francesas.

Otras ¿Cuáles? _____

-
3. ¿Qué actividades ha realizado usted durante sus clases para desarrollar en sus estudiantes la competencia fonológica en lengua francesa?

imitación-repetición del/los fonema(s) trabajado(s)

ilustración con medios visuales físicos

- ___ repetición de palabras que contienen el/los fonema(s) trabajado(s)
 - ___ ilustración con medios audiovisuales digitales
 - ___ mímica de la articulación del/los fonema(s) trabajado(s)
 - ___ oposición fonética del/los fonema(s) trabajado(s)
 - ___ discriminación del/los fonema(s) trabajado(s) por pares de palabras
 - ___ descripción articulatoria de fonemas
 - ___ comparación fonológica entre la lengua materna y la lengua extranjera
 - ___ Otros ¿Cuáles? _____
-

4. ¿Estas actividades se han realizado empleando las TIC? Sí____ No____

4.1. Señale elementos positivos, negativos o interesantes de estas actividades.

Anexo 7: Guía de Análisis Documental

Objetivo: Discernir los parámetros establecidos por las diferentes normativas y orientaciones para enseñar y aprender la fonética y la fonología francesas así como para desarrollar la competencia fonológica en esta lengua y la inclusión de las TIC en este proceso.

Elementos a tener en cuenta al analizar los documentos:

1. ¿Qué documento se analiza?

Programa de disciplina Programa de asignatura Manual de francés

Cuestionario de las evaluaciones parciales sistemáticas/parciales/finales

Registro de errores de parte oral de evaluaciones sistemáticas/parciales/finales

Guía pedagógica del manual de francés Tesis/artículos científicos del tema

Otros: _____

2. ¿Qué orientaciones se ofrecen para trabajar la fonética y la fonología francesas en estos documentos?

3. ¿Qué contenidos de la fonética y la fonología francesas aconseja priorizar los diferentes documentos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas ciencias?

- ¿Son estos contenidos necesarios o excesivos?
- ¿Qué contenidos no se incluyen y deberían ser incluidos?

4. ¿Se incluye algún elemento de la fonética y la fonología francesas en las evaluaciones sistemáticas/parciales o finales de las asignaturas de la Disciplina PILF?

5. ¿Qué errores cometen los estudiantes con más frecuencia al evaluarse de forma oral en las sistemáticas/parciales/finales?

6. ¿Cómo se orienta el uso de las TIC como parte del proceso docente de las asignaturas de la disciplina PILF?

Anexo 8: Tabla 5. Estructura del aula virtual de Elementos de Fonética y Fonología Francesas: secciones y sus características y contenidos.

Fuente: Elaboración propia.

Sección	Características y contenidos
<i>Generalidades</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos: documentos como el Programa de la Asignatura, la Dosificación de los contenidos, el Sistema de Evaluación detallado y la Bibliografía General
<i>Tema 1</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Corresponde a la unidad 1 del programa de la asignatura - Contenidos: definiciones de fonética y fonología como ciencias de la lengua, otras ramas de la fonética y sus objetos de estudio y otras generalidades - Recursos: videos, presentaciones electrónicas, imágenes y documentos como bibliografía complementaria - Actividades: Foro de Discusión sobre la necesidad e importancia del estudio de estas ciencias así como su impacto en el aprendizaje de FLE y, más específicamente, en la formación de profesores de esta lengua extranjera. Tarea (grabación y envío de un video donde expongan información personal)
<i>Tema 2</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Corresponde a la unidad 2 del programa de la asignatura - Dividido en tres subtemas - Contenidos: el sistema segmental de la lengua (fonemas vocálicos, semivocálicos y consonánticos) a partir del análisis de los conceptos y otros enfoques teóricos relacionados estos sistemas - Recursos: videos, presentaciones electrónicas, imágenes y documentos como bibliografía complementaria - Actividades: ejercicios de asimilación, reproducción y aplicación de los conocimientos aprendidos (Verdadero/Falso, Selección Múltiple, Cuestionarios, etc.)

<p><i>Tema 3</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Corresponde a la unidad 3 del programa de la asignatura - Dividido en dos subtemas. - Contenidos: el sistema suprasegmental de la lengua: la liaison, el encadenamiento, la elisión, la entonación, el ritmo y la acentuación - Recursos: videos, presentaciones electrónicas y documentos como bibliografía complementaria - Actividades: ejercicios de asimilación, reproducción y aplicación de los conocimientos aprendidos (Verdadero/Falso, Selección Múltiple, Cuestionarios, etc.)
<p><i>Taller Final</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos: documento con la orientación del seminario final - Actividades: tarea (envío del informe del seminario final y de los resultados informáticos para la exposición del taller final: presentación electrónica, grabaciones de video y audio y documentos