

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

INSTITUTO CENTRAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA

FONÉTICA EN ESTUDIANTES DE LA CARRERA ESPAÑOL Y LITERATURA

Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

Amarilis Mosqueda Cuza

La Habana, 2015

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

INSTITUTO CENTRAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA
FONÉTICA EN ESTUDIANTES DE LA CARRERA ESPAÑOL Y LITERATURA

Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autora: MSc. Amarilis Mosqueda Cuza, Prof. Auxiliar

Tutores: Prof. Titular Cristina Savón Leyva Dr. C.

Prof. Titular Lisardo J. García Ramis Dr.C.

La Habana, 2015

“La voz es la cabalgadura del lenguaje,
el lenguaje, a su vez,
se constituye
en la cabalgadura del pensamiento”.

Tomás Navarro

(1968: 75)

AGRADECIMIENTOS

A la figura de Fidel Castro, ¡gracias por haberme dado esta oportunidad!

“A la Revolución, por formarme como educadora incansable”.

A los profesores de la escuela de doctorado, que con su consagración y empeño me enseñaron a investigar.

A mi querida y sapiente tutora, quien me incentivo a adentrarme en el intrincado e interesante campo de la competencia fonética, siempre con inteligentes y oportunas observaciones.

A mi respetuoso tutor por aceptar la tutoría y orientarme a mejorar en los estudiantes su competencia fonética ¡aquí lo pedido!

Para Sheila y Zulema toda la felicidad del mundo, siempre me la dieron, gracias a ellas estoy en este camino.

Al Dr.C. Raulito por poner el último punto en la estadística, muchas gracias por su infinita ayuda.

A Gert por su nobleza y auxilio incondicional.

A los compañeros del departamento Español y Literatura por confiar en mí. A Puchy y Modestica mis amigas de 36 años.

A mi tía, a mi Rolando, Dios lo hizo para mí; a mi Anillito de Oro, a mi lado constantemente para toda ayuda; a mi inteligente, pertinente y siempre callado Rolandito y a su esposa Estela.

A mi familia de hermanos: Daniel, Jorge, Rafelito, Josecito, Joel Luis, Porfirio, siempre queridos, a Denia, Sarita, yadiri y Pedrín por alentarme en que sí se puede.

A todos los que confiaron y colaboraron para llegar a la meta ¡Muchas gracias!

MSc. Amarilis Mosqueda Cuza

DEDICATORIA

A la memoria de mi madre, ¿quién dijo que ya no está?
Gracias a Dios está viendo este momento con el cual soñó,
su ejemplo me sirvió para poder transitar
por los senderos que conducen a este fin.

SÍNTESIS

En la búsqueda de vías para la contribución al tratamiento de la competencia fonética como exigencia del modelo del profesional de la carrera Español y Literatura se presenta una investigación cuyo objetivo es elaborar una estrategia didáctica para el desarrollo de dicha competencia en los estudiantes del segundo año de la carrera referida.

Para la conformación de la estrategia didáctica se realizaron visitas a clases y se aplicó una prueba pedagógica oral a los estudiantes, lo que posibilitó la caracterización de su competencia fonética. Asimismo se aporta un constructo teórico de zonas lingüísticas de Guantánamo centradas en variantes diatópicas, diafásicas y diastráticas.

La propuesta asume como referentes teóricos las concepciones del enfoque histórico-cultural de Vigotsky, de la didáctica de la lengua, el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural y los aportes de la lingüística del texto, que centran su atención en el discurso, así como en los procesos de comprensión, producción y análisis de significados.

Para la solución de las insuficiencias se diseñaron vías y procedimientos metodológicos que unidos al aporte de un cuadernillo con una compilación de trabalenguas, un prontuario fonético y un laminario virtual, se emplean en las acciones de la estrategia didáctica.

La estrategia didáctica se sometió a criterio de expertos, talleres de socialización y a un pre- experimento. Los resultados obtenidos con su aplicación evidenciaron progresos en el desempeño de los profesores y en el desarrollo de la competencia fonética de los estudiantes, lo que demuestra su validez y posible generalización.

TABLA DE CONTENIDOS

ÍNDICE	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA FONÉTICA Y FONOLOGÍA ESPAÑOLAS Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA FONÉTICA EN LA CARRERA ESPAÑOL Y LITERATURA	11
1.1 Evolución histórica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Fonética y Fonología Españolas de la carrera Español y Literatura con énfasis en el desarrollo de la competencia fonética	11
1.2 Referentes teórico-metodológicos que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Fonética y Fonología Españolas en función del desarrollo de la competencia fonética	18
1.3 Divergencias fonéticas del español hablado en Cuba. Implicaciones didácticas para el desarrollo de la competencia fonética en la carrera Español y Literatura en Guantánamo	36
Conclusiones del capítulo 1	41
CAPÍTULO 2. ESTADO ACTUAL DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA FONÉTICA EN EL SEGUNDO AÑO DE LA CARRERA ESPAÑOL Y LITERATURA	42
2.1. Operacionalización de la variable	42
2.2. Caracterización del estado actual del desarrollo de la competencia	46

fonética en el segundo año de la carrera Español y Literatura	
2.3. Tipificación de la competencia fonética en los estudiantes de segundo año de la carrera Español y Literatura en Guantánamo. Su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje	59
2.3. Valoración general del diagnóstico	69
Conclusiones del capítulo 2	71
CAPÍTULO 3. ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA FONÉTICA EN LA CARRERA ESPAÑOL Y LITERATURA	72
3.1. Fundamentación de la estrategia didáctica	73
3.2. Presentación de la estrategia didáctica	88
3.3.- Validación de la estrategia didáctica	106
Conclusiones del capítulo 3	115
CONCLUSIONES	117
RECOMENDACIONES	118
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

La enseñanza universitaria en la contemporaneidad tiene como propósito la formación de profesionales competentes, portadores de una cultura general integral, y específicamente con buen dominio de su lengua materna; por ello, el idioma constituye una prioridad en el currículo de la universidad. Particularmente en la formación pedagógica se requiere de un profesor que sea modelo lingüístico ante sus estudiantes, portador de la norma culta.

Por la importancia del dominio de la lengua materna en los profesores de la educación, es necesario su estudio, como medio esencial de cognición y comunicación, como componente básico de la cultura, la identidad y tronco raigal de los pueblos; por ser vía insustituible en la elaboración y expresión del conocimiento; por necesidad de su uso adecuado y modélico en ese profesional.

La ubicación de la disciplina Estudios Lingüísticos y como, parte de ella, la asignatura Fonética y Fonología Españolas, dentro del plan de estudio para la formación del profesor de Español y Literatura, debe satisfacer este encargo. Corresponde lograr que el profesor en formación se apropie de los contenidos lingüísticos aplicables en futuro desempeño y pueda transferirlos a sus estudiantes, mediante el desarrollo de sus competencias profesionales, lo que le permitirá reflexionar críticamente acerca de su práctica y recrearla.

Lo anterior exige de la apropiación de las herramientas necesarias que den cuenta de la aprehensión del método científico, pues los contenidos de esta disciplina son parte esencial de los modos de actuación del profesor, en tanto la realización de la lengua se convierte en una cualidad indispensable para su desempeño en cada una de las esferas en que se desenvuelve dicho profesional.

Por otra parte, la enseñanza de la lengua ha ido cambiando, lo que se manifiesta en cada etapa de acuerdo con el contexto histórico-social, a lo que se une el hecho de que el desarrollo de la ciencia lingüística ha traído una actualización de los métodos lingüísticos en la enseñanza.

Actualmente, se gestan vitales transformaciones fundamentadas en la formación de un profesional competente que integre los saberes en su esfera de actuación. Al respecto, Roméu, A. (2007) concibe el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, como modelo didáctico para la enseñanza de la lengua y, con ello, se pretende ofrecer una respuesta a la exigencia plantea por la sociedad a la escuela, para formar a los estudiantes como comunicadores competentes, si se tiene en cuenta el papel que la lengua desempeña en los procesos de transmisión y adquisición de conocimientos, en el trabajo de influencia educativa, en la formación del carácter, lo que permite definirla como "macroeje transversal del currículum". (Roméu, 2007:81)

El desarrollo de la competencia fonética, desde esta tesis, se convierte en un requerimiento necesario para profesores y estudiantes, lo cual deben revelar de manera sistemática en su desempeño profesional una vez formado. Dicha competencia es una cualidad resultante del proceso de adquisición de conocimientos en los profesionales, está muy vinculada al desarrollo del contenido de las diferentes disciplinas y asignaturas del currículum.

En relación con lo planteado anteriormente y, con el objetivo de mejorar la preparación de los estudiantes se ha realizado una valoración integral de modificaciones en el currículum, lo que ha conducido a la elaboración del plan D (2010). Como resultado de esta transformación en el modelo del profesional se especifica que se requiere de un conocimiento profundo de la lengua como medio de cognición y comunicación en la comprensión, producción y análisis de los significados, indispensables en toda clase y en las asignaturas.

En la asignatura Fonética y Fonología Españolas el estudiante debe ser capaz de desarrollar una actitud cada vez más consciente de respeto, obediencia y valoración hacia el idioma materno mostrado en un creciente desarrollo de la competencia fonética, en los diferentes contextos socioculturales en los cuales actúa, de forma que se manifieste su modelo lingüístico de actuación.

Se evidencia que estas aspiraciones incluyen la habilidad y capacidad del estudiante para la percepción auditiva, la articulación, la pronunciación y la entonación, todas incluidas en la competencia fonética. Sin embargo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura se expresan insuficiencias teóricas y metodológicas para su desarrollo, pues aún se aprecia la aplicación de una didáctica descriptiva, sustentada en el método lingüístico estructural que divide cada uno de los niveles y planos de la lengua para su análisis, perdiendo de vista su valor y, lo más importante, su funcionabilidad, su esencia y naturaleza comunicativa.

Lo anterior ha traído consigo que el estudiante no sepa usar la lengua de acuerdo con el registro apropiado para cada situación comunicativa. Esta enseñanza formal, que se basa en integrar de manera gradual las partes de la lengua, lleva a que el estudiante interactúe con facilidad con el material lingüístico en las clases, pero es incapaz muchas veces de establecer la comunicación, porque la capacidad que esta supone no es igual a la suma de sus elementos.

Por otra parte, la sistematización de los aportes de autores acerca del desarrollo de la competencia fonética, aún son escasas y no se plantea el estudio desde una perspectiva comunicativa. La bibliografía consultada muestra a investigadores de otros países con estudios relacionados con esta línea, los cuales abordan los problemas de articulación, pronunciación y entonación con una mirada descriptivista; entre ellos se encuentran: Alarcos, E. (1964), Menéndez, R. (1967), Alonso, A. (1968) Navarro, T. (1978), Gili, S. (1980), Quilis, A.(1993), Calsamiglia, H. (1994), Seco, R. (1999) quienes

refieren los distintos procesos de debilitamiento posnuclear de algunos fonos a la elisión en la pronunciación y entonaciones discordantes lo que constituye un soporte lingüístico importante para la investigación.

Asimismo, destacados pedagogos cubanos como Ruiz, V. (1978), Miyares, E. (1987), investigan sobre el sistema fonético y fonológico del español hablado en Cuba, específicamente en Santiago de Cuba, y Choy, R. (1987, 89, 91, 94) aborda las zonas dialectales en Cuba. Por su parte Costa, M. (1995, 1996) se refiere al consonantismo en la región central; Curbeira, M. (1998) describe la entonación de los locutores guantanameros; Dohotaru, P. (1995, 2012 y 2014) investiga sobre los segmentos fónicos tipificantes en el habla juvenil habanera; Roméu, A. (2003,2007), Pérez, T. (2008), Savón, Cristina (2009), Moreira, C. (2012), Muñoz, A. (2014), Hernández, I. (2015), Mosqueda, A. (2015) entre otros, enriquecen desde la didáctica con otras vías el tratamiento de la temática.

Sin embargo, solo Pérez T. (2008), la ha enfocado desde el desarrollo de una competencia particular en la formación del profesional pero atendiendo a los contenidos fonológicos, siendo así deja un espacio a las intenciones de esta tesis que sumados a la vivencia personal de más de tres décadas en la formación del profesor de Español y Literatura, así como el diagnóstico realizado a través de observaciones a clases, pruebas pedagógicas y encuestas, han permitido revelar las siguientes insuficiencias:

- Los contenidos fonéticos han sido impartidos, generalmente, con un enfoque descriptivista y no funcional, lo cual implica un análisis en una perspectiva meramente lingüística y no desde un ángulo didáctico.
- Insuficiente preparación teórico-metodológica de los profesores para el tratamiento didáctico de la competencia fonética, lo que provoca en los estudiantes inadecuada percepción auditiva,

articulación de los sonidos [-r,-l,-s], en posición implosiva, pronunciación y entonación de los grupos fónicos.

- Falta de sistematicidad en el tratamiento de los contenidos fonéticos en la asignatura.

Las citadas insuficiencias revelan **una contradicción fundamental** a resolver entre la preparación teórico-metodológica de los profesores y, los insuficientes procedimientos metodológicos para el desarrollo de la competencia fonética de los estudiantes y la necesidad de su desarrollo como exigencia del modelo del profesional.

Lo referido hasta aquí permite formular el siguiente **problema científico**: ¿cómo contribuir al desarrollo de la competencia fonética en los estudiantes de segundo año de la carrera Español y Literatura?

Es por lo anterior que se asume como **objeto**: el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Fonética y Fonología Españolas en la carrera Español y Literatura y, como **campo**, el desarrollo de la competencia fonética de los estudiantes del segundo año de la carrera Español y Literatura.

En consecuencia, **el objetivo** de esta tesis es elaborar una estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia fonética en el segundo año de la carrera Español y Literatura.

Para facilitar el objetivo propuesto, se formularon las siguientes preguntas científicas:

1. ¿Qué referentes teórico-metodológicos sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Fonética y la Fonología Españolas para el desarrollo de la competencia fonética en la carrera Español y Literatura?
2. ¿Cuál es el estado actual del desarrollo de la competencia fonética en el segundo año de la carrera Español y Literatura?
3. ¿Qué vías y procedimientos se deben tener en cuenta para el desarrollo de la competencia fonética en el segundo año de la carrera Español y Literatura?

4. ¿En qué medida la estrategia didáctica elaborada favorece el desarrollo de la competencia fonética en el segundo año de la carrera Español y Literatura?

Para lograr el objetivo propuesto se llevaron a cabo las siguientes tareas de investigación:

1. Sistematización de los referentes teórico-metodológicos que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Fonética y Fonología Españolas para el desarrollo competencia fonética en la carrera Español y Literatura.
2. Caracterización del estado actual del desarrollo de la competencia fonética en el segundo año de la carrera Español y Literatura.
3. Determinación de los componentes y procedimientos que conforman una estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia fonética en el segundo año de la carrera Español y Literatura.
4. Validación de la efectividad de la estrategia didáctica elaborada para el desarrollo de la competencia fonética en el segundo año de la carrera Español y Literatura a partir del método de criterio de expertos, talleres de socialización y de los resultados del pre- experimento.

La investigación se sustentó en la teoría dialéctico-materialista, como método general de la ciencia y se apoyó, además, en los métodos específicos de investigación, del nivel teórico, empírico y matemático-estadístico.

Entre los **métodos del nivel teórico** se utilizaron:

Histórico y lógico: para el estudio de la evolución y el desarrollo histórico de los enfoques y tendencias de la enseñanza de la lengua, así como su contextualización. Además se empleó para la valoración del desarrollo de la competencia fonética y el estudio de los principales referentes del objeto de investigación.

Inductivo-deductivo: utilizado en toda la investigación para la interpretación de los datos que permitieron verificar la factibilidad y necesidad de una mirada diferente al tratamiento de los contenidos fonéticos y fonológicos, lo cual posibilitó el descubrimiento de regularidades.

Analítico-sintético: aplicado para el análisis de diferentes criterios sobre el desarrollo de competencias en la literatura especializada, para ordenar los enfoques lingüísticos y didácticos hasta arribar a uno aplicable a esta investigación; además, permitió la interpretación, selección y adopción de posiciones teóricas, esenciales para la conformación del marco teórico-referencial, así como para la elección de los supuestos teóricos que caracterizan la elaboración de la estrategia didáctica.

Análisis documental: posibilitó el análisis de los documentos normativos de la carrera, la proyección del trabajo metodológico y las estrategias curriculares, así como la sistematización de los referentes teórico-metodológicos para precisar el tratamiento del desarrollo de la competencia fonética.

Modelación: con el propósito de conformar la estructura de la estrategia didáctica para la preparación teórico-metodológica de los profesores del segundo año de la carrera Español y Literatura en los contenidos fonéticos, y precisar las relaciones que se establecen entre cada uno de sus componentes.

Sistémico-estructural-funcional: se aplicó durante toda la investigación, tanto en la concepción de la lengua como un sistema jerárquicamente constituido, así como en la concepción de la estrategia y su vínculo entre los elementos teóricos y metodológicos que la conforman.

Métodos del nivel empírico:

Observación a clases: se realizó a profesores de la asignatura Fonética y Fonología Españolas, para constatar el trabajo que se realiza a favor de la competencia fonética de los estudiantes.

Encuesta: aplicada a los profesores para indagar sobre sus conocimientos acerca de la competencia fonética. El cuestionario comprendió preguntas abiertas y cerradas, por lo que tuvo un carácter mixto.

Prueba pedagógica oral: para diagnosticar las particularidades del habla de los estudiantes, para ello se seleccionaron temas, se registraron con una grabadora y, a partir de la percepción auditiva del investigador, se procedió a la realización de la transcripción grafemática y fonética teniendo en cuenta el Alfabeto Fonético Internacional (A.F.I) y la transcripción fonética semiestrecha.

Criterio de expertos: se aplicó a un grupo de profesionales de experiencia con el objetivo de buscar aprobación sobre la validez de la propuesta.

Talleres de socialización: para evaluar el nivel alcanzado por los profesores en el trabajo a favor del desarrollo de la competencia fonética a partir del intercambio de prácticas y saberes.

Pre-experimento: permitió acreditar la posibilidad real de la aplicación de la estrategia didáctica propuesta para el desarrollo de la competencia fonética y valorar su efectividad a partir de los cambios y/o transformaciones operados en las dimensiones e indicadores establecidos.

Del nivel estadístico-matemático:

Se utilizaron diferentes métodos de la estadística descriptiva e inferencial para la recolección, procesamiento, análisis y presentación de la información. Entre ellos: el análisis de frecuencias absolutas y relativas, y la prueba de comparación de los signos.

Además se utilizaron tablas y gráficas estadísticas para la recolección y procesamiento de los datos de los diferentes instrumentos y métodos aplicados.

La muestra estuvo integrada por 18 profesores de la disciplina Estudios Lingüísticos y 22 estudiantes del segundo año de la Licenciatura en Educación carrera Español y Literatura que, a su vez, constituyen toda la población a estudiar.

Aporte teórico: una modelación teórica con una articulación sistémica, reconstruida en una estrategia didáctica de las relaciones linguodidácticas para concebir el desarrollo de la competencia fonética sustentada en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, lo cual favorece la actuación del estudiante en cualquier situación comunicativa y contexto profesional. Se aporta además la definición y operacionalización del término “desarrollo de la competencia fonética”, así como una caracterización fonética del español hablado en una muestra de estudiantes universitarios no materializada hasta el presente en Guantánamo.

Aportes prácticos: se ofrecen vías y procedimientos para el desarrollo de la competencia fonética en los estudiantes de la carrera Español y Literatura; así como se aportan los siguientes recursos didácticos y metodológicos:

- Un laminario virtual fonético que contribuye a la elevación del nivel científico-metodológico para profesores y estudiantes de la carrera Español y Literatura
- Un prontuario fonético que contribuye a la elevación del nivel científico-metodológico de profesores y estudiantes de la carrera Español y Literatura.
- Un cuadernillo y su implementación metodológica para el desarrollo de una percepción auditiva, articulación y entonación con el uso de una compilación de trabalenguas para profesores y estudiantes en la carrera Español y Literatura.

La novedad de la tesis: se centra en las relaciones linguodidácticas establecidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Fonética y Fonología Españolas entre las variantes diatópicas, diastráticas y diafásicas para la caracterización y descripción de las realizaciones fonéticas de los

estudiantes de segundo año de la carrera Español y Literatura, en función del desarrollo de su competencia fonética.

La actualidad y pertinencia social de la investigación se revela en que se inserta en un proyecto institucional de la Universidad de Guantánamo para la formación de un profesional competente en el uso de la lengua como medio y fin en relación con las exigencias sociales, conforme al modelo del profesional y a las nuevas exigencias del plan D para la carrera Español y Literatura.

La tesis se estructuró en tres capítulos. En el primero se sistematizan los estudios teórico-metodológicos que sustentan los distintos enfoques abordados para el estudio de la fonética y la fonología, hasta llegar al enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural y la necesidad de asumirlo para concebir el desarrollo de la competencia fonética; y sus implicaciones didácticas, además, se ofrece una conceptualización y caracterización del desarrollo de la competencia fonética.

En el segundo capítulo, se presenta la caracterización del estado actual del desarrollo de la competencia fonética en el segundo año de la carrera Español y Literatura, lo cual permitió determinar las dificultades y potencialidades, así como la valoración de los resultados de la aplicación de los métodos, las técnicas y los instrumentos utilizados.

En el tercer capítulo se muestra la estrategia didáctica, sus fundamentos teóricos, estructura y relaciones entre sus componentes. Se presenta además, la evaluación de la propuesta mediante el método "Criterio de expertos", los talleres de socialización y el resultado del pre-experimento como evidencia teórica y práctica de la validez de la estrategia didáctica.

CAPÍTULO 1

EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA FONÉTICA Y LA FONOLOGÍA ESPAÑOLAS Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA FONÉTICA EN LA CARRERA ESPAÑOL Y LITERATURA

CAPÍTULO 1. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA FONÉTICA Y LA FONOLOGÍA ESPAÑOLAS Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA FONÉTICA EN LA CARRERA ESPAÑOL Y LITERATURA

En el presente capítulo se realiza una breve caracterización de la evolución histórica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Fonética y Fonología Españolas y los distintos enfoques abordados para el estudio de la competencia fonética, así como resultados de distintas investigaciones realizadas y sus implicaciones didácticas para conceptualizar el desarrollo de la competencia fonética.

1.1 Evolución histórica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Fonética y Fonología Españolas de la carrera Español y Literatura con énfasis en el desarrollo de la competencia fonética

Con la Licenciatura en Educación carrera Español y Literatura se comienza a aplicar el plan A (1977) como resultado del proceso de perfeccionamiento de planes y programas. En él se establece el estudio sistemático de los distintos niveles de la lengua. Aparece como asignatura independiente Fonética y Fonología Españolas en el segundo semestre de segundo año con una frecuencia de cuatro horas semanales. Con la experiencia de la puesta en práctica de este plan y con la validación hecha a los programas, se elaboró el plan B (1982), en el cual se le concedió a los estudios lingüísticos una mayor profundidad. Aquí aparece la asignatura también en el segundo semestre de tercer año con igual número de horas semanales.

En estos planes se dotaba al estudiante de un gran cúmulo de conocimientos fonéticos con poca práctica de los temas Fonética Acústica (onda sonora, cualidades físicas del sonido: tono, timbre, intensidad y

cantidad) y Fonética Articulatoria (producción del sonido ariculado, clasificación de los fonos por acción de las cuerdas vocales y velo del paladar, modo y lugar de articulación y la práctica de estos contenidos); además no se encontraban en función de las necesidades de su esfera de actuación. En ellos se trabajaban los contenidos fonéticos y fonológicos separados, se dedicaban los dos primeros temas a la fonética (acústica y articulatoria) y después otro tema a la fonología. Se seguía entonces la tesis saussuriana de la división de lengua y habla. El estudiante, por tanto, no veía la interrelación dialéctica de estas ciencias que abordan el mismo fenómeno desde dos puntos de vista diferentes.

La propia dialéctica exigió ciertas modificaciones que condujeron a la creación del plan C (1990), en el que se incluye la disciplina Estudios Lingüísticos con carácter integrador, cuyo objetivos: elevar la calidad de la expresión oral y escrita , así como estudiar la lengua con un enfoque sistémico.

El plan C tiende en los dos primeros años a que el estudiante se apropie de un sistema de conocimientos y habilidades generales; así como de un modelo profesional que le permita estar en las mejores condiciones para su actuación en la Escuela Media. En este sentido, el proceso de enseñanza- aprendizaje de estos contenidos debe incluir la utilización de métodos de análisis de la lengua. Por ello el plan de estudio se concibe con un desarrollo ascendente de los elementos comunicativos, de la integración de los conocimientos científicos, su generalización y sistematización, el incremento de actividad desde la reproducción hasta la aplicación.

La asignatura Fonética y Fonología Españolas continúa formando parte de las asignaturas del colectivo de Estudios Lingüísticos contiene un total de sesenta y ocho horas distribuidas en cuatro horas semanales y en el cuarto semestre de la carrera y como objetivo de año: perfeccionar gradualmente la expresión oral y escrita con ajuste a las normas desde una actitud de respeto hacia la lengua materna.

En 1995 se reelaboró este plan por parte de un colectivo de profesores, la asignatura se comenzó a impartir en el segundo semestre del segundo año con la misma frecuencia semanal, después de

Introducción a los Estudios Lingüísticos y junto a la Gramática III, lo que contribuía a conceptualizar y especificar generalidades de los planos y niveles. En dicha concepción se tuvo en cuenta la gradación de los niveles de la lengua (unidades inferiores a superiores: fono, fonema, morfema, lexema), y se consideraba así más efectiva su impartición.

Con el proceso de universalización los programas sufrieron transformaciones: la docencia pasó a impartirse quincenalmente, por lo que la asignatura se redujo a dieciocho horas; se eliminó el tema V de diacronía, donde se ofrecía un panorama evolutivo de contenidos esenciales a tenerse en cuenta para la didáctica de la asignatura, se trataba de los relacionados con la ortografía y la articulación de sonidos manifiestos en palabras que evolucionaron, y en procesos tales como: asimilación, disimilación, metátesis, fonologización, desfonologización, transfonologización los cuales permiten dar explicación diacrónica a términos del habla en la actualidad, lo que también influye en las inadecuaciones fónico-gráficas. Los otros temas se ajustaron.

Las principales aportes en el tratamiento de la Fonética y la Fonología Españolas durante el plan de estudio C estuvieron en el logro de trabajar los niveles de la lengua de nivel inferior a nivel superior, pero no se le daba la integración que requiere la comunicación oral, pues se enseñaba la lengua por partes sin tener en cuenta su funcionabilidad en el habla .

En dicho proceso no se tenía en cuenta la variabilidad lingüística: solo se daba valor a la correcto e incorrecto sin atender a las diferentes variantes individuales y sociales en el habla de los estudiantes. Todo lo anterior se sustentó en una didáctica de la lengua con predominio de métodos descriptivistas y normativos.

Entre los años 1992 y 2003 ocurre un tránsito de la didáctica de la lengua hacia una del habla, como resultado del desarrollo de la ciencia lingüística, lo que implicó un salto teórico y práctico al abordarse un nuevo enfoque: el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural que focaliza los componentes

funcionales en los que la lengua interviene: comprensión, construcción y análisis, y el desarrollo de las cuatro grandes habilidades comunicativas: escuchar y leer, hablar y escribir. Se arriba a los conceptos de componente funcional priorizado y subordinados (comprensión, análisis y construcción de textos) como una tríada dialéctica, separable solo metodológicamente.

En las orientaciones metodológicas del programa, aunque se ofrecen recomendaciones para el trabajo con este enfoque, en ningún momento se precisa que en el análisis de las estructuras lingüísticas se debe incluir el plano de la expresión, unido al nivel fonológico que, como es sabido es el menos favorecido; tampoco se ofrecen orientaciones precisas para el trabajo correctivo, ni para su tratamiento en las diferentes actividades prácticas.

En cuanto al tratamiento del plano de la expresión y el nivel fonológico, en los objetivos del programa se plantean los siguientes:

“Dominar la lengua materna como soporte básico de la comunicación, que se manifiesta en la comprensión de lo que lee o escucha, en hablar correctamente y escribir con buena ortografía, caligrafía y redacción y que le permita servir de modelo lingüístico en su quehacer profesional”. (Matos, H. Libia /et al/.1999:81)

Usar de manera correctiva los diferentes tipos de normas (prosódicas, ortológicas, caligráficas, ortográficas, gramaticales y textuales), cuyo dominio garantiza el uso de la lengua, de acuerdo con las exigencias del contexto y responde a las necesidades del desarrollo personalógico de los estudiantes, a partir de los resultados del diagnóstico.

Continuar el trabajo para controlar y autoevaluar la expresión oral y escrita”. (Matos, Libia /et al/.1999:95)

Entre las habilidades, se plantean las siguientes:

- Caracterizar las habilidades de análisis ortológico, caligráfico, morfosintáctico, lexicológico, fonético y en especial el literario.

- Dominar el análisis de las estructuras morfosintácticas y léxico-semánticas. (Matos, H. Libia et al.1999:98)

Como se observa esta última habilidad no contiene el análisis de las estructuras fonéticas.

Con el plan de estudio D (2010) se comienza el tratamiento de la “integración de los planos y niveles de la lengua y se aplica un enfoque y un modelo interactivo en la enseñanza de las asignaturas de la disciplina Estudios Lingüísticos, (Roméu Escobar; 2007:42) y al tratamiento de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural, en las diferentes asignaturas de las cuales Fonética y Fonología Españolas forma parte; esta se imparte en el segundo año segundo semestre.

Si se analizan las orientaciones metodológicas, aunque se ofrecen recomendaciones para el trabajo con este enfoque, en ningún momento se precisa que en el análisis de las estructuras lingüísticas se deben incluir los análisis fonético-fonológico y grafemático, tampoco se ofrecen orientaciones para el trabajo interventivo- correctivo, ni para las actividades prácticas.

En cuanto al tratamiento del plano de la expresión se precisa usar de manera correctiva las normas prosódicas y ortológicas, cuyo dominio garantiza el uso de la lengua, de acuerdo con las exigencias del contexto y responde a las necesidades del desarrollo personalógico de los estudiantes, a partir de los resultados del diagnóstico.

En este programa solo aparece un objetivo general relacionado con la competencia fonética al declarar: “generalizar hábitos correctos de expresión en todas las situaciones comunicativas”(). En este objetivo no se puntualizan las diferentes normas de uso en cada uno de los contextos en los que se actúa para de esta forma dar validez al tratamiento del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural y a la competencia.

En cuanto a los contenidos se especifica el trabajo con el análisis textual; sin embargo, no se incluye el tratamiento metodológico de las estructuras fonéticas y fonológicas que son parte primordial en este

análisis. Aparece en los contenidos de la disciplina el sistema fonético y fonemático del español, sin embargo, no aparece su relación con el sistema grafemático que debe estar en estrecha relación con los anteriores.

Se estudia el texto como unidad básica de comunicación y su clasificación de los distintos tipos de textos según el código, la forma elocutiva y la función comunicativa, este sería un espacio adecuado para analizar textos coloquiales e insistir en las unidades de su formación (fono, fonemas, alófonos), en la pronunciación y en el trabajo interventivo-correctivo, a ello no se hace referencia.

Con respecto a la evaluación se explica que dado, el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural que se asume, la evaluación también debe estar orientada a comprobar el desarrollo de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural del alumno, expresada en las capacidades desarrolladas para comprender y construir diferentes tipos de textos, reflexionar acerca de la funcionalidad de las estructuras de la lengua, lo que posibilita la formación del estudiante como hablante culto, como el modelo idiomático que debe ser todo docente, y permite valorar el empleo de la palabra como significado, y el contexto en el que se significa; emplear adecuadamente las normas de uso literario, la apreciación de los textos literarios y el descubrimiento de los valores que el texto literario encierra.

A pesar de lo que se declara en la evaluación, y como puede apreciarse, a partir del análisis de los programas, son insuficientes los contenidos del plano fonético y del nivel fonológico, así como el tiempo que se les dedica; además no se concibe como necesario el trabajo sistemático, lo que se manifiesta en un escaso tratamiento de los contenidos fonéticos conducentes para el desarrollo de la competencia fonética de los estudiantes de la carrera Español y Literatura.

El modelo del profesional (2010) de la carrera Español y Literatura, sugiere que se aborden en las disciplinas el análisis del carácter problematizador de la realidad, de forma tal que el estudiante pueda ofrecer solución a los problemas que enfrenta en la práctica educativa, pero es necesario incluir en estas

sugerencias, la problematización, teorización y el accionar metodológico que permita la aplicación de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales para contribuir al desarrollo de la competencia fonética.

La competencia fonética en el orden de ideas trabajadas en el programa de la disciplina , requiere de la determinación de relaciones de acuerdo con la variabilidad lingüística de los estudiantes, pues al abordarla se tendrá en cuenta: cómo hablan según su procedencia y lugar donde viven y el nivel de lengua alcanzado y asimismo, la aplicación del Programa Director de la Lengua Materna para que todos los profesores de la disciplina contribuyan a su aplicación.

Es por ello la necesidad de atender las distintas variantes de la lengua para el desarrollo de la competencia fonética de los estudiantes: las variantes diatópicas, la forma particular con la que habla de acuerdo con la región en que haya pasado la mayor parte de su vida; las variantes diastráticas, las que comprenden todos los cambios producidos por el ambiente del estudiante. Dentro de este ámbito, interesa el estudio de los ideolectos y los sociolectos, los cuales se deben a factores como la clase social, la educación recibida, la edad, la procedencia étnica y las variantes diafásicas (contextuales); este tipo de variantes involucra cambios en el lenguaje a partir de la situación en que se encuentra el estudiante.

Lo anterior se refiere a que el estudiante debe saber que no debe hablar igual cuando se dirige a un profesor, en el aula con sus compañeros; en la exposición de un trabajo curso o diploma de la asignatura, en una fiesta de amigos: lo que provoca el cambio es el grado de formalidad de las circunstancias. El grado de formalidad se entiende entonces como la estricta observancia de las reglas, normas y costumbres en la comunicación.

Siendo así esta competencia debe practicarse en contextos participativos. Ello implica que todos los profesores del colectivo de disciplina han de tener como objetivo en el proceso de enseñanza- aprendizaje

los modos de actuación para la comunicación oral (emisor- receptor) desde un perspectiva interdisciplinaria, incluido en ello el contenido aprendido por el estudiante y lo que puede llegar a aprender por medio de la guía o apoyo del profesor, para todo ser competente.

Lo referido hasta el momento apunta que en la carrera Español y Literatura la concepción de los contenidos fonéticos y fonológicos en los programas de los distintos planes de estudio se corresponden con los enfoques y métodos de enseñanza predominantes en las ciencias lingüística y en su didáctica.

De manera general, se puede plantear que la asignatura ha sido concebida en los programas atendiendo al desarrollo de la didáctica de la lengua y de la lingüística como ciencia. Es por eso que los métodos de esta última han pasado como arreglo pedagógico al proceso de enseñanza-aprendizaje, por tanto se han manifestado en dos tendencias: la inmanentista o descriptiva en la que el análisis fonético tiene como objetivo describir solamente y la discursivo-funcional, cuyo objetivo es explicar el funcionamiento de los fonos en el habla (sonidos) en relación con los contextos lingüísticos y socioculturales en los que interactúa el estudiante.

1.2 Referentes teórico-metodológicos que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Fonética y Fonología Españolas en función del desarrollo de la competencia fonética

Con el fin de analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Fonética y Fonología Españolas, desde el punto de vista didáctico, es preciso tomar como referentes lo concerniente a las leyes de la didáctica planteadas por Álvarez de Zayas, C. (1996), la lingüística textual de Van D. (2000), el enfoque profesional pedagógico de Addine, F. (1999), y el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la didáctica de la lengua materna, sistematizado por Roméu, A. (2007).

En el contexto pedagógico donde se forman los futuros profesores de Español y Literatura, se pretende lograr el desarrollo de la competencia fonética en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Fonética y

Fonología Españolas como resultado del aprendizaje integral de los estudiantes.

De manera general, Álvarez, C. (1996) define el proceso de enseñanza-aprendizaje como:

Aquel que, como resultado de las relaciones sociales que se dan entre los sujetos que participan, está dirigido, de un modo sistémico y eficiente, a la formación de las nuevas generaciones, tanto en el plano educativo como instructivo (objetivo), con vista a la solución del problema social: encargo social, mediante la apropiación de la cultura que ha acopiado la humanidad en su desarrollo (contenido), a través de la participación activa y consciente de los estudiantes (método) planificada en el tiempo y observando ciertas estructuras organizativas estudiantiles (formas); y con ayuda de ciertos objetos (medio); y cuyo movimiento está determinado por las relaciones causales entre esos componentes y de ellos con la sociedad (leyes); que constituye su esencia.(Álvarez C., 1996:36)

La definición atiende los componentes del citado proceso, tiene en cuenta la dialéctica y la dinámica entre ellos y su expresión con carácter sistémico y sustentado en leyes didácticas. Estas últimas manifiestan las relaciones esenciales entre los componentes o entre estos y el medio externo, al explicar su comportamiento.

También se coincide con el criterio de Fuentes, H. (2001) cuando considera al proceso de enseñanza-aprendizaje como: “el proceso que de modo consciente se desarrolla a través de las relaciones de carácter social que se establecen entre estudiantes y profesores con el propósito de educar, instruir y desarrollar a los primeros, dando respuesta a las demandas de la sociedad, para lo cual se sistematiza y recrea la cultura acumulada por la sociedad de forma planificada y organizada” (Fuentes, H.; 2001:12). Esta definición tiene en cuenta el carácter social del proceso, sustentado en el sistema de interacciones y relaciones establecidas entre los sujetos implicados en el mismo; los cuales no son solo simples participantes, sino también protagonistas; por lo tanto, se convierten en sujetos de la transformación del proceso.

El último autor referido interpreta el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de dos teorías complementadas: la teoría de la actividad y la teoría de la comunicación. Como actividad, presupone su desarrollo a través de tareas docentes, pues se considera la tarea como la célula de la actividad. Este proceso, como comunicación, supone una interacción entre estudiante y profesor, su participación de manera activa y consciente, como intercambio de información, siendo consecuente con el modelo de comunicación que la considera como un proceso, donde se impone el diálogo y el respeto mutuo entre los participantes.

Lo anterior es esencial para el logro de su carácter activo y participativo. Dichas concepciones del proceso determinan su dirección, pues de la que sea la asumida, dependerán las tareas de dirección y la participación de los sujetos. Fuentes, H. (2001) señala la importancia de encarar y resolver el proceso observando la comunicación en su vínculo con el lenguaje ya que se hallan íntimamente relacionados. La comunicación implica la necesidad de un lenguaje y viceversa; el lenguaje fue creado para la comunicación: es un instrumento del ser humano.

Por otra parte, a tenor con el enfoque profesional pedagógico de la investigadora Addine, F. (1999), en el proceso de formación del profesional de la Educación se produce una incorporación temprana a la práctica profesional donde asume las funciones profesionales en su integridad, incorpora la investigación a su quehacer, analiza la práctica como pivote de su perfeccionamiento y favorece el intercambio comunicativo.

El proceso entendido así conduce a competencias profesionales, al propiciar la dirección sistemática y personalizada del proceso docente-educativo, un desempeño flexible e independiente y la asunción de compromisos con el proceso y sus resultados, todos elementos de la competencia didáctica. Sin embargo, para ello se requiere el fortalecimiento de la actividad docente-metodológica de los profesores, en lo referente a los aspectos esenciales para la dirección del proceso, sobre la base de las relaciones que deben establecerse entre las cuestiones del lenguaje y los métodos de enseñanza-aprendizaje elegidos. De igual

modo, el profesor necesita establecer una estrategia de dirección que le permita atender a los futuros profesionales prestando atención a los componentes actitudinales, procedimentales, cognitivos y metacognitivos para las competencias.

Lo anterior significa que los métodos de análisis lingüístico tradicional ya no resultarán suficientes y será necesario el descubrimiento de métodos que permitan el abordaje del discurso en toda su riqueza y creatividad lingüística. En tal sentido, un acercamiento plural e interdisciplinario del discurso, que revele todos los elementos que lo hacen complejo, solo puede lograrse desde una perspectiva cognitiva, comunicativa y sociocultural, que permita poner de manifiesto la interdependencia entre la semántica sintáctica y la pragmática discursiva según los contextos de uso.

El análisis de las unidades del nivel fónico en la asignatura Fonética y Fonología Españolas resulta también un enfoque complejo, al realizarse desde una perspectiva cognitiva, comunicativa y sociocultural, lo cual supone que se pueda apreciar la funcionalidad de estas unidades en el proceso de comunicación; de no ser así se estarían analizando desde un enfoque simple, donde se tiene en cuenta la tendencia inmanentista, descriptivista y en el que se vería limitado su estudio, al ser examinadas a nivel oracional.

Según este criterio de la ciencia lingüística en la enseñanza resulta del tránsito de una didáctica de la lengua hacia una didáctica del habla, cuyo como objeto de estudio el proceso de enseñanza de la lengua como medio esencial de cognición y comunicación humana, en los diferentes contextos de interacción socio-cultural en los que las personas se relacionan.

Según Van, T. (1998) "las estructuras discursivas, la cognición y la sociedad son tres componentes que interactúan interdisciplinariamente en el análisis del lenguaje" (Van, T.; 1998:23) y deben estar presentes en los contenidos de los programas docentes de la carrera Español y Literatura que asumen el nuevo enfoque de enseñanza, así como en cada uno de dichos componentes que debe ser objeto de estudio.

El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural se propone como objetivo: lograr la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural de los estudiantes para lo cual aborda la enseñanza de las estructuras discursivas y los procesos cognitivos de comprensión y producción de significados mediante el trabajo con textos auténticos en diferentes estilos comunicativos, en relación con los contextos de interacción socio-cultural. El contenido de los programas comprende: la enseñanza de las estructuras discursivas, de las habilidades para la comprensión y producción de significados y de los usos comunicativos en diferentes contextos.

Las características fundamentales de una didáctica del discurso como objeto complejo son:

- Asume como objetivo general el desarrollo de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural de los estudiantes.
- Organiza los contenidos de enseñanza mediante programas procesuales y por tareas.
- Atiende prioritariamente la enseñanza centrada en los procesos cognitivos, comunicativos y socioculturales en los que el lenguaje participa.
- Favorece los procesos de comprensión, análisis y construcción discursiva.
- Privilegia el análisis de discursos auténticos, en diferentes estilos comunicativos funcionales.
- Favorece el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas, para obtener y producir información en diferentes contextos y para el análisis del discurso.
- Se orienta hacia el desarrollo personalógico integral del alumno. Roméu, A.(2004: 54)

Todo lo anteriormente señalado permite llegar a la conclusión de que, en los momentos actuales, constituye una necesidad imperiosa la aplicación de un enfoque cognitivo, comunicativo y de orientación sociocultural para la enseñanza de la lengua, que implique por igual a profesores de lengua y de todas las asignaturas, en general, teniendo en cuenta el papel que le corresponde a cada uno en el desarrollo sociocultural de sus

estudiantes como problema interdisciplinario.

La enseñanza de la Fonética y la Fonología Españolas como asignatura no se exonera de ese reclamo. Esto facilita el conocimiento del nivel fonológico y del plano de la expresión, con énfasis en la fonética acústica y articulatoria y en las particularidades de la variante nacional cubana y las pseudodislalias culturales cometidas por los estudiantes. Asimismo, describe los factores lingüísticos y extralingüísticos que inciden en las variaciones fonéticas y fonológicas todo lo cual posibilita la adquisición de conocimientos, habilidades y capacidades para emplear métodos de corrección que mejoren la comunicación oral, con vistas a lograr un correcto uso de la lengua. Todo visto desde una perspectiva antes expuesta.

En las condiciones actuales, época de profundos cambios y transformaciones a tono con los desafíos y retos educacionales, la sociedad requiere de un profesor capaz de enfrentar situaciones inéditas, es decir, competente que demuestre el dominio de enfoques, procesos y métodos para aprender de la práctica. Al abordar la competencia comunicativa se toma en cuenta no solo lo cognitivo, que se manifiesta en la apropiación de la experiencia acumulada por la humanidad a lo largo de la historia, se debe incluir todo el conjunto de necesidades psicosociales, biológicas y afectivas del estudiante, las cuales están en relación directa con el medio sociocultural y originan las necesidades comunicativas. Ello es hoy un requisito indispensable en el proceso de formación en el marco del enfoque comunicativo. A tal reto social ha de contribuir el profesor de la asignatura Fonética y Fonología Españolas a partir del desarrollo de competencias en él y en sus alumnos.

La utilización del término competencia ha sido asociado a diversas concepciones. Desde el punto de vista etimológico, proviene del término latino "competere": ir al encuentro una cosa de otra, encontrarse, para pasar también a acepciones como responder, estar en buen estado y ser suficiente.

La formación profesional por competencias, es utilizada en otras ramas del saber, en el campo de la

gestión empresarial como una vía para elevar la productividad de los recursos humanos. Asimismo, la competencia como atribución profesional está ligada a la figura profesional (tareas y funciones), que engloba el conjunto de realizaciones, resultados, líneas de actuación y consecuciones que se demandan del titular de una profesión u ocupación determinada.

Este término fue introducido por el lingüista norteamericano Chomsky, N (1957), quien produjo una renovación profunda, ya que incorporó un cambio en el enfoque de la lengua: el concepto de competencia como la capacidad para el desempeño y para la interpretación.

Son muchas las definiciones ofrecidas tras las del citado lingüista; tal es el caso de: Hymes, Dell H (1972), Charaudeau, P. (2001), Roméu, A. (2007). En ellas en las que se muestra una evolución del concepto; desde un conocimiento formal a uno funcional de la lengua en la lingüística; como competencia laboral ligada al desempeño, ligada a una mayor integralidad (conocimientos, habilidades, actitudes) hasta ser considerada la competencia como parte de un todo; estrechamente relacionada a un modelo pedagógico para el desarrollo de la personalidad en la sociedad.

En este sentido se coincide con Castellanos, D. (2003) cuando determina tres conclusiones al hacer un análisis exhaustivo de la competencia:

- “Su emergencia en el contexto de la educación contemporánea, así como el enfoque de la formación por competencia, se vinculan a la búsqueda de respuestas oportunas ante la deficiente relevancia de los sistemas educativos tradicionales.
- Es pertinente asumir una categoría, como es la competencia, desde la cual se intenta restablecer la imprescindible conexión entre la escuela y la vida, el estudio y el trabajo, la teoría y la práctica, así como la formación y el desempeño social.

- La comprensión integradora de la competencia puede convertirse en una alternativa que posibilite unificar dinámicamente el saber y el saber hacer con los recursos intelectuales, motivacionales, actitudinales, valorativos y personológicos en función de un comportamiento exitoso de un verdadero saber actuar con eficiencia en determinado contexto de actuación de su vida social, laboral o personal, enfrentando la complejidad de los problemas del mundo de hoy.” (Castellanos, D.; 2003:32)

Es así que se asumen en la tesis los enfoques integradores-contextualistas al abordar la competencia. En ellos no se reduce solo a las acciones ejecutadas por el individuo en el desempeño de las tareas, sino que incluyen componentes psicológicos interrelacionados que determinan la actuación exitosa en un contexto.

Es por eso que la autora citada anteriormente, reconoce que los términos integración y contextualización son determinantes al definir la competencia, ya que una persona competente no solo maneja un repertorio y compilación de conocimientos, habilidades, valores y otros elementos vinculados a estos que le permiten discernir, comprender la situación y orientarse en ella para actuar inteligentemente y tomar decisiones oportunas de acuerdo con cada contexto. En este sentido, la realidad social, profesional o personal es dinámica y pone al sujeto frente a situaciones no estructuradas, en donde ser competente implica llegar a soluciones que exigen la movilización de todos los recursos en función de un comportamiento contextualizado.

Se manifiesta también en los criterios de (Castellanos, D.; 2003:38) el reconocer a la educación como factor fundamental de desarrollo humano al proporcionar las bases para que los individuos puedan desenvolverse con autonomía, para ser “agentes” de su propio desarrollo, pues los estudiantes necesitan una formación en valores propios, pero también del aprendizaje de las habilidades que contribuyan a ampliar sus opciones en la vida.

Por ello, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Fonética y Fonología Españolas, se debe prestar atención a las relaciones que se dan entre el profesor y los estudiantes, entre ellos mismos y la comunidad, que les permitan educarse a sí mismos a partir de la acción del educador y la ayuda que este presta a cada uno. De aquí que el papel de la educación sea tan relevante, ya que a través de ella se puede incidir en el desarrollo humano, desarrollo entendido como un continuo crecimiento de sus capacidades como ser humano y una libertad responsable; estudiante este que en el futuro se convertirá en un profesor que solo si ha alcanzado niveles altos de desarrollo en todas sus dimensiones (competencia), podrá transmitirlos en su contexto de actuación de acuerdo con las exigencias del modelo del profesional.

En este orden, desde este punto de vista profesional se han dado disímiles definiciones de competencia en el contexto pedagógico, entre ellas se consideró importante destacar las siguientes:

Miranda, T. [et.al] (2000): "Son las competencias que permiten solucionar los problemas inherentes al proceso pedagógico en general y al proceso de enseñanza-aprendizaje en particular en el contexto de la comunidad educativa escolar y en correspondencia con el modelo del profesional de la educación, con el propósito de promover el desarrollo integral de la personalidad de los/las estudiantes". (Miranda, T. [et.al]; 2000:23)

Roca, A. (2001): "Configuración que expresa los elementos, relaciones y sentidos que caracterizan los estados dinámicos del desempeño de un sujeto, atendiendo a su naturaleza dialéctica y holística, evidenciando sus posibilidades para un mejoramiento de su actividad laboral acorde con las cambiantes exigencias sociales." (Roca, A.; 2001:32)

Parra, I. (2002) “La competencia como atribución profesional, está ligada a la figura profesional (tareas y funciones) que engloba el conjunto de realizaciones, resultados, líneas de actuación y concepción que se demandan del titular de una profesión u ocupación determinada. La competencia se refiere a las funciones, tareas y roles de un profesional, incumbencia, para desarrollar adecuadamente, idóneamente su puesto de trabajo, suficiencia, que son resultado y objeto de un proceso de cualificación, referido básicamente a la formación necesaria para obtener la competencia profesional deseada”. (Parra, I. 2002:12)

Castellanos, D. (2003) “La competencia es una configuración psicológica que integra diversos componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades de la personalidad en estrecha unidad funcional, autoregulando el desempeño real y eficiente en una esfera específica de la actividad, en correspondencia con el modelo de desempeño deseable socialmente construido en el contexto histórico concreto” (Castellanos, D.; 2003:21).

Valdés, H. (2004): “A manera de conclusión, se puede plantear que resulta pertinente utilizar el término competencia para referirse a un comportamiento del sujeto ante la solución de problemas de su actuación profesional y personal, diferente a lo nominado con el uso de otras categorías, como las capacidades”. (Valdés, H.; 2004:17)

Ante la variedad de términos que se han utilizado para definir la competencia (capacidad, integración, conjunto, estructura compleja, configuración), se considera oportuno destacar la definición ofrecida por Castellanos D. (2003), pues fue contextualizada por Roméu, A. (2007) en la didáctica de la lengua, la cual entraña una importante implicación educativa y pedagógica en la formación del profesor de Español y Literatura, pues encierra la relación dialéctica entre la educación, el aprendizaje y el desarrollo, necesarios para que actúe y cumpla con sus funciones en la escuela, la familia y la comunidad.

Dentro de las competencias que debe poseer todo individuo y especialmente el profesional de la educación, se encuentra la competencia comunicativa, su dominio propicia el conocimiento de la cultura acumulada por la humanidad, facilita y amplía las posibilidades del individuo, así como la capacidad de desenvolverse en marcos diversos en los que se requiera de la necesaria comunicación.

Hymes, H.(1972) en su estudio sociolingüístico define la competencia comunicativa como “un complejo de propiedades que se expresa en el grado de dominio del objetivo, contenido y condición adecuada de las actividades. Es la suma de las experiencias que se acumulan en el uso de la lengua que se evidencia del conocimiento de los medios lingüísticos, su disponibilidad y su empleo en la comunicación” (Hymes, D. 1972:12).

En el análisis de lo planteado por este autor, se manifiesta que en su definición se abordan las dimensiones comunicativa y sociocultural, no así la cognitiva.

Roméu, A. (1992) en su trabajo “Aplicación del enfoque comunicativo en la Escuela Media. Comprensión, análisis y construcción” analizó los requisitos que debe poseer un comunicador competente:

- Poder comprender lo que otros tratan de significar, entendida la comprensión como un acto individual, original y creador.
- Poseer una cultura lingüística y literaria adquirida en el proceso de análisis de diferentes textos y en el descubrimiento de los recursos lingüísticos empleados por el autor en su construcción. Dichos textos sirven de modelos constructivos en diferentes estilos (coloquial, científico-técnico y literario o artístico) y mediante su análisis el alumno no solo adquiere conocimientos lingüísticos y literarios, sino también toma conciencia de su utilidad para la comunicación.
- Construir textos coherentes en diferentes estilos según las exigencias de la situación

comunicativa en que se encuentre y haciendo un uso efectivo de los medios lingüísticos necesarios y estratégicos para establecer (iniciar, conducir y concluir) la comunicación de acuerdo con las características de las norma. (Roméu, A. 1992:7).

En este trabajo la autora se refiere solo a la dimensión comunicativa. Sin embargo, ya Hymes, Dell H. (1972:47) la había dimensionado en las siguientes:

- Competencia lingüística: habilidad para el empleo de los recursos lingüísticos mediante la utilización de los conocimientos que los sujetos tienen de su lengua y que a través de ellos puedan producir o comprender enunciados gramaticalmente aceptables.
- Competencia sociolingüística: habilidad para adecuar los medios lingüísticos a las características de la situación y el contexto.
- Competencia discursiva: habilidades para relacionar coherentemente las partes del discurso como un todo.
- Competencia estratégica: habilidad de utilizar estrategias para iniciar, conducir y concluir la comunicación en función de mejorar su efectividad.

En lo referido a la competencia lingüística es necesario destacar que se insiste en que forma parte de la competencia comunicativa de los individuos y que se pone a prueba en la interacción que se produce como un lugar de encuentro entre lo social y lo individual.

Los autores que han tratado de ofrecer una definición más completa acerca de este concepto, mantienen la dimensión lingüística y añaden a esta la dimensión pragmática. Generalmente, estas definiciones no se refieren a una dimensión cognitiva, pero incluyen los componentes de la competencia comunicativa y los procesos comunicativos en los que el lenguaje está implicado, así como su relación con la actividad sociocultural que el hombre despliega. Básicamente, coinciden en los aspectos lingüísticos y estratégicos, pero dejan de lado el proceso de producción de significados,

que antecede al acto comunicativo al decir de Vigotsky (1966), por lo que, más recientemente, se ha reconceptuado el término al incorporarle el componente cognitivo o de producción de significados, además de hacer explícita la competencia sociocultural.

Ejemplo de lo anterior lo constituye Roméu, A. (2003) quien sistematizó la teoría anterior y definió más tarde la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural como “una configuración psicológica que comprende las capacidades cognitivas y metacognitivas para comprender y producir significados, los conocimientos acerca de las estructuras lingüísticas y discursivas y las capacidades para interactuar en diversos contextos socioculturales, con diferentes fines y propósitos. Se articulan así los procesos cognitivos y metacognitivos, el dominio de las estructuras discursivas y la actuación sociocultural del individuo, lo que implica su desarrollo personalógico integral (cognitivo, afectivo emocional, motivacional axiológico y creativo)” (Roméu, A.; 2003:18)

La definición dada por Roméu es fundamento para la investigación que realiza Pérez, T. (2006), quien define la competencia fonológica como: “componente de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural que comprende los conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes que permiten emplear las unidades desde el nivel fonológico en el proceso de comprensión y producción de significados.” (Pérez, T.; 2006:26)

Valioso aporte para el fin de esta tesis es el de Pérez, T. al definir competencia fonológica, en tanto evoluciona el estudio de los fonólogos y trabaja el nivel fonológico con postulados del Círculo Lingüístico de Praga y sus representantes, así como el del catedrático emérito de la Universidad de Oviedo Alarcos, E. (1964), todos van definiendo la fonología como una ciencia que opera con la lengua, y las características de los fonemas como unidades limitadas, abstractas, irrepetibles y diferenciadoras que se dan a nivel de lengua; por tanto, esto hace posible que ella defina el concepto a

nivel de lengua y en especial lo aplica en el contexto de realización de los Profesores Generales Integrales.

El estudio referido con anterioridad fue ineludible para caracterizar en esta tesis la competencia fonética, también como componente de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural, pero que contiene lo fonético; por tanto, aquí se tiene en cuenta la producción concreta de la lengua: el habla, que se da en la actividad comunicativa y su materialización e individualización en estrecha relación con la variabilidad lingüística en estudiantes de segundo año de la carrera Español y Literatura.

Por lo anterior, se ocupa esta tesis de la competencia fonética que permite a un individuo producir y reconocer los elementos propios en su habla tales como: percepción auditiva, articulación de sonidos, alófonos, producción de sílabas, de unidades rítmicas, unidades entonativas, así como los rasgos fonéticos que distinguen entre sí a los sonidos como unidad mínima (por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, relajación articulatoria, elisión de sonidos vocálicos y consonánticos), sustentado en la lengua como lo abstracto y como sistema, y el habla como lo concreto, lo individual y particular manifiesto en idiolecto, sociolecto y geolecto.

Por tanto, se parte del estudio de la fonética, rama de la lingüística que en la Wikipedia (2015) se conceptualiza como que “(proviene del griego φωνή (fono) "sonido" o "voz"), y es el estudio de los sonidos físicos del discurso humano. Rama de la lingüística que estudia la producción y percepción de los sonidos de una lengua con respecto a sus manifestaciones físicas. Sus principales ramas son: fonética experimental, fonética articulatoria y fonética acústica”. Wikipedia (2015:65)

Lo expuesto anteriormente sintetiza que la fonética es la encargada del estudio de los sonidos ya sea en su

manifestación física o en su abstracción, sin referirse a la importancia que tienen estos sonidos al cambiar en la cadena hablada, trayendo consigo cambios en la significación.

En el Diccionario de Lingüística, Dubois, Jean [et. al.] (1974), aparece la definición del término donde la reconocen como “ciencia que estudia los sonidos del lenguaje en su realización concreta. Es la ciencia del aspecto material de los sonidos del lenguaje humano, con sus variantes y con diferentes ramas según el estudio en que se ocupe: acústica, articulatoria, experimental e histórica”. (Dubois, Jean [et. al.]; 1974:284)

Dicha obra parte de caracterizar la fonética como ciencia lingüística y sus diferentes ramas; acuña su aspecto material centrado en su objeto de estudio, sin pormenorizar, alude a estudios importantes de esta ciencia en la actualidad como: características de las ondas sonoras, cualidades físicas del sonido, aparato fonoarticulador, modos y lugares de articulación, variantes dialectales. Ello da la posibilidad de advertir fisuras en su estudio; por ejemplo que su objeto esté por debajo de lo que en verdad ella estudia. Es por ello que la caracterización que realiza este texto científico pudiera ser más suficiente en cuanto a la explicación de los saberes.

En el estudio y caracterización de la Fonética, Jiménez, A. (1986) enfatiza en la producción del sonido articulado, así como en los órganos que participan en este proceso, sin una vinculación con un proceder didáctico.

Asimismo, desde lo lingüístico, se han dado disímiles definiciones que posibilitan expresar su objeto de estudio, para el contexto pedagógico, entre ellas se consideró importante destacar la de Cuba, L. [et. al] (2000) cuando al referirse al estudio de esta ciencia, apunta: “rama de la lingüística que analiza, estudia, explica y describe los fenómenos sonoros en su realidad material, tal y como se producen en el habla, en los actos concretos de comunicación entre los hablantes de una misma lengua”. (Cuba, L. [et. al]; 2000:89). En esta definición se aprecian aspectos imprescindibles a tener en cuenta para definir el objeto

de estudio de esta ciencia en los momentos actuales, porque considera su estudio desde diferentes contextos situacionales, lo que da una nueva mirada al estudio de dicha ciencia.

Contrastando las definiciones de esta rama de la Lingüística dadas por los autores citados anteriormente, resulta evidente que aluden a los componentes del habla, pero desestiman elementos necesarios para el proceder profesional de los docentes en formación; al asumir concepciones saussureanas desde la dicotomía que le queda como remanente de lengua-habla, sin su integralidad ni su generalización en el contexto del profesional.

Por los criterios anteriores y por la necesidad de ajustar el término a las características esenciales de esta investigación, la autora ha considerado definir la competencia fonética como “componente de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural que incluye contenidos fonéticos necesarios y suficientes, autorreguladores del desempeño eficiente del hablante, que le permiten interactuar en diferentes contextos y situaciones comunicativas, atendiendo a las variantes diatópicas, diafásicas y diastráticas”. (Mosqueda, A. 2015)

Es preciso tener en cuenta lo desarrollador en la propuesta, pues quien aprende y se comunica es la persona, de acuerdo con la herencia histórico-cultural adquirida socialmente, lo cual implica sus saberes culturales, así como la cultura de los individuos con los que interactúa, sus conocimientos, necesidades, intereses, motivos, sentimientos, emociones y valores. Además de los contextos, donde el pedagógico se connota a partir de las diferentes interacciones en el contexto educativo.

Lo anterior revela el significado que adquiere el desarrollo de la competencia fonética en el contexto pedagógico, donde no sólo se organiza el proceso de manera intencional, desde la perspectiva con que se modela, sino que también se forman sentimientos que se revelan en el contexto áulico, para el cual debe adoptarse una actitud superior, en tanto en este nivel educacional se enseña a enseñar.

La competencia referida deviene primero del análisis de la categoría desarrollo a partir del materialismo dialéctico e histórico, lo que hace posible apreciar que el término desarrollo implica un movimiento en forma de espiral (de lo simple a lo complejo) que conduce a la aparición de lo nuevo con características cualitativamente superiores al punto de partida.

Desde el punto de vista educativo el desarrollo del hombre según Chávez, J. (1997) “es un proceso de maduración física, psíquica y social y abarca todos los cambios cuantitativos y cualitativos de las propiedades congénitas y adquiridas” (Chávez, J.; 1997:11), quiere decir esto que la educación es un elemento constitutivo del desarrollo humano y favorece al mismo, al proporcionar las bases para que los individuos puedan desenvolverse con autonomía.

Además, para determinar qué se va asumir como desarrollo, la autora ha consultado el modelo del profesional del Licenciado en Educación carrera Español y Literatura (2010) en el que se expresan el sistema de conocimientos, las habilidades y normas de relación con el mundo de acuerdo con el contexto sociocultural y la experiencia de la actividad creadora de este futuro profesional. Fueron tenidos en cuenta también, los objetivos generales de la carrera Español y Literatura y su especificidad, lo cual implica que este profesional debe demostrar habilidades idiomáticas en diferentes situaciones comunicativas, en correspondencia con su perfil. De ahí la necesidad de considerar la lengua materna como medio y fin en la formación de este profesor que aprende lengua para enseñar en su esfera de actuación.

Sobre la base de lo anteriormente planteado, la autora asume que el desarrollo de este estudiante es producto de la cultura y la civilización con las que interactúa y que se manifiesta en términos de crecimiento en cuanto a conocimientos, destrezas, habilidades y capacidades, como proceso ascendente en espiral, en el cual la acción didáctica y metodológica del profesor es esencial.

En esta definición, la autora se sustenta en Vigotsky (1966) desde el concepto de “zona de desarrollo próximo”, lo que resulta de incuestionable valor porque a partir de ello se precisan las fuerzas motrices del desarrollo psíquico; se hace referencia al nivel de desarrollo alcanzado por el sujeto y las nuevas exigencias planteadas por los factores sociales. Así queda declarado por el autor que el buen aprendizaje es solo aquel que precede al desarrollo.

Las concepciones acerca del desarrollo abordadas, con anterioridad, hacen posible una proyección notoria para su puesta en práctica en la actividad comunicativa; pues aquí el estudiante, al comunicarse, lo hace en grupo, contexto donde se manifiestan saberes, habilidades, capacidades y actitudes de la competencia fonética, todo ello unido a las nuevas exigencias planteadas en las relaciones grupales y las relaciones sociales (variantes diatópicas, diafásicas y diastráticas), lo que permite que esta comunicación se vaya consolidando y se revierta en nuevos conocimientos del grupo, así como en su competencia comunicativa en continuo desarrollo.

A partir de la definición y caracterización anterior del término desarrollo, se considera que el desarrollo de la competencia fonética, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Fonética y Fonología Españolas, consiste en los conocimientos, las destrezas, habilidades y capacidades que, como proceso ascendente en espiral, se logra en el estudiante, evidenciándose estos en la adquisición de contenidos fonéticos necesarios y suficientes que regulan su desempeño eficiente como hablante, así como en su capacidad para interactuar en diferentes contextos y situaciones comunicativas, atendiendo a las variantes diatópicas, diafásicas y diastráticas, mediante el accionar didáctico-metodológico del profesor, sobre la base de lo conceptual, procedimental y actitudinal.

1.3 Divergencias fonéticas del español hablado en Cuba. Implicaciones didácticas para el desarrollo de la competencia fonética en la carrera Español y Literatura en Guantánamo

El español, lengua madre de más de 340 millones de personas, está presente en cuatro continentes. América es el principal hispanohablante. Además, es idioma no oficial, pero sí hablado en Estados Unidos, BÉLICE y Filipinas. En 23 países se habla español. Los demolingüistas preveen un gran futuro, por el aumento demográfico en América, el interés creciente por aprenderlo como segunda lengua y la extensión por vía económica.

Como toda lengua el español ha estado sometida a dos procesos fundamentales: divergencia y convergencia lingüísticas. Se distinguen las variantes diatópicas, diastráticas y diafásicas.

En cuanto a las variedades diatópicas “las hablas caribeñas se caracterizan como las andaluzas y canarias por la tendencia hacia la neutralización de la distinción fonemática [-l/-r] y por diversos procesos de debilitamiento postnuclear: aspiración de [-s] y [-r], asimilación y desconsonantización de [-r/-l], velarización de [n], que conducen a la elisión”. (Dohotaru, P.; 2007:74).

La realización canónica del segmento fonológico [-s] en posición implosiva es la sibilante con múltiples variedades articulatorias, de entre las cuales se destacan la apicoalveolar y la predorsoalveolar. Esta última es la más usada en Andalucía, Canarias, Las Antillas y en general en la América Hispana.

En las hablas meridionales de la Península Ibérica, Islas Canarias y en extensas zonas de Hispanoamérica, además de las realizaciones sibilantes aparecen “la aspiración y la elisión y delante de consonante puede darse como paso intermedio la asimilación”. (Dohotaru, P.; 2000:12)

Como características de este segmento fónico “en final de sílaba interna la [-s] puede omitirse, aspirarse o asimilarse a la consonante siguiente, en final de palabra su desaparición es total; sin embargo ante vocal reaparece, pero unida a la palabra siguiente”. (Ruiz, V.; 1978:54)

En Cuba el habla urbana popular en los sociolectos altos tiene como solución común la aspiración, en

final de sílaba, menos en Guantánamo, Baracoa y Santiago de Cuba donde predominan las asimilaciones en contacto regresivas y son mayores las elisiones de [-s], al respecto refiere Choy, L.R.(1986) "Asimismo en final de palabra, la variante preferida por el habla popular es la elisión. Las mayores diferencias se dan entre las ciudades geográficamente más alejadas: Pinar del Río y Baracoa" (Choy, L.R.; 1986:19), sin aludir a las características de estas sílabas y su posición en los grupos de intensidad, lo que posibilita su debilitamiento.

Las sibilantes, según investigaciones de este autor, "aumentan a medida que se pasa de un registro más informal a otro más formal, las mujeres y los grupos de edades superiores las emplean más que los hombres y los grupos de edades inferiores; con la asimilación y la elisión ocurre lo contrario". (Choy, L.R.; 1986:20)

Al referirse a la zona oriental Ruiz, V. (2011) señala que: "Geolingüísticamente la frecuencia de la elisión es mayor en el geolecto suroriental (Santiago de Cuba), la asimilación crece en el centroccidental (Santa Clara) y sobre todo en el occidente (Ciudad de la Habana), en el geolecto centroriental (Camagüey) es donde menos se dan las asimilaciones y supresiones y se conservan las sibilantes". (Ruiz, V.; 2011:16)

Por su parte, en el estudio sobre el habla informal y formal de habaneros universitarios jóvenes, Dohotaru, P. (2007) plantea que "la variante predominante para ambos sexos es la aspirada, las mujeres duplican el empleo de la sibilante y los hombres, la elisión; en el registro estilístico formal las realizaciones sibilantes se conservan mucho más que en el informal, en el cual aumentan tanto las aspiraciones como la pérdida". (Dohotaru P.; 2007: 13). En investigaciones más recientes de dicha autora los resultados son similares.

En cuanto al segmento fonético [-r] Navarro, T. (1978) describe como realizaciones de este, la alveolar vibrante simple y fricativa, y refiere que puede ser resultante de la relajación de la primera. Al respecto

explica: “En algunas zonas alternan las variantes lateral [-l] e intermedia consideradas como manifestaciones de la neutralización de las entidades fonemáticas líquidas en posición implosiva: la asibilada, las asimiladas, la vocalizada, la semivocalizada, desconsonantizada, la aspirada, la nasalizada y la elidida”. (Navarro, T.; 1978:43)

Ruiz, V. (1979) expone que: “la asimilación es un fenómeno típico de este segmento y afecta a las dos líquidas lo que ocurre ante cualquier consonante, se extiende por todas las capas sociales en Pinar del Río, La Habana y Matanzas y desaparece en la medida que se avanza hacia el este”. (Ruiz, V.; 1979:19)

Se declara en los estudios realizados que la confusión de las líquidas ha sido planteado como fenómeno común en las provincias más orientales, aunque se puede encontrar también en Pinar del Río como se realizan las líquidas finales en un mismo fono: lateral, vibrante simple, vibrante múltiple, asimilado a la consonante siguiente, u oclusivo alveolar sonoro, en ocasiones nasalizado, las sustituciones de [-r/ -l] y [-l/-r], reconoce, Choy, L.R. (1986), que las variantes canónicas de las dos líquidas se aprecian más en el habla femenina y en los grupos de edad más avanzada.

Dohotaru, P. (2009) contrasta los segmentos fónicos [-r] y [-l], “en el occidente se aprecia este segmento[-r] muy relajado y breve” (Dohotaru, P.; 2009:37), sin dar ejemplos del proceso de asimilación por contacto regresivo que caracteriza a la zona, y agrega que “el segmento fónico [-l] presenta un alófono estándar en posición implosiva que se articula mediante un contacto completo del ápice con los alveolos, durante el cual el aire fonador sale por uno o los dos lados de la cavidad bucal. Delante de ciertas consonantes adopta el lugar de articulación de estas”, (Dohotaru, P.; 2009:40)

En su tesis de doctorado Dohotaru, P. (2000) registra que: “las realizaciones de norma son las mismas que en el resto del Caribe culto: las aspiradas para [-s], las vibrantes y fricativas para [-r] y las laterales para [-l], si bien no puede olvidarse que algunas de las otras variantes logran frecuencias

muy altas, se trata de la elisión de [-s] y las realizaciones asimiladas de [-r] y [-l]”. (Dohotaru, P.; 2000:54). Se evidencia en el estudio realizado de las investigaciones que el segmento más afectado por el proceso de debilitamiento es [-s], a continuación [-r] y después [-l].

Reseña Choy, L. R. (1988) “Las variantes estigmatizadas son patrocinadas por el sexo masculino. Las mujeres tienden a conservar las realizaciones prestigiosas, lo que confirma que tienen una mayor conciencia de la valoración social de los fenómenos fonéticos”. (Choy, L. R.; 1988:14)

En esta tesis se asumen los criterios de Choy, L.R. (1986) teniendo en cuenta los aspectos del consonantismo popular urbano que agrupa las principales ciudades de Cuba en cinco zonas dialectales. Esta clasificación obedece a características similares que se evidencian en cada una de estas zonas desde el punto de vista fonético, tales como:

Zona I (Pinar del Río, La Habana, Matanzas, Cienfuegos y Trinidad), porcentajes medios de /s/ medial distensiva como /h/, porcentajes medios de ACR (asimilación por contacto regresiva) de la /s/ medial distensiva, porcentajes altos de ACR de las líquidas mediales distensivas, porcentajes medios de trueques de las líquidas mediales distensivas, aspiración de /-r/ ante /n/ o // y muy frecuente semiconsonantización de [j] o desaparición de [i] intervocálica.

Zona II (Santa Clara, Sancti Spíritus y Ciego de Ávila); porcentajes medios de [-s] medial distensiva como [-h], porcentajes medios de ACR de la [-s] medial distensiva, porcentajes medios de ACR de las líquidas mediales distensivas, porcentajes medios de trueques de las líquidas mediales distensivas, aspiración de [-r] ante /n/ o // y frecuente semiconsonantización de [j] o desaparición de [i] intervocálica.

Zona III (Camagüey, Las Tunas, Holguín, Manzanillo y Bayamo), porcentajes medios de /s/ medial distensiva como /h/, porcentajes medios de ACR de la [-s] medial distensiva, porcentajes bajos de trueques de las líquidas mediales distensivas, aspiración de [-r] ante [n] y esporádica

semiconsonantización de [j] o desaparición de [i] intervocálica.

Zona IV (Santiago de Cuba y Guantánamo), porcentajes bajos de [-s] medial distensiva como [-h], porcentajes altos de ACR de la [-s] medial distensiva, porcentajes medios de ACR de las líquidas mediales distensivas, porcentajes altos de trueques de las líquidas mediales distensivas, ausencia de aspiración de [-n/-l] cuente semiconsonantización de [j] o desaparición de [j] intervocálica.

Zona V (Baracoa), porcentajes muy bajos de [-s] medial distensiva como [-h], porcentajes muy altos de ACR de la [-s] medial distensiva, porcentajes bajos de ACR de las líquidas mediales distensivas, porcentajes bajos de trueques de las líquidas mediales distensivas, ausencia de aspiración de [-r] ante [-n] o [-l] muy rara semiconsonantización de [j] o desaparición de [j] intervocálica y frecuente desaparición de la [-r] final de infinitivos (Choy, L. R. 1986).

Para los intereses de la investigación que se presenta se consideran las zonas IV (Guantánamo) y V (Baracoa) por cuanto los profesores y estudiantes pertenecen a ella.

En cuanto a las implicaciones didácticas resulta importante para el desarrollo de la competencia fonética realizar un trabajo interventivo-correctivo oportuno en el aula, que necesariamente debe partir del conocimiento de las dificultades de percepción auditiva, articulatoria, de pronunciación y entonación que poseen los estudiantes; para evidentemente, efectuar el diagnóstico de la inadecuación y proponer vías para la corrección, lo cual exige una superación del profesor en los aspectos lingüísticos y didáctico-metodológicos y aprovechar este conocimiento en el trabajo individual con el estudiante y el grupo.

En el proceso de enseñanza- aprendizaje de la asignatura Fonética y Fonología Españolas se debe evitar el estilo prescriptivo y se debe poner al estudiante siempre en situaciones comunicativas, y a partir de estas realizar el trabajo interventivo-correctivo pertinente con las estrategias previstas.

Conclusiones del capítulo 1

- Los referentes teóricos e históricos asumidos que se integran en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la didáctica de la lengua constituyeron fundamentos para estudiar el desarrollo de la competencia fonética, mediante la cual las unidades fonéticas se ponen en función del proceso comunicativo.
- Se asume una definición de desarrollo de la competencia fonética para la carrera Español y Literatura, entendida como la variable dependiente de la investigación, contentiva de rasgos esenciales como puntos de partida para una operacionalización que permite estudiar empíricamente la situación actual del desarrollo de esta competencia en los estudiantes de la carrera Español y Literatura, necesaria para la formación del profesional; este estudio se presenta en el próximo capítulo de esta tesis.
- Las divergencias fonéticas del español hablado en Cuba particularmente en las zonas IV Guantánamo y V Baracoa resultan indispensables tenerlas en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Fonética y Fonología Españolas, por las implicaciones didáctico-metodológicas que ellas aportan para el desarrollo de la competencia fonética.

CAPÍTULO 2

ESTADO ACTUAL DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA FONÉTICA EN EL SEGUNDO AÑO DE LA CARRERA ESPAÑOL Y LITERATURA

CAPITULO 2. ESTADO ACTUAL DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA FONÉTICA EN EL SEGUNDO AÑO DE LA CARRERA ESPAÑOL Y LITERATURA

En este capítulo, se presenta la operacionalización de la variable en dimensiones e indicadores para la sustentación del diagnóstico.

Mediante la valoración de los resultados de la aplicación de las técnicas e instrumentos utilizados y a partir de las potencialidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura, se precisan cuáles son las dificultades que se presentan en el segundo año de la carrera Español y Literatura en la Universidad de Guantánamo, con respecto al desarrollo de la competencia fonética y los factores a las que están asociadas.

2.1 Operacionalización de la variable

Considerándola desde el capítulo anterior la definición de competencia fonética como “componente de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural que incluye contenidos fonéticos necesarios y suficientes autorreguladores del desempeño eficiente del hablante, que le permiten interactuar en diferentes contextos y situaciones comunicativas, atendiendo a las variantes diatópicas, diafásicas y diastráticas”. (Mosqueda Cuza, A.; 2015)

Se asume como variable: “Desarrollo de la competencia fonética”. Según las características específicas de esta investigación, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Fonética y Fonología Españolas, el profesor debe, como modelo fonético, desarrollar en los estudiantes una competencia fonética, mediante la realización de acciones didáctico-metodológicas, sobre la base de sus conocimientos (lo conceptual), sus procedimientos (lo procedimental) y sus actitudes (lo actitudinal).

A partir de lo anteriormente planteado, se presenta la operacionalización de la variable en dimensiones e indicadores como base metodológica que permite realizar el estudio empírico de la situación actual de esta

en el segundo año durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Fonética y Fonología Españolas y para la implementación de la estrategia didáctica y la valoración de sus resultados.

Los indicadores se construyeron sobre la base de los propuestos en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, así como teniendo en cuenta las características esenciales del desarrollo de la competencia fonética; estos se reorganizaron a partir de las dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal. Se presenta la operacionalización en dimensiones e indicadores de la variable dependiente que se refleja en la siguiente tabla, indagando en si el profesor facilita el desarrollo de la competencia fonética (Anexo1).

Tabla 1. Operacionalización de la variable

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES
Desarrollo de la competencia fonética, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Fonética y Fonología Españolas	I. CONCEPTUAL Conocimientos que posee el profesor para desarrollar en los estudiantes la competencia fonética en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Fonética y Fonología Españolas,	Posee conocimientos sobre:
		1.a) Sonido, fono, alófono, fonema y grafía, así como sus discordancias
		1. b) Órganos del aparato fonoarticulador y sus funciones.
		1. c) Clasificación de los segmentos fónicos mínimos: vocales y consonantes; rasgos suprasegmentales: acento y entonación.
		2. Las características articulatorias que debe tener un hablante culto y peculiaridades fonéticas del español hablado en Cuba: variantes diatópicas, diastráticas y diafásicas.
3 Los distintos trastornos del habla como división indebida de palabras, omisión, trueques, tonemas lineales, como vía de diagnóstico en su labor profesional.		
4. Métodos apropiados para el trabajo de corrección y el análisis de textos.		
	II. PROCEDIMENTAL	5. Determina las características del habla de

Refiere un conjunto de acciones y operaciones que realiza el profesor, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Fonética y Fonología Españolas, para desarrollar la competencia fonética	manera individual y colectiva
	6. Condiciona la percepción auditiva, la articulación, la pronunciación y la entonación, así como propicia el análisis de los textos teniendo en cuenta estos elementos.
	7. Propone ejercicios correctivos para contribuir a erradicar trastornos del habla según la variabilidad lingüística
	8. Propicia la comprensión de los elementos esenciales que integran una situación comunicativa y que los tenga en cuenta en el habla
	9. Favorece el análisis de criterios para la valoración y autovaloración fonética de acuerdo con las características del registro culto
	10. Aplica el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural
III. ACTITUDINAL Incluye actitudes, valores, cualidades y disposiciones	11. Manifiesta disposiciones fonéticas para la articulación, entonación, acentuación y para la comunicación

fonéticas para la comunicación que regulan la actuación del profesor según el propósito y el contexto, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Fonética y Fonología Españolas	12. Utiliza diferentes recursos fonéticos de acuerdo con lo que se quiere significar y según el contexto en el que se significa.
	13. Actuación comunicativa consecuente a partir de un desempeño profesional con la variabilidad lingüística culta cubana (modelo lingüístico).

2.2. Caracterización del estado actual del desarrollo de la competencia fonética en el segundo año de la carrera Español y Literatura

El diagnóstico se les realizó al segundo año de la carrera Español y Literatura a profesores y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Fonética y Fonología Españolas.

Entre las características generales de los profesores se encuentran que: diez son Licenciados en Educación, graduados de la carrera de Español y Literatura y ocho en Ciencias Filológicas; de ellos siete tienen la categoría docente de Asistente; once, profesores Auxiliares, y ocho, Máster.

Como profesores de experiencia en la Universidad 15 superan los 20 años, y solo tres poseen entre 11 y 13 años de trabajo en la institución, lo que resulta una fortaleza científica para el colectivo de la disciplina Estudios Lingüísticos.

Durante el diagnóstico se aplicaron instrumentos fundamentados en métodos y técnicas empíricas que permitieran conocer el estado actual del desarrollo de la competencia fonética en el segundo año de la carrera Español y Literatura para profesores y estudiantes.

Se elaboraron sobre la base de los indicadores determinados los siguientes instrumentos:

- Guías para la revisión de documentos normativos. (Anexo 1)
- Guías de observación a clases.(Anexo 2)
- Encuesta a profesores. (Anexo 3)
- Prueba pedagógica oral a estudiantes. (Anexo 4)

Desde el punto de vista metodológico, primeramente se revisaron los documentos normativos del proceso docente-educativo (Anexo 1); luego se sistematizaron las observaciones a clases (Anexo 2), más adelante se realizaron las encuestas a los profesores (Anexo 3) y, por último, se aplicó la prueba pedagógica a los estudiantes. (Anexo 4)

En la interpretación de los resultados, aunque se empleó tanto el análisis lo cuantitativo (estadística descriptiva) como lo cualitativo, este último fue el más utilizado. Para ello se consideró en el análisis de la frecuencia de ocurrencia de los indicadores estudiados en las condiciones de “Bajo” (B), si no se observaba, “Medio” (M) si se hace referencia al aspecto que se evaluaba, aunque no de manera explícita durante el desarrollo de la actividad y “Alto” (A) si se observaba explícitamente el aspecto que se evaluaba durante el desarrollo de la actividad.

Análisis de los documentos que norman la enseñanza del desarrollo de la competencia fonética en el segundo año de la carrera Español y Literatura

A continuación se presentan los resultados del análisis del mapa curricular, modelo del profesional, programa de disciplina y programa de asignatura. El estudio del contenido de estos documentos se ha realizado teniendo en cuenta las dimensiones e indicadores propuestos en el capítulo 1. Sobre la base de esta operacionalización, se confeccionó una guía (Anexo1).

En el mapa curricular de la carrera se incluye la asignatura Fonética y Fonología Españolas en el segundo año de la carrera Español y Literatura con 68 horas clases lo que hace posible el tratamiento a las dimensiones (I, II, III).

El modelo del profesional de los egresados de la carrera Español y Literatura, se presenta la aspiración de que el estudiante sea capaz de dominar la lengua materna como soporte básico de la comunicación, que se manifieste en la comprensión de lo que se lee o escucha; en hablar correctamente y en escribir con buena ortografía, caligrafía y redacción coherente, que le permita servir como modelo lingüístico en su quehacer profesional (III.11), pero su precisión no se enmarca en uso de recursos fonéticos con la variabilidad lingüística (III.12, 13).

En relación con la función docente-metodológica se insiste en el papel regulador del lenguaje en las conductas comunicativas que se asuman (III.12), sin embargo no se precisan las características articulatorias, ni los trastornos que pueden aparecer en los estudiantes, así como su tratamiento (II. 2,3, 4).

En la función orientadora no se incluyen tareas encaminadas a la solución de problemas como futuros profesionales en la producción del sonido articulado y su relación con sonido, fono, fonema, alófono, ni grafía (I. 1, 1a. b, c). Se plantea la importancia de la lectura (II. 13), pero no en función del reconocimiento de los fonos, fonemas, alófonos, grafías (I. 1a, b, c), ni se manifiesta al desarrollo de la competencia fonética (I. 1).

En lo relacionado con los objetivos del segundo año da una explicación somera del desarrollo de habilidades comunicativas orales (I.13), pero no se alude a las características articulatorias de un hablante culto, así como a las peculiaridades fonéticas del español hablado en Cuba: variantes diatópicas, diastráticas y diafásicas (I. 2).

La asignatura pertenece a la disciplina Estudios Lingüísticos donde se refiere que la asignatura Fonética y Fonologías Españolas es clave por su carácter instrumental y su aplicación en la práctica escolar; que facilita el conocimiento del plano de la expresión (I.1,1c), con énfasis en la fonética articulatoria y en las particularidades de la variante nacional cubana y las pseudodislalias culturales cometidas por los hablantes e incide en las variaciones fonéticas, así como la corrección fonética y los métodos correctivos (I.1b, 2,3); sin embargo no alude a las relaciones entre sonido, fono, fonema y grafema y su discordancia, ni a los recursos fonéticos con lo que se quiere significar (I.1, II.12); tampoco se evidencia la necesidad de uso de métodos correctivos para su desarrollo (I.4), a pesar de que manifiesta la necesidad de aplicar se refiere al aplicar el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en el análisis de las estructuras de los diferentes niveles de la lengua (II. 11), no se ofrecen sugerencias suficientes para que los contenidos estén en función de que el estudiante pueda constituir un estudiante como modelo lingüístico.

El programa de asignatura se fundamenta en contenidos generales como son fono, fonema, alófono, órganos de la producción del sonido y su clasificación en vocales y consonantes(I. 1a. 1b,1c) , pero no incluye las peculiaridades de estos sonidos en hablantes cultos relacionados con la entonación y la acentuación (II.11).

El tema III de dicho programa aborda la fonética articulatoria con la generalización de hábitos correctos de expresión en situaciones comunicativas (III. 13); en ocasiones estos hábitos no se relacionan con los órganos de la producción del sonido articulado y la clasificación de vocales y consonantes (I. 1a. 1b, 1c). Se dan aspectos esenciales de las características articulatorias, sin revelar las variantes diatópicas, diafásicas y diatópicas, su diagnóstico y su corrección.

Las orientaciones deben ser más precisas en relación con la manera de realizar las correcciones fonéticas teniendo en cuenta el diagnóstico de los estudiantes según las variantes diatópicas, diafásicas y

diacríticas, así como los elementos esenciales de una situación comunicativa que siempre debe tener en cuenta el hablante.

Resultados de la observación a clases

Con el objetivo de diagnosticar el estado actual del desarrollo de la competencia fonética en el segundo año de la carrera Español y Literatura, se elaboró una guía de observación a clases. (Anexo 2)

Con este instrumento se midieron las dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal con sus respectivos indicadores. Se visitaron 32 clases de Fonética y Fonología Españolas, teniendo en cuenta la definición teórica y operacional de la variable: desarrollo de la competencia fonética.

En correspondencia con la dimensión II referido al conjunto de acciones y operaciones que posee el profesor para enseñar la percepción auditiva, la articulación, pronunciación y entonación con un propósito y contexto determinado, teniendo en cuenta el indicador 5 relacionado con determinar las características del habla de manera individual y colectiva, en pocas ocasiones conoce y atiende estas particularidades en los estudiantes, por lo que se le escapan dificultades articulatorias, en el trabajo correctivo, y no siempre propone modelo de producción según la variabilidad lingüística, frecuencia de ocurrencia "Medio" entre un 15,62 % y un 78,5 % "Bajo".

Concerniente a la dimensión III expresada en actitudes, valores, cualidades y disposiciones fonéticas para la comunicación que regulan la actuación del profesor y estudiante según el propósito y el contexto entre un 18,75 % y un 56,25 % "Bajo".

Sobre la base del análisis realizado, se puede concluir que la mayor fortaleza descansa en la dimensión conceptual operacionalizada en los tres indicadores pues los profesores poseen dominio de los conceptos fundamentales de la asignatura: sonido, fono, alófono, fonema y grafía y sus discordancias; órganos del aparato fonoarticulador. Clasificación de los segmentos fónicos mínimos: vocales y consonantes; rasgos suprasegmentales: acento y entonación.

Del mismo modo, reconocen las peculiaridades fonéticas del español hablado en Cuba: variantes diatópicas, diastráticas y diafásicas y los distintos trastornos del habla como vía de diagnóstico en su labor profesional. Por tanto se puede concluir que las mayores debilidades se encuentran en:

- Dimensión II y III y en los indicadores: 5; 6; 8; 9; 10 y 12.
- Condiciona la percepción auditiva, la pronunciación entonación y la pronunciación. (II.5-18,75 %; Bajo).
- Propone modelo de producción según la variabilidad lingüística. (II.6-25 %; Bajo)
- No siempre se logra el compromiso de los estudiantes para lograr éxito en los resultados de aprendizaje. En ocasiones, muestran apatía y aburrimiento. (II.7-18,25 %; Bajo)
- Propicia la comprensión de los elementos esenciales que integran una situación comunicativa y que los tenga en cuenta en el habla. (II.8-28,8 %; Bajo)
- El método más usado es el explicativo-ilustrativo, con pocos elementos que posibilitan la participación productiva de los estudiantes. (III.10, 11 y 12. 46,87 %; 56,25 % y 40,62 %; bajo)
- Favorece el análisis de criterios para la valoración y autovaloración fonética de acuerdo con las características del registro culto (II.9-18,25 %; bajo).
- Valoración de la utilización de diferentes recursos fonéticos de acuerdo con lo que se quiere significar y según el contexto en el que se significa. (III.10; 11 y 12; 46,87-56,25 % y 40,62 %; bajo)
- No siempre se estimulan la valoración y la autovaloración, en que se produzca un intercambio fructífero entre los estudiantes y, de estos, con el profesor, así como la actuación comunicativa consecuente a partir de un desempeño profesional con la variabilidad lingüística culta cubana. (III.11 y 12; 13, 46,87-56,25 % y 40,62 %; bajo)

Se pudo constatar que es limitado el trabajo del profesor para el desarrollo de la competencia fonética, sea este de carácter descriptivo o normativo como interventivo- correctivo sustentado en el enfoque cognitivo,

comunicativo y de orientación sociocultural. Como resultado los estudiantes no tienen desarrollada la capacidad de percepción auditiva, existe relajación en los lugares articulatorios, su pronunciación es defectuosa con omisiones y trueques en ocasiones con silabeo de palabras, sus entonaciones son lineales, lo que hace que los tonemas no den la posibilidad de una decodificación precisa del mensaje que se emite, en algunos grupos fónicos no se realizan las pausas establecidas en la pronunciación, por tanto, sus tonemas no están a la altura de un conocimiento de su idioma para transmitir emociones y sentimientos y los profesores en la mayoría de los casos no corrigen los errores, muchos pasan inadvertidos.

Las clases, por lo general siguen siendo tradicionales: utilizan métodos estructuralistas; en ellas no siempre se emplean estrategias de trabajo para el seguimiento al diagnóstico en función del desarrollo de la competencia fonética. Se aprecia, además, que la mayoría de los estudiantes no son portadores de la norma culta de la lengua, sus hablas están permeadas de elisiones, trueques, vocalización y utilización incorrecta del aparato fonoarticulador, se desempeñan en hablas vulgares. En ellos se evidencian múltiples alteraciones de articulaciones de segmentos fónicos, como consecuencia del medio sociocultural (sociolecto) de donde provienen y del medio geográfico (geolecto) en el cual se han desarrollado.

En las clases el profesor no siempre dirige la atención a realizar ejercicios relacionados con la percepción auditiva, ni se trabajan aquellas palabras donde se encuentran los segmentos fónicos estudiados [-s, -r, -l], las lecturas no son corregidas desde la oralidad, lo que imposibilita el tener en cuenta los grupos de intensidad ni los grupos fónicos, y de esta forma no hay totalidad en el vínculo con la semántica y pragmática del texto en función de esta competencia, sin embargo, en su desempeño áulico se constata que están ávidos de contenido y de modos de actuación para ser modelos lingüísticos como futuros profesionales.

El trabajo interventivo-correctivo no posibilita progresos y en un 45 % de los casos los profesores presentan incorrecciones en su habla, sus articulaciones son relajadas, y por momentos tienen elisiones de sonidos, de sílabas, trueques, aspiraciones. A su aparato fonoarticulatorio le falta un uso profesional, lo que hace que su toma de aire no es limpia, y sus inspiraciones sean cortas, por lo que no constituyen modelos lingüísticos para sus estudiantes.

Se utiliza muy pocas láminas y diccionarios para ilustrar los contenidos fonéticos.

Las conclusiones de las clases, con frecuencia, se convierten en una repetición de los contenidos tratados; no se realizan generalizaciones para lograr mejor comprensión de las que los estudiantes, en lo que los estudiantes tengan que expresar sus opiniones.

Si se analizan comparativamente los resultados de profesores y estudiantes se puede apreciar que si estos últimos no son competentes es el resultado de la carencia de un trabajo interventivo-correctivo por parte del profesor, además en algunos casos los profesores no constituyen modelos lingüísticos, resulta imposible e improbable que puedan concientizar sus dificultades, por lo que las dimensiones procedimental y actitudinal están afectadas.

Análisis de los resultados de la encuesta a profesores de la disciplina Estudios Lingüísticos

Se aplicó una encuesta de 13 preguntas (Anexo 3) a los 18 profesores de la disciplina Estudios Lingüísticos para indagar sus conocimientos acerca estudiar sobre los conocimientos que poseen del desarrollo de la competencia fonética. El cuestionario comprendió preguntas abiertas y cerradas, por lo que tuvo un carácter mixto.

En esta encuesta se tuvieron en cuenta las tres dimensiones e indicadores de la competencia fonética y los resultados cuantitativos.

Sobre la primera pregunta referida a si dominaban qué es la competencia fonética, un 55 % manifestó conocer la competencia y un 44.44 %, no conocerla. Como se puede apreciar, el análisis de la frecuencia del indicador es Alto.

En esta pregunta se tuvo en cuenta la dimensión conceptual y los indicadores 1,2,3

En la segunda pregunta se les ofrecían distintos incisos con contenidos lingüísticos, para reconocer los que correspondían al desarrollo de la competencia fonética y resulta interesante, muchos respondieron sí en la pregunta anterior, en esta, en muchos casos, marcaron aspectos que no corresponden a esta competencia. Los más significativos son 2 profesores para un 11,11 % que identifican vocabulario como contenido y 1 para un 5,55 % marcó morfología de las palabras.

Analizando los aspectos que sí corresponden, la pronunciación fue identificada por 10 profesores, para un 55,55 %, y la acentuación prosódica que resume elementos de entonación y percepción auditiva, fue identificada por cinco profesores correspondiente a 27,77 %. Se aprecia que se tiene claridad en la identificación de este contenido. Como se puede comprender, el análisis de la frecuencia del indicador es Medio. En esta pregunta se tuvo en cuenta la dimensión conceptual y el indicador 1.

En cuanto a la tercera pregunta, referida a las características para constituir modelo lingüístico las opiniones son diversas, identifican en primer orden, 14 profesores, la buena expresión al hablar en un 77,77 %; luego pronunciar bien, dos profesores para un 11,11 %, y un profesor responde buena entonación para un 5,55 %, asombra que uno responden tener concordancia para un 5,55 %. El análisis de la frecuencia de la ocurrencia es Alto, se tiene claridad en lo que constituye ser modelo lingüístico desde la fonética.

En la cuarta pregunta en la que se comprobó acerca de cuáles son las características de un hablante culto, los porcentajes son muy bajos; en cada una de las respuestas están en un 5,5 % se relacionan con: la no

gesticulación, coherencia al hablar, no debe trabarse al hablar, lenguaje claro, buena pronunciación, relación entre palabras, adecuado vocabulario, conocer significados, todas las respuestas están en un porcentaje muy bajo; además se exponen otros aspectos que no se corresponden con la competencia fonética como: significado de las palabras, conjugación de verbos, lenguaje estético. El análisis de la frecuencia de la ocurrencia es Bajo, se evidencia la poca claridad en lo que significa ser competente fonéticamente.

En estas dos preguntas se tuvo en cuenta la dimensión conceptual y los indicadores 1; 2

En cuanto a la quinta pregunta, referida a si se consideran hablantes cultos, predomina la respuesta negativa, en un 66,66 % por parte de 12 profesores. En cuanto a la justificación para los que no se consideran hablantes cultos es que les queda mucho por aprender como profesionales y, en algunos casos, plantean que tienen errores al pronunciar, en la entonación, no dominio del significado de palabras y problemas en la comunicación.

En el caso afirmativo, argumentan planteando que han mejorado la respiración; no utilizan vocabulario ni habla chabacana, y son modelos lingüísticos. Todos los profesores respondieron, pero se aprecia en sus respuestas que falta dominio del contenido que se evalúa. En esta pregunta se tuvo en cuenta la dimensión procedimental y los indicadores 4 y 5, así como la dimensión actitudinal con los indicadores 10 y 11.

En la sexta pregunta debían señalar las dificultades articulatorias de sus estudiantes. Las más significativas fueron las siguientes:

Tabla 2. Dificultades articulatorias de los estudiantes

1.	Omisión de [-s]	1	5,55%
2.	Omisión de [-r]	1	5,55%

3.	Cambio de [-r/-i]	1	5,55%
4.	Cambio de[-r/-l]	1	5,55 %
5.	Hablas chabacanas	2	11,11 %
6.	Dificultad en la entonación	3	16,66 %
7.	Falta de vocabulario	1	5,55%

Se debe destacar que todos los profesores respondieron los criterios por lo que se consideran conocedores de los saberes que se investigan y se ubicaron en conocimientos importantes de esta competencia. En esta pregunta se tuvieron en cuenta las dimensiones procedimental y actitudinal.

En la séptima pregunta se indagaba sobre si se realiza trabajo correctivo en sus aulas. En sentido general, 10 para un 55,55 % manifiestan que no siempre se ocupan de corregir errores articulatorios, y contestaron “a veces” tres para un 11,66 %, cinco contestaron que sí para un 27,77 %, lo que parece ser que en algún momento se hace, aunque no sea de forma ordenada y sistemática. Los que contestaron de forma positiva exponen otros procedimientos como: repetir, dividir en sílabas, trabajo con la lectura, rectificando en la pizarra.

Si se analizan estos resultados, se puede llegar a la conclusión de que se practica y se conocen determinados procedimientos para corregir las dificultades articulatorias, pero su aplicación debe ser más sistemáticas y consciente, para que el estudiante los incorpore a su modo de actuación profesional. En esta pregunta se tuvieron en cuenta las dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal.

En la octava pregunta referida a la preparación metodológica para el trabajo con esta competencia, 11 profesores, que representan un 61,11 % respondieron que no la han recibido y no están preparados. Siete

responden que sí para un 38,88 %. Aquí se evidencia que más de un 50 % de los profesores, no se consideran poseer la preparación necesaria para el trabajo con esta competencia; de ahí la premura de esta preparación. En esta pregunta se tuvieron en cuenta las tres dimensiones, en sentido general, ya que la preparación metodológica incluye tanto los conocimientos, las habilidades así como las actitudes y disposiciones.

En la novena pregunta donde se indaga sobre el tratamiento de estos contenidos de este nivel al análisis de texto. La regularidad está dada en que no los incorporan, o en menor proporción, los realizan a veces. En esta interrogante ocho respondieron que no, para un 44,44 % y seis responden “a veces”, para un 33,33 %. Se pone de manifiesto que solo cuatro profesores consideran que incorporan la competencia fonética en el análisis de textos que ellos realizan para un 22,22 %. En esta pregunta se tuvieron en cuenta las tres dimensiones, en sentido general, ya que la aplicación del enfoque incluye tanto los conocimientos, las habilidades y las actitudes.

En la décima pregunta se indagaba sobre los conocimientos que poseen sobre el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Dos profesores que representa un 11,11 % plantean conocer el enfoque y 14, para un 77,77 %, declaran que no lo conocen, los que no lo conocen y no contestaron dos para un 11,11 %; sin embargo, en la pregunta anterior relacionada con esta, las respuestas fueron seis profesores, lo que se infiere que el conocimiento al respecto es parcial e incongruente en algunos aspectos, eso demuestra que se debe seguir trabajando con estos procedimientos por parte de los profesores. En esta pregunta se tuvo en cuenta la dimensión conceptual.

En la onceava pregunta relacionada con opiniones sobre el enfoque y su relación con la competencia fonética, ocho respondieron que el principio no se cumple en la escuela que representa un 44,44 %; seis

reseñaron que ayuda a la relación de la teoría con la vida, para un 33,33 % y cuatro expresaron que sirve para construir textos, en un 22,22 %.

Dentro de las respuestas las más significativas se encontraron:

- ✓ Para formar comunicadores eficientes.
- ✓ Los orienta social y culturalmente
- ✓ Para comunicar algo.

Si estos datos se analizan teniendo en cuenta los de la pregunta 10, se corrobora que existen profesores que mencionan el enfoque; sin embargo, no pueden opinar sobre él, aluden aplicarlo sin la esencia en su proceder. En esta pregunta se tuvo en cuenta la dimensión procedimental y actitudinal.

En la duodécima pregunta en el análisis de las respuestas se muestra que no se trabaja sistemáticamente en las clases este enfoque, ya que ocho profesores, que representan un 44,44 %, plantean utilizarlo a veces, y diez que constituyen un 55,55 % plantean que no lo utilizan. Hubo profesores que explicaron con pocas razones su no utilización, lo que denota la necesidad de su empleo en las clases de manera regular y frecuente. En esta pregunta se tuvo en cuenta la dimensión procedimental.

En la decimotercera pregunta entre las limitaciones para la aplicación de este enfoque se plantea, en primer lugar, el poco tiempo con que cuentan, por parte de cinco profesores para un 27,77 %; en segundo lugar, manifiestan escasa bibliografía cinco profesores que representan un 27,77 %; es significativo también que se expresa la falta de desarrollo de habilidades en los estudiantes, en cuatro profesores que representan un 22,22 %, así como dificultad para la selección de los textos, igual número de profesores.

Después de este análisis resulta evidente que los profesores no conocen a profundidad el enfoque, por lo que no pueden aplicarlo para desarrollar la percepción auditiva, la articulación, la entonación y la

corrección. Se nota que carecen de conocimientos y de una metodología adecuada para realizar este trabajo.

2.3 Tipificación de la competencia fonética en los estudiantes de segundo año de la carrera Español y Literatura en Guantánamo. Su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje

El estudio de las características del habla en los estudiantes de segundo año, se llevó a cabo con 22 del grupo de segundo año de la carrera Español y Literatura en Guantánamo. Se conformó sobre la base de los indicadores determinados.

La prueba pedagógica oral consistió en grabaciones, (Anexo 4) mediante ellas se identificaron fenómenos representativos de la competencia fonética. Para ello se seleccionaron a partir de una muestra por cuotas de afijación uniforme intencionalmente, con representatividad de los 10 municipios de la provincia y teniendo presente los referentes teóricos de zonas lingüísticas, considerando los dos sexos, 18 estudiantes correspondiente a la zona dialectal IV (teniendo vigente los municipios de esta zona: El Salvador (Salv), Manuel Tames (MT), Guantánamo (Gtm), Caimanera (Cai), Maisí (Mai), Imías (Im), Niceto Pérez (NP), San Antonio del Sur (SAS), Yateras (Yat), y 4 estudiantes (informantes) de la zona dialectal V: Baracoa (Bcoa), declarada por Choy, L. R. (1989) (Cap. 1).

Las edades de los estudiantes oscilan entre 18 y 20 años, a los cuales se les realizaron grabaciones en el laboratorio de idiomas.

Su preestratificación queda reflejada en la siguiente tabla

Tabla 3. Estratificación geolectal de los estudiantes

Sexo	Zona IV									Zona V	Total
	Salv	MT	Gtm	Cai	Mai	Im	NP	SAS	Yat	Bcoa	
Masculino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	11

Femenino	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	11
Total	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	22

Los fenómenos estudiados fueron los segmentos fónicos [-s], [-r] y [-l] en posición silábica implosiva para determinar el dominio de la percepción auditiva, articulación, pronunciación y entonación de acuerdo con la intención, el contexto y las variantes diatópicas, diastráticas, diafásicas articulación según la norma culta y la realización de la entonación según el contexto de comunicación, como indicadores de la dimensión procedimental y las disposiciones fonéticas para la comunicación del estudiante según el propósito y el contexto, esta última como indicador de la dimensión actitudinal.

Las referidas grabaciones fueron efectuadas dentro de las condiciones profesionales propicias de la actividad pedagógica, y sus participantes reúnen los siguientes requisitos estipulados para el estudio fonético:

- Oriundez: todos han nacido y se han criado en la zona urbana, requisito que cumplen también sus padres o tutores
- Dentadura natural completa o casi completa
- Nivel escolar preuniversitario
- Grupo etario (18- 20 años)
- Sexo: masculino y femenino

Todos los estudiantes en conversaciones libres durante 10 min relataron vivencias de sus familias, situaciones sociales y su desarrollo profesional, en situaciones comunicativas. Constan por consiguiente de 220 min, equivalente a 3 h y 66 min.

Después de efectuadas las entrevistas, todo el material acopiado fue sometido a un análisis auditivo detallado, en el laboratorio de idiomas de la Facultad de Educación, lo que permitió escucharlas tantas

veces como fue necesario aquellos aspectos peculiares del habla de estos estudiantes. Primero se efectuó la transcripción ortográfica, para luego proceder a la transcripción fonética, en ella se marcaron las pausas y los grupos fónicos.

Antes de iniciar la transcripción fonética de un segmento fónico se marcaban en la correspondiente copia de cada prueba, con una raya verde para el segmento fónico [-s], con una raya azul para el segmento fónico [-r] y con una raya naranja para el segmento fónico [-l], todas las ocurrencias finales de sílabas y palabras.

En la transcripción se tuvieron en cuenta los tres segmentos fónicos declarados anteriormente. Nunca se prestó atención a los tres segmentos fónicos a la vez, se empezó por el segmento fónico [-s], a continuación [-r] y luego [-l].

En este trabajo se consideraron para el segmento fónico [-s] las siguientes variantes:

- S-0 sibilante.
- S-1 aspirada.
- S-2 asimilación
- S-3 elidida.

El corpus conformado, a partir de 3 h y 66 min. de grabación utilizadas para este trabajo, consta de 352 ocurrencias de sibilantes [-s]. La distribución de estas por las variantes antes señaladas aparece en la tabla 1. (Anexo 5)

Los datos revelan que la realización sibilante es minoritaria: se considera solo en el 34,0 % de los casos; la aspiración, no resulta la variante preferida para la zona IV, se comporta en un 25.40 %, ni para la zona V, que se comporta en un 12,2 %, ya que la elisión, fenómeno no culto, ocupa un 63,67 % en la zona IV y 68,39 % en la zona V, cifra considerable que demuestra dificultades significativas en la articulación de este segmento fónico. Se debe destacar que la elisión supera a la realización en las dos zonas.

La tabla 1 (Anexo 5) recoge la frecuencia de las variantes de[-s] en el habla de los estudiantes por las dos zonas geolectales y por sexos (Anexo 5 tablas 2,3,4,5,6,7,8,9,10,11). Los resultados muestran que la mayor cantidad de realizaciones sibilantes se encuentran en la Z IV y la menor en la Z V , con un 10,93 %; además, excepto en la Z IV Manuel Tames (Anexo 5 tabla 3), Caimanera (Anexo 5 tabla 5). y San Antonio del Sur (Anexo 5 tabla 9), se privilegia la sibilante por el sexo femenino. La aspirada[-h] no alcanza números elevados en la Z IV, 25,40 %, ni en la Z V, 12,2 %, aunque en menor cuantía, sin embargo, no son altas las realizaciones , en estas dos zonas.

La asimilación no es característica de las zonas, no se encontraron incidencias ni en el sexo masculino ni en el femenino. La elisión es propia de las dos zonas, con un 63,67 % en la zona IV, es superada por la zona V (Anexo 5 tabla11) con un 68,3 %; sin embargo, con este fenómeno ocurre que la frecuencia alta se potencializa en el sexo masculino en las dos zonas, lo que no coincide con los postulados de características de zonas geolectales descritas por Choy, L.(1986)

Si se comparan las dos posiciones, en general, la sibilante es característica del sexo femenino; pero los porcentajes no son altos, y la aspiración en el sexo masculino, con excepción de la zona Z IV que se comporta en un 25,40 %, y en menor escala en la zona V con un 12,2 %; en cambio la asimilación no tiene ocurrencia en ninguno de los dos sexos y la elisión se da mayoritariamente en las dos zonas geolectales por encima de un 60 % en ambos sexos.

En este trabajo se consideraron para el segmento fónico [-r] las siguientes variantes:

- R-0 vibrante.
- R-2 vocalización.
- R-3 trueque [-r/-l].
- R-4 asimilación
- R-4 elisión.

El corpus conformado, a partir de 3 h y 66 min. de grabación utilizadas para este trabajo, consta de 151 ocurrencias de [-r] .La distribución de estas por las variantes antes señaladas se presenta en la tabla 2 (Anexo 6).

Los datos revelan que la realización vibrante es minoritaria en la zona IV: se considera solo el 16 % de los casos; la vocalización un 10,64 % resulta menos frecuente, aspecto negativo, y no descrito en estudios anteriores de esta zona, aunque el trueque para un 45,39 % alcanzó un porcentaje muy alto, seguida de la elisión con un 32,62 %. Las variantes no cultas (el trueque, y la elisión) ocuparon más del 50 %.

Los datos revelan que la realización vibrante es minoritaria en la zona V, se considera solo en el 10% de los casos; la vocalización para un 20 % resulta menos frecuente, aspecto negativo, y no descrito en estudios anteriores, aunque el trueque para un 10 % no alcanzó un porcentaje muy alto, pero la elisión la sobrepasa en un 60 %. Las variantes no cultas (el trueque, y la elisión) ocuparon más del 50 %.

La tabla 1 (Anexo 6) recoge las frecuencias de las variantes de[-r] en el habla de los estudiantes por las dos zonas geolectales y por sexo. Los resultados revelan que la realización vibrante es minoritaria, los porcentajes más altos se dan en la Z IV con un 11,35 % y en la zonaV con un 10 %; la asimilación no es propia de ninguna de las dos zonas ; las elisiones ocupan en la zona IV un 32,62 % y en la zona V un 60 % lo que se hace muy baja en cuanto a articulaciones de este segmento fónico.

Se hace más notorio su realización en el sexo femenino (Anexo 6 tablas 2,3,4,5,6,7,8,9,10,11) en las dos zonas con porcentajes de 40 % y 12,50 % en las Z IV y Z V respectivamente.

Los resultados de esta prueba pedagógica oral coinciden, en los aspectos mencionados con los estudios bibliográficos anteriores que plantean que la variación de[-r] según el sexo de los informantes revela que las realizaciones del español general se conservan notablemente más en el habla femenina, tanto delante de consonante como en posición final absoluta. Las elisiones preconsonánticas son impulsadas por el sexo masculino. (Cap.1).

En este trabajo se consideraron para el segmento fónico [-l] las siguientes variantes:

- L-0 lateral.
- L-1 vocalización.
- L-2 trueque [-l/ -r].
- L-3 elisión.

El corpus, conformado a partir de 3 h y 66 min. de grabación utilizadas para este trabajo, consta de 118 ocurrencias de [-l]. La distribución de esta por las variantes antes señaladas se presenta con significaciones notorias. (Anexo 7 tabla 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11).

En la tabla se puede constatar que la realización lateral del segmento fónico[-l] alcanza un 19,8 % representativo de la omisión de este segmento fónico. En ella se recogen las frecuencias de las variantes de los estudiantes por las dos zonas geolectales y por sexo. Los resultados arrojan que la realización lateral es más frecuente en la Z IV con un 18 % y en la Z V con un 14,33 %, privilegiada por el sexo femenino. La ocurrencia lateral es minoritaria, solo aparece representada por 18 realizaciones en la Z IV, que representa un 16,22 %, en la Z V se comporta por un 14,34 %. Las asimilaciones no son características de estas zonas.

Las vocalizaciones son mayores en la Z IV que en la Z V de un 16,22 % a un 14,34 % respectivamente, son los trueques los que ocupan un segundo lugar en la Z IV, con 30,63 %, y en la Z V, 28,57 %, son los que obtienen los porcentajes más altos, juntos a las elisiones en la Z IV con un 45,05 % y en la Z V con 42,85 %.

Las vocalizaciones son mayores en el sexo femenino en las dos zonas lo que tiene concordancia con lo investigado por Choy,L.(1986).

Las elisiones más significativas están representadas mayormente en la Z IV y menos vistas en la Z IV, predominan en el sexo masculino.

Se corrobora lo planteado en la bibliografía consultada (Cap.1), que las realizaciones del español general se conservan notablemente más en el habla de mujeres, tanto delante de consonante como en posición final absoluta. Las asimilaciones en estas zonas no son características y las elisiones preconsonánticas son impulsadas por el sexo masculino.

Se puede concluir planteando que en la Z IV se aprecian las siguientes características:

Zona IV. El Salvador (Anexos 5,6,7, tablas 2).

Segmento fónico [-s]-Predominan las elididas y las aspiradas, prioritariamente, en posición final de sílaba y palabras.

Segmento fónico [-r]- Predominan las elididas y los trueques.

Segmento fónico [-l] -Predomonan los trueques y la elisión.

Zona IV. Manuel Tames (Anexos 5,6,7, tablas 3).

Segmento fónico [-s] - En esta zona se llega a realizar la aspiración en mayor porcentaje y la elisión ocupa un porcentaje alto.

Segmento fónico [-r] - Son más propias las realizaciones y en mayor cantidad los trueques.

Segmento fónico [-l] - Predominan la elisión y los trueques, no así las asimilaciones .

Zona IV. Guantánamo (Anexos 5,6,7, tablas 4).

Segmento fónico [-s] - son más frecuentes las aspiraciones y la omisiones, sobre todo en posición final de palabra, las realizaciones sibilantes son minoritarias.

Segmento fónico [-r] - Son mayores los trueques y le continúan las elisiones, con mayor frecuencia a final de palabra. Las vibrantes son muy pocas.

Segmento fónico [-l] - Predominan las elididas y los trueques.

Zona IV. Caimanera (Anexos 5,6,7, tablas 5).

Segmento fónico [-s] - Se evidencian números altos de aspiraciones y elisiones, fundamentalmente en posición final de palabra, las sibilantes casi no se articulan.

Segmento fónico [-r] - Priman las elididas y los trueques, las vibrantes siguen siendo poco representativas.

Segmento fónico [-l]- La asimilación no es variante en la zona: la variante que más predomina es la elisión y se evidencian realizaciones vibrantes.

Zona IV Maisí (Anexos 5,6,7, tablas 6).

Segmento fónico [-s] - El papel protagónico se lo llevan las elididas; las aspiradas logran números más bajos. Las sibilantes obtienen el porcentaje más bajos.

Segmento fónico [-r]- Son mayores las elididas y los trueques, le siguen las vibrantes.

Segmento fónico [-l]- Aquí no son propias las asimilaciones, sí la elisión y le sigue la realización.

Zona IV Imías (Anexos 5,6,7, tablas 7).

Segmento fónico [-s]- El papel protagónico se lo llevan las elididas; pero también las aspiradas logran números menos altos de realización. Las sibilantes obtienen porcentajes bajos.

Segmento fónico [-r]- Son mayores los trueques y le continúan la vocalización, luego le siguen las vibrantes y las laterales.

Segmento fónico [-l]- Aquí son propias las elididas y los trueques y en menor porcentaje las laterales.

Zona IV Niceto Pérez (Anexos 5,6,7, tablas 8).

Segmento fónico [-s]- El papel protagónico lo tienen las elididas; pero también las aspiradas logran números menos altos. Las sibilantes obtienen porcentos bajos.

Segmento fónico [-r]- Son mayores las relajadas, le siguen las vibrantes y las laterales.

Segmento fónico [-l]- Aquí no aparecen las asimilaciones, se realiza el trueque y en menor porciento las laterales.

Zona IV San Antonio (Anexos 5,6,7, tablas 9).

Segmento fónico [-s]- El papel protagónico lo tienen las elididas; pero también las vocalizaciones. Las sibilantes obtienen porcentos bajos.

Segmento fónico [-r]- Son mayores las elididas, les siguen los trueques.

Segmento fónico [-l]- El papel protagónico lo tienen las elididas; pero también las vocalizaciones. Las sibilantes obtienen porcentos bajos.

Zona IV Yateras (Anexos 5,6,7, tablas 10).

Segmento fónico [-s]- El papel protagónico se lo llevan las elididas, pero también las aspiradas logran números menos altos. Las sibilantes obtienen porcentos bajos.

Segmento fónico [-r]- Son mayores los trueques y la elisión.

Segmento fónico [-l]- Aquí no se realizan las asimilaciones. Se encuentra la elisión y el trueque y en menor porciento las laterales.

Zona V Baracoa (Anexos 5,6,7, tablas 11).

Segmento fónico [-s]- El papel protagónico se lo llevan las elididas, logran un porcentaje de continuidad las sibilantes.

Segmento fónico [-r]- Son mayores las elididas y le siguen los trueques.

Segmento fónico [-l]- Aquí no se encontraron asimilaciones, sí la elisión y los trueques.

Si se comparan estos resultados con los expuestos por Choy, L. (1988) se puede arribar a las siguientes conclusiones:

Existen algunas coincidencias entre lo arrojado en el diagnóstico aplicado a los estudiantes y lo investigado por el lingüista en las zonas IV y V; en cuanto a la zona IV en esta investigación la aspiración no ocupó un lugar destacado; sin embargo, Choy plantea porcentajes bajos de estas. Se debe tener en cuenta que las edades de los estudiantes oscilan entre los 18 y 20 años, grupo etario muy joven y por tanto revolucionario en el habla.

Referido a la entonación se presentaron insuficiencias en la función demarcativa, que tiene que ver con las pausas que indican donde empieza y termina cada grupo fónico y con la función distintiva, que añade matices que posibilitan variar la significación de los mensajes que se emiten, aspectos claves a considerar por el profesor en el desarrollo de la competencia fonética pues resultan de conjunto con el resto de los medios expresivos los que otorgan los valores comunicativos de acuerdo con las variantes diatópicas, diafásicas y diastráticas.

A partir de los resultados obtenidos en la caracterización se constatan las insuficiencias que tienen estos estudiantes de la zona que se estudia y son con los que se trabaja en las aulas, por tanto, se detectan dificultades en los indicadores antes mencionados que corroboran la carencia de un desarrollo de la competencia fonética, pues predominan un alto porcentaje de elisiones y trueques, así como exceso de

tonemas descendentes, fenómenos no representativos de un registro culto por consiguiente, no constituyen modelos lingüísticos como futuros profesionales.

2.3 Valoración general del diagnóstico

Después de realizar las indagaciones empíricas propuestas y recoger y acopiar los resultados, se cruzaron los datos obtenidos y se realizaron generalizaciones sobre las dimensiones e indicadores propuestos para medir la competencia fonética, lo que hizo posible arribar a las siguientes conclusiones:

❖ Dimensión conceptual:

- Los profesores en su mayoría manifiestan una frecuencia de conocimiento Medio en los contenidos básicos de la competencia fonética.
- El dominio del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural es medio, no es apropiado, ni conforme con el proceder de cómo trabajar con este enfoque en el análisis de la competencia fonética.
- Los estudiantes, en su mayoría, poseen una frecuencia de conocimiento Bajo en los contenidos de la competencia fonética.

❖ Dimensión procedimental:

- Los profesores presentan una frecuencia de ocurrencia Medio en las habilidades referidas al condicionamiento de la percepción auditiva, la articulación, la pronunciación y la entonación, no siempre en sus clases parten de un modelo de producción según la variabilidad lingüística para que el estudiante reconozca lo adecuado en las realizaciones de los hablantes.

- Es insuficiente la creación de situaciones comunicativas donde el estudiante valore sus características fonéticas, ni se favorece el análisis de criterios de acuerdo con el registro culto.
 - Es escasa la aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural para desarrollo de la competencia fonética.
 - Los estudiantes poseen trueques de segmentos fónicos, omisiones, vocalizaciones, utilizan tonemas no acordes con lo que se quiere significar, y su percepción auditiva no siempre es adecuada.
- ❖ Dimensión actitudinal:
- Los profesores no siempre manifiestan una actuación comunicativa en su desempeño profesional de acuerdo con la variabilidad lingüística culta cubana (modelo lingüístico).
 - Los estudiantes generalmente no autoconcientizan sus dificultades articulatorias, de percepción auditiva, pronunciación y entonación. No siempre utilizan los recursos fonéticos de acuerdo con lo que se quiere significar y según el contexto en el que se significa.

Conclusiones del capítulo 2

Los resultados expuestos permiten considerar que:

- Para realizar el estudio diagnóstico se operacionalizó la variable desarrollo de la competencia fonética en tres dimensiones: conceptual, procedimental y actitudinal, con sus respectivos indicadores para corroborar el estado de su desarrollo en los profesores y estudiantes de la carrera Español y Literatura.

- Los instrumentos aplicados arrojaron como resultados que es insuficiente el trabajo que realizan los profesores con la competencia fonética, ya sea de carácter descriptivo o normativo como interventivo- correctivo sustentado en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural que trae consigo dificultades articulatorias, de percepción auditiva, pronunciación y entonación en los estudiantes.
- Existen potencialidades que deben aprovecharse en aras de contribuir al desarrollo de la competencia fonética tales como: la preocupación e interés del colectivo de disciplina y se tienen identificadas las principales dificultades de percepción auditiva, articulatorias, de pronunciación y entonación de los estudiantes.

CAPÍTULO 3

ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA FONÉTICA EN LA CARRERA ESPAÑOL Y LITERATURA

CAPÍTULO 3. DISEÑO DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA FONÉTICA EN LA CARRERA ESPAÑOL Y LITERATURA

Tal como se concluyó en el capítulo anterior, a pesar de que el programa de Fonética y Fonología Españolas vigente para el segundo año de la carrera de Español y Literatura incluye el aprendizaje de conceptos, y el desarrollo de habilidades y actitudes en los estudiantes, en las clases de esta asignatura observadas a los profesores que formaron parte de la muestra, se evidenció que en ocasiones no se propiciaba el desarrollo de la competencia fonética. Asimismo, al evaluar no siempre aplican un proceder didáctico adecuado para lograr en sus estudiantes la percepción auditiva, la articulación, pronunciación y entonación con un propósito y contexto determinados.

Una de las causas de esta dificultad está relacionada con la preparación didáctico-metodológica de los profesores, pues sus conocimientos teóricos requieren actualización de acuerdo con los avances de la didáctica de la lengua y la literatura.

Con el propósito de contribuir a que los profesores propicien en sus clases el desarrollo de la competencia fonética en los estudiantes, se considera pertinente la elaboración de una estrategia didáctica que considere los presupuestos teóricos abordados en el capítulo 1 y pueda ser aplicada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Fonética y Fonología Españolas, para el segundo año de la carrera Español y Literatura.

En este capítulo, se presenta la estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia fonética en los estudiantes de la carrera Español y Literatura, la cual se estructura en tres epígrafes. En el primero, se presentan sus fundamentos teóricos. En un segundo epígrafe se presenta la estrategia didáctica como tal, y recomendaciones metodológicas dirigidas a los profesores con el propósito de contribuir al desarrollo de la competencia fonética; en el tercero, se exponen los resultados de la validación realizada a través del método “criterio de expertos”, los talleres de socialización y el resultado del pre-experimento.

3.1. Fundamentación de la estrategia didáctica

Corresponde al proceso pedagógico formar hombres creativos, con pensamientos flexibles y cuyas convicciones les permitan defender la sociedad cubana actual. Para ello hay que continuar insertando en este mundo rasgos propios de nacionalidad cubana, lo que requiere, más que nunca, de una escuela diferente, con un profesor que conozca su lengua. Esto es posible si desde la propia formación y superación del personal docente, se asume lo más novedoso de los descubrimientos de la ciencia y avances de la técnica, de manera que el estudiante esté en un permanente cuestionamiento de la vida, de los fenómenos sociales y científicos y pueda ofrecer una valoración concientizada y reflexiva de ella.

El docente es un profesional científicamente preparado y conocedor de estrategias a favor del desarrollo social; por tanto, todo proyecto pedagógico debe centrarse en las estrategias de enseñanza- aprendizaje de los contenidos de mayor dificultad, de manera que pueda, preparar al individuo para entregar conocimientos, para la vida en condiciones de la revolución tecnológica y para fomentar desarrollo humano.

Una estrategia bien intencionada establece la dirección inteligente y, desde una perspectiva amplia y global, de acciones encaminadas a resolver los problemas detectados en un determinado período de la actividad humana; para ello han de considerarse como problemas las contradicciones o discrepancias

entre el estado actual y el deseado, entre lo que es y debería ser, de acuerdo con determinadas expectativas que dimanen de un proyecto social o educativo dado.

Muchas son las definiciones y las caracterizaciones que se han elaborado sobre el concepto de estrategia, como muy variada ha sido su utilización: desde tiempos muy remotos, en acciones militares, hasta nuestros días. Así se emplean estrategias en cualquier actividad que requiera el desarrollo de una labor de dirección por lo que se considera pertinente y oportuno comenzar con el análisis de este término.

La palabra estrategia, data de 1832, y etimológicamente proviene del griego ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗΣ (stratégos: general) que significaba “generalato”, “aptitudes de general”, según el Diccionario Etimológico de Corominas, J. (1995). Se deriva de STRATEGON “general”; sustantivo compuesto de ESTRATOS: ejército y AGO: yo conduzco.

El vocablo estrategia comenzó a emplearse en el ámbito de las ciencias pedagógicas aproximadamente en la década de los años 60 del siglo XX, coincidiendo con el comienzo del desarrollo de investigaciones dirigidas a describir indicadores relacionados con la calidad de la educación. Si se analiza en un sentido amplio la dirección estratégica aparece concebida como el plan que señala sentido y acciones a seguir en una organización para el cumplimiento de los objetivos que se hayan fijado de acuerdo con las condiciones actuales y futura que ofrezcan una posición ventajosa.

La estrategia implica la articulación coherente y dialéctica entre los objetivos (metas perseguidas) y la metodología (vías instrumentadas para alcanzarlas).

En sentido general, las estrategias según diferentes investigadores en la actualidad, se consideran como una acción humana, orientada a una meta intencional, consciente y de conducta controlada y orientándola con relación a conceptos tales como: plan, táctica, reglas y heurística. Desde esta perspectiva "las estrategias han sido consideradas como una actividad netamente intelectual, encaminada a trazar el puente de unión entre el qué y el cómo pensar." (Betancourt, J. / et al/ 1994:4)

Actuar estratégicamente ante una actividad de enseñanza-aprendizaje supone, ser capaz de tomar decisiones “conscientes” para regular las condiciones que delimitan la actividad en cuestión y así lograr el objetivo perseguido.

Se ha constatado en el estudio de investigaciones que el término ha sido utilizado por diversos sectores y en este sentido se han emitido múltiples definiciones. Para Sánchez, J. (1993) "el desarrollo de procedimientos y/o pautas coherentes en flujos de decisiones organizativas, bien planificadas a priori o desarrolladas a posteriori, referente a los medios y metas que la organización ha de llevar a cabo y que le permiten enfrentarse a problemas externos, resolver los internos y medir el progreso logrado". (Sánchez, J. 1993:27)

Igualmente se dan otras definiciones de estrategia donde se aborda el aprendizaje; así, por ejemplo, se pueden consultar las de Beltrán (1995), Sierra (1997), y Addine (1999).

El primer autor citado se refiere “Reglas o procedimientos que nos permiten tomar decisiones adecuadas en cualquier momento del aprendizaje”. (Beltrán. LL 1995:125)

Dicho autor describe la diversidad de sus clasificaciones, las divide teniendo en cuenta dos criterios: su naturaleza y su función. De acuerdo con su naturaleza las estrategias pueden ser: cognitivas, metacognitivas y de apoyo. Por su función se clasifican según los procesos siguientes: sensibilización, atención, adquisición, personalización, recuperación y evaluación.

Por otra parte se definen las estrategias pedagógicas al entenderla como lo hace Sierra (1997): “la dirección de la transformación del estado real al estado deseado en la formación y desarrollo de la personalidad, que condiciona todo el sistema de acciones entre los sujetos de la educación para alcanzar objetivos de máximo nivel”. (Sierra, R.; 1997:11)

En otro sentido, (Addine, F.1999) define como estrategias de enseñanza-aprendizaje: “las secuencias integradas, más o menos extensas y complejas de acciones y procedimientos seleccionados y

organizados, que atendiendo a todos los componentes del proceso persiguen alcanzar los fines educativos propuestos". (Addine, F.1999:78)

A su vez, Valle Lima (2014), después de un exhaustivo análisis del término, considera la estrategia como un "conjunto de acciones secuenciales e interrelacionadas que partiendo de un estado inicial (dado por el diagnóstico) permiten dirigir el paso a un estado ideal consecuencia de la planeación" (2014:188) y agrega que los componentes del sistema son:

- la misión
- los objetivos,
- las acciones, los métodos y procedimientos, los recursos, los responsables de las acciones y el tiempo en que deben ser realizadas.
- Las formas de implementación
- Las formas de evaluación

En este mismo orden, considera que cualquier tipo de estrategia debe tener la estructura anterior; sin embargo, la define en el plano de la Pedagogía de forma tal que se logre cierta unicidad en su utilización, de modo que considera la estrategia didáctica como el conjunto de acciones secuenciales e interrelacionadas que partiendo de un estado inicial y considerando los objetivos propuestos, permite dirigir el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje en la escuela.

Después del análisis de distintas definiciones de estrategia, la autora considera que existe una serie de regularidades en los estudios realizados, entre ellas , por lo que se pueden señalar las siguientes:

- Las líneas fundamentales de investigación de las estrategias se han desarrollado en el campo educativo.
- Están determinadas por objetivos.
- Representan un sistema de etapas, fases, pasos o acciones para alcanzar el fin deseado.

- Se proyectan de forma gradual.
- Se han enfocado fundamentalmente como un proceso de solución de problemas, en la búsqueda de alternativas adecuadas.
- Contienen elementos para su evaluación, progreso y perfeccionamiento.

Teniendo en cuenta la existencia de múltiples definiciones y diferentes metodologías para la elaboración de estrategias y después del estudio documental realizado desde los puntos de vista etimológico y crítico sobre este concepto, dentro del contexto didáctico se asume la conceptualización de Valle Lima (2014), al considerar la estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia fonética en el segundo año de la carrera Español y Literatura como el “conjunto de acciones didácticas secuenciales e interrelacionadas que realiza el profesor, partiendo del diagnóstico fonético de sus estudiantes y considerando los objetivos propuestos, lo cual permite dirigir el desarrollo de la competencia fonética en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Fonética y Fonología Españolas”. Mosqueda, A. (2015)

La estrategia didáctica que se propone en esta tesis, ha sido modelada siguiendo esta conceptualización. Con ella se persigue la profundización en los contenidos de la competencia fonética y su necesaria ejercitación, así como la en práctica interventivo-correctiva para contribuir a la creación de modelos lingüísticos adecuados y al desarrollo de dicha competencia; además, se propone elevar la eficiencia del desempeño profesional pedagógico de los profesores durante la formación de los estudiantes de segundo año de la carrera Español y Literatura.

La estrategia didáctica presentada a continuación incluye, como aparato teórico, los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y lingüísticos que la sustentan, así como un conjunto de elementos que se corresponden con presupuestos teóricos analizados en el Capítulo 1 de esta investigación, los cuales, según su contenido, se agruparon en criterios generales y criterios didácticos.

Los primeros constituyeron punto de partida para esta investigación y los segundos influyeron directamente en el diseño de la estrategia didáctica que se propone.

Estos fundamentos son la apoyatura de la estrategia didáctica y permiten dar coherencia, carácter científico y organización al profesor para el desarrollo de la competencia fonética en los estudiantes de segundo año la carrera Español y Literatura.

Desde el punto de vista filosófico la estrategia didáctica se fundamenta en la filosofía de la educación como guía orientadora de la práctica educativa en Cuba, la cual tiene como base filosófica el materialismo dialéctico e histórico que tiene continuidad y contextualización en el ideario de pedagogos cubanos. Es por eso que se tiene en cuenta, en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Fonética y Fonología Españolas para el desarrollo de la competencia fonética, la teoría del conocimiento del materialismo dialéctico e histórico y la importancia de la actividad como categoría filosófica.

Considerando la teoría del conocimiento, se puede establecer la vía adecuada para la apropiación del conocimiento fonético, en tanto, en ella se enfatiza que este proceso comienza en la práctica, pasa por un proceso de elaboración intelectual del hombre que incluye varias etapas y culmina nuevamente en la práctica en condiciones cualitativamente superiores, la que constituye el único criterio de la verdad. El proceso de obtención de los conocimientos de esta ciencia es considerado como actividad cognoscitiva, donde la actividad práctica tiene un papel determinante, pues mediante ella el hombre introduce acontecimientos de la realidad en su esfera cognoscitiva, convirtiéndolos en objeto de conocimiento; asimismo a través de la actividad se influye activamente sobre el mundo en interrelación con otros hombres y con la sociedad en su conjunto. En ese sentido, la actividad comunicativa desempeña un papel fundamental.

Desde el punto de vista sociológico, la estrategia se fundamenta en la concepción de la educación como fenómeno, basado en la preparación del hombre para la vida, y para interactuar comunicativamente con el medio, transformándolo y transformándose a sí mismo; de ahí el carácter histórico-social del lenguaje, lo que revela la importancia del medio social en el desarrollo del individuo.

En una sociedad como la que construye Cuba, los objetivos y los fines de la educación se subordinan a los intereses y a las necesidades sociales. Y es a la escuela; conjuntamente con los restantes factores sociales y comunitarios, a los que les corresponde la responsabilidad de educar a la nueva generación en la defensa de los ideales patrióticos y humanistas, formando en ella un alto sentido de solidaridad y de compromiso; de responsabilidad y lealtad. Específicamente, los docentes en formación han de prepararse en la contribución de la labor educativa a expandir, promover cultura y garantizar la formación de hombres plenos, realizados tanto profesional como espiritualmente, al pertrecharlos de los argumentos necesarios para defender sus puntos de vista y posiciones. Es la sociedad la que le está exigiendo, a la escuela, la formación de personas reflexivas y creativas, que puedan dar respuesta a los problemas de la vida cotidiana y, para ello, se necesitan profesores preparados para alcanzar tales propósitos.

Responde a la concepción marxista y leninista de la escuela como institución socializadora, encargada de la formación integral, que se revela en el sentir, pensar y actuar del joven en diversos contextos. En este sentido un adecuado desarrollo fonético, favorece en la relación dialéctica entre educación y comunicación.

El enfoque histórico-cultural de Lev Semiónovich Vigotsky (1966), constituye el fundamento psicológico en que se sustenta la estrategia didáctica propuesta. Con el estudio realizado, desde el pasado siglo en el campo psicológico, hasta los más recientes de la psicología cognitiva desde la década del 70 de dicho siglo, ha quedado demostrado el esfuerzo de esta ciencia por revelar la dimensión noética del lenguaje. A partir de dicho enfoque, se analiza como aspecto fundamental para la comprensión del proceso de construcción del conocimiento acerca de la realidad, la relación pensamiento-lenguaje. Así el sujeto que

tiene ante sí la realidad objetiva, construye el conocimiento que lo acerque a ella, pero este conocimiento depende de la percepción y del sentido que se le confiere a esa realidad. Así surgen distintas formas de apreciaciones teniendo en cuenta la naturaleza semántica y pragmática de los mensajes que se comunican.

Este enfoque rechaza el pensamiento tradicional y propone que la educación estimule la actividad mental del estudiante, tanto desde el punto de vista cognitivo, como afectivo y comportamental; además, a través de decisiones pedagógicas adecuadas, se creen condiciones que faciliten que el sujeto adquiera su propio conocimiento, por lo que el profesor se ha de convertir en un guía y el estudiante será capaz de desarrollar las capacidades para realizar aprendizajes significativos por sí mismos de manera que aprenda a aprender y a pensar.

Para la conformación de la estrategia didáctica que se propone se consideró el concepto de “zona de desarrollo próximo” definido por Vigotsky (1966) dado su incuestionable valor, para la comprensión de que las fuerzas motrices del desarrollo psíquico se encuentran entre el nivel de desarrollo alcanzado por el sujeto y las nuevas exigencias planteadas por los factores sociales a su actividad vital. Así queda planteado por el autor que el buen aprendizaje es solo aquel que precede al desarrollo.

Por otra parte, se asume que el lenguaje es esencial como medio de comunicación y como lenguaje interno, que contribuye a organizar el pensamiento. La labor del profesor adquiere suma relevancia, pues ha de pertrechar a los estudiantes con las herramientas necesarias que les permitan la autoconstrucción del conocimiento y, además, al desarrollar el trabajo grupal como fuente de aprendizaje, por la interacción entre los sujetos, siempre dentro de la “zona de desarrollo próximo” y en situaciones adecuadas se les proporcionan “andamiajes educativos y operacionales”, en función de la producción de desarrollo. En estas teorías se encuentran las bases psicopedagógicas para la estimulación de la función desarrolladora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia fonética se fundamenta, desde el punto de vista pedagógico, en estos principios didácticos. Se consideran que son fundamentos, axiomas, postulados, premisas del conocimiento, punto de partida de la explicación, y actúan como elementos reguladores de la conducta heurística y como eslabones conducentes a totalidades superiores y más complejas, constituyen elementos para la dirección del proceso pedagógico. De ellos, se asumen los planteados por (Addine, F.; 1999:80).

- Principio de la unidad del carácter científico e ideológico del proceso pedagógico.

La estrategia didáctica se fundamenta en los aportes más avanzados de la lingüística discursivo funcional que analiza el discurso en relación con la cognición y la sociedad e implica el estudio de las estructuras fonéticas y fonológicas a nivel textual. Por otra parte, se sostiene el estudio de los avances científico-técnicos y en los sucesos sociales del mundo actual; específicamente en el conocimiento de la competencia fonética para el desarrollo del pensamiento creador.

- Principio de la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo en el proceso de educación de la personalidad.

La estrategia didáctica se nutre de la vinculación con la vida y el trabajo como actividad que forma al hombre. Para ello tiene presente los postulados de la lingüística discursivo-funcional que analiza el discurso en relación con la cognición y la sociedad, específicamente en el desempeño profesional lo que posibilita el estudio de las estructuras fonéticas a nivel textual en el medio social donde se emplean, así como favorece la comprensión, análisis y construcción de significados desde la prosodia teniendo en cuenta el acento, la pausa, atendiendo a las unidades fonéticas y fonológicas en la norma culta, y con agudeza en variantes datópicas, diafásicas y diastráticas, educando en la vida y para la vida en el desarrollo de la personalidad.

- Principio del carácter colectivo e individual de la educación de la personalidad y el respeto a ella.

La estrategia didáctica propicia que el profesor diseñe tareas de forma activa en correspondencia con la capacidad y el grado de desarrollo de las habilidades de los estudiantes. Se considerarán las características individuales y colectivas del grupo. Dentro de la dinámica grupal, se tendrá en cuenta el diagnóstico del grupo y su desarrollo al construir textos orales. Las actividades para percepción auditiva, articulación, pronunciación, entonación y análisis textual se situarán en la dinámica del colectivo estudiantil, buscando la solución de problemas individuales y colectivos, de manera que el análisis sea sometido a juicios de otros estudiantes y del profesor, en particular, respetando los criterios y procederes de cada estudiante, donde el profesor y los estudiantes establezcan una relación de respeto mutuo y la consideración de condiscípulos. Cada actividad será resumida por el profesor con una valoración individual y grupal, en función del desarrollo de la personalidad.

- Principio de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo en el proceso de educación de la personalidad.

La implementación de la estrategia didáctica se ha estructurado sobre la base de la unidad de la relación humana, la posibilidad de sentir, actuar y ser efectivo desde el uso correcto de las unidades fonéticas y fonológicas. El trabajo sistemático del profesor con textos pertenecientes a distintos estilos funcionales irá desarrollando habilidades para el trabajo interventivo-correctivo, que contribuirá a la creación de habilidades necesarias en el uso de pausas en grupos fónicos, así como adecuada articulación y pronunciación de los sonidos [-s/ -r/ -l] encontrado con dificultad en el diagnóstico, así como el acento en palabras.

El nuevo conocimiento pondrá al estudiante en situaciones favorables, de mutuo afecto y confianza para enfrentar retos en la búsqueda y uso de estos conocimientos, todo lo cual posibilitará el alcance de creatividad en la profesión, y el favorecimiento del desarrollo de la personalidad.

El profesor posibilitará que el estudiante conozca las dimensiones e indicadores del desarrollo de la competencia fonética, ejercitado en el curso de superación, su uso y los examinará a nivel textual, ya que

al ir penetrando en el funcionamiento de la estructura y operando en diferentes contextos, comprenderá y producirá textos cada vez más coherentes y se irá apropiando sistemáticamente de una metodología para la enseñanza-aprendizaje de esta materia, lo que lo hará sentir un profesional competente.

- Principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, en el proceso de la educación de la personalidad

Es requisito indispensable de esta estrategia didáctica una concepción adecuada y una proyección futura, en cuya base se encuentra la teoría marxista-leninista del conocimiento. El profesor se enfrentará a una serie de contenidos teóricos que tendrá que poner en práctica en diferentes situaciones de su vida profesional: en la práctica laboral, en la investigación y en su labor extensionista; lo que le permitirá emplear estrategias en sus clases para desarrollar nuevos conocimientos relacionados con los grupos fónicos, grupos de intensidad, la acentuación con los estudiantes. Se perfeccionará el uso de su idioma y su amor hacia él, al lograr en ejercicios de pronunciación de palabras con sonidos alveolares y con trabalenguas, poemas, refranes, el perfeccionamiento de su expresión oral, así como el desarrollo de su competencia fonética y su personalidad.

- Principio de la unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad

Al aplicar la estrategia didáctica se puede confirmar que la personalidad se forma y se desarrolla en la actividad y en el proceso de comunicación en el contexto en el que el profesor y el estudiante se desempeñan.

En cada acción ejecutada por el profesor predominará un estilo democrático e interactivo; se colocarán a los estudiantes en forma de herradura, lo cual facilitará los intercambios comunicativos. Se partirá de modelos articuladores desde trabalenguas y textos de autores cubanos representativos para su desempeño en la norma culta, teniendo presente las características de las variantes diatópica, diafásica y diastrática, caracterizada por el uso de registros lingüísticos en dependencia de su situación comunicativa

y la variante diastrática relacionada con personas de su mismo grupo social y el empleo de sociolectos. Por tal motivo, se ofrecerán patrones comunicativos para solucionar insuficiencias en su pronunciación con medios de enseñanzas como el prontuario fonético y el laminario fonético, que servirán de guía para la corrección de los profesores y estudiantes.

Se experimentarán dinámicas de grupo con apoyo mutuo en nuevas maneras de decir, de escuchar, de ser precisos, de respetarse a sí mismos y de respetar a los demás; se tendrá en cuenta el lenguaje verbal y extraverbal; se manifestará la utilidad del conocimiento de las estructuras fonéticas y fonológicas en una comunicación cada vez más eficiente, lo que posibilitará el desarrollo de la personalidad.

Los fundamentos lingüísticos que se asumen para la conformación de la estrategia didáctica tienen su base en las concepciones de la lingüística del texto y el análisis del discurso que lo analiza en relación con la cognición y la sociedad e implica el estudio de las estructuras fonéticas y fonológicas a nivel textual sobre la base de lo más anticipado de la lingüística, lo que favorece el análisis, la comprensión y la construcción de significados. Se aciertan los conocimientos más avanzados de la ciencia lingüística y en correspondencia con el carácter material del lenguaje. Ello supone considerar la unidad dialéctica entre lo científico y lo ideológico para el proceso de la educación de una personalidad multilateralmente desarrollada.

Se asumen también desde la didáctica de la lengua los principios del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural (Roméu, A.; 2007:9), uno de los más actuales modelos para enseñar lengua y literatura y válido para el desarrollo de la competencia fonética en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El trabajo se centra en los textos que son vehículos de información cultural; y ejes vertebradores de las actividades para sus análisis, de los componentes funcionales de la clase y de los procesos de comprensión, análisis y construcción. A continuación se hace referencia al contenido de los principios:

1. La concepción del lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación humana y de desarrollo personalógico y sociocultural del individuo.

Este principio se basa en la unidad entre pensamiento y lenguaje. La unidad del pensamiento verbal puede hallarse en el significado, en el aspecto interno de la palabra y considera que el pensamiento y el habla se unen en la construcción del pensamiento verbal. Se asumen en esta tesis los criterios de Vigotsky, en tanto se considera que el significado es la unidad del pensamiento y el habla, por tanto, los conocimientos de la competencia fonética deben ser objeto de un análisis semántico para explicar su funcionalidad en el acto comunicativo.

El lenguaje constituye un medio de desarrollo personalógico y sociocultural del individuo; pues, como es conocido, la teoría vigotskyana expresa la comprensión del carácter interactivo del desarrollo; así como que el hombre es un ser social por su naturaleza, un producto de la sociedad y un sujeto de las relaciones sociales.

El lenguaje se considera como un mediador instrumental necesario en el enfoque histórico-cultural, pues es un elemento fundamental en el origen de la especie humana, gracias a él se trasmite la experiencia histórico-cultural, se convierte a lo largo del desarrollo del individuo en un regulador fundamental de su comportamiento e incide en él desde los puntos de vista cognitivo, metacognitivo, afectivo-emocional, axiológico y creativo.

2. Relación entre el discurso, la cognición y la sociedad

Los contenidos para el desarrollo de la competencia fonética deben ser objeto de un análisis tridimensional: el análisis del discurso posibilita el examen de las estructuras fonéticas atendiendo al aspecto cognitivo que constituye su significado. La semántica y el discurso son inseparables como lo son el contenido y la forma, y todo ello ha de considerarse teniendo en cuenta los aspectos contextuales que inciden en la elección y empleo de una estructura fonética que se da en el habla y tienen su abstracción en la lengua, así como su

manifestación en cada uno de los fonos que se integran para propiciar la cadena hablada, el discurso en la sociedad.

3. El carácter contextualizado del estudio de los contenidos de la competencia fonética

Las estructuras fonéticas pueden cambiar en dependencia del contexto; así se pueden aplicar distintas variantes de un mismo fono (alófonos); por ejemplo:

El fonema /-s/, cuando se encuentra a final de sílaba o palabra puede realizarse como [-s], aspirarse [-h], omitirse o asimilarse.

Se pormenorizará en las diferentes situaciones comunicativas y para ello se tendrán en cuenta las variantes diatópicas, diafásicas y diastráticas, y las diferentes normas lingüísticas, dígase: culta, popular y vulgar con sus peculiaridades para su desarrollo, será posible insistir en las características fonéticas de cada región de procedencia, y en ella la caracterización en la percepción auditiva, la articulación, la pronunciación y la entonación, centrado en las emisiones silábicas, intensidad de las palabras, los grupos fónicos, todo ello establecido en el español hablado en Cuba y sus diferencias con el español de América y España.

4. El estudio del lenguaje como práctica social de un grupo o estrato social

En las actividades se desarrollará una participación grupal, teniendo presente las características de los estudiantes por su zona de procedencia. Se sentarán en forma de círculo o herradura para que se favorezca la comunicación, en las actividades se tendrá en cuenta la interacción con los demás, lo que posibilitará la comunicación entre los que estén lejos, así existirá todo tipo de ideas y proposición como miembro de un grupo desde su posición de profesionales de educación, lo cual permitirá un intercambio de nuevos saberes como miembro de una sociedad con su historia y que merece ser respetada.

Los principios metodológicos se asumen de Roméu, A. (2007:24) y se fundamenta en los siguientes:

1. Orientación hacia un objetivo en el análisis

Los objetivos se formularán teniendo en cuenta que, mediante el análisis, los estudiantes deben desarrollar su competencia fonética , a partir de descubrir la funcionalidad lingüística de las unidades del nivel fonológico en el proceso del uso de la norma culta y en la comunicación como profesionales. Esto significa que los objetivos deben tener una orientación comunicativa; es decir, revelar la relación entre la semántica, la sintaxis y la pragmática.

2. Selección de los textos que se analizan

Se realizará una selección cuidadosa de los textos, teniendo en cuenta que servirán de modelos de cómo funcionan las estructuras fonéticas en dependencia de la intención y finalidad comunicativa del autor, así como de la situación comunicativa y de la intención con que el emisor produjo el texto, todo para su ejemplo como vía de ilustración con vista al desarrollo de la competencia fonética. Es por ello que deberán ser textos auténticos preferentemente de autores cubanos, donde se incluirán trabalenguas, poemas para potenciar la rima, conversaciones con entonaciones diferentes para destacar la importancia de las pausas y la rapidez en la realización de articulaciones alveolares.

3. La enseñanza del análisis

En el proceso de enseñanza-aprendizaje el profesor debe favorecer el desarrollo de habilidades en los estudiantes que les permita realizar la descripción comunicativo-funcional del texto. El análisis debe tener en cuenta integrar los aspectos semánticos, morfosintácticos y pragmáticos. Esta integración permitirá que el estudiante, mediante la captación del significado del texto, descubra la funcionalidad de las unidades de la fonética y la importancia de poseer una competencia fonética, de acuerdo con la intención del autor y la situación comunicativa en que se emite el texto. Resulta así que se partirá del contenido a la forma para retomar el primero en un contexto determinado, lo que posibilitará una comprensión más profunda del texto.

3.2. Presentación de la estrategia didáctica

La estrategia que se presenta es didáctica, al tener en cuenta la actividad del profesor para enseñar en unidad indisoluble con la actividad de los estudiantes para aprender. Además, se ha considerado la complejidad de la enseñanza de la lengua en tanto es un objeto complejo y lo factible que resulta la propuesta de una estrategia didáctica que, aplicada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Fonética y Fonología Españolas, tenga en cuenta las características, las exigencias, las dimensiones y los indicadores del desarrollo de la competencia fonética propuestos en esta investigación a partir de la utilización de diferentes acciones que permiten estimular la actividad de los estudiantes en la apropiación de los contenidos fonéticos.

La estrategia didáctica tiene como características:

- **Carácter integrador:** se asume la lengua como un todo y su manifestación como sistema en el discurso; asimismo se considera la integración de los contenidos fonéticos, que se manifiestan en la interrelación de todas las actividades para el logro del desarrollo de la competencia fonética, y por tanto en la unión de los componentes funcionales: la comprensión, el análisis y la construcción. Ello posibilita el tratamiento de la lengua materna como nodo interdisciplinar y su abordaje en el sistema de las clases como configuración integradora de elementos cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades profesionales.
- **Carácter humano:** la aplicación de la estrategia didáctica tiene como punto de partida la caracterización previa de los elementos que intervienen en ella (profesores, estudiantes, multiplicadores), de esta manera se ajusta y se aplica a contextos particulares, en relación con el diagnóstico para el establecimiento de los niveles de ayuda, lo que hace que sea perfectible.
- **Carácter interactivo:** se enfatiza en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en intercambio dialógico y en el proceso de la actividad, para que la solución sea de manera individual y, sobre todo, colectiva, de tareas tanto comunicativas como profesionales, en las que

prime el respeto de las convenciones sociales en el uso de la lengua y la comprensión de la esencia comunicativa del proceso.

- Carácter dinámico: en la concepción de tareas y problemas docentes para la vida, todo en constante cambio, así como la variación de las zonas de desarrollo actual y próximo.
- Carácter contextualizado: la estrategia didáctica posibilita el diseño del plan de acciones correspondiente a las necesidades de los profesores y estudiantes y puede extrapolarse a la escuela a través del componente laboral-investigativo en su práctica concentrada y sistemática, de modo que ello coadyuve a erradicar las dificultades de sus propios alumnos.
- Carácter desarrollador: los profesores y estudiantes se enfrentan a la solución de problemas comunicativos profesionales en los cuales la existencia de contradicciones promueve la actividad y el desarrollo de la competencia fonética, así como su profundización desde la investigación en bibliografía especializada. Todo ello posibilitará un profesional capacitado para la dirección de un proceso pedagógico encaminado a la formación integral de la personalidad tal como lo exige el modelo del profesional.

En la estrategia didáctica que se presenta enfatiza en el objetivo como categoría rectora, en la condición del educador como agente de cambio y el papel activo del sujeto. Es preciso destacar que la modelación de las tres etapas y las acciones que se implementan en la estrategia didáctica se sintetizan en el esquema siguiente:

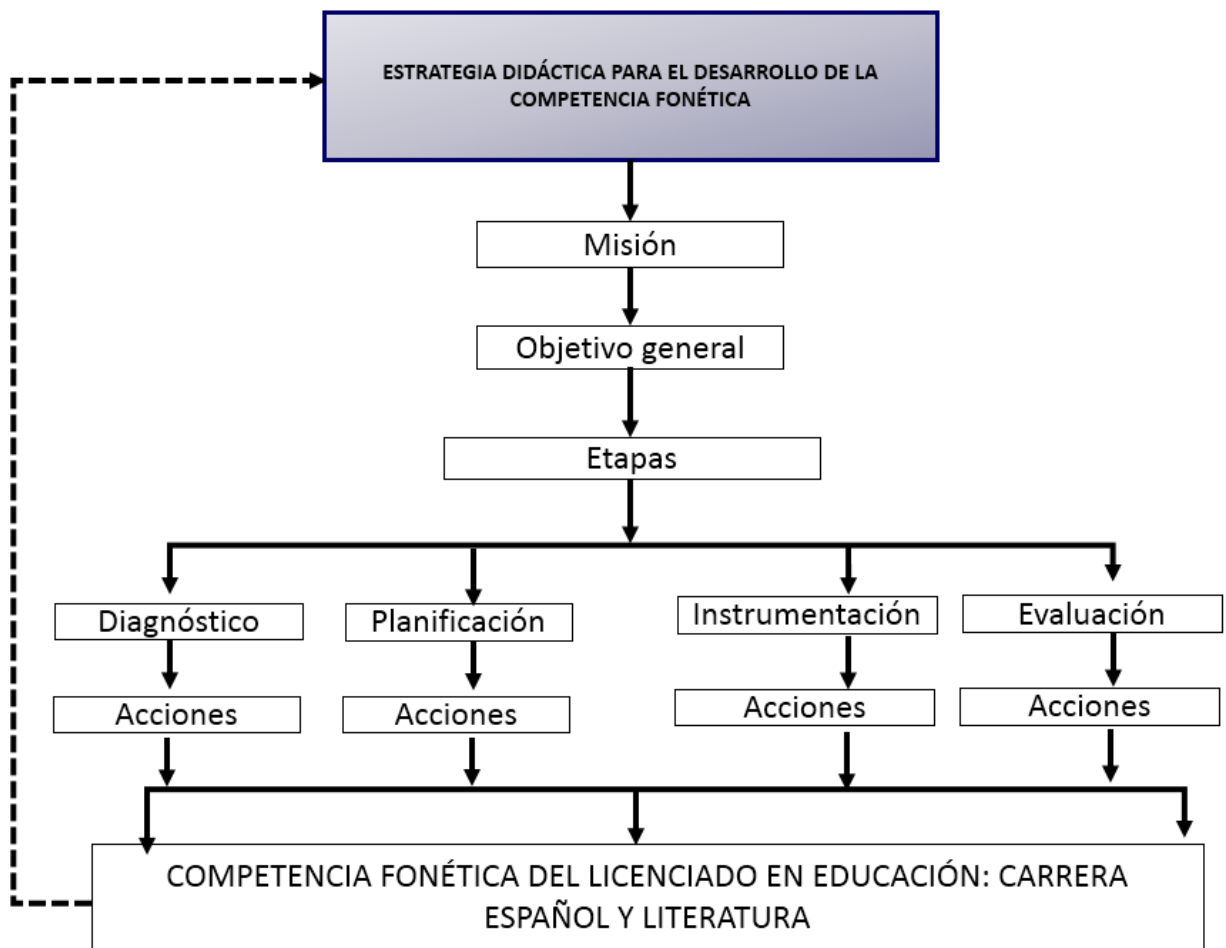


Figura 1. Estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia fonética

La estrategia didáctica que se presenta hace énfasis en el objetivo como categoría rectora, así como en el papel del profesor como agente de cambio, y su papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La misma tiene como misión el desarrollo de la competencia fonética en los estudiantes de segundo año de la carrera Español y Literatura, lo que constituye la meta estratégica a largo alcance, y como componente de ella, la competencia fonética, que necesita de un tiempo determinado para desarrollarse.

Objetivo de la estrategia: contribuir a la preparación teórico-metodológica de los profesores del colectivo de la disciplina de Estudios Lingüísticos, específicamente en el que laboran, del segundo año de la carrera Español y Literatura, para el desarrollo de la competencia fonética.

El desarrollo de la competencia fonética está concebido en dos direcciones fundamentales: el análisis de los contenidos de la competencia fonética por medio del trabajo con textos y la corrección fonética. Los usuarios de la estrategia didáctica son los profesores del segundo año de la carrera Español y Literatura. Como resultado de la precisión del objetivo general se definieron las etapas que contienen las acciones concebidas para el logro del objetivo propuesto, las cuales se explicitan a continuación:

ETAPA I: DIAGNÓSTICO

Como toda estrategia debe considerar el estado real: se partió de los resultados del diagnóstico con el objetivo de determinar el nivel de preparación para favorecer al desarrollo de la competencia fonética en el segundo año de la carrera Español y Literatura, todo con el fin de lograr un acercamiento a la determinación de sus necesidades.

Las acciones que se establecen para su cumplimiento se enuncian en lo sucesivo:

1. Determinación de las dimensiones, los indicadores y la escala valorativa, elaboradas para el diagnóstico. (capítulo 2)
2. Elaboración de instrumentos para la búsqueda de información sobre las necesidades de los profesores y estudiantes (guía de observación, encuesta, prueba pedagógica oral).
3. Aplicación de los instrumentos a los profesores y estudiantes, ya sea de manera individual o grupal.
4. Tabulación de los instrumentos, interpretación de datos y determinación de regularidades individuales y grupales.
5. Determinación de las necesidades.
6. Elaboración de conclusiones generalizadoras.

ETAPA II: PLANEACIÓN

Objetivo: propiciar las condiciones necesarias para la puesta en práctica de la estrategia didáctica, a partir de los resultados del diagnóstico.

En la fase de planeación de las acciones de la estrategia didáctica se tienen en cuenta los aspectos siguientes:

- El empleo de acciones que permitan la sistematización de los contenidos de la competencia fonética.
- La existencia de un estilo participativo y comprometedor para todos los gestores y destinatarios de la estrategia didáctica.
- Sus niveles de precisión, flexibilidad y dinamismo; sus posibilidades de ajustarse al cambio, el ser participativa y desarrolladora.
- En correspondencia con las características que atenderá , pues con su instrumentación se puede lograr la profundización teórico-metodológica de los profesores en los contenidos de la competencia fonética y su desarrollo.
- Con ella el profesor debe ampliar las acciones necesarias para el trabajo con esta competencia y estar preparado para dirigir acertadamente su enseñanza. Esto, incuestionablemente, permite una elevación de la calidad en la actuación de los estudiantes del segundo año de la carrera Español y Literatura, y por tanto, de su nivel profesional.
- Participación de todos los profesores del colectivo de disciplina en las acciones.

Acciones fundamentales:

1. Preparación de los profesores en lo relacionado con las características de la estrategia didáctica.
2. Reflexión de los participantes sobre los requisitos determinados para el diseño de las actividades.
3. Selección de los ejercicios propuestos y su utilización, en correspondencia con el método y los medios seleccionados.
4. Diseño de un curso de superación para profesores de la disciplina Estudios Lingüísticos.

Este curso (Anexo 8) será desarrollado por un profesor especialista de la disciplina Estudios Lingüísticos, con el objetivo de actualizar los conocimientos que sobre la competencia fonética poseen estos docentes como órgano metodológico de la carrera, ya que ellos serán modelos de actuación profesional en todo momento para la carrera y para el segundo año donde se aplica la estrategia didáctica, además para actuar como multiplicadores en todas las actividades donde se encuentren.

Los contenidos incluirán las características de la percepción de las ondas sonoras, la producción del sonido articulado, los órganos de articulación, así como la entonación de frases y textos, todo a favor del desarrollo de la competencia fonética como ejemplo en el segundo año de la carrera.

Para ello se tendrá en cuenta las diferentes zonas dialectales de Cuba y su especificidad en Guantánamo. Se apoyarán las actividades con medios de enseñanzas como el laminario virtual fonético, el prontuario fonético y el cuadernillo. En esta superación se discutirán temáticas relacionadas con el tratamiento del trabajo interventivo-correctivo.

El curso se instrumentará quincenalmente y será desarrollado por el jefe de la disciplina Estudios Lingüísticos, con el objetivo de actualizar los aspectos sobre la competencia fonética que se incluyen en los diferentes programas de la disciplina desde el primer año hasta el quinto año como nodo interdisciplinar. Asimismo tiene la singularidad de disponer con un programa y materiales disponibles para el efecto. Se realizarán las actividades prácticas programadas que, de ser posible se realizarán en el laboratorio, o con grabadora.

Las acciones instructivas y educativas previstas en el curso, incluyen la realización de tareas y actividades por medio de otras formas como: la autosuperación, los talleres, las consultas, entre otras.

Otro aspecto a considerar es que se tendrá en cuenta los contenidos de las diferentes asignaturas del colectivo de disciplina para el desarrollo de competencia fonética de los profesores, los materiales para su tratamiento como: el prontuario fonético, el laminario virtual fonético y los ejercicios con trabalenguas.

Esta vía de superación exige se consideren los principios metodológicos centrados en la orientación hacia un objetivo en el análisis, y los contenidos desde una orientación comunicativa. Para ello debe haber una adecuada selección de los textos que se analizan, siempre desde una relación entre la semántica, la sintaxis y la pragmática en la enseñanza del análisis. El profesor que imparte el curso debe ofrecer modos de actuación que permitan realizar la descripción comunicativo-funcional del texto.

Para el desarrollo de otras formas de superación se organizarán en el colectivo de disciplina, de acuerdo con sus necesidades específicas, actividades prácticas, tales como:

- Ejercicios que se instrumentaron en el curso relacionados con lecturas, concursos a nivel de carrera con el fin de lograr el perfeccionamiento de la percepción auditiva, la articulación y entonación.
- Identificación y ejemplificación de trastornos articulatorios que se presentan en el habla, a través de grabaciones o de la secuencia discursiva de los profesores.
- Corrección de dificultades articulatorias, a partir de ejercicios correctivos previstos, que se realizarán en los horarios de consulta, que pueden realizarse en el laboratorio de idiomas, con grabadora o sin ella.
- Intercambio de experiencias de criterios con los profesores de Defectología sobre la utilización de las vías para la corrección.
- Formulación de ejercicios correctivos de carácter creativo y adaptados a las características de los estudiantes.

- Evaluación de ejercicios, a partir de los requisitos propuestos.
- Valoración del trabajo con el desarrollo de la competencia fonética a partir de la lectura con la utilización del cuadernillo y el libro de texto , teniendo en cuenta la expresión oral y la aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.
- Elaboración de sistemas de actividades para el desarrollo de la competencia fonética incluyendo los textos con que cuentan los estudiantes de las asignaturas Literatura Universal y Literatura Española en pos de acercamiento a una lectura con matices entonativos según la intención comunicativa del autor.
- Valoración sistemática del desarrollo con la competencia fonética sobre la base de modelos lingüísticos.

El curso se inicia con un diagnóstico para explorar la situación actual sobre la preparación didáctico-metodológica que poseen los cursistas sobre la competencia fonética, y de acuerdo con los resultados del diagnóstico, se instrumentará el programa elaborado al efecto.

De esta manera, los resultados obtenidos por estas vías, pueden apoyar y reforzar el tratamiento de los contenidos y las actividades prácticas trabajadas en el curso. Permiten evaluar la efectividad de la autosuperación de los profesores, así como sirven de retroalimentación de todo el sistema para su valoración en un constante enriquecimiento y perfeccionamiento. Aquí se manifiesta el carácter flexible, participativo y desarrollador de la estrategia didáctica, en tanto propicia la interacción de los profesores con los conocimientos para llegar a ellos por sí mismos.

El curso concluye con una evaluación de salida, que permita valorar los resultados comparativamente. Se debe, además, como actividad evaluativa final, realizar una grabación, procesamiento y valoración de la lectura o el habla espontánea de algunos de los cursistas para que se perciba su desarrollo y valor como

profesional, lo que les dará prestigio al colectivo y a la carrera Español y Literatura en su proceso de acreditación.

ETAPA III: INSTRUMENTACIÓN

Objetivo: ejecutar las diferentes acciones diseñadas en la planificación de la estrategia didáctica

La implementación de la estrategia didáctica será ejecutada bajo la dirección del colectivo de disciplina Estudios Lingüísticos, como órgano metodológico responsable, en un período inmediato y con los recursos humanos y materiales disponibles, es decir, sin recursos adicionales. El tiempo se reducirá en dependencia de las formas organizativas que adopte cada profesor en su clase, no será más de un semestre. Después de transcurrido este tiempo se requiere un seguimiento continuo para consolidar el trabajo realizado.

Todos los profesores que participan en la aplicación de la estrategia didáctica, comenzarán a utilizarla en forma simultánea, es decir, prácticamente en el mismo período en que la están recibiendo. Inicialmente lo hacen mediante la introducción de su contenido en el trabajo diario con los estudiantes. Desde ese momento, continúan recibiendo los contenidos en la superación y mediante la elaboración de actividades derivadas para ser realizadas con sus estudiantes. Esto amplía extraordinariamente el contexto de influencia de la estrategia didáctica y demuestra, en realidad, sus posibilidades de aplicación en forma rápida. Además, será instrumentada como parte del sistema de trabajo metodológico del departamento y del colectivo disciplina, sin planificar actividades que recarguen el plan de trabajo de ninguna instancia, lo que favorece también su generalización.

Acción 1. Análisis del programa de la asignatura Fonética y Fonología Españolas

El programa docente de Fonética y Fonología Españolas se concibe sobre la base del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. No se proponen cambios en él, sino que se incluya el trabajo sistemático a favor de la competencia fonética, tanto con el análisis de los textos con distintos estilos, como en el

tratamiento de los propios contenidos de la asignatura y la labor interventiva-correctiva ; así como se tendrán en cuenta, no solo las orientaciones generales que la tipifican. Deben considerarse también los lineamientos metodológicos que en esta tesis se sugieren para el trabajo con esta competencia en las clases, lo que posibilita la atención de manera individual a cada estudiante según su diagnóstico.

La clase será el espacio ideal para que cada profesor aplique ejercicios correctivos del cuadernillo elaborado, imitará articulaciones aprendidas en el curso de superación, con trabalenguas y juego de palabras para su articulación. Todas sus actividades estarán en función de preparar a un profesional portador de dicha competencia; también se programarán actividades para la ejercitación de los contenidos desde la lectura y la conversación como una importante habilidad del profesional de la carrera Español y Literatura.

Al caracterizar el trabajo para el desarrollo de la competencia fonética, en su dimensión cognitiva y procedimental, se precisa la necesidad de poseer sólidos conocimientos y desarrollo de habilidades esenciales.

Se considera como conocimientos y habilidades indispensables los que se relacionan a continuación.

Se debe mostrar conocimientos sobre:

- las unidades del nivel fonológico y el plano de la expresión.
- las cualidades físicas del sonido y su relación con el aparato fonoarticulador.
- fenómenos fonoarticulatorios a partir de la intencionalidad y la situación comunicativa.
- las peculiaridades fonéticas del español hablado en Cuba y España.
- las variantes diatópicas, diastráticas y diafásicas.
- figuras expresivas y su empleo en distintos tipos de textos.
- la rima y el ritmo en textos poéticos.
- la metodología para el trabajo de corrección y el análisis de textos.

Constituyen habilidades esenciales las siguientes:

1. Realizar una articulación adecuada, teniendo en cuenta la norma culta como propia del profesional de la educación.
2. Emplear, de acuerdo con la intención y el contexto, las estructuras fonéticas y fonológicas.
3. Reconocer dificultades de percepción auditiva, articulatorias, y de pronunciación en sus estudiantes.
4. Realizar un uso adecuado de la entonación según el contexto de comunicación.

Acción 2. Análisis de los pasos a seguir en el análisis de textos para el desarrollo de la competencia fonética

- Presentación del texto (esta incluye datos biográficos del autor y la realizará el estudiante. Se iniciará con una lectura modelo por parte del profesor, un estudiante buen lector o mediante la escucha de una grabación. Se insistirá primero en la percepción auditiva como componente de la competencia fonética).
- Preguntas generales sobre el texto
- Lectura en silencio
- Búsqueda en el diccionario de incognitas léxicas
- Lectura oral
- Análisis semántico del texto
- Análisis lingüístico del texto (en este análisis se incluye el de las estructuras fonéticas, para el cual se considerarán los siguientes aspectos):
 - ✓ Relación fono-fonema- grafema-significado
 - ✓ Figuras expresivas
 - ✓ Rima, ritmo y entonación
 - ✓ Fenómenos fonéticos encontrados, tales como: diptongos, hiatos, sinalefas, diéresis, sinéresis

- Análisis pragmático del texto desde las funciones la de entonación: demarcativa y distintiva.
- ✓ Intención comunicativa
- ✓ Situación comunicativa
- ✓ Finalidad comunicativa

Es importante expresar que estos pasos no constituyen un esquema rígido, sino que se ejecutarán con la flexibilidad requerida para cada tipo de texto que se aborde, además se debe apuntar que en el análisis de los textos se aprovecharán todas las oportunidades que estos brindan para el análisis sincrónico y diacrónica de los fenómenos sonoros.

Acción 3. Aplicación de los lineamientos para el trabajo interventivo-correctivo en las aulas

En el desarrollo de la actividad se tendrá presente el uso de medios como: el prontuario fonético, el laminario virtual fonético y el cuadernillo de ejercicios, como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos se utilizarán en todo el transcurso de trabajo correctivo-interventivo.

En las actividades no podrán faltar ejercicios donde estén incluidos contenidos como: el grupo de intensidad, el grupo fónico, la sílaba, las agrupaciones de vocales en español: diptongos, triptongos, hiatos, sinalefa, el acento y la entonación en español, el cuidado de la voz en los educadores, la corrección fonética y los métodos correctivos.

El profesor ha de poseer modelos de ejercicios de corrección fonética y tendrá en cuenta los contextos fonéticos elegidos para la corrección de determinado sonido y su posición en la curva melódica de los enunciados en los que se contextualiza, así se dispondrá de un conjunto de materiales, a los que acudir cuando sea preciso realizar la corrección, ello exige un conocimiento básico de la competencia fonética y la metodología para este trabajo.

Las diversas técnicas de corrección fonética se aplican en el momento en que surge el error, ya sea en las clases o en cualquier momento del proceso de enseñanza-aprendizaje cuando sea oportuna su convicción.

Entre los métodos más usuales para la corrección se encuentran: los articularios, los basados en la percepción auditiva, la imitación y la repetición de sonidos y sílabas.

Se recomienda que se propongan distintas situaciones comunicativas en las que se utilicen palabras con sonidos de dificultades en la articulación y, a partir de ahí, se realice la percepción auditiva, la autovaloración, la valoración colectiva, así como la valoración final del profesor.

Ejemplo de lo expuesto anteriormente se plantea con los trabalenguas. (Cuadernillo)

El profesor tendrá en cuenta que los trabalenguas son llamados también destrabalenguas. Constituyen un tipo de literatura popular de naturaleza oral. Ellos son locuciones, oraciones o textos breves creados para que su pronunciación en voz alta sea de difícil articulación. Pueden constar de una o dos palabras repetidas muchas veces; suelen ser juegos de palabras que combinan sonidos de articulaciones similares y, con frecuencia, se crean con aliteraciones, semejanzas y rimas con dos o tres secuencias de sonidos. Son usados como ejercicio para desarrollar una dicción ágil y expedita.

En especial los trabalenguas sirven para hacer a uno equivocarse en varias ocasiones, pues las personas que los pronuncian no lo pueden hacer de una vez, lo que hace su práctica, y ahí se desarrolla el conflicto de la pronunciación para bien.

Por ejemplo: "Dicen de los trabalenguas que se han hecho para destrabar la lengua, sin trabas ni menguas y si alguna mengua traba su lengua, con un trabalenguas la podrás destrabar".(Franco, O, 2012:63) No es tan fácil decirlo la primera vez, pero con práctica llegan a repetirlos con una prisa increíble, y de esta manera mejorará su pronunciación. Se empieza por los que resultan más sencillos y ya verán lo que hace la constancia.

Para el logro del objetivo de la actividad se plantean las siguientes recomendaciones:

1. Asegúrese de comprender el material lingüístico donde se trata el problema de articulación, pues no se puede trabajar la articulación de la palabra cuyo significado se desconozca.
2. Al seleccionar los ejercicios considere las necesidades de los estudiantes, tenga en cuenta el diagnóstico.
3. Permítale a los estudiantes descubrir la regla fonética mediante la inducción, siempre que sea posible.
4. Utilice modelos de la lengua oral para la enseñanza de la percepción auditiva, la articulación, la pronunciación y la entonación.
5. Recorra a muestra de textos orales auténticos para que los alumnos analicen la pronunciación de lo hablado.
6. Entrene a los estudiantes para que relacionen la pronunciación de lo que hablan con la entonación adecuada. Utilice la imitación contextualizada y socializada. Si practica elementos de pronunciación aislados, no olvide incorporarlo posteriormente al habla espontánea y cotidiana.
7. Utilice transcripciones fonéticas según las características de los estudiantes.
8. Muéstreles con formas sencillas cómo articular determinados sonidos.
9. Entrene a los alumnos a monitorear su pronunciación.
10. Emplee ejercicios que demuestren el cambio de significado por error de pronunciación y de entonación. Haga que los estudiantes comparen distintos tipos de discursos.
11. No enfatice los problemas de articulación de los estudiantes con demasiadas correcciones.
12. No corrija un estudiante por mucho tiempo.
13. No insista en un alumno: déjelo y después vuelva a él.
14. Haga que los estudiantes imiten modelos tomados de la radio y la televisión como el noticiero, los programas de salud, no de programas traducidos.

15. Siente a sus estudiantes en círculo, herradura u otra forma que favorezca la comunicación.
16. Diseñe actividades de aprendizaje que favorezcan la interacción con los demás estudiantes.
17. Facilite la comunicación entre estudiantes que estén lejos unos de otros dentro del aula.
18. Reconózcales a los estudiantes su buena percepción auditiva, articularia, de pronunciación y de entonación.
19. Destaque los buenos oradores como Eusebio Leal, Manuel Calviño, Manuel Serrano, Irela Bravo, guíe a los estudiantes en el análisis de sus discursos para que ello sirva de patrón. Adiestre a los estudiantes en grabaciones y análisis de su propia competencia fonética y la de otros estudiantes.

Metodología para la realización de los ejercicios propuestos

- Llevar grabados los textos por un hablante que constituya modelo lingüístico.
- Escuchar atentamente la grabación.
- Repetir las palabras o textos por un estudiante y entre estudiantes, y proceder a la grabación.
- Repetir nuevamente la grabación proyectada por el modelo lingüístico.
- Escuchar su grabación y establecer comparaciones entre los dos.
- Autovaloración.
- Valoración colectiva.
- Valoración final del profesor.

Tenga presente que cada serie se desarrollará en tantas secciones de trabajo como sean necesarias.

Se iniciará la actividad con ejercicios para el calentamiento del aparato fonoarticulador, lo que propiciará la competencia fonética. Para ello tenga presente los siguientes ejercicios de relajación, usados en dependencia de su diagnóstico.

Ejercicios iniciales

Realizar una inspiración nasal profunda y dejar escapar un sonido neutro (eaeae) lo más largo posible para medir en segundos el tiempo en que se mantiene esa fonación, el cual será su tiempo inicial. Ello posibilita ampliar la fase espiratoria que es cuando se lleva a cabo la fonación.

Realizar una inspiración corta y serena a través de la nariz, retener el aire dos o tres segundos en los pulmones, y después hacer una espiración prolongada y suave que el aire haga su salida por la cavidad bucal, sin los obstáculos del velo del paladar.

Hacer una inspiración corta por la cavidad bucal y con una espiración suave y prolongada pronunciar los sonidos vocálicos agudos [-i, -u].

Realizar inspiraciones y espiraciones profundas, movilizar al máximo la caja torácica sin elevar los hombros.

Masticar el aire sonorizado que se exhala; cuando ya se ha aprendido la técnica de "masticar el aire", se recomienda la ejercitación del habla durante la masticación sonora.

Saque la lengua, y haga con ella movimientos a la izquierda, hacia la derecha, hacia arriba y hacia abajo.

Saque la lengua y haga movimientos circulares de izquierda a derecha y viceversa.

Extienda los labios en una sonrisa mostrando los dientes, la boca cerrada.

Alterne la acción de estirar los labios en forma de tubito y luego extendiéndolos (sonrisa plena).

Baje libremente el maxilar inferior hasta que quede un espacio de dos dedos entre los dientes articule por varias ocasiones el sonido vocálico bajo [a].

Colocar la punta de la lengua detrás de los incisivos superiores, las comisuras de los labios extendidas en forma de sonrisa, los labios separados y el predorso de la lengua convexo. Insistir en la posición que debe tener el predorso de la lengua al aproximarse a los alvéolos en el momento de salir el aire espirado. Luego los dientes unidos y los labios en posición de sonrisa forzada, emitir un silbido suave y prolongado:

[sssssssssss], hacer que el aire espirado salga continuamente, entre los incisivos y el predorso de la lengua, emitir un sonido suave y prolongado [rrrrrrrrrrrrrrrr], luego [llllllllllllllllllllll], [dddddddddddd].

Se presentan a continuación los pasos para el trabajo interventivo-correctivo que se realizará en el aula

1. Presentación y audición del modelo
2. Repetición del modelo por parte de los estudiantes
3. Comparación de lo grabado con el modelo, escuchado nuevamente
4. Autovaloración
5. Valoración colectiva
6. Valoración del profesor

Ejemplos de ejercicios para la corrección fonética se encuentran en el cuadernillo para el trabajo correctivo que se utilizarán por los profesores en la superación y en el aula con los estudiantes.

ETAPA IV. EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA

Objetivo: valorar la marcha de la estrategia y realizar las correcciones que correspondan para su mejoramiento.

Acciones

1. Análisis del desenvolvimiento de cada profesor en los indicadores determinados del desarrollo de la competencia fonética.
2. Valoración de la manera en que los profesores incorporan lo aprendido a su desempeño profesional.
3. Reajuste de la estrategia, de acuerdo con los resultados obtenidos por los profesores y estudiantes.

La evaluación tiene carácter procesal, por lo que está presente desde el diagnóstico, en la valoración de la marcha del proceso de enseñanza- aprendizaje y como mecanismo de retroalimentación para corregir e introducir modificaciones en correspondencia con los resultados que se obtengan. Medirá el desarrollo de la competencia fonética lograda por los profesores y estudiantes del segundo año de la carrera Español y Literatura en cuanto al dominio, tanto teórico, como práctico.

Para constatar este desarrollo se necesita de un período largo, por lo que la evaluación inmediata de la estrategia didáctica comprenderá observaciones a clases de la asignatura en el año, en las que se tendrán en cuenta la aplicación de los lineamientos metodológicos, así como el progreso de la competencia de los profesores y estudiantes, lo que permitirá valorar la funcionalidad de las actividades diseñadas.

La evaluación debe revelar todo el proceso y no solo su resultado. Tiene tres momentos fundamentales: el inicial, que presenta como función la de diagnóstico; el intermedio, en el cual se valora la marcha del proceso y el final, en el que se constatan los avances logrados y se precisa lo que falta por lograr; además será informativa para que el estudiante pueda seguir el desarrollo de sus habilidades.

La evaluación, por tanto será sistemática, continua, contextualizada, variada, participativa, educativa y tendrá una función retroalimentadora que posibilitará la toma de medidas durante el proceso desde sus inicios.

3.3.- Validación de la estrategia didáctica

La evaluación de la estrategia didáctica elaborada se realiza mediante los métodos: criterio de expertos, talleres de socialización y pre- experimento.

Resultados del método “Criterio de expertos”

Antes de poner a prueba la experiencia, se procedió a su evaluación a través del método “Criterio de expertos”.

En el proceso de selección de los expertos se tuvo en cuenta su grado de conocimiento acerca del tema de investigación, los años de experiencia de trabajo en la carrera Español y Literatura y la validez que le conceden al tema (Anexo 9).

Los expertos seleccionados poseen treinta o más años de experiencia en la docencia, tienen conocimiento y experticia en el tratamiento del tema de investigación, son doctores en Ciencias Pedagógicas, todos con categoría de Titular, desempeñan sus funciones docentes dentro y fuera del país (Colombia, Ecuador y Venezuela); los expertos nacionales proceden de La Habana: ICCP, Academia de Ciencias de Cuba, Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”; Santiago de Cuba: Universidad de Oriente, Centro de Lingüística Aplicada, Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García”; Granma: Universidad de Ciencias Pedagógicas y en Guantánamo: Universidad de Guantánamo.

En el cuestionario aplicado se plantearon cinco preguntas, en las que se evaluaba la competencia de los posibles expertos en cuanto al dominio del tema y sus valoraciones acerca de la estrategia presentada. (Anexo 10)

La competencia de los expertos fue analizada de la siguiente manera:

Se determinó el coeficiente de competencia de los sujetos seleccionados como expertos. Se tuvo en cuenta la autovaloración acerca de su competencia para emitir criterios sobre el tema y las fuentes que le permitieron argumentar esos criterios. Para determinarlo se le pidió al experto que valorara su competencia sobre el problema en una escala de 0 a 10. De acuerdo a la propia autovaloración, el experto ubicó su competencia en algún punto de esta escala y el resultado se multiplicó por 0.1 para llevarlo a la escala de 0 a 1. El experto debió ubicar el grado de influencia (alto, medio, bajo) que tiene para su criterio, cada una de las fuentes. Las respuestas dadas por los expertos se valoran de acuerdo a la tabla.(Anexo11)

El coeficiente de competencia se determinó por la suma de los dos coeficientes que se tuvieron en cuenta, dividido entre dos y, al analizar los valores obtenidos, se asume un criterio para decidir si el experto debe ser incluido y el compromiso que deben tener sus opiniones. Los valores considerados para determinar la inclusión de los sujetos como expertos fueron 0,6; 0,7; 0,8; 0,9 y 1. Aparece cuantificado su comportamiento en el grupo de expertos, donde se observa que el 88 % se encuentra en el valor 0,8 o más. El instrumento fue aplicado a 31 expertos, seleccionados atendiendo a que sus coeficientes de competencia fueron altos. (Anexo11)

Se aplicaron dos rondas. Los resultados de los nueve aspectos a valorar estuvieron entre las categorías de MA y BA (Anexo12). Los aspectos valorados como bastante adecuados fueron los referidos a la implementación de la estrategia, que debe ser preocupación y ocupación de todos los implicados; así como los lineamientos metodológicos que en ella se incluyen y la evaluación. (Anexo13). Se tuvieron en cuenta las sugerencias en cuanto a la evaluación con su retroalimentación y la implementación, las cuales fueron analizadas y luego adecuadas. En la totalidad de los casos, se reconoce la importancia de la propuesta para el desempeño del profesor y se consideró una vía para el desarrollo de la competencia fonética de los estudiantes del segundo año en la carrera de Español y Literatura. Insistieron en ser más preventivos que correctivos. Al respecto observaron en lo general: lo pertinente de la estrategia didáctica para esta carrera y, en especial, para el segundo año, donde está ubicada la asignatura Fonética y Fonología Españolas. Además destacaron la importancia de la participación de los profesores del colectivo de disciplina y los estudiantes, todo ello hizo posible también sugerencias que fueron atendidas por su representatividad que tenían para el cumplimiento eficiente de la estrategia didáctica:

- Incorporar en el trabajo con textos el tratamiento de la redacción y sus diferentes formas: textos científicos, textos literarios y textos históricos entre otros.

- Dar a conocer en las diferentes disciplinas que actúan en el colectivo de año la aplicación de la estrategia didáctica y destacar sus diferentes etapas.

También señalaron que el jefe de departamento debía incorporarse al curso de superación e incluir en el programa contenidos tales como: las características fonéticas del español en España, las normas, lo lúdico centrado en tabalenguas y su importancia para el desarrollo de la competencia fonética, así como el uso del prontuario fonético y el laminario en todas las clases; imprimir uno para que sea de uso frecuente por los profesores, y dejar en el aula tres para los estudiantes, así como su ubicación en la red de la Universidad como material docente. Asimismo se sugiere incrementar la bibliografía especializada. Para el trabajo con los estudiantes se insiste en la elaboración de ejercicios con trabalenguas para el fortalecimiento de modos y lugares de articulación.

Resultados de los talleres de socialización

Durante el desarrollo de la investigación se realizaron seis talleres de socialización con el objetivo de socializar la estrategia didáctica y aplicar una encuesta (Anexo14) con el fin de obtener criterios de los diferentes profesores relacionados con la investigación:

El primer taller de socialización se realizó en el colectivo de disciplina “Estudios Lingüísticos” con la participación de nueve profesores, seis de ellos con 30 y más años de experiencia en esta temática, lo que posibilitó un fructífero intercambio de ideas para el enriquecimiento de todas las partes de la estrategia didáctica.

El segundo taller de socialización se efectuó en el departamento de Español y Literatura con la participación de diez profesores, ocho de ellos con 30 años de experiencia en la impartición de clases en la carrera. Ello facilitó el enriquecimiento de las partes de la estrategia didáctica.

El tercer taller de socialización se desarrolló en el marco del Taller Metodológico a nivel de Facultad en la comisión de lengua materna con la participación de diez profesores, siete de ellos de las Especialidades de inglés y francés, todos con experiencia en la impartición de clases en la carrera Español y Literatura, lo que permitió un intercambio provechoso y en la propuesta aportes para la estrategia didáctica.

El cuarto taller de socialización se concibió en el contexto del V Taller Regional de Lengua Materna donde participaron nueve especialistas de la asignatura de la parte oriental del país, quienes reconocieron la importancia de esta estrategia didáctica para los profesores de la carrera y, sobre todo, los medios que se aportan.

Asu vez, el quinto taller de socialización se desarrolló en el marco del Segundo Taller Científico Universitario que participaron nueve profesionales de la educación, los cuales manifestaron su aprobación respecto a la estrategia didáctica e hicieron sugerencias sustantivas para su implementación.

El sexto taller de socialización se desarrolló en el evento de Universidad 2015. Participaron siete profesores del área de Humanidades de la Educación Primaria.

La presentación de la estrategia didáctica en estos diferentes eventos fue intencional y responde a los conocimientos de los participantes que asisten, así como a su experiencia didáctica.

Resultados de los criterios

Sobre los resultados de los criterios (Anexo15), respecto a la pertinencia de la estrategia didáctica se expresó que la fundamentación teórica, el constructo categorial, los conceptos, y dimensiones fueron muy pertinentes en la lógica de la dinámica, que imprime movimiento y desarrollo a la competencia fonética.

El 100 % de los participantes consideró suficientes los aspectos teóricos en los que se basa la estrategia didáctica. En lo referente a su coherencia y orden lógico es aceptada la propuesta y guía suficientemente a los profesores del colectivo de disciplina para su trabajo con el desarrollo de la competencia fonética.

En relación con las potencialidades que atribuyen a la aplicación de la estrategia didáctica en la dirección del trabajo metodológico en la disciplina, el 100 % señaló que este es el encargado del mejor desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que le da una nueva mirada a los contenidos fonéticos desde su actualización y realiza una orientación en el trabajo metodológico adecuado para su desarrollo, teniendo en cuenta el papel que desempeña la estrategia didáctica para el mejoramiento de la lengua materna, así como los vínculos con otras disciplinas y entre las asignaturas del colectivo de disciplina como en Historia de la Lengua Española y Lingüística General.

El 100 % concuerda en que la estrategia didáctica considera los fines y los objetivos del modelo del profesional, que se especifican en el año de la carrera Español y Literatura y que sí contribuye a la dirección del trabajo metodológico en el colectivo de disciplina y de asignatura.

El 92,2 % considera que se posibilita una mejor preparación de los profesores de la asignatura porque aporta orientaciones metodológicas y materiales de apoyo para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El 100 % coincide en que la propuesta organiza de modo más racional los recursos humanos y materiales para la ejecución del trabajo metodológico mediante un sistema de relaciones.

El 84,9 % refiere que se integran las direcciones establecidas en el Reglamento de Trabajo Metodológico para el MES a las condiciones del colectivo de disciplina, aunque en este documento normativo no se revela en toda su magnitud de trabajo.

El 100 % plantea que las acciones proyectadas conducen a una racionalización del tiempo para la disciplina y para el profesor que recibe la superación e imparte la asignatura, por la explicación pormenorizada de los pasos a seguir, así como los materiales confeccionados que se aporta para la misma, como una óptima dirección del jefe de disciplina para la dirección del trabajo metodológico en su colectivo; pero que debe seguirse trabajando en este aspecto metodológico para el desarrollo de la personalidad de este profesional porque a veces se atiende lo administrativo y los contenidos que se manifiestan en la estrategia didáctica se trabajan con un tiempo insuficiente.

El 96,2 % concuerda en que se propicia la integración con la disciplina que confluyen en las diferentes asignaturas, y se proyectan con integración de otras asignaturas que se trabajan en el año, como: El Español Hablado en Guantánamo, del currículo optativo/electivo, lo que hace un camino expedito al profesor para retomar estos contenidos en la asignatura Historia de la lengua, en función de un proceso de enseñanza- aprendizaje desarrollador, y posibilita un seguimiento al diagnóstico de los estudiantes para el desarrollo de la competencia fonética desde el colectivo de disciplina teniendo en cuenta el programa de disciplina y el modelo del profesional.

En los aspectos a potenciar el siete % se refiere a la necesidad de lograr mayor integración de los contenidos trabajados con otras disciplinas, teniendo en cuenta los objetivos del modelo del profesional, elemento que, aunque no es objeto de la investigación, hay que tener presente. Esto corrobora también lo constatado en el criterio de expertos de la estrategia didáctica en el epígrafe anterior.

Se reconoce por los participantes en los talleres que la aplicación de la estrategia didáctica propuesta es un instrumento que permite lograr el dominio de contenidos de la especialidad y, por tanto, la dirección adecuada del trabajo metodológico desde el colectivo de disciplina como órgano fundamental en este trabajo, pues en él se desarrollan habilidades expresadas en acciones y procedimientos concretos en el

desarrollo de la competencia fonética de los profesores en cualquier contexto de aprendizaje a lo largo de la carrera.

Resultados del pre-experimento

Para constatar la efectividad de la estrategia didáctica, se realizó un pre-experimento para un grupo con prueba de entrada y salida. Durante la marcha del trabajo experimental, se constató el dominio de la funcionalidad de los conocimientos y el desarrollo de competencia fonética por parte de los estudiantes que recibieron la asignatura Fonética y Fonología Españolas, en el curso 2012-2013 del segundo año de la carrera Español y Literatura. (Anexo 16)

Se trabajó de forma censal con una población integrada por 22 estudiantes.

Se tuvieron en cuenta las dimensiones e indicadores del desarrollo de la competencia fonética (Capítulo 2), referidos al dominio por parte de los estudiantes de la percepción auditiva, la articulación, la pronunciación y la entonación en sus funciones demarcativa y distintiva en el análisis oral de un texto. (II.6)

En la primera prueba se trabajó con la lectura oral de un texto literario escrito en verso. En la prueba de entrada se utilizó una escala cualitativa. Las categorías se identificaron con los símbolos cinco, cuatro, tres y dos para la clasificación de los estudiantes. Se les otorgó la categoría de cinco a los que lograban responder satisfactoriamente las tres preguntas de los textos, o sea, que debían explicar en ambos la intención comunicativa del autor; en el primero la extracción social del hablante lírico y las estructuras lingüísticas que posibilitaron este reconocimiento y en el segundo, las ideas que se exponen en el texto. Además, debían identificar en ambos casos los recursos fonéticos que permitieron lograr el ritmo; la categoría de cuatro para el que interpretase correctamente el contenido del texto y la intención comunicativa y le faltase alguna estructura lingüística para el logro del ritmo. También pudo obtener este valor el estudiante que no contestara todas las características articulatorias que permitían reconocer la

extracción social del hablante lírico; tres, el que interpretase correctamente el texto, pero no pudiese responder cómo las estructuras lingüísticas contribuyen a reconocer la extracción social del hablante lírico, el ritmo y la intención comunicativa del autor y la categoría dos, sería otorgada al que no evidenciara dominio en la comprensión del texto, ni pudiera identificar la funcionalidad de las estructuras lingüísticas.

Se muestran los resultados por categorías de notas obtenidas en ambas pruebas. En la primera prueba, siete estudiantes obtuvieron cinco; dos estudiantes, obtuvieron cuatro; ocho estudiantes, tres y seis estudiantes, dos. La tercera pregunta que es la más difícil para los estudiantes, estaba referida a la funcionalidad de los recursos fonéticos en su vida profesional. Solo fue contestada correctamente por siete estudiantes, por lo que se denotan dificultades, que tienen estos estudiantes en cuanto a reconocer cómo los recursos fonéticos se ponen en función de la intención comunicativa del autor y son portadores de un contenido semántico-pragmático. (III. 11. 12.13)

Durante la **etapa de ejecución de la estrategia didáctica**, a los estudiantes se les aplicó por parte de sus profesores, un conjunto de ejercicios interventivo-correctivos, después de ofrecérseles orientaciones metodológicas para este trabajo. También se les orientó ejercicios con textos, en los que favoreció el desarrollo de la competencia fonética, como preparación metodológica, se le implementaron ejercicios con laminario virtual fonético, con el un prontuario fonético, así como ejercicios correctivos.

Entre el mes de febrero y abril, se le realizaron a los profesores observaciones a clases para comprobar la aplicación de la superación recibida.

Se realizaron 14 controles en las clases de la asignatura Fonética y Fonología Españolas que se imparte en el segundo año de la carrera, se pudo apreciar en todas la existencia de un trabajo interventivo-correctivo y la utilización de la metodología para el desarrollo de la competencia fonética mediante el

análisis de textos. Se constató que los profesores abordan las tres dimensiones planteadas, la están aplicando en sus aulas y han concientizado la necesidad de hacerlo.

Los estudiantes tienen dominio de los contenidos fundamentales de la asignatura y reconocen las características del español hablado en Cuba, así como rectifican omisiones y trueques, asimismo su entonación está en correspondencia con lo que desean expresar.

Luego se les aplicó una prueba final a los estudiantes y se utilizó el mismo texto con similares parámetros de calificación que los de la prueba de entrada. Los resultados evidencian un avance en el desarrollo de la competencia fonética, manifiesta en los resultados de cada uno de los indicadores declarados, ya que de un total de 22 estudiantes, ocho estuvieron evaluados con tres en la primera prueba, ahora solo uno obtuvo esta categoría y con dos no hubo ninguno; en la categoría de cinco, de siete ascendió a 18 en la prueba final, y tres obtuvieron cuatro puntos. Ello permite pensar que con la puesta en práctica de los lineamientos para el trabajo del análisis de textos con estos indicadores, se puede contribuir al desarrollo de la competencia fonética, lo que se demuestra en que ya todos los estudiantes conocen las dimensiones e indicadores de la competencia fonética, pues no desaprobó ninguno.

Para valorar la significación de los cambios, se realiza una comparación antes y después del desarrollo de la competencia fonética en los estudiantes y se aplica la prueba estadística no paramétrica de los signos, teniendo en cuenta que se trabaja con una variable medida en escala ordinal. Se presentan varios empates en los datos.

En la información, se observa la inexistencia de rangos negativos, lo que corrobora que los valores de las calificaciones obtenidas en cada uno de los indicadores en el post-test son iguales o superiores a los del pre test.

El valor de significación de la prueba o p-valor, (Anexo 17) se compara con el nivel de significación 0,05. El resultado que se obtenga es válido para el 95 % de certeza, si el valor de significación de la prueba (p-valor) es menor que 0,05; en ese caso se asevera que las diferencias entre las mediciones son estadísticamente significativas y se habla de un cambio real, estable y no casual. En el caso de este estudio, la significación de la prueba es 0,00 (menor que 0,01; y por tanto, se obtienen diferencias estadísticamente muy significativas que demuestran la trascendencia de los resultados finales con la aplicación de la estrategia didáctica, lo que indica mejorías de gran significación en el desarrollo de la competencia fonética de los estudiantes.

Conclusiones del capítulo 3

La elaboración de la estrategia partió de la asunción de los referentes teóricos, de carácter filosófico, pedagógico, sociológico, psicológico, lingüístico y didáctico.

La estrategia didáctica y sus procedimientos tienen como componentes esenciales el diagnóstico, la planeación, la instrumentación y la evaluación.

Los resultados que se obtienen mediante los instrumentos aplicados corrobora la necesidad de introducir la estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje para estimular el desarrollo de la competencia fonética de los estudiantes.

La implementación de la estrategia didáctica en su fase inicial permite aseverar que el nivel de aceptación, ofrecido por los expertos, es satisfactorio por la concordancia en la valoración de dos rondas como muy adecuado. Asimismo, los resultados de los talleres de socialización y el pre-experimento demuestran que los instrumentos aplicados aprueban la propuesta como una vía novedosa de solución al problema científico planteado.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

1. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Fonética y la Fonología Españolas para el desarrollo de la competencia fonética en la carrera Español y Literatura se sustenta en los referentes teórico-metodológicos asumidos desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la didáctica de la lengua que constituyeron fundamentos para la definición de desarrollo de la competencia fonética , entendida como la variable dependiente de la investigación, contentiva de rasgos esenciales como puntos de partida para una operacionalización que permitió estudiar empíricamente la situación actual del desarrollo de esta competencia en los estudiantes de dicha carrera.
2. Al caracterizar el estado actual, desde los referentes que se asumen, se constatan dificultades ya que los profesores, en su mayoría, manifiestan un nivel medio de conocimiento sobre los contenidos básicos de la competencia fonética y en cuanto a cómo proceder para su desarrollo, desde el enfoque de enseñanza cognitivo, comunicativo y sociocultural, durante la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Fonética y la Fonología Españolas.
3. La propuesta asume como referentes teóricos las concepciones del enfoque histórico - cultural de Vigotsky, de la didáctica de la lengua, el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural y los aportes de la lingüística del texto, fundamentados en las nuevas concepciones lingüísticas, que centran su atención en el discurso, así como en los procesos de comprensión, producción y análisis de significados.
4. La estrategia didáctica se sometió a criterio de expertos, talleres de socialización y a un pre-experimento. Los resultados obtenidos con su aplicación evidenciaron progresos en el desempeño de los profesores y en el desarrollo de la competencia fonética de los estudiantes, lo que demuestra su validez y posible generalización.

RECOMENDACIONES

RECOMENDACIONES

Teniendo en cuenta los resultados de la investigación se propone:

1. Seguir trabajando en la línea de investigación con posibilidad de acometer otros estudios más profundos sobre las realizaciones fonéticas en Guantánamo, en los cuales se amplíe la muestra estudiada y se extiendan a otras asignaturas de la disciplina Estudios Lingüísticos, así como se profundice en la preparación didáctico-metodológica del profesor de la Licenciatura en Educación carrera Español y Literatura, como herramienta que propicia el enriquecimiento y perfeccionamiento de los aportes prácticos de esta investigación, su tratamiento concreto y flexible, así como acciones de autocontrol y autovaloración, de forma independiente, por parte de los estudiantes en el desarrollo de la competencia fonética.
2. Divulgar el resultado de la investigación como tarea del proyecto de investigación de lengua materna en otras carreras de la Facultad.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

1. Abello, A., Entrena y ganarás. La Habana, Pueblo y Educación, 2004.
2. Abello, A., Programa de Español, Institutos Superiores Pedagógicos. La Habana, Ministerio de Educación, 2005.
3. Abello, A. y Montesino J. Ortografía. Cuaderno de trabajo. La Habana, Pueblo y Educación, 2002.
4. Acosta, R., El Enfoque comunicativo y la enseñanza del español como lengua materna, Instituto Superior Pedagógico, Pinar del Río, 2000.
5. Acosta, R. y Alfonso J. Didáctica interactiva de lenguas. La Habana, Pueblo y Educación, 2011.
6. Addine, F., Aproximación a la sistematización y contextualización de los contenidos didácticos y sus relaciones, Cátedra de Pedagogía y Didáctica del Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana, 1999.
7. _____. Didáctica teoría y práctica. La Habana, Pueblo y Educación, 2004.
8. _____. Estrategias y alternativas para la estructura óptima del proceso de enseñanza-aprendizaje. Folleto de Didáctica de la Maestría en Educación. Impresión ligera, Potosí, Bolivia, 2004.
9. _____. Temas de introducción a la formación pedagógica. La Habana, Pueblo y Educación, 2007.
10. _____. Principios para la dirección del proceso pedagógico, 80-101 En Compendio de Pedagogía. La Habana, Pueblo y Educación, 2002.
11. Adolescencia y desarrollo / Gilberto García Batista... /et al./ La Habana, Pueblo y Educación, 2002.
12. Álamo, C., Prefijos y sufijos. Ejercicios Prácticos. Ediciones Centro de Lingüística Aplicada. Santiago de Cuba, 2011.

13. Alarcos, E., Fonología española. Gredos. Madrid.1964.
14. Almendro, H., Del idioma y su enseñanza. La Habana, Dirección Política del MINFAR, 1968.
15. _____. Estudio fonético del español en Cuba (región occidental). Boletín de la Academia Cubana de la Lengua (2), (2-3), La Habana, 1958.
16. Alonso, A., Gramática Castellana. La Habana, Pueblo y Educación, 1968.
17. Álvarez, C., El diseño curricular. La Habana, Pueblo y Educación, 2001.
18. _____. Hacia una escuela de excelencia. La Habana, Academia, 1996.
19. Álvarez, C, y Elvira, G. Lecciones de Didáctica General. Colombia, Edinalco Ltda., 1998.
20. Baena, L., El lenguaje en relación con sus funciones esenciales en el proceso de adquisición de los conocimientos y el proceso de comunicación. Bogotá: s/c. 1984.
21. Barthes, R., Elementos de semiología, Comunicación. España, s.n., 1970.
22. Báxter, E., ¿Promueves o facilitas la comunicación entre tus alumnos? La Habana, Pueblo y Educación, 2001.
23. Beaugrande. R., Introducción a la textolingüística. Nueva York, Longman, 1986.
24. _____. La saga del análisis del discurso. El discurso como estructura y proceso, Estudios sobre el discurso, Barcelona, Gedisa, 2000.
25. Beltrán, LL., Psicología de la educación. España, Boixareaux Universitaria, 1995.
26. Benveniste, E., Problemas de lingüística general, Vol. 1. Siglo XXI, México, 1971.
27. Bernárdez, E., Introducción a la lingüística del texto. Madrid, Espasa-Calpe, 1982.
28. Bernárdez, E., Teoría y epistemología del texto. Madrid, Cátedra, 1985.
29. Betancourt, J., Sistematización de estudios sobre estrategias, métodos y programas para pensar y crear. La Habana, Academia de Ciencias, Cuba, 1994.

30. Betancourt, J. / et al/., Fundamentos de psicología. Primera y segunda parte. La Habana, Pueblo y Educación, 2012.
31. Bousoño, C., Nuevo concepto de estilística, Ind, 10, (88-89), (mayo-junio), Edición extranjera, 1956.
32. Breen, P., Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lengua (I), Revista "Signos", Octubre-Diciembre, (19), España, 1996.
33. Bruner, J., Hacia una teoría de la instrucción. La Habana, Revolucionaria, 1972.
34. Cancio, C., El desarrollo de la competencia profesional de los estudiantes de primer año de la carrera de Profesores Generales Integrales". Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela", Villa Clara, 2007.
35. Callejas, D., La Descripción comunicativo-funcional de la lengua en la enseñanza. Santiago de Cuba, Universidad de Oriente, 1989.
36. Carbó, C. /et al/., Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera, ELUA, Estudios de lingüística de la Universidad de Alicante (17): 161-180, <http://liceu.uab.es/joaquim/publicacions/Carbo-et-al-ELUA03.pdf>, 2003.
37. Cabrera, A., Metodología de orientación profesional pedagógica en la familia egroindustrial como prioridad social en la provincia de Guantánamo. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, UCP ETP, La Habana, 2011.
38. Calsamiglia, H., El estudio del discurso oral, Revista Signos, Teoría y práctica de la educación, 12, Página 18/28 (abril – junio), 1994.
39. Cárdenas, G., La lingüística textual: problemas, perspectivas y resultados, Instituto de Literatura y Lingüística, Ciudad Habana, (s/e), (material mimeografiado).
40. Casado, M., Introducción a la gramática del texto en Español. Madrid, Arco/Libro. 1993.

41. Cassany, L., Enseñar lengua. Barcelona, Grao, 1994.
42. Castellanos, B., Taller de problemas actuales de la Investigación Educativa, Centro de Estudios Educativos del Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. La Habana, 2000.
43. Castellano, D., El Aprendizaje desarrollador y sus dimensiones, Centro de Estudios del Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. La Habana, 1999.
44. _____. Reflexiones metacognitivas y estrategias de aprendizaje, Pedagogía 2003, ISPEJV, La Habana, 2002.
45. Cerezal, J. /et al./, Cómo investigar en pedagogía. La Habana, Pueblo y Educación, 2004.
46. Compendio de pedagogía / Gilberto García Batista... /et al./. La Habana, Pueblo y Educación, 2006.
47. Competencias comunicativas. De la puesta en escena a la puesta en práctica. /Carlos Andrés Aragon. – disponible en: <http://www.monografia.com> consultado agosto 2015.
48. Corominas, J., Diccionario Etimológico de la lengua castellana. Madrid, Gredos, 1995.
49. Costa, M., Características de algunos sonidos consonánticos del español hablado en la región central de Cuba, Islas, (91), 1995.
50. _____. Descripción de particularidades acústico-articulatorias de algunos sonidos consonánticos del español hablado en Cuba, Islas, (101), 1996.
51. Cuba. Ministerio de Educación. Licenciatura en educación carrera Español y Literatura. La Habana, Pueblo y Educación, 1990.
52. _____. Programas de Español-Literatura. La Habana, Pueblo y Educación, 2000.
53. Cuba, L. Introducción a los estudios lingüísticos. La Habana, Pueblo y Educación, 2000.
54. Cuba. Ministerio de Educación Superior. Reglamento de Trabajo Docente Metodológico para la Educación Superior. Resolución 210/2007.

55. Curbeira, M., La Entonación en el habla popular de Guantánamo. Guantánamo, El Mar y la Montaña, 1998.
56. Charaudeau, P., De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas, ALED, *Revista latinoamericana de estudios del discurso*. (1), Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso, (7-22), Venezuela, 2001.
57. Chávez, J., Problemas contemporáneos de la Pedagogía en América Latina. La Habana, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 1997.
58. Chávez, J. / et al/ . Acercamiento necesario a la pedagogía general. La Habana. Pueblo y Educación, 2005.
59. Choy, R., Consonantismo en el habla culta de Ciudad de la Habana y Stgo de Cuba, *Islas*, (91), 1988.
60. _____. El Fonema /s/ distensivo en el español de Cuba, Anuario L/L, (15). 1984.
61. _____. Microsistemas fonético y fonológico de las consonantes nasales en el español de Cuba, Comunicación Social, (4, 5), 1990.
62. _____. Zonas dialectales en Cuba, Anuario L/L, (20), Serie Estudios Lingüísticos, 1986.
63. Chomsky, N., Reflection on language. Barcelona, Ariel, 1957.
64. Danílov, M. A., y Skatkin, M. N. Didáctica de la escuela media, Editorial Libros para la Educación, La Habana, 1981.
65. Darías concepción José Luis y González Mayelín. Breve glosario de términos fonéticos. En <http://es.scrib.com/doc/120072425/Breve-Glosario-de-estudios-fonéticos> consultado en agosto 2015.

66. Daudinot, J., Familia y profesión pedagógica, un reto al desarrollo social En: Revista electrónica de la UCP "Raúl Gómez García", 2014.
67. _____. La Reafirmación profesional pedagógica desde el trabajo con la familia en la universidad de ciencias pedagógica. Tesis de doctorado. 2013.
68. De Armas, N. y Valle, A., Resultados científicos en la investigación educativa. La Habana, Pueblo y Educación, 2011.
69. De la Torre, A., Estrategia didáctica para la facultad de contaduría administración de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Tesis Doctoral, I.S.P.E.J.V., La Habana, 2003.
70. Del Sol, A., Programa de Fundamento de la Lengua Materna en la Secundaria Básica y su Metodología (I, II y III), Institutos Superiores Pedagógicos. La Habana, Ministerio de Educación, 2003.
71. Díaz, R. y Lisbet C., La comunicación escuela-familia: una vía para la formación de valores. Disponible en <http://www.revistaedusoc.rimed.cu/index.php/10-4-articulos/>, 2012.
72. Díez, J., Comentario de textos literarios. Madrid, Playor, 1990.
73. Dohotaru, P., Acerca de la función del acento en el proceso de elisión de [-s] final de palabra en el habla habanera, en Revista L/L 31/34. Instituto de Literatura y Lingüística, La Habana, 1999.
74. _____. Condicionamiento lingüístico y social de la variante de [r] en el habla de habaneros universitarios, en Revista L/L 29/30. Instituto de Literatura y Lingüística, La Habana, 1999.
75. _____. La Nasal posnuclear y final de palabra en el habla urbana pinareña, en Revista L/L 27/28. Instituto de literatura y lingüística, 1997.
76. _____. Realización efectiva y elisión de [b] y [g] en el habla de habaneros universitarios, en Revista L/L 35. Instituto de Literatura y Lingüística, La Habana, 2007.

77. _____. Variación sociolingüística de /S/, /R/ y /l/ en el habla de universitarios habaneros, Tesis de Doctorado, Instituto de Literatura y Lingüística, 2000.
78. Dubois, J., Diccionario de lingüística. España, Cátedra, S.A., 1974.
79. Dubsky, J., Introducción a la estilística de la lengua, Selección de lecturas para redacción. La Habana, Pueblo y Educación, 1980.
80. Eco, H., El Signo. España, Labor, 1976.
81. _____. Tratado de semiótica general. Barcelona, Lumen, 1977.
82. Engels, F., El Papel del trabajo en la transformación del mono en hombre. La Habana, Política, 1974.
83. Ernesto Escobar /et al/. Logopedia Tomo I y II. La Habana, Pueblo y Educación, 1984.
84. Español y Literatura. Modelo del Profesional. La Habana, Ministerio de Educación, 2010.
85. Estudios Lingüísticos: Curso regular diurno: programa/ Alicia Toledo Costa/ et al./ La Habana, Ministerio de Educación, 2010.
86. Fernández, B. y LLivina, M., De la capacidad a la competencia, Fundamentos teóricos. Órbita ISPEJV, La Habana, 2001.
87. Fernández, J., La Expresión oral. Disponible en: <http://www.oratoria-online.com.ar/librolaexpresiónoral.html>, consultado 23 de marzo, 2004.
88. Fernández, A., Comunicación educativa. La Habana, Pueblo y Educación, 2002.
89. Ferrer, J., Un Modelo de rediseño de los contenidos gramaticales en función de la competencia comunicativa, Tesis Doctoral, V. Clara, 1998.
90. Ferreira, F., Estrategia de superación profesional pedagógica para los maestros de la educación primaria en Viana, Loanda, Angola. Tesis en opción al grado científico de Doctor en ciencias pedagógicas, La Habana, 2013.

91. Figueroa, M., Caracterización fónica del habla urbana actual de Cuba (diseño de investigación), La Habana, (mimeografiado), 1991.
92. _____. La Dimensión lingüística del hombre. La Habana, Ciencias Sociales, 1983.
93. _____. El Español en Cuba, 2 proyecto de investigación, Anuario, Facultad de Artes y Letras, Univesrsidad de la Habana, 1989.
94. _____. Problemas de teoría del lenguaje. La Habana, Ciencias Sociales, 1982.
95. Figueroa, M. Choy, R. Para la Caracterización fonética y fonológica del habla urbana actual de Cuba, *Revista Cubana de Ciencias Sociales*, (23), La Habana, 1990.
96. Figueroa, M. y Dohotaru, P. Consideraciones fonéticas y fonológicas sobre el consonantismo urbano actual de Cuba, (nivel universitario), fonemas tipificantes en Gramática del Español, *Revista de Filología Hispánica*, (6), 1994.
97. Franco. O., Selección de temas de la actividad lúdica y el juego. La Habana, Pueblo y Educación, 2012.
98. Frías, X., Introducción a la fonética y fonología del español, IANUA, Revista philológica Románica. Disponible en: <http://www.romaniaminor.net/ianua>, 2013.
99. Fuentes, C., Didáctica de la Educación Superior–Santiago de Cuba: Centro de Estudio de Educación Superior “Manuel F. Gran” Universidad de Oriente, 2001.
100. Galperin, P., Tipos de orientación y de formación de las acciones y de los conceptos, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, Material impreso, Psicología de la Educación, La Habana, 2004.
101. Gallego, R., El problema de las competencias cognoscitivas, Una discusión necesaria, Universidad Pedagógica Nacional, Santa Fe de Bogotá, Colombia, 2000.

102. Garcés, M., Consideraciones teóricas sobre el análisis fonostilístico como eficaz método de pragmática textual, Revista Islas 125, Dpto de Letras, Editorial Feijóo, Universidad de las Villas, 2000.
103. García, E., Lengua y Literatura. La Habana, Pueblo y Educación, 1975.
104. García, L., Los retos del cambio educativo. La Habana, Pueblo y Educación, 1996.
105. _____. Maestro investigador. Desarrollo y evaluación de la investigación, talento y creatividad, Ponencia presentada en Pedagogía. La Habana, 1997.
106. _____. Por qué desarrollar la oralidad en la escuela. Disponible en: ULATACHIRA Internet=URL [http:// www.fundantina.org./les/oralidad.htm](http://www.fundantina.org./les/oralidad.htm), consultado el 23 de enero 2008.
107. García, G. y Caballero, E., Personalidad y práctica pedagógica. La Habana, Pueblo y Educación, 2004.
108. Gili, S., Elementos de fonética general. La Habana, Pueblo y Educación, 1980.
109. Gill, A. M., y Whedbee, K. Retórica, El Discurso como estructura y proceso. España, Gedisa, 2002.
110. Glaser, R., Cognitive Psychology and Instruction, Universidad de Pittsburg, Pennsylvania, 1978.
111. Gómez, L., Estrategias y alternativas pedagógicas, Material impreso, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana, 1995.
112. Gómez, N., Estrategia pedagógica para la enseñanza aprendizaje de la lengua materna en el primer grado de la educación primaria, Tesis de Doctorado, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana, 2004.
113. González, M. y C. Reinoso. Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía. La Habana, Pueblo y Educación, 2004.

114. González, F., Comunicación, personalidad y desarrollo. La Habana, Pueblo y Educación, 1995.
115. Goodgall, R., La Geminación en el habla de Trinidad, *Islas*, (XI), La Habana, 1970.
116. _____. La Pronunciación del idioma español en el centro de Cuba, *Islas*, (XI), (3), La Habana, 1970.
117. Grass, E., Textos y abordajes. La Habana, Pueblo y Educación, 2000.
118. Graesser, A. C. y otros. Cognición, El discurso como estructura y proceso, Estudios sobre el discurso I, compilador Teun A. van Dijk, Gedisa, Barcelona, (373-416), 2000.
119. Grammont, M., Traité de phonétique, 4ta edición, París, 1950.
120. Guillén, N., Antología Mayor. La Habana, Pueblo y Educación, 1990.
121. Halliday, K., El lenguaje como semiótica social, La interpretación social del lenguaje y del significado, Fondo de Cultura Económica, Méjico, 1986.
122. Hernández, E., Hacia una educación audiovisual. La Habana, Pueblo y Educación, 2004.
123. Hernández, P. /et al./, Mundo audiovisual, el secreto de sus palabras. Glosario de términos audiovisuales para uso de la docencia. La Habana, Pueblo y Educación, 2011.
124. Hernández, I., Rasgos fónicos culturales de una barriada santiaguera: estudio sociolingüístico en Comunicación social :retos y perspectivas. Centro de Lingüística Aplicada. Santiago de Cuba, 2015.
125. Hernández, R., Metodología de la investigación, Primera y Segunda Parte. La Habana, Felix Valera, 2004.
126. Herrero, C., Análisis de la conversación. Disponible en: <http://www.cnice.mecd.es/recursos/bachillerato/lengua/conversa.htm>, consultado 10 de abril, 2003.
127. Hurtado, T., Duelo de titanes: oralidad frente a escritura. Disponible en: <http://www.sintaguapostol.net//revista03/divela.htm>, consultado 8 de 2004.

128. Hymes, Dell H., Competencia comunicativa. S.I., J. Pride and J. Holmes, 1972.
129. Jakobson, R., Estilo del lenguaje. Madrid, Cátedra, S.A., 1974.
130. _____. El Marco del lenguaje. México, Fondo de Cultura Económica, 1988.
131. Jiménez, A., Fonética y fonología española. La Habana, Pueblo y Educación, 1986.
132. Quilis, A., Fonética Española. La Habana, Pueblo y Educación, 1993.
133. Konstantino, F., Los Fundamentos de la Filosofía marxista. La Habana, Política, 1964.
134. Kress, G., Semiótica discursiva, El discurso como estructura y proceso, Estudios sobre el discurso I, Barcelona, 2000.
135. Kristeva, J., Semiotike, Recherches pour une semanalyse. Francia, Senil, 1969.
136. Lázaro, F., La literatura como fenómeno comunicativo. Madrid, Mayoral, J. A., (ed.), Pragmática de la comunicación literaria, Arco/Libros, 1987.
137. Lenin, V. I., Materialismo y empiriocriticismo, Obras Escogidas en 12 tomos, Tomo IV. La Habana, Ciencias Sociales, 1976.
138. Leontiev, A., N. La Actividad en la personalidad. La Habana, Pueblo y Educación, 1979.
139. Leontiev, A., N. Actividad, conciencia, personalidad. La Habana, Pueblo y Educación, 1982.
140. Lomas, C., ¿Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras? España, Paidós, 1999.
141. Llisteri, J., La constitución de los corpus de lengua oral". Disponible en: [http://www.santaguapostol.net// revista 03/ divela.htm](http://www.santaguapostol.net//revista%2003/divela.htm), consultada el 3 de marzo, 2003.
142. _____. La Enseñanza de la pronunciación, Cervantes. *Revista del Instituto Cervantes en Italia* (4), Disponible en: <http://liceu.uab.es/joaquim/publicacions/pronunciación-ELE.pdf>, consultada el 8 de febrero, 2003.
143. Lomas, C. y Osoro, A. El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua. España, Paidós, 1993.

144. López, J., Vigencia de las ideas de L. S. Vigotsky, Pedagogía 97, La Habana, 1997.
145. López, Ramón., Glosario de términos logopédicos. La Habana, Pueblo y Educación, 1995.
146. Lotman, y., Semiótica de la cultura. España, Cátedra, 1979.
147. Lyons, J., Corrección fonética y enseñanza de la pronunciación, Universidad de Barcelona, <http://liceu.uab.es/joaquím/applied-linguistics/L2-phonetics/call-pron-Bib-htm/>, 2003.
148. _____. Lenguaje, significado y contexto. Argentina, 1983.
149. Machado, L., Modelo para el perfeccionamiento del desempeño profesional del Profesor General Integral de la Educación Técnica y profesional. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana, 2008.
150. Mainguenaueu, D., Genèses du discours. Bélgica, Pierre Mardaga, éditeur, 1984.
151. Mañalich, R., Taller de la palabra. La Habana, Pueblo y Educación, 1999.
152. Martí, J., Ideario pedagógico, Selección y prólogo de Herminio Almendros. La Habana, MINED, 1961.
153. Martín, V., El plan de clase. La Habana, Pueblo y Educación, 2006.
154. Martínez, M. y Bernaza, G., Metodología de la investigación Educacional. Desafíos y polémica Actual. La Habana, Pueblo y Educacaión, 2003.
155. Martínez, M., El Maestro tutor y su influencia en el desarrollo de las competencias profesionales, Evento Internacional de Pedagogía 2005, La Habana, 2005.
156. Marx, C., Obras completas. Moscú, Progreso, 1974.
157. Marx, C. y Engels, Federico., Obras escogidas. Moscú, Progreso, 1968.
158. Matos, E.,y Cruz, L. La práctica investigativa: una experiencia en la formación doctoral en ciencia pedagógica. Santiago de Cuba. Ediciones OU.
159. Menéndez, R., Manual de gramática histórica, La Habana, Revolucionaria, 1967.

160. MINED. Cuba. Programa de disciplina de estudios lingüísticos. 2009.
161. Miranda, T., El modelo del egresado en la formación del profesional de la educación, (36-45), Ante los nuevos retos, Cambios curriculares en la formación del profesional, UNESCO-MINED, La Habana, Cuba, 2000.
162. Miyares, E., Metodología para el tratamiento de problemas articulatorios de alumnos de nivel primario. Santiago de Cuba. Academia de Ciencias de Cuba, 1987.
163. Montesino, J., Ortografía Cuaderno de trabajo. Séptimo grado. Pueblo y Educación, 2009.
164. Mosqueda, A., Acercamiento al léxico del español hablado en Cuba. II Taller Provincial de Lengua Materna, Guantánamo, 2011.
165. _____. Estrategia didáctica para la competencia fonética en la comunidad Rubén López Sabariego, 2do Taller Científico Universitario Guantánamo, 2015.
166. _____. El Español hablado en Guantánamo. Evento Universitario Idiocug, Guantánamo, 2013.
167. _____. Estrategia didáctica para la fonología en el primer año intensivo de los Profesores Generales Integrales en la Facultad de Secundaria básica. Tesis de Maestría, ICCP, La Habana, 2008.
168. _____. Laminario virtual de la producción del sonido articulado en [www. revista .iplac. rimed.cu](http://www.revista.iplac.rimed.cu). 2015.
169. _____. Retos y perspectivas de la pedagogía del siglo XXI, como alternativa viable en el mejoramiento humano, Guantánamo, Citma, 2010.
170. _____. La Producción oral en los estudiantes de la Carrera Español y Literatura, IV Taller Regional de Lengua Materna, Guantánamo, 2014.

171. _____. La Producción del sonido articulado. Su importancia para los estudiantes de la Carrera Español y Literatura, V Taller Regional de Lengua Materna, Guantánamo, 2014.
172. _____. Prontuario de términos fonéticos del español. Evento Universitario Idiocug, Guantánamo, 2014.
173. _____. La Variabilidad estilística y su influencia en el análisis lexical con una orientación semantico- pragmática, IV Taller Regional de Lengua Materna, Guantánamo, 2013.
174. Moreiral, C., Estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia cognitiva comunicativa y sociocultura en la formación del instructor de arte. Tesis en de Doctorado. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. 2012.
175. Moreno, M., Psicología de la personalidad. La Habana, Pueblo y Educación, 2003.
176. Muñoz, A., Sistema y norma entonativos en el habla coloquial de los universitarios de Santiago de Cuba, Tesis de Doctorado, Universidad de Oriente, 2014.
177. Muñoz, R., Cómo ejercitar la pronunciación del español, Recursos del profesor, La enseñanza del español. Disponible en: [http// www esespasa.com/esespasanw/archivos-recursos/metodología-y – didáctica/metd](http://www.esespasa.com/esespasanw/archivos-recursos/metodología-y-didáctica/metd), consultado 10 de enero, 2004.
178. Navarro, T., Manual de entonación española. La Habana, Revolucionaria, 1966.
179. _____. Manual de pronunciación española, La Habana, Revolucionaria, 1978.
180. Neuner, G., Pedagogía. Editorial de libros para la educación, Berlín, 1978.
181. Nocedo, L., Metodología de la investigación educacional, Primera y Segunda Parte. La Habana, Pueblo y Educación, 2001.
182. Otero, J., Comprensión de textos educativos y su investigación, España, Universidad de Alcalá de Henares, Alcalá de Henares, 2000.

183. _____. Procesamiento de la información científica. S.I., Universidad de Alcalá de Henares, 2001.
184. Ostle, B., Estadística Aplicada, Tomado de la edición mejicana de 1974. La Habana, Ministerio de Cultura, 1979.
185. Parra, I., Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial, Tesis Doctoral, La Habana, 2002.
186. Parra, M. La Aplicación de la lingüística textual a la producción del texto escrito, Revista "Encuentros", III Simposium de actualización científica y pedagógica de la lengua española y la literatura. España, Tenerife, 1992.
187. Peirce, S., La Ciencia de la semiótica. Argentina, Nueva Visión, 1974.
188. Pérez, T., Estrategia didáctica para el tratamiento al componente fonológico en los profesores Generales Integrales. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona" La Habana, 2006.
189. _____. Fonética y Fonología Españolas. La Habana, Pueblo y Educación, 2013.
190. _____. Propuesta metodológica basada en la lingüística del texto y el enfoque comunicativo para la asignatura Fonética y Fonología Españolas, Instituto Superior Pedagógico: "Enrique José Varona", La Habana, 2008.
191. Pérez, G., y Nocedo I. Metodología de la Investigación Pedagógica y Psicológica, Primera Parte. La Habana, Pueblo y Educación, 1989.
192. Pérez, L., Naturaleza y alcance de la pedagogía cubana, reflexiones y debates actuales. La Habana, Pueblo y Educación, 2012.
193. Pérez, L., La personalidad su diagnóstico y su desarrollo, La Habana, Pueblo y Educación, 2004.

194. Pérez, C., Estrategia didáctica para la inclusión de la Literatura Local en la Disciplina Estudios Literarios, Tesis de Doctorado, Universidad Carlos Rafael Rodríguez, Cienfuegos, 2002.
195. Pérez, G. et al, Metodología de la investigación educacional, Primera y Segunda Parte. La Habana, Pueblo y Educación, 1996.
196. Pérez, O., Subsistema Teórico Metodológico de la Estadística para un enfoque científico en la práctica pedagógica del docente, Material impreso y en diskette, Instituto Superior Pedagógico "Rubén Martínez Villena", La Habana, 1999.
197. Reyzábal, M. V. y Sanz A., Los ejes transversales, Aprendizajes para la vida. Madrid, Escuela Española, S.A., 1995.
198. Roca,A., El Desempeño pedagógico profesional. Modelo para su mejoramiento en la Educación Técnico Profesional, Tesis Doctoral, Holguín, 2001.
199. Rico, P., Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria. La Habana, Pueblo y Educación, 2002.
200. Rodríguez, A., Estrategia metodológica para la preparación postgraduada de los docentes en la lectura de la obra martiana". Tesis en opción al título de Doctora en Ciencias Pedagógicas. ISP Félix Varela. Villa Clara, 2005.
201. Rodríguez, M., La enseñanza de la lengua materna como nodo interdisciplinar en la formación inicial de profesores generales integrales de Secundaria Básica. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPEJV, 2008.
202. Romero, C., La Enseñanza de la pronunciación y la entonación, Nuevas Rutas, <http://www.brandnewroutes.com.br/site/nuevasrutas/ensenanza.shtm/>, 2004.
203. Roméu, A., Acerca de la enseñanza del Español y la Literatura. La Habana, Pueblo y Educación, 2003.

204. _____. Aplicación del enfoque comunicativo: comprensión, análisis y construcción de textos IPLAC, Ciudad Habana, 1992.
205. _____. La Comunicación en la ciencia, Revista Educación, (107), (septiembre-diciembre), Segunda época, La Habana, 32-37, 2002.
206. _____. El Desarrollo del lenguaje coherente como tarea de la escuela. Revista Ciencias Pedagógicas, (12), (enero-junio), La Habana, 1986.
207. _____. Didáctica de la Lengua Española y la Literatura Tomos I, II, La Habana, Pueblo y Educación, 2013.
208. _____. El Enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en le enseñanza de la lengua y la literatura. La Habana, Pueblo y Educación, 2007.
209. _____. El Español como materia inter-disciplinaria, Revista Varona, (10) (ene.-jun.), La Habana, 1983.
210. _____. Metodología de la enseñanza del Español, Tomos I y II. La Habana, Pueblo y Educación, 1987.
211. _____. Normativa. Un acercamiento desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. La Habana, Pueblo y Educación, 2011.
212. _____. Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza, La Habana, Pueblo y Educación, 2003.
213. _____. Programa de Lengua Materna para la Secundaria Básica y su Metodología (1er año), Instituto Superior Pedagógico: "Enrique José Varona", Ministerio de Educación. La Habana, 2004.
214. Rosado, V., Actividades didácticas para la producción oral en estudiantes primarios. Tesis de maestría, U.C.P. Guantánamo, 2011.

215. Ruiz, M., Sistema de superación postgraduada para la enseñanza comunicativa del Español y la Literatura, Tesis Doctoral, V. Clara, 1996.
216. Ruiz, V., Algunas peculiaridades del consonantismo cubano (tesis inédita), Universidad Carolina de Praga. Praga, Checoslovaquia, 1978.
217. _____. Las asimilaciones en contacto en Cuba. Características, Fremdsprachen, H. 4, 1978.
218. _____. Características del consonantismo en Cuba, especialmente en el habla de locutores (tesis inédita), Universidad Carolina de Praga, Praga, 1979.
219. _____. Estudio sincrónico del habla de Santiago de Cuba (nivel fonético- fonológico) Santiago de Cuba, Oriente, 1977.
220. _____. Quien habla bien piensa bien. Metodología para el tratamiento de problemas articulatorios de alumnos de secundaria básica. Editora Academia de Ciencias de Cuba. Santiago de Cuba. 1987.
221. _____. El consonantismo en Cuba. La Habana, Ciencias sociales, 1984.
222. Sánchez E., Comprensión y redacción de textos. Barcelona, EDEBE, 1998.
223. Sánchez, J., Delimitando el concepto de estrategia y sus relaciones con la estructura, Revista Alta Gerencia, (158), La Habana, 1993.
224. Sales, Ligia., Comprensión, análisis y construcción de textos. La Habana, Pueblo y Educación, 2007.
225. Savón, C., Concepción didáctica del desarrollo de la competencia comunicativo- metodológica en la formación inicial del licenciado en la educación primaria. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. I.S.P. Frank Pais García. Santiago de Cuba, 2009.

226. Seminario Nacional de Preparación del Curso Escolar 2011-2012. Programa director de lengua materna. La Habana, Pueblo y Educación, 2011.
227. Sierra, R., Modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica en la educación primaria y secundaria básica, Tesis Doctoral, I.S.P."E.J.V.", La Habana, 2004.
228. Silvestre, M. y Zilberstein, J., Hacia una didáctica desarrolladora. La Habana, Pueblo y Educación, 2002.
229. Tristá, M. y Valdés S., El consonantismo en el habla popular de la Habana. La Habana, Ciencias Sociales, 1978.
230. Valcárcel, N., Estrategia Interdisciplinaria de superación para profesores de Ciencias de la enseñanza media. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. La Habana, 1998.
231. Valdés, H., Propuesta de un sistema de evaluación del desempeño profesional del docente de la escuela básica cubana, que contribuya a la realización de un proceso evaluativo más objetivo, preciso y desarrollador. Tesis Doctoral, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana, 2004.
232. Valle, A., La investigación pedagógica. Otra mirada. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ministerio de Educación. 2012.
233. Van Dijk, T., La ciencia del texto. España, Paidós, 1993.
234. _____. Estructura y funciones del discurso. México, Siglo XXI, 1980.
235. Vilchez, M., El análisis textual y discursivo: una pedagogía de la comunicación. Universidad de Zulia, Zulia, 1998.

236. Vinajeras, C., Estudio diastrático de los fonemas tipificantes S, N, L, R en el habla de jóvenes de Ciudad de Manzanillo (tesis inédita), Facultad de Artes y Letras de la Universidad de La Habana, La Habana, 1991.
237. Viramontes, M., La nueva lingüística en la enseñanza media. Argentina, Colihue, 1992.
238. Vigotsky, L., Pensamiento y lenguaje. La Habana, Revolucionaria, 1966.
239. Walker, Oscar., El sistema de acentuación gráfica de la lengua española. La Habana, Pablo de la Torriente, 1989.
240. Yáñez, E., Dirección estratégica. Decisiones estratégicas. La Habana, Universidad de la Habana, 1991.

ANEXOS

Guía de anexos

Anexo 1. Guía para la revisión de documentos normativos

Anexo 2. Guía de observación a clases

Anexo 3. Encuesta a los profesores

Anexo 4. Prueba pedagógica oral a estudiantes

Anexo 5. Resultados de la prueba pedagógica oral a estudiantes de la variante [-s]

Anexo 6. Resultados de la prueba pedagógica oral a estudiantes de la variante [-r]

Anexo 7. Resultados de la prueba pedagógica oral a estudiantes de la variante [-l]

Anexo 8. Programa de superación a profesores

Anexo 9. Encuesta a Expertos

Anexo 10. Cuestionario aplicado a los expertos para la evaluación de la estrategia didáctica

Anexo11. Competencia de los expertos

Anexo 12. Tabla de frecuencias absolutas

Anexo 13. Tablas de puntos de corte

Anexo 14 Guía de encuesta aplicada en los talleres de socialización

Anexo15. Resultados de encuesta aplicada en los talleres de socialización

Anexo 16. Pre- experimento. Prueba de diagnóstico inicial

Anexo 17. Prueba de los signos

Anexo 1

Guía para la revisión de documentos normativos

Objetivo: Constatar, sobre la base de los indicadores elaborados al operacionalizar la variable dependiente, en qué medida se brindan orientaciones y sugerencias metodológicas a los profesores en función de desarrollar la competencia fonética.

Marque con una x el tipo de documento a observar:

Modelo del profesional Programa de asignatura Programa de disciplina

INDICADORES
Se incluyen los contenidos necesarios y suficientes para el desarrollo de la competencia fonética
Se reconocen las características articulatorias que debe tener un hablante culto y peculiaridades fonéticas del español hablado en Cuba: variantes diatópicas, diastráticas y diafásicas con énfasis en el habla de Guantánamo
Se orienta sobre el tratamiento a los distintos trastornos del habla en función de su labor profesional.
Se proponen métodos para el trabajo interventivo-correctivo
En el sistema de valores se incluyen las disposiciones fonéticas y la actuación comunicativa
Se recomiendan medios específicos para el trabajo fonético

Anexo 2

Guía de observación a clases

Objetivo: Constatar si, durante la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Fonética y Fonología Españolas, el profesor propicia el desarrollo de la competencia fonética en sus estudiantes.

Aspectos a observar

El profesor

INDICADORES
5. Determina las características del habla de manera individual y colectiva.
6. Condiciona la percepción auditiva, la articulación, la pronunciación y la entonación
7. Propone ejercicios correctivos para contribuir a erradicar trastornos del habla según la variabilidad lingüística
8. Propicia la comprensión de los elementos esenciales que integran una situación comunicativa y que los tenga en cuenta en el habla.
9. Favorece el análisis de criterios para la valoración y autovaloración fonética de acuerdo con las características del registro culto.
10. Aplica el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

11 Manifiesta disposiciones fonéticas para la articulación, entonación, acentuación y para la comunicación.
12.Utiliza diferentes recursos fonéticos de acuerdo con lo que se quiere significar y según el contexto en el que se significa.
13.Mantiene una actuación comunicativa consecuente a partir de un desempeño profesional con la variabilidad lingüística culta cubana (modelo lingüístico).

El estudiante

INDICADORES
6. Realizan percepción auditiva, articulan, pronuncian y entonan adecuadamente.
7. Corrigen sus trastornos del habla según la variabilidad lingüística.
8. Comprenden los elementos esenciales que integran una situación comunicativa y los tienen en cuenta en el habla.
9. Realizan acciones de valoración y autovaloración fonética de acuerdo con las características del registro culto.
11. Manifiestan disposiciones fonéticas para la articulación, entonación, acentuación y para la comunicación.
12. Utilizan diferentes recursos fonéticos de acuerdo con lo que se quiere significar y según el contexto en el que se significa.
13, Mantienen una actuación comunicativa consecuente a partir de un desempeño profesional con la variabilidad lingüística culta cubana.

Anexo 3

Encuesta a los profesores

Estimado profesor:

Esta encuesta es anónima, se realiza con el objetivo de conocer sus criterios acerca de la enseñanza de los contenidos lingüísticos referidos al desarrollo de la competencia fonética.

Gracias por su colaboración

En cada pregunta, responda según como se le indique. Si le resulta necesario, puede utilizar el dorso de la hoja.

Datos Generales:

Categoría docente _____ Categoría académica: _____

Años en la Educación Superior _____

1- ¿Conoces qué es la competencia fonética? (1)

Sí _____

No _____

2- Si la respuesta es afirmativa, marque con una cruz los aspectos que comprende el estudio de esta competencia (1).

a.-Vocabulario _____

e.-Acentuación prosódica _____

b.-Pronunciación _____

f.-Relaciones sintácticas _____

c.-Morfología de las palabras _____

g.- Acentuación gráfica _____

d.-Entonación_____

h.-Relación entre palabras_____

3- Para usted, ¿qué significa ser modelo lingüístico antes sus estudiantes? (13)

4- ¿Qué características en la percepción auditiva, articulatorias , de pronunciación y de entonación debe tener un hablante perteneciente a la norma culta cuando se dice que es competente fonéticamente? (2).

5- ¿Usted se considera un hablante culto en la competencia fonética?

Sí_____

No_____

¿Por qué? (2)

6- ¿Cuáles son las principales dificultades en la percepción auditiva, articuladora, de pronunciación y de entonación que presentan sus estudiantes en esta competencia? (7)

7- En sus clases ¿se ocupa de corregir los errores de percepción auditiva, articulatorias, de pronunciación y de entonación en sus estudiantes? (7).

Sí_____

No_____

A veces_____

Ejemplifique cómo lo hace:

8- ¿Consideras que has recibido preparación teórico-metodológica para análisis de los textos desde esta competencia?(6)

Sí _____ no _____

9- ¿Incorpora al análisis de los textos aspectos de la competencia? (6).

Sí _____ No____ A veces____

10- ¿Conoce el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural? (10)

Sí _____ No____

11 ¿Qué opinión Ud. tiene sobre este enfoque? (10)

12- ¿Lo utiliza en tus clases?

Sí _____ No____ A veces____

En caso negativo, explique por qué.

13-¿Qué limitaciones ha encontrado para que se aplique este enfoque? (II)

____Poca preparación

____Poco tiempo

____Falta de desarrollo de habilidades en los estudiantes

____Dificultad en la selección de los textos

____Escasa bibliografía

Otros: _____

Anexo 4

Prueba pedagógica oral a estudiantes

Objetivo: Constatar dificultades que presentan los estudiantes relacionados con la competencia fonética en cuanto a:

- Percepción auditiva (II.6)
- Articulación(II. 6)
- Pronunciación(II. 6)
- Entonación(II. 6)

Anexo 5

Resultados de la prueba pedagógica oral a estudiantes

Tabla 1.-Distribución de las variantes [-s]

Total del segmento fónico [-s]											
Zonas	Zona IV										Zona V
Municipios	El Salvador	Manuel Tames	Gtmo	Caima nera	Maisí	Imías	Niceto Pérez	S.A.S.	Yateras	Total	Baracoa
Total a realizar	20	39	41	35	27	45	31	28	45	311,0	41
Realización	1	6	3	3	1	4	5	3	8	34,0	8
%	5,0	15,4	7,3	8,6	3,7	8,9	16,1	10,7	17,8	10,93	19,5
Aspiración	2	12	9	11	9	13	7	7	9	79,0	5
%	10,0	30,8	22,0	31,4	33,3	28,9	22,6	25,0	20,0	25,4	12,2
Elisión	17	21	29	21	17	28	19	18	28	198,	28
%	85,0	53,8	70,7	60,0	63,0	62,2	61,3	64,3	62,2	63,67	68,3

Tabla 2.-Distribución de las variantes [-s] por zona geolectal y sexo

El Salvador						
Sexo	Masculino	%	Femenino	%	Total	%
Total a realizar	7		13		20	100
Sibilante [-S]	0	0	1	7,69	1	5,00
Aspiración [-h]	1	14,29	1	7,69	2	10,00
Asimilación[A.C.R]	0	0	0	0,00	0	0,00
Omisión [-o]	6	85,71	11	84,62	17	85,00
Total	7		13		20	100

Tabla 3.-Distribución de las variantes [-s] por zona geolectal y sexo

Manuel Tames						
Sexo	Masculino	%	Femenino	%	Total	%
Total a realizar	25		14		39	100
Sibilante [-S]	4	16	2	14,29	6	15,38
Aspiración [-h]	7	28,00	5	35,71	12	30,77
Asimilación[A.C.R]	0	0	0	0,00	0	0,00
Omisión [-o]	14	56,00	7	50,00	21	53,85
Total	25		14		39	100

Tabla 4.-Distribución de las variantes [-s] por zona geolectal y sexo

Guantánamo						
Sexo	Masculino	%	Femenino	%	Total	%
Total a realizar	28		13		41	100
Sibilante [-S]	2	7,14	1	7,69	3	7,32
Aspiración [-h]	6	21,43	3	23,08	9	21,95
Asimilación[A.C.R]	0	0	0	0,00	0	0,00
Omisión [-o]	20	71,43	9	69,23	29	70,73
Total	28		13		41	100

Tabla 5.-Distribución de las variantes [-s] por zona geolectal y sexo

Caimanera						
Sexo	Masculino	%	Femenino	%	Total	%
Total a realizar	20		15		35	100
Sibilante [-S]	2	10	1	6,67	3	8,57
Aspiración [-h]	7	35,00	4	26,67	11	31,43
Asimilación[A.C.R]	0	0	0	0,00	0	0,00
Omisión [-o]	11	55,00	10	66,67	21	60,00
Total	20		15		35	100

Tabla 6.-Distribución de las variantes [-s] por zona geolectal y sexo

Maisí						
Sexo	Masculino	%	Femenino	%	Total	%
Total a realizar	9		18		27	100
Sibilante [-S]	0	0	1	5,56	1	3,70
Aspiración [-h]	3	33,33	6	33,33	9	33,33
Asimilación[A.C. R]	0	0	0	0,00	0	0,00
Omisión [-o]	6	66,67	11	61,11	17	62,96
Total	9		18		27	100

Tabla 7.-Distribución de las variantes [-s] por zona geolectal y sexo

Imías						
Sexo	Masculino	%	Femenino	%	Total	%
Total a realizar	28		17		45	100
Sibilante [-S]	2	7,14	2	11,76	4	8,89
Aspiración [-h]	6	21,43	7	41,18	13	28,89
Asimilación[A.C. R]	0	0	0	0,00	0	0,00
Omisión [-o]	20	71,43	8	47,06	28	62,22
Total	28		17		45	100

Tabla 8.-Distribución de las variantes [-s] por zona geolectal y sexo

Niceto Pérez						
Sexo	Masculino	%	Femenino	%	Total	%
Total a realizar	9		22		31	100
Sibilante [-S]	1	11,11	4	18,18	5	16,13
Aspiración [-h]	1	11,11	6	27,27	7	22,58
Asimilación[A.C. R]	0	0	0	0,00	0	0,00
Omisión [-o]	7	77,78	12	54,55	19	61,29
Total	9		22		31	100

Tabla 9.-Distribución de las variantes [-s] por zona geolectal y sexo

San Antonio del Sur						
Sexo	Masculino	%	Femenino	%	Total	%
Total a realizar	9		19		28	100
Sibilante [-S]	1	11,11	2	10,53	3	10,71
Aspiración [-h]	4	44,44	3	15,79	7	25,00
Asimilación[A.C. R]	0	0	0	0,00	0	0,00
Omisión [-o]	4	44,44	14	73,68	18	64,29
Total	9		19		28	100

Tabla 10.-Distribución de la variantes [-s] por zona geolectal y sexo

Yateras						
Sexo	Masculino	%	Femenino	%	Total	%
Total a realizar	18		27		45	100
Sibilante [-S]	3	16,67	5	18,52	8	17,78
Aspiración [-h]	5	27,78	4	14,81	9	20,00
Asimilación[A.C. R]	0	0	0	0,00	0	0,00
Omisión [-o]	10	55,56	18	66,67	28	62,22
Total	18		27		45	100

Tabla 11.-Distribución de las variantes [-s] por zona geolectal y sexo

Baracoa						
Sexo	Masculino	%	Femenino	%	Total	%
Total a realizar	29		12		41	100
Sibilante [-S]	5	17,24	3	25,00	8	19,51
Aspiración [-h]	4	13,79	1	8,33	5	12,20
Asimilación[A.C. R]	0	0		0,00	0	0,00
Omisión [-o]	20	68,97	8	66,67	28	68,29
Total	29		12		41	100

Anexo 6

Resultados de la prueba pedagógica oral a estudiantes

Total del segmento fónico [-r]											
Zonas	Zona IV										Zona V
Municipios	El Salvador	Manuel Tames	Gtmo	Caima nera	Maisí	Imías	Niceto Pérez	S.A.S.	Yateras	Total	Baracoa
Total a realizar	19	13	16	17	15	17	10	23	11	141	10
Vibrante	1	1	2	2	3	3	1	2	1	16,00	1
%	5,3	7,7	12,5	11,8	20,0	17,6	10,0	8,7	9,1	11,35	10,0
Vocalización	0	2	2	2	3	2	1	2	1	15,00	3
%	0,0	15,4	12,5	11,8	20,0	11,8	10,0	8,7	9,1	10,64	30,0
Trueque	7	8	10	6	3	12	6	6	6	64,00	6
%	36,8	61,5	62,5	35,3	20,0	70,6	60,0	26,1	54,5	45,39	60,0
Elisión	11	2	2	7	6	0	2	13	3	46,00	0
%	57,9	15,4	12,5	41,2	40,0	0,0	20,0	56,5	27,3	32,62	0,0

Tabla 2.-Distribución de las variantes [-r] por zona geolectal y sexo

El Salvador						
Sexo	Masculino	%	Femenino	%	Total	%
Total a realizar	11		8		19	100
Realización [-r]	0	0.00	1	12.5	1	5.26
Vocalización [-i]	0	0.00	0	0	0	0.00
Trueque[-r/-l]	4	36.36	3	37.5	7	36.84
Asimiladas[A.C.R]	0	0.00	0	0	0	
Elisión [-Φ]	7	63.64	4	50	11	57.89
Total	11		8		19	100

Tabla 3.-Distribución de las variantes [-r] por zona geolectal y sexo

Manuel Tames						
Sexo	Masculino	%	Femenino	%	Total	%
Total a realizar	6		7		13	100
Realización [-r]	0	0.00	1	14.2	1	7.69
Vocalización [-i]	1	16.67	1	14.2	1	7.69
Trueque[-r/-l]	4	66.67	4	57.1	8	61.54
Asimiladas[A.C.R]	0	0.00	0	0	0	
Elisión [-Φ]	1	16.67	1	14.2	2	15.38
Total	6		7		13	100

Tabla 4.-Distribución de las variantes [-r] por zona geolectal y sexo

Guantánamo						
Sexo	Masculino	%	Femenino	%	Total	%
Total a realizar	9		7		16	100
Realización [-r]	1	11.11	1	14.2	2	12.50
Vocalización [-i]	1	11.11	1	14.2	2	12.50
Trueque[-r/-l]	6	66.67	4	57.1	10	62.50
Asimiladas[A.C.R]	0	0.00	0	0	0	
Elisión [-Φ]	1	11.11	1	14.2	2	12.5
Total	9		7		16	100

Tabla 5.-Distribución de las variantes [-r] por zona geolectal y sexo

Caimanera						
Sexo	Masculino	%	Femenino	%	Total	%
Total a realizar	7		10		17	100
Realización [-r]	1	14.29	1	10	2	11.76
Vocalización [-i]	0	0.00	2	20	2	11.76
Trueque[-r/-l]	2	28.57	4	40	6	35.29
Asimiladas[A.C.R]	0	0.00	0	0	0	
Elidida [-Φ]	4	57.14	3	30	7	41.18
Total	7		10		17	100

Tabla 6.-Distribución de las variantes [-r] por zona geolectal y sexo

Maisí						
Sexo	Masculino	%	Femenino	%	Total	%
Total a realizar	10		5		15	100
Realización [-r]	1	10.00	2	40	3	20.00
Vocalización [-i]	2	20.00	1	20	3	20.00
Trueque[-r/-l]	3	30.00	0	0	3	20.00
Asimiladas[A.C.R]	0	0.00	0	0	0	
Elisión [-Φ]	4	40.00	2	40	5	33.33
Total	10		5		15	100

Tabla 7.-Distribución de las variantes [-r] por zona geolectal y sexo

Imías						
Sexo	Masculino	%	Femenino	%	Total	%
Total a realizar	8		9		17	100
Realización [-r]	1	12.50	2	22.22	3	17.65
Vocalización [-i]	1	12.50	1	11.11	2	11.76
Trueque[-r/-l]	6	75.00	6	66.67	12	70.59
Asimiladas[A.C.R]	0	0.00	0	0.00	0	
Elisión [-Φ]	0	0.00	0	0.00	0	0
Total	8		9		17	100

Tabla 8.-Distribución de las variantes [-r] por zona geolectal y sexo

Niceto Pérez						
Sexo	Masculino	%	Femenino	%	Total	%
Total a realizar	6		4		10	100
Realización [-r]	0	0.00	1	25	1	10.00
Vocalización [-i]	1	16.67	0	0	1	10.00
Trueque[-r/-l]	4	66.67	2	50	6	60.00
Asimiladas[A.C.R]	0	0.00	0	0	0	
Elisión [-Φ]	1	16.67	1	25	2	20.00
Total	6		4		10	100

Tabla 9.-Distribución de las variantes [-r] por zona geolectal y sexo

San Antonio del Sur						
Sexo	Masculino	%	Femenino	%	Total	%
Total a realizar	11		12		23	100
Realización [-r]	1	9.09	1	8.33	2	8.70
Vocalización [-i]	1	9.09	1	8.33	2	8.70
Trueque[-r/-l]	3	27.27	3	25.00	6	26.09
Asimiladas[A.C.R]	0	0.00	0	0.00	0	
Elisión [-Φ]	6	54.55	7	58.33	13	56.52
Total	11		12		23	100

Tabla 10.-Distribución de las variantes [-r] por zona geolectal y sexo

Yateras						
Sexo	Masculino	%	Femenino	%	Total	%
Total a realizar	8		3		11	100
Realización [-r]	1	12.50	0	0.00	1	9.09
Vocalización [-i]	0	0.00	1	33.33	1	9.09
Trueque[-r/-l]	4	50.00	2	66.67	6	54.55
Asimiladas[A.C.R]	0	0.00	0	0.00	0	
Elisión [-Φ]	3	37.50	0	0.00	3	27.27
Total	8		3		11	100

Tabla 11.-Distribución de las variantes [-r] por zona geolectal y sexo

Baracoa						
Sexo	Masculino	%	Femenino	%	Total	%
Total a realizar	2		8		10	100
Realización [-r]	0	0.00	1	12.50	1	10.00
Vocalización [-i]	0	0.00	2	25.00	2	20.00
Trueque[-r/-l]	1	50.00	0	0.00	1	10.00
Asimilación[A.C.R]	0	0.00	0	0.00	0	
Elisión [-Φ]	1	50.00	5	62.50	6	60.00
Total	2		8		10	100

Anexo 7

Resultados de la prueba pedagógica oral a estudiantes

Tabla 1.-Distribución de las variantes [-l]

Total de segmento fónico [-l]											
Zonas	Zona IV									Zona V	
Municipios	El Salvador	Manuel Tames	Gtmo	Caimanera	Maisí	Imías	Niceto Pérez	S.A.S.	Yateras	Total	Baracoa
Total a realizar	15	14	10	10	18	18	12	12	9	111,00	7
Lateral	1	2	2	2	3	2	3	2	1	18.0	1
%	6.7	14.3	20	20	16.7	16.7	25	22.2	9.1	16.22	14.3
Vocalización	13	3	1	0.0	10	10	5.6	8.3	8.3	9,0	1
%	10,0	30,8	22,0	31,4	33,3	28,9	22,6	25,0	20,0	25,40	12,2
Elisión	17	21	29	21	17	28	19	18	28	198,00	28
%	85,0	53,8	70,7	60,0	63,0	62,2	61,3	64,3	62,2	63,67	68,3

Tabla 2.-Distribución de las variantes [-l] por zona geolectal y sexo

El Salvador						
Sexo	Masculino	%	Femenino	%	Total	%
Total a realizar	7		8		15	100
Realización [-l]	0	0.00	1	12.5	1	6.67
Vocalización [-i]	0	0.00	2	25	2	13.33
Trueque[-l/-r]	3	42.86	1	12.5	4	26.67
Asimiladas[A.C.R]	0	0.00	0	0	0	
Elisión [-Φ]	4	57.14	4	50	8	53.33
Total	7		8		15	100

Tabla 3.-Distribución de las variantes [-l] por zona geolectal y sexo

Manuel Tames						
Sexo	Masculino	%	Femenino	%	Total	%
Total a realizar	7		7		14	100
Realización [-l]	1	14.29	1	14.29	2	14.29
Vocalización [-i]	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Trueque[-l/-r]	2	28.57	3	42.86	5	35.71
Asimiladas[A.C.R]	0	0.00	0	0.00	0	
Elisión[-Φ]	4	57.14	3	42.86	7	50.00
Total	7		7		14	100

Tabla 4.-Distribución de [-l] por zona geolectal y sexo

Guantánamo						
Sexo	Masculino	%	Femenino	%	Total	%
Total a realizar	3		7		10	100
Realización [-l]	1	33.33	1	14.29	2	20.00
Vocalización [-i]	0	0.00	1	14.29	1	10.00
Trueque[-l/-r]	2	66.67	4	57.14	6	60.00
Asimiladas[A.C.R]	0	0.00	0	0.00	0	
Elisión [-Φ]	0	0.00	1	14.29	1	10.00
Total	3		7		10	100

Tabla 5.-Distribución de [-l] por zona geolectal y sexo

Caimanera						
Sexo	Masculino	%	Femenino	%	Total	%
Total a realizar	4		6		10	100
Realización [-r]	1	25.00	1	16.67	2	20.00
Vocalización [-i]	0	0.00	1	16.67	1	10.00
Trueque[-l/-r]	0	0.00	1	16.67	1	10.00
Asimiladas[A.C.R]	0	0.00	0	0.00	0	
Elisión [-Φ]	3	75.00	3	50.00	6	60.00
Total	4		6		10	100

Tabla 6.-Distribución de [-l] por zona geolectal y sexo

Maisí						
Sexo	Masculino	%	Femenino	%	Total	%
Total a realizar	10		8		18	100
Realización [-l]	3	30.00	0	0.00	3	16.67
Vocalización [-i]	0	0.00	1	12.50	1	5.56
Trueque[-l/-r]	1	10.00	1	12.50	2	11.11
Asimiladas[A.C.R]	0	0.00	0	0.00	0	
Elisión [-Φ]	6	60.00	6	75.00	12	66.67
Total	10		8		18	100

Tabla 7.-Distribución de [-l] por zona geolectal y sexo

Imías						
Sexo	Masculino	%	Femenino	%	Total	%
Total a realizar	7		5		12	100
Realización [-l]	1	14.29	1	20.00	2	16.67
Vocalización [-i]	0	0.00	1	20.00	1	8.33
Trueque[-l/-r]	4	57.14	2	40.00	6	50.00
Asimiladas[A.C.R]	0	0.00	0	0.00	0	
Elisión [-Φ]	2	28.57	1	20.00	3	25.00
Total	7		5		12	100

Tabla 8.-Distribución de [-l] por zona geolectal y sexo

Niceto Pérez						
Sexo	Masculino	%	Femenino	%	Total	%
Total a realizar	4		8		12	100
Realización [-l]	1	25.00	2	25.00	3	25.00
Vocalización [-i]	0	0.00	1	12.50	1	8.33
Trueque[-l/-r]	3	75.00	4	50.00	7	58.33
Asimiladas[A.C.R]	0	0.00	0	0.00	0	
Elisión [-Φ]	0	0.00	1	12.50	1	8.33
Total	4		8		12	100

Tabla 9.-Distribución de [-l] por zona geolectal y sexo

San Antonio del Sur						
Sexo	Masculino	%	Femenino	%	Total	%
Total a realizar	5		4		9	100
Realización [-l]	1	20.00	1	25.00	2	22.22
Vocalización [-i]	1	20.00	0	0.00	1	11.11
Asimilación[A.C.R]	0	0.00	0	0.00	0	0.00
Elisión [-Φ]	3	60.00	3	75.00	6	66.67
Total	5	100.00	4	100.00	9	100

Tabla 10.-Distribución de [-l] por zona geolectal y sexo

Yateras						
Sexo	Masculino	%	Femenino	%	Total	%
Total a realizar	3		8		11	100
Realización [-l]	0	0.00	1	12.50	1	9.09
Vocalización [-i]	0	0.00	1	12.50	1	9.09
Trueque[-l/-r]	1	33.33	2	25.00	3	27.27
Asimiladas[A.C.R]	0	0.00	0	0.00	0	
Elisión [-Φ]	2	66.67	4	50.00	6	54.55
Total	3		8		11	100

Tabla 11.-Distribución de [-l] por zona geolectal y sexo

Baracoa						
Sexo	Masculino	%	Femenino	%	Total	%
Total a realizar	3		4		7	100
Realización [-l]	0	0.00	1	25.00	1	14.29
Vocalización [-i]	0	0.00	1	25.00	1	14.29
Trueque[-l/-r]	1	33.33	1	25.00	2	28.57
Asimiladas[A.C.R]	0	0.00	0	0.00	0	
Elisión [-Φ]	2	66.67	1	25.00	3	42.86
Total	3		4		7	100

Anexo 8

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Universidad de Guantánamo

Facultad de Educación

Carrera Español y Literatura

Programa de superación para profesores del colectivo de Estudios Lingüísticos

Título

La competencia fonética en la formación del profesor de Español y Literatura

Modalidad: Postgrado

Total de horas: 50

Total de créditos: 2

Autora: MSc. Amarilis Mosqueda Cuza Prof. Auxiliar

Curso: 2012- 2013

Fundamentación

El trabajo pedagógico exige cada día más de una práctica comunicativa de excelencia, revertida en el desarrollo de la competencia fonética. Los resultados del desempeño de estudiantes, las condiciones actuales de la escuela cubana y la concepción curricular vigente expresada en el Modelo del profesional de la carrera Español y Literatura, y en concreto, el programa de la asignatura Fonética y Fonología Españolas demanda la necesidad de una dirección conforme a estos propósitos.

Tradicionalmente, en la enseñanza de la lengua las estructuras lingüísticas han sido analizadas de manera descriptiva, sin tener en cuenta las diferentes situaciones comunicativas a las que el estudiante se enfrenta, por lo que se hace necesario que los estudios lingüísticos tengan en cuenta el contenido y la forma y además, el contexto, y por tanto se analice el lenguaje como objeto complejo.

La propuesta descansa en referentes teóricos elaborados a partir de la investigación educativa y la práctica pedagógica en el contexto de la escuela cubana.

Se proporciona un sistema de conocimientos, habilidades y valores que el profesor debe dominar para poder satisfacer, en gran medida, sus necesidades para el ejercicio de la profesión, de manera que pueda desarrollar un proceso de enseñanza- aprendizaje con calidad y acorde con los adelantos científicos, que se expresan en el respeto a las normas de uso y en el empleo profesional de la competencia fonética, revertido en la utilización de registros adecuados a la situación, intención y finalidad comunicativas, la actitud positiva hacia esta competencia al reconocer su importancia en la lengua y comprender su papel como manifestación de su cultura e identidad.

Objetivo General: Contribuir a la preparación teórico- metodológica de la competencia fonética en los profesores del colectivo de Estudios Lingüísticos.

Objetivos Generales:

Al concluir el curso los profesores deberán ser capaces de:

- ◆ Caracterizar las unidades que conforman el desarrollo de la competencia fonética en estrecha relación con la variante cubana del español.
- ◆ Aplicar los conocimientos adquiridos y habilidades en situaciones nuevas en el habla, en el análisis de los textos, en el trabajo correctivo y en la labor investigativa.
- ◆ Manifiestar valoraciones acerca de los fundamentos lingüísticos que se expresan en el respeto a las normas de uso y en el empleo profesional de la lengua.
- ◆ Utilizar registros adecuados a la situación, intención y finalidad comunicativas en el desarrollo de la competencia fonética.
- ◆ Aplicar el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en el análisis de las estructuras de los diferentes niveles de la lengua, teniendo en cuenta los componentes funcionales: comprensión, construcción y análisis.

Plan temático y distribución del contenido

No	TEMAS	C	CP	E	Total
I	Fonética articulatoria. Dimensiones e indicadores.	4	14	2	20
II	La corrección fonética. Lineamientos.	4	14	2	20
III	La competencia fonética y su relación con el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.	2	6	2	10
Total		10	32	6	50

Objetivos y contenidos por temas

Tema I. Fonética articulatoria. Dimensiones e indicadores.

Los profesores serán capaces de:

- Reconocer los órganos del aparato fonoarticulador.
- Explicar las funciones de dichos órganos en la producción de la voz humana desde su percepción por el oído humano hasta su pronunciación como medio fundamental para establecer la comunicación oral.
- Clasificar los segmentos fónicos mínimos teniendo en cuenta su incidencia en el proceso significativo desde las cualidades físicas del sonido: tono, timbre, intensidad y cantidad.
- Reconocer los fonos vocálicos y consonánticos del español y su importancia en el desarrollo de la competencia fonética.
- Relacionar sonido, fono, fonema y alófonos a partir del análisis de la esencia funcional y la variedad de fenómenos materiales y su significación en el desarrollo de la competencia fonética.
- Explicar las discordancias fonema-fono-grafía como factores influyentes en una comunicación desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.
- Reconocer oposiciones fonológicas y la incidencia que ellas tienen en el significado textual, según el contexto.

Contenidos

- La fonética y la fonología como ciencias lingüísticas.
- El aparato fonoarticulador. Estructura y funciones.
- Clasificación fonoarticulatoria de los segmentos fónicos mínimos vocálicos y consonánticos. Las cualidades físicas del sonido y su relación con el funcionamiento del aparato fonoarticulador.
- El acento y la entonación en español.

- Clasificación de los segmentos fónicos mínimos y su incidencia en el proceso comunicativo.
- Subsistemas fonético y fonológico de las vocales y consonantes del español. Incidencia en el desarrollo de la competencia fonética.
- Distinción sonido-fono-fonema-alófono. Importancia en el en el desarrollo de la competencia fonética.
- Relación entre los sistemas fonético - fonológico y grafemático. Eficiencia en la comunicación para el desarrollo de la competencia fonética.
- Rasgos segmentales. Rasgos pertinentes y no pertinentes. Relación con los factores que intervienen en el desarrollo de la competencia fonética.

Tema II. La corrección fonética. Lineamientos.

Objetivos

Los profesores serán capaces de:

- Explicar las peculiaridades fonéticas del español hablado en Cuba a través de textos orales.
- Reconocer distintos trastornos del habla como vía de diagnóstico en su labor profesional.
- Confeccionar ejercicios correctivos para contribuir a erradicar trastornos del habla.
- Explicar la metodología para la corrección fonética.
- Modelar estrategias didácticas que conduzcan a la dirección del desarrollo de la competencia fonética a nivel individual y grupal para su aplicación en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Contenidos

- La variante cubana del español. Diferencias y semejanzas con España e Hispanoamérica. Variantes diatópicas, diastráticas y diafásicas. Análisis de textos orales.
- Incorrecciones y trastornos del habla. Su diagnóstico y corrección.
- Metodología para la corrección fonética.
- Ejercicios correctivos.

Tema III. La competencia fonética y su relación con el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

Objetivos

Los profesores serán capaces de:

- Realizar análisis de textos teniendo en cuenta la funcionalidad de las estructuras fonéticas y fonológicas para el desarrollo de la competencia fonética.
- Reconocer algunas figuras expresivas y su empleo en distintos tipos de textos.
- Explicar la metodología en el análisis de textos para el desarrollo de la competencia fonética.

Contenidos

Percepción auditiva, articulación, pronunciación, acento y entonación como rasgos sociales.

Peculiaridades fonéticas, fonológicas y ortográficas del texto.

- El ritmo y la rima.
- La pausa.
- Algunas figuras expresivas. Reconocimiento en distintos tipos de textos.
- Metodología para el análisis de textos desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

Indicaciones metodológicas y organización del curso

En el primer tema se debe dedicar un tiempo a recapitular contenidos previos necesarios para adentrarse en el desarrollo de la competencia fonética, tales como:

La ciencia lingüística. Su objeto de estudio

Lenguaje, lengua, norma y habla

Sistema de la norma. Relaciones sintagmáticas y paradigmáticas.

Producción del sonido articulado. Características para el desarrollo de la competencia fonética.

Se utilizarán audiotextos lo que hará posible que en los encuentros no se dedicarán solo a la descripción de las unidades y los fenómenos lingüísticos y su ejercitación, sino que, sin dejar de trabajar los contenidos teóricos

para su superación, el profesor se percatará de la funcionalidad de estas unidades y cómo ellas pueden contribuir a la significación del texto, tanto oral como escrito; así como que autoconcienticen la necesidad de convertirse en modelos lingüísticos de esta competencia. Esta superación ayudará también a la relación interdisciplinaria y, por tanto al desarrollo de habilidades en cuanto a la comprensión, análisis y construcción de textos, necesaria en los profesores.

En el tiempo presencial de la superación se recomienda ofrecer un bosquejo general de los contenidos y detallarlos en la bibliografía a consultar, así como en los materiales elaborados para un aprovechamiento óptimo del curso, tales como: el laminario virtual fonético, el prontuario fonético, el cuadernillo de trabajo con el uso de trabalenguas para el trabajo correctivo.

Deben prevalecer métodos productivos que garanticen la adquisición de los conocimientos de forma activa y dinámica. La conversación heurística, los métodos problémicos, el trabajo independiente, el uso del libro de texto, del laminario virtual, del prontuario fonético posibilitarán el logro de los objetivos.

Para este tipo de trabajo se hace necesario la selección rigurosa de los textos que deben pertenecer a diferentes estilos funcionales , sobre todo los del estilo coloquial y el literario o artístico, se pueden utilizar algunos pertenecientes a otros.

Siempre que sea posible se deben utilizar audiotextos, ya que el trabajo está encaminado a la competencia fonética, por tanto, se enfatizará en la producción oral.

Los textos serán objeto de análisis semántico, pragmático y morfosintagmatico. El profesor partirá del significado del texto y teniendo en cuenta el contexto en que se emitió, la intención y finalidad comunicativa del emisor, analizará qué recursos fonéticos y fonológicos se emplearon para transmitir ese significado.

Además del componente cognitivo se debe prestar atención a otros componentes personalológico: el afectivo emocional, el motivacional, el axiológico y el creativo.

La evaluación debe medir los resultados en término de la competencia fonética, para comprender los que otros significan y construir sus propios significados, teniendo en cuenta las unidades y fenómenos estudiados en este contenido.

Orientaciones para el desarrollo del tema I

Este tema tiene una gran importancia, tanto para la adquisición de conocimientos por parte de los profesores como para la aplicación de esos contenidos en su labor profesional.

Se sugiere para la introducción de las unidades fono-fonema y alófonos, la utilización de un audiotexto, en el cual los profesores se percaten de las diferencias de estas unidades y sobre todo de la función distintiva de estas unidades, llevando implícito el cambio de significado e influyen decisivamente en el proceso comunicativo, se podrá incorporar refranes que puedan dar ideas de cambio en el significado.

Se tratarán compendios actuales de investigaciones fonéticas del mundo hispano, además de los fundamentos y metodología de esta ciencia lingüística, encaminados a caracterizar las zonas dialectales para poder trabajar con estos contenidos tales como: trueques, asimilaciones y omisiones de sonidos y en ocasiones de sílabas, lo que va en contra del desarrollo de la competencia fonética.

Debe prestarse atención necesaria para que interiorice el uso de la voz y su importancia en su vida profesional, lo que ayudará a no presentar futuramente dificultad en su aparato fonoarticulatorio.

El profesor tendrá en cuenta, que su trabajo estará encaminado hacia la erradicación de las dislalias funcionales que abundan en esta zona relacionadas con los trueques y omisiones de sonidos.

Se realizarán grabaciones de lecturas y de conversación para detectar dificultades articulatorias y de entonación.

Se dedicará tiempo para el control de la respiración en la articulación del sonido articulado, así como a la capacidad auditiva marcada en las características de las ondas sonoras, lo que hará que se favorezca la producción eficiente de la voz para un desarrollo de la competencia fonética.

La evaluación será frecuente durante todas las clases y en las actividades prácticas planificadas.

El tema finalizará con una evaluación oral sobre la producción del sonido articulado y su importancia para el profesor de Español y Literatura.

Orientaciones para el desarrollo del tema II

Los conocimientos de este tema ayudan al profesor a una recapitulación de la competencia fonética y la aplicación de los mismos, en su labor profesional.

El tema brinda la actualización de las investigaciones fonéticas de estos últimos tiempos, además de los fundamentos y metodología de la corrección fonética.

El profesor tendrá en cuenta, que su trabajo estará encaminado hacia la erradicación de las dislalias funcionales que abundan en esta zona para ello se escucharán grabaciones de estudiantes de diferentes zonas lingüísticas y se describirán sus peculiaridades siempre destacando las omisiones, trueques y aspiraciones y su tratamiento.

Debe prestarse atención necesaria para que interiorice lo normal y lo anormal en el empleo de la voz, lo que será necesario enfatizar en los tiempos de la articulación y su importancia, también se explicarán los trastornos de fonación enfatizando en la respiración y la toma de aire, además destacar la importancia de las cuerdas vocales y el velo del paladar para la realización de sonidos con nitidez en su emisión, así como la disposición de los órganos para la zonas de articulación y los modos de articulación, aquí se utilizará el laminario virtual de fonética.

El trabajo en el laboratorio con audiotextos resulta de extraordinaria importancia, se realizarán grabaciones de lecturas y de ser posible conversaciones para detectar dificultades de percepción auditiva, articulatorias y entonativas.

La evaluación será frecuente durante todas las clases y en las actividades prácticas planificadas.

El tema concluirá con una evaluación oral, donde se modelará una estrategia aplicada en la corrección de un trastorno del habla diagnosticado a un estudiante de segundo año de la carrera Español y Literatura.

Orientaciones para el desarrollo del tema III

Se debe trabajar con textos de diferentes estilos y que se reconozca la funcionalidad de los fenómenos estudiados, y por tanto, lo que aportan a la significación textual, fenómenos tales como: el diptongo, hiato, sinéresis, sinalefa, el acento, la sílaba, las pausas, los grupos fónicos y los grupo de intensidad.

Deben apreciar la importancia de la aparición de un esquema acentual en el verso y en la prosa, así como la recurrencia en el número de sílabas en los grupos fónicos que propicien el ritmo tanto a una como a otra forma para su correcta realización.

En el trabajo con la entonación deben tenerse en cuenta la situación comunicativa, así como la intención del emisor al producir el texto, y en este trabajo conjunto se apreciará la importancia de los fenómenos en el proceso significativo.

La poesía de Nicolás Guillén y de Luis Carbonell por su ritmo y musicalidad constituyen ejemplos para la presentación y ejercitación de muchos de los contenidos de este tema.

Se abordará el trabajo con algunas figuras expresivas que debe realizarse eminentemente práctico. De este estudio partirá el profesor para que con el trabajo en textos, los cursistas aprecien cómo estas figuras se ponen

en función del proceso significativo y de la comprensión, análisis y construcción textual con el objetivo de darle más belleza a lo que se habla y cómo ellas podrán ser utilizadas en su construcción textual.

Se continuará con la integración de los contenidos estudiados de este tema, así el profesor podrá apreciar cómo estos fenómenos no se dan aislados y estará en condiciones de realizar una descripción comunicativo- funcional del texto para el desarrollo de la competencia fonética.

La correcta selección de los textos es muy importante para que se cumplan los objetivos propuestos.

El profesor podrá orientar un ejercicio de construcción en el que el cursista tenga que utilizar algunos de estos aspectos y explicar qué le han aportado a la comprensión del texto.

La evaluación será frecuente durante todas las clases y en las actividades prácticas planificadas.

El tema concluirá con una evaluación oral del análisis de un texto teniendo en cuenta la funcionalidad de las estructuras fonéticas y fonológicas, unido a la metodológica aplicada en la corrección de un trastorno del habla diagnosticado en un estudiante de segundo año de la carrera Español y Literatura

Métodos, medios y formas de organización

El curso está concebido con una parte introductoria que comprende análisis individuales y grupales de los objetivos, contenidos, métodos, medios, formas de organización y de evaluación para asumir compromisos respecto a su dinámica y la responsabilidad que corresponden a cada uno de los implicados.

El programa tendrá en cada tema aspectos teóricos a tratar que son propios de la asignatura, y servirán de base a las actividades prácticas, todo ello contribuirán a un desarrollo productivo, pues las conferencias servirán de sustento para actividades prácticas que prevalecerán en cada tema y para la evaluación sistemática que será de forma oral.

Se realizarán sesiones de trabajo grupal e individual con exposiciones, realización de ejercicios de autodiagnóstico con las características de los contenidos a tratar y las necesidades de aprendizaje de los cursistas relativas a los diferentes temas y su implicación en el desarrollo de la competencia fonética. Los resultados del diagnóstico posibilitarán ir ajustando el programa de trabajo. Se utilizarán situaciones de escucha con grabaciones de voz, así como ejercicios que faciliten el tratamiento de los temas y un óptimo aprovechamiento de las experiencias de los participantes.

Se emplearán medios de enseñanzas elaborados para el curso como el Prontuario fonético para las dudas relacionadas con los contenidos y su uso será en todo el curso, un cuadernillo de ejercicios con actividades de articulación y trabalenguas para la ejercitación y la corrección de los problemas que se encuentren en el diagnóstico, así como el laminario virtual para la explicación de la producción del sonido articulado, el libro de texto y otros materiales de consulta en función del desarrollo de la competencia fonética.

Por las características eminentemente prácticas del curso, los métodos, medios y formas de evaluación que se empleen, se corresponden con los fundamentos teóricos y didáctico- metodológicos de la competencia fonética.

Sistema de evaluación.

La evaluación se concibe como un proceso en el que se tienen en cuenta los resultados que se alcanzan de forma sistemática en cada uno de los temas del programa en el desarrollo de la competencia fonética.

La evaluación debe ser formativa, permanente y sistémica, al cursista le corresponde conocer los objetivos y las vías que le ayuden a comprobar su avance para su progreso en la competencia fonética, a través de las diferentes formas de docencias que se realizarán en el curso, por lo que se adoptarán las formas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Dada la concepción cognitiva, comunicativa y sociocultural que se asume, la evaluación también debe estar orientada a comprobar el desarrollo de la competencia fonética en los textos y las capacidades para comprender

y construir diferentes tipos de textos, así como la apropiación de la metodología para la corrección fonética y el análisis de los textos.

Se realizará en cada temas evaluaciones sistemáticas y al final una integral de manera oral que estará en consonancia con las dificultades encontradas en el diagnóstico de los cursistas y su solución se irán perfilando en la medida que avance la superación. Todo ello servirá de parámetros para la realización de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación en la que se implicarán tanto el profesor del curso como los cursistas.

Al finalizar el curso, se realizará la evaluación que consistirá en un taller integrador sustentado en una pequeña investigación realizada por los cursistas sobre las características del habla de tres estudiantes de diferentes zonas diatópicas y su tratamiento correctivo desde textos orales. En la misma se dará importancia a la participación y calidad de las elaboraciones de los trabajos presentados y el desarrollo de la competencia fonética, así como nuevas ideas desde lo didáctico con ejercicios y metodología para el trabajo correctivo, así como las opiniones de todos los implicados. Se establecerán criterios que enamen de los acuerdos adoptados en la sesión inicial del curso y los resultados obtenidos al final del curso.

Bibliografía

1. Abello Cruz, Ana María. Entrena y ganarás. La Habana, Pueblo y Educación, 2004.
2. Abello, A. Ma. y Rivera, D. Programa de Español, Institutos Superiores Pedagógicos. La Habana, Ministerio de Educación, 2005.
3. Abello, A. Ma. y Montesino Julia. Ortografía. Cuaderno de trabajo. La Habana, Pueblo y Educación, 2002.
4. Alarcos Llorach, Emilio. Fonología española. Gredos. Madrid. 1964.
5. Almendro, H. Del idioma y su enseñanza. La Habana, Dirección Política del MINFAR, 1968.

6. Castellano, D. El Aprendizaje desarrollador y sus dimensiones, Centro de Estudios del Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. La Habana, 1999.
7. Competencias comunicativas. De la puesta en escena a la puesta en práctica. /Carlos Andrés Aragon. – disponible en: <http://www.monografia.com> consultado agosto 2015.
8. Cuba. Ministerio de Educación. Licenciatura en educación carrera Español y Literatura. La Habana, Pueblo y Educación, 1990.
9. _____. Programas de Español-Literatura. La Habana, Pueblo y Educación, 2000.
10. Cuba Vega, Lidia E. Introducción a los estudios lingüísticos. La Habana, Pueblo y Educación, 2000.
11. Mosqueda Cuza, Amarilis. Un Acercamiento al léxico del español hablado en Cuba. II Taller Provincial de Lengua Materna, Guantánamo, 2011.
12. _____. Laminario virtual fonético, 2do Taller Científico Universitario Guantánamo, 2015.
13. _____. Cuadernillo de trabajo. IV Taller Regional de Lengua Materna, Guantánamo, 2013.
14. _____. La Producción oral en los estudiantes de la Carrera Español y Literatura, IV Taller Regional de Lengua Materna, Guantánamo, 2014.
15. _____. La Producción del sonido articulado. Su importancia para los estudiantes de la Carrera Español y Literatura, V Taller Regional de Lengua Materna, Guantánamo, 2014.
16. _____. Prontuario de términos fonéticos del español. Evento Universitario Idiocug, Guantánamo, 2014.
17. Pérez Bello, Teresa. Fonética y Fonología Españolas. La Habana, Pueblo y Educación, 2013.
18. Roméu, Escobar, Angelina. Acerca de la enseñanza del Español y la Literatura. La Habana, Pueblo y Educación, 2003.

19. _____. Didáctica de la Lengua Española y la Literatura Tomos I, II, La Habana, Pueblo y Educación, 2013.
20. _____. El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. La Habana, pueblo y Educación, 2007.

Anexo 9

Encuesta a expertos

Objetivo: obtener información acerca del conocimiento de los expertos que evaluarán la estrategia didáctica diseñada para la preparación teórico- metodológica de los profesores del segundo año de la carrera Español y Literatura.

Estimado(a) colega:

Necesitamos obtener información acerca de la estrategia didáctica para la preparación teórico- metodológica de los profesores en la competencia fonética. Teniendo en cuenta su experiencia profesional en el tema, solicitamos de Ud. la valoración a esta propuesta.

Le agradecemos su valiosa colaboración

Instrucciones:

I- Según su criterio, marque con una X, en orden creciente, el grado de conocimiento que usted tiene sobre el tema:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

II- Entre las fuentes que le han posibilitado enriquecer su conocimiento sobre el tema, se someten a consideración algunas de ellas, para que las evalúe en las categorías de: Alto, Medio y Bajo colocando una X.

Fuentes de argumentación	Grado de influencia de cada una de las fuentes		
	A (alto)	M (medio)	B (bajo)
Análisis teóricos realizados por usted			
Su propia experiencia			
Trabajos de autores nacionales			
Trabajos de autores extranjeros			
Su conocimiento del estado del problema en el extranjero			
Su intuición			

Anexo 10

Cuestionario aplicado a los expertos para la evaluación de la estrategia didáctica

Objetivo: obtener información acerca del conocimiento de los expertos que evaluarán la estrategia didáctica diseñada para la preparación teórico-metodológica de los profesores del segundo año de la carrera Español y Literatura.

Estimado(a) colega:

Necesitamos obtener información acerca de la estrategia didáctica para la preparación teórico-metodológica de los profesores en la competencia fonética. Teniendo en cuenta su experiencia profesional en el tema, solicitamos de Ud. la valoración a esta propuesta.

Le agradecemos su valiosa colaboración

Nombre y apellidos: _____

III- Marque con una X, según su opinión, respecto a los aspectos siguientes relativos a la estrategia atendiendo a las siguientes categorías:

MA: Muy adecuado

BA: Bastante adecuado

A: Adecuado

PA: Poco adecuado

I: Inadecuado.

No	Aspectos a valorar	M A	B A	A	P A	I
1	Necesidad de la propuesta					
2	Objetivo de la propuesta					
3	Componentes de la propuesta					
4	Acciones					
5	Instrumentación					
6	Evaluación					
7	Orientaciones metodológicas					
8	Facilidad de implementación					
9	Claridad de la exposición de la estrategia didáctica					

IV-¿Considera usted que resulta ventajoso aplicar esta estrategia en el año? ¿Por qué?

V- ¿Qué sugerencias podría brindar en cada uno de los aspectos del trabajo propuesto?

1- Necesidad de la propuesta: _____

2- Objetivo de la propuesta: _____

3- Componentes de la propuesta: _____

4- Implementación: _____

5- Acciones: _____

6- Evaluación: _____

7- Orientaciones metodológicas: _____

8- Facilidad de implementación: _____

9- Claridad de la exposición de la estrategia didáctica: _____

Anexo 11

Competencia de los expertos

Experto	kc	ka	k	A	M	B
1	0,80	1,00	0,90	A		
2	0,80	0,80	0,80	A		
3	0,80	0,90	0,85	A		
4	0,80	1,00	0,90	A		
5	0,60	0,90	0,75		M	
6	0,80	0,80	0,80	A		
7	0,90	1,00	0,95	A		
8	0,90	1,00	0,95	A		
9	0,90	0,90	0,90	A		
10	0,90	1,00	0,95	A		
11	0,90	1,00	0,95	A		
12	0,80	0,90	0,85	A		
13	0,80	0,90	0,85	A		
14	1,00	0,90	0,95	A		
15	1,00	0,90	0,95	A		
16	0,90	0,90	0,90	A		
17	0,70	0,80	0,75		M	
18	0,90	0,80	0,85	A		
19	0,70	0,80	0,75		M	
20	1,00	0,90	0,95	A		
21	0,90	1,00	0,95	A		
22	0,90	0,90	0,90	A		
23	0,90	1,00	0,95	A		
24	0,90	1,00	0,95	A		
25	0,80	0,80	0,80	A		
26	0,80	0,90	0,85	A		
27	0,80	1,00	0,90	A		
28	0,60	0,90	0,75		M	
29	0,80	0,90	0,85	A		
30	0,80	0,80	0,80	A		
31	1,00	0,90	0,95	A		
Promedio			0,88	A		

Anexo 12

Tabla de frecuencias absolutas

COMPONENTES DE LA ESTRATEGIA	C1 Muy Adecuado	C2 Bastante Adecuado	C3 Adecuado	C4 Poco Adecuado	C5 No Adecuado	Total
P1	31	0	0	0	0	31
P2	28	3	0	0	0	31
P3	18	10	1	2	0	31
P4	20	8	1	2	0	31
P5	15	13	2	1	0	31
P6	25	2	4	0	0	31
P7	15	13	2	1	0	31
P8	10	16	3	2	0	31
P9	16	12	3	0	0	31

COMPONENTES DE LA ESTRATEGIA	C1 Muy Adecuado	C2 Bastante Adecuado	C3 Adecuado	C4 Poco Adecuado
P1	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000
P2	0,9032	1,0000	1,0000	1,0000
P3	0,5806	0,9032	0,9355	1,0000
P4	0,6452	0,9032	0,9355	1,0000
P5	0,4839	0,9032	0,9677	1,0000
P6	0,8065	0,8710	1,0000	1,0000
P7	0,4839	0,9032	0,9677	1,0000
P8	0,3226	0,8387	0,9355	1,0000
P9	0,5161	0,9032	1,0000	1,0000

Anexo13

Tabla de puntos de corte

Pasos	C1	C2	C3	C4	C5	Suma	Promedio	N - P	
P1	3,90	3,90	3,90	3,90		15,60	3,90	-2,080	MA
P2	1,30	3,90	3,90	3,90		13,00	3,25	-1,430	MA
P3	0,20	1,30	1,52	3,90		6,92	1,73	0,090	MA
P4	0,37	1,30	1,52	3,90		7,09	1,77	0,048	MA
P5	-0,04	1,30	1,85	3,90		7,01	1,75	0,068	BA
P6	0,87	1,13	3,90	3,90		9,80	2,45	-0,630	MA
P7	-0,04	1,30	1,85	3,90		7,01	1,75	0,068	BA
P8	-0,46	0,99	1,52	3,90		5,95	1,49	0,333	BA
P9	0,04	1,30	3,90	3,90		9,14	2,29	-0,465	MA
Puntos de corte	6,14	16,42	23,86	35,10					
	0,68	1,82	2,65	3,90					

$\Sigma=81,52$

$$N=\Sigma/45 =81,52/45 =1,812$$

Anexo 14

Guía de encuesta aplicada en los talleres de socialización

Objetivo: obtener el criterio de funcionarios, directivos y profesores acerca de la estrategia didáctica que se propone para el desarrollo de la competencia fonética en los estudiantes del segundo año de la carrera Español y Literatura.

Estimado profesor nos encontramos realizando una investigación para el perfeccionar el proceso de enseñanza - aprendizaje donde se identifica como **problema científico** ¿cómo contribuir al desarrollo de la competencia fonética en los estudiantes de segundo año de la carrera Español y Literatura?, relacionado con el tema: “Estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia fonética en estudiantes de segundo año de la carrera Español y Literatura.

Una vez presentada la estrategia didáctica le solicitamos sus respuestas a las siguientes preguntas:

Datos generales:

Tiempo de trabajo en educación _____ Labor que desempeña _____

Categoría docente _____ Categoría científica o académica _____

Cuestionario:

1. ¿Considera suficientes los aspectos teóricos en los que se basa la estrategia didáctica?

Sí ___ No ___ No sé ___

2. ¿Considera que la concepción de la estrategia didáctica:

Características	Si	No
Es necesaria y suficiente.		
Tiene coherencia y orden lógico.		
Guía suficientemente a los profesores de la disciplina		

3. ¿Qué potencialidades le atribuye al empleo de la estrategia didáctica en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje en tu asignatura?

___ La estrategia didáctica tiene como centro el cumplimiento del fin y los objetivos del Modelo del profesional.

___ Contribuye a la dirección del trabajo metodológico en el colectivo de disciplina.

___ Permite una mejor preparación de los directivos y profesores para la dirección del trabajo metodológico en el aula.

___ Se organizan de modo más racional los recursos humanos y materiales para la ejecución del trabajo metodológico mediante un sistema de relaciones.

___ Se integran las direcciones establecidas en el Reglamento de trabajo metodológico para el MES a las condiciones del colectivo de disciplina.

___ Se definen, jerarquizan y ordenan las acciones y procedimientos para el trabajo del jefe de disciplina.

___ Conduce a una racionalización del tiempo para que el jefe de disciplina dirija el trabajo metodológico en su colectivo.

___ Se logra la organización más racional de la preparación metodológica de los profesores que convergen en el colectivo de año.

___ Se propicia la integración con las disciplinas que confluyen en el colectivo de año.

___ Se logra un mejor seguimiento a los estudiantes para el desarrollo de la competencia fonética desde el colectivo de año hasta los diferentes contextos de aprendizaje.

___ Se organiza la labor docente desde el colectivo y para el colectivo de disciplina.

___ Propicia la organización del trabajo del colectivo de disciplina y asignatura.

¿Qué aspectos considera que se puedan potenciar en la estrategia didáctica?

Anexo 15

Resultados de la encuesta aplicada en los talleres de socialización

No.	Pregunta	Sí	%	No	%
1	¿Considera suficientes los aspectos teóricos en que se basa la estrategia didáctica?	53	100	0	0
2	Es necesaria y suficiente	53	100	0	0
	Tiene coherencia y orden lógico	53	100	0	0
	Guía suficientemente a los profesores de la asignatura	53	100	0	0
3	Potencialidades que atribuyen al empleo de la estrategia didáctica en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje en la asignatura	Cantidad		%	
	La estrategia didáctica tiene como centro el cumplimiento del fin y los objetivos del Modelo del profesional	53		100	
	Se establece un sistema de trabajo para la dirección del trabajo metodológico en el proceso de enseñanza -aprendizaje de la asignatura	53		100	
	Permite una mejor preparación de los profesores para la dirección del trabajo metodológico en el aula	49		92.4	
	Se organizan de modo más racional los recursos humanos y materiales para la ejecución del trabajo metodológico mediante un sistema de relaciones	53		100	

	Se integran las direcciones establecidas en el Reglamento de trabajo metodológico para el MES a las condiciones del colectivo de disciplina	45	84.9
	Se definen, jerarquizan y ordenan las acciones y procedimientos para el trabajo del profesor de la asignatura	51	96.2
	Conduce a una racionalización del tiempo para que el jefe de disciplina dirija el trabajo metodológico en su colectivo	53	100
	Se logra la organización más racional de la preparación didáctica-metodológica de los profesores que convergen en el colectivo de año	53	100
	Se propicia la integración con las disciplinas que confluyen en el colectivo de año	51	96.2
	Se logra un mejor seguimiento a los estudiantes para el desarrollo de la competencia fonética desde el colectivo de disciplina hasta la asignatura	53	100
	Se organiza la labor docente desde el colectivo y para el colectivo de disciplina	53	100
	Propicia la organización del trabajo del colectivo de disciplina y asignatura	53	100
4	Aspectos a potenciar en estrategia didáctica	0	
	Mayor integración del contenido con la enseñanza en la carrera	4	0,7

Anexo 16

Pre- experimento

Prueba de diagnóstico

Escuche el siguiente texto y responda las preguntas que a continuación se le realizan.

“Hay que tené boluntá”

Mira si tú me conose,
que ya no tengo que hablá:
cuando pongo un ojo así,
e que no hay ná;
pero si lo pongo así,
tampoco hay ná.

Empeña la plancha eléctrica,
pa podé sacá mi flú;
búca un reá,
buca un reá,

Cómprate un paquete e´ bela,
Poqqe a la noche no hay lu.

¡Hay que tené boluntá,

Que le salasón no e

Pa toa la vida;

camina, negra, y no yore,
ben p' ayá;
camina negra y no yore,
ben p' acá;
camina, negra, camina,
¡que hay que tené boluntá!

Nicolás Guillén, Motivos de Son, 1930.

- 1) ¿Cuál es la intención comunicativa de Guillén al escribir este texto?
- 2) ¿De qué extracción social crees tú que sea el hablante lírico? Identifique las estructuras fonéticas que en el texto te permiten reconocerlas.
- 3) ¿De qué recursos se vale el autor para lograr el ritmo en el poema?

Anexo 17

Prueba de los signos

Frecuencias

		N
Notas después - Notas antes	Diferencias negativas	0
	Diferencias positivas	14
	Empates	8
	Total	22

Estadísticos de contraste

	Notas después - Notas antes
Significación de la prueba	0,000