



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD AJUSCO  
LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

**CORRECCIÓN E INTEGRACIÓN FONÉTICA DE FLE  
EN LA PRÁCTICA DE CANTANTES LÍRICOS  
DE ORIGEN HISPANOHABLANTE**

RECUPERACIÓN DE EXPERIENCIA PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

PRESENTA:

EDSON MULLER CRISTOPHER MARCOS JIMÉNEZ CORNEJO

ASESORA DEL TRABAJO RECEPCIONAL:  
MTRA. ROSANA VERÓNICA TURCOTT

JUNIO, 2022

## **AGRADECIMIENTOS**

*A Dios, por su guía y bondad.*

*A mis profesoras de la Universidad Pedagógica Nacional,  
por ayudarme a descubrir mi vocación por la docencia.*

*A todos mis profesores y profesoras, en especial a aquellos de  
la Universidad de Borgoña, el Conservatorio Nacional de Música  
y la Universidad Nacional Autónoma de México,  
por su confianza y sus enseñanzas.*

*A la Dra. Magali Boureaux, por su colaboración y orientación.*

*A los colegas cantantes que prestaron su talento para la investigación  
que dio pie a este trabajo, por su disposición y amor a la música.*

*A mi familia, por su apoyo y cariño.*

*A Julien Carretero, por su compañía y paciencia.*

*A Nancy Paola Ortiz, por su ejemplo y generosidad.*

*A mis amigos, por su sostén y motivación.*

*A Francia, por su acogimiento y sus oportunidades.*

*Agradecimientos especiales a Claire Pillot-Loiseau, Elisa Rosado,  
Mariano Guzmán, Antonio Alarcón, Elías Morales, Aquiles Morales,  
Antonio Alarcón, Carme Bach y Neus Figueras, por sus valiosas  
contribuciones para la realización de este proyecto.*

## Índice

<b>Introducción</b>	04
<b>Capítulo 1. El canto lírico</b>	06
1.1 Características	06
1.2 El repertorio francés	08
1.3 Importancia de la corrección e integración fonética en cantantes líricos de origen hispanohablante	09
<b>Capítulo 2. El método verbotonal y su aplicación en FLE</b>	13
2.1 La corrección fonética en LE y la sordera fonológica	13
2.2 El método verbotonal	16
2.3 Corrección e integración fonética en aprendientes hispanófonos de FLE	21
2.4 Corrección e integración fonética de FLE aplicado al canto	25
<b>Capítulo 3. Experiencia profesional – Taller de corrección fonética</b>	31
3.1 Descripción y características	32
3.2 Problemas detectados	37
3.3 Corrección e integración a través del MVT	44
3.4 Evaluación de resultados	51
<b>Reflexión</b>	53
<b>Referencias</b>	55
<b>Anexos</b>	58

## Introducción

Dentro de la Enseñanza del Francés como Lengua Extranjera es posible identificar áreas específicas en las que la investigación, si bien extensa, deja aún campo para la indagación y el desarrollo de nuevas propuestas metodológicas. Tal es el caso de la corrección fonética, aspecto de la didáctica que se ha visto menos atendido con relación a otros, como la gramática. Lo anterior, debido en parte a la popularidad de enfoques que privilegian el fortalecimiento de la competencia comunicativa en el aprendiente, soslayando aspectos como la pronunciación.

Esta problemática se acentúa al adentrarse en el terreno de la Enseñanza del Francés con Fines Específicos, particularmente, en la corrección fonética relacionada al canto lírico. Es en este campo que la investigación encuentra una importante oportunidad de desarrollo, al reunir en una sola disciplina dos áreas relativamente poco estudiadas: la pronunciación, considerada la “Cenicienta” de la enseñanza de lenguas extranjeras (Kelly, 1969) y la voz cantada, cuya investigación científica, según Scotto Di Carlo (2007), ha sido esporádica y a menudo unidisciplinaria. Este escaso interés en la materia se ha hecho patente incluso en publicaciones especializadas en el uso de la voz con fines artísticos. Tal es el caso de la desaparecida revista *La voix parlée et chantée*, cuyos artículos sobre la dicción en el canto representaron solo 6% del total de sus publicaciones sobre fonética (Pillot-Loiseau, 2011).

Respecto a la enseñanza del canto y la dicción, autores como Carranza y Alessandroni (2013) señalan que “las prácticas pedagógicovocales vinculadas al aprendizaje individual del canto no se ha modificado sustancialmente respecto de las prácticas tradicionales herederas del modelo hegemónico de formación de músicos surgido a finales del XVIII”. Puede advertirse que una de las causas de esta situación sea el perfil multidisciplinar requerido en los docentes dedicados a dicha área, siendo necesarios profesionales con una sólida formación pedagógica, lingüística, musical e incluso científica (Fernández, 1998).

No obstante, en el ámbito de la corrección fonética de la voz hablada es posible citar la aplicación de distintas técnicas con resultados satisfactorios e importantes, como los son aquellas del método verbotonal (Alazard, 2013; Billières, 2002; Boureux,

2017). Como parte de los investigadores destacados en este rubro, es posible mencionar el trabajo de la Dra. Magali Boureux, directora de la Alianza Francesa de Padua y colaboradora de la investigación que dio pie al proyecto del que parte este documento.

El presente trabajo, inicialmente realizado en el marco de la obtención del título de maestría por parte del Conservatorio Nacional de Música y Danza de París en la especialidad de Interpretación de Canto Operístico, pretende brindar elementos que faciliten a los docentes de Francés como Lengua Extranjera el desarrollo de una didáctica de la fonética en la voz cantada basada haciendo uso de las técnicas del método verbotonal. Igualmente, busca contribuir al acercamiento del gran número de cantantes de origen hispanohablante al vasto repertorio de música académica en francés.

Para tal efecto, se brindará información sobre los resultados de la utilización del método verbotonal en la corrección e integración fonética del francés como lengua extranjera en cantantes líricos. Esto, a partir de una experiencia de enseñanza y aprendizaje puntual: el desarrollo de un taller de pronunciación en modalidad virtual, brindado a diez jóvenes operistas procedentes de siete países hispanohablantes y enfocado en la preparación de cuatro extractos de la ópera del compositor Georges Bizet. Los textos, traducción al español y transcripción al Alfabeto Fonético Internacional<sup>1</sup> de esta obra se pueden encontrar en los anexos de este trabajo.

Además de la exposición realizada en este trabajo, los resultados y avances relacionados con esta investigación serán presentados en la 20ª edición del Congreso de la Asociación Internacional de Lingüística Aplicada (AILA), la cual se celebrará en la ciudad de Lyon en junio de 2023.

---

<sup>1</sup> Transcripciones extraídas de IPA Source (Suverkrop 2007, 2009).

# 1. El canto lírico

## 1.1 Características

Dentro de la práctica de la música clásica, el cantante tiene la posibilidad de dedicarse a distintas disciplinas: el oratorio, la canción de concierto y la ópera. Esta última, también conocida como “canto lírico” es definida por *The Oxford Companion to Music* (Latham, 2002) como una obra escénica con acompañamiento instrumental en la que el canto tiene una función primordial, siendo el vehículo principal para retratar la acción dramática y las emociones de los personajes, combinando música, drama, poesía, artes visuales y, en ocasiones, danza.

De acuerdo con la cantante y pedagoga vocal Carmen Bustamante (en Sánchez, 2017, p. 77), esta expresión artística puede ser considerada la disciplina más exigente para la voz humana. Lo anterior, al demandar del cantante una voz bella, extensa y potente, además de dominio escénico y la memorización de grandes cantidades de texto (a menudo en una lengua extranjera).

En el mismo sentido, la autora define como *ergofonación* (correcta emisión del sonido) a la optimización de recursos corporales de que dispone el ser humano para emitir la voz de forma conveniente. Sin embargo, señala que dicha optimización no es sino un medio del intérprete para poder transmitir un mensaje siguiendo los cánones estéticos de su disciplina y enfatiza en el aspecto artístico de la misma. A este respecto, la reconocida soprano italiana Luisa Tetrazzini (Caruso & Tetrazzini, 1909, p. 10), menciona que solo hay una forma de cantar correctamente, y esa es cantar de forma natural, fácil, cómoda. Añade que la cúspide del arte vocal es aparentar no tener un método, pero cantar con perfecta facilidad de un extremo de la voz al otro, emitiendo todas las notas de manera clara pero poderosa y manteniendo en cada nota de la escala la misma calidad y belleza sonora que en las notas que se encuentran tanto antes como después de esta.

Dentro de la voz cantada, es posible encontrar clasificaciones de acuerdo con sus características sonoras y de volumen. Tales clasificaciones y características son las siguientes (Sánchez, 2017):

- Soprano ligera: Voz de poco peso, normalmente de color claro, de extensión amplia, con agilidad y facilidad en el agudo y el sobreagudo.
- Soprano lírica: Voz timbrada, con volumen medio y con facilidad para moverse en el centro y en la primera parte de la zona aguda.
- Soprano dramática: Voz con volumen, potencia y amplitud en toda su extensión, además de un centro.
- Mezzosoprano: Voz de características similares a las de la soprano dramática, pero con un color diferente. La clasificación de esta voz puede ser definida por la comodidad de su tesitura.
- Contralto: Voz más robusta que la mezzosoprano, y con más amplitud y sonoridad en las notas graves.
- Tenor ligero: Voz con agilidad y con facilidad en el agudo y normalmente de color claro.
- Tenor lírico: Voz rotunda, bien timbrada y brillante.
- Tenor dramático: Voz poco común, grande, potente, con un centro robusto y buenos agudos.
- Barítono: Voz fuerte, con color, volumen y amplitud.
- Bajo: Voz de color claro y buena agilidad en la coloratura (bajo bufo) o de amplitud y profundidad (bajo profundo).

Como resulta evidente, la naturaleza técnica del canto de ópera presenta desafíos de fonética y dicción suplementarios a los existentes en hablantes convencionales. Debido a la emisión sonora maximizada propia de esta disciplina, es frecuente que la pronunciación del canto se vea deteriorada, máxime al ser una lengua extranjera para el artista ejecutor. A esta situación, se añade la problemática de la gran diversidad de lenguas existentes en el repertorio operístico, representando para el cantante una imposibilidad el aprenderlas todas. Esto, a menudo da lugar a una repetición fonética automatizada del texto, deficiente en inteligibilidad y carente de elementos prosódicos (Guzmán, 2018).

Si bien, dichos desafíos pueden ser percibidos por algunos cantantes como un lastre para su desempeño artístico, distintos pedagogos y músicos como Pfautsch (1971, p. 3) sostienen que una correcta pronunciación en la interpretación lírica no solamente

es necesaria para lograr una transmisión más clara del texto, sino que es indispensable para lograr la precisión rítmica y contribuye a mejorar las cualidades propias del canto. Afirma que sin una buena dicción hay escasas posibilidades de alcanzar las otras virtudes vocales, y en el caso específico del canto coral, el ensamble de las voces, la riqueza en el color, la resonancia y una buena entonación.

Estudiosos como Nix (en Karna et al., 2012) abundan en la importancia de la pronunciación del texto cantado, asegurando que una modificación precisa y sutil de las vocales y consonantes, no solo favorece la inteligibilidad, sino que aumenta el rango de intensidad disponible para el cantante, mejora el *legato* y el nivel de comodidad en la producción vocal. Añade que tales modificaciones pueden ser permitidas en mayor o menor medida, de acuerdo con las necesidades particulares del tipo de voz del artista. Nix es contundente al afirmar que, para un trabajo coral de calidad, los directores deben insistir en la precisión de la dicción, sobre todo por parte de las voces más graves. Por otro lado, señala que es necesario ser más flexibles con los ajustes de vocales y consonantes en las notas altas de voces más agudas, pues estas tienen que enfrentarse a ciertas consideraciones acústicas, como el *aggiustamento*, descrito más adelante.

## 1.2 El repertorio francés

Si bien, la aparición de la obra *Dafne* de Jacopo Peri (primer espectáculo de carácter musical que podría ser definido como ópera) tuvo lugar en 1597, sería hasta 1671 que Francia adoptaría el género, adaptándolo al gusto de su público, con *Pomone* de Cambert. Este suceso, marcaría los albores de una de las escuelas más destacadas del género lírico: la ópera francesa. Esta evolucionaría a subgéneros como la *opéra comique* en el siglo XVIII y tendría como cúspide el siglo XIX con la popularización de la *grand opéra*, espectáculos suntuosos y de larga duración, que incluyen además la representación de un ballet.

Al igual que otras artes, como la literatura, durante el siglo XIX, la ópera francesa se vería influenciada por el creciente gusto del imaginario europeo por lo “exótico”, dando pie a algunas de las obras más destacadas de su repertorio, como *Lakmé*, *Les Pêcheurs de Perles* y *Carmen*. Esta última, obra de Georges Bizet compuesta en



1875, a partir de la novela homónima de Prosper Mérimée. *Carmen* se colocaría hasta nuestros días como una de las óperas más representadas, ocupando el primer lugar del repertorio francés y el tercero del repertorio operístico mundial (Operabase, 2022).

El argumento de *Carmen*, audaz para su época al mostrar una heroína fría y carente de sentimentalismo, marcaría el rumbo hacia una nueva concepción de la ópera, que privilegiaría el carácter humano de sus personajes, sobre las ornamentaciones y acrobacias vocales: el verismo. Gérard Condé (2015) define a Carmen como una criatura exótica, fascinante por su extrañeza y desprecio por el decoro. Respecto a la composición musical de la obra, la describe como mineral y energizante gracias a la elocuencia de los motivos y a la riqueza de una orquestación brillante y hábilmente medida.

No obstante, pese a todas las cualidades que pudieran ser señaladas en una obra lírica, su excelencia musical y literaria se vería opacada por una ejecución técnica deficiente o una dicción incomprensible por parte del intérprete. De acuerdo con White (2014), Igor Stanislavsky sostenía que cincuenta por ciento del éxito de una representación de ópera depende de la dicción y que el canto sin un texto inteligible violaría la premisa principal del teatro: transmitir la profundidad de la experiencia humana.

### **1.3 Importancia de la corrección fonética en hispanohablantes**

Como ha sido mencionado con anterioridad, al interpretar una pieza musical, un operista se encuentra con retos de diferentes índoles, entre ellos, el apego a los cánones estéticos propios de la ópera y la inteligibilidad de su canto, con el fin de ser comprendido por el público (Dunn, 1997). De acuerdo con Bernac (1997), estas dos exigencias deberían de encontrar un punto de equilibrio, pues no hay razón para que la ejecución técnica del texto literario deba ser menos perfecta que la de la música. No obstante, esto raramente ocurre en la práctica real, debido a que, en gran medida, los cantantes privilegian la estética musical a la dicción.

Diversos autores coinciden en la necesidad de realizar modificaciones fonéticas por parte del intérprete en función de la música, las cuales pueden impactar la

comprensibilidad del texto cantado. Entre tales modificaciones es frecuente el cambio de una vocal en pos de preservar la línea musical (Hollien et al., 2000) o a causa de la altura del registro (Dunn, 1997), fenómeno conocido como *aggiustamento*. Igualmente, es común la confusión y modificación de consonantes con el objetivo de mejorar la inteligibilidad (Collister & Huron, 2008). Por otro lado, la fonética puede ser afectada por la presencia del vibrato (Sundberg, 1977), elemento característico del canto lírico.

Dicha situación ha generado opiniones encontradas, en las que ciertos grupos defienden la preponderancia de la técnica vocal sobre la inteligibilidad, mientras que otros resaltan la importancia de la transmisión del mensaje hablado. Sin embargo, en la actualidad, cada vez más profesionales defienden la teoría de que ambos elementos son indisolubles, como el barítono mexicano Enrique Bañuelas (2001), quien menciona:

La falsa o incorrecta pronunciación del idioma en que se cante (...), además de la dicción defectuosa e incomprensible, trae consigo una alteración de la resonancia, colocación indefinida y exceso de apoyo para vencer la resistencia de sonidos cuya fonética equívoca no coincide con la impostación. (p. 45)

Igualmente, la musicóloga francesa Danièle Pistone comenta al respecto (2011):

Le chant et la diction sont comme « frère et sœur » : de même origine, de même façon de procéder, produits dans le même lieu, par le même instrument, avec les mêmes moyens, même si le rythme, la durée et la place de variation de la hauteur de la voix sont différents dans ces deux actes phonatoires.<sup>2</sup> (p. 54)

---

<sup>2</sup> El canto y la dicción son como "hermano y hermana": del mismo origen, de la misma forma de proceder, producidos en el mismo lugar, por el mismo instrumento, con los mismos medios, aunque el ritmo, la duración y el lugar de variación del tono de la voz sean diferentes en estos dos actos fonatorios. Traducción propia.

Como cualquier profesor de Francés como Lengua Extranjera que haya trabajado con hispanohablantes puede constatar, los problemas fonéticos de tales estudiantes residen frecuentemente en la falta de percepción y/o familiarización con los elementos segmentales y suprasegmentales de la lengua meta. Lo anterior, debido en parte a la ausencia en español de ciertos fonemas existentes en francés, como puede observarse en el gráfico 1. A esta problemática es posible añadir la confusión causada por la lectura, al disponer ambos idiomas de diferentes sistemas de correspondencia entre grafema y fonema.

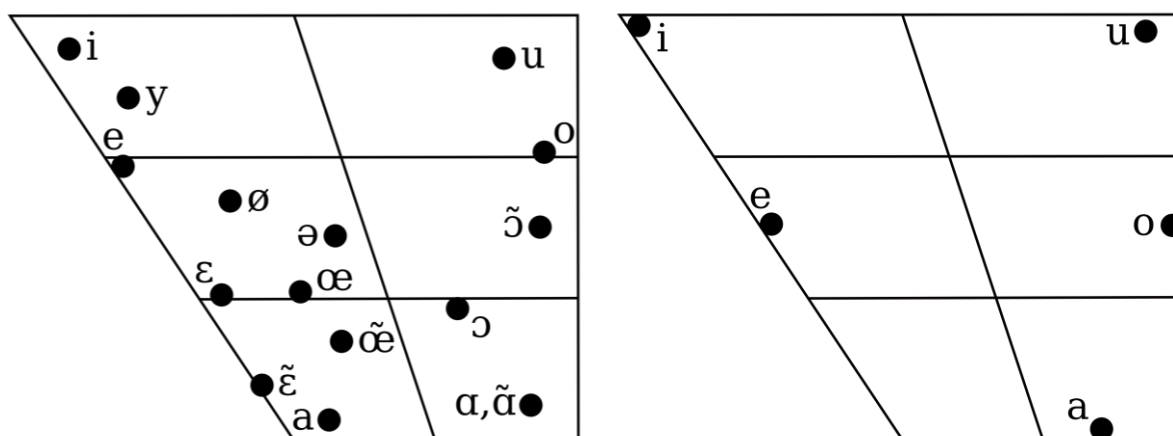


Ilustración 1. Sistema vocálico del francés (izquierda) y sistema vocálico del español (derecha).

Si bien las instituciones musicales ofrecen a menudo lecciones de corrección fonética del francés como parte de la formación de un cantante lírico, a menudo estas consisten en ejercicios de tipo fonoarticulatorio para la corrección de elementos segmentales de la lengua o siguen un enfoque comunicativo convencional. Esto provoca que rara vez se alcance a integración de la corrección fonética a la ejecución artística. Asimismo, con frecuencia se soslayan los beneficios de un sistema de escritura y lectura fonética, como el Alfabeto Fonético Internacional. Tal falta de integración de la fonética francesa al desempeño vocal del cantante a menudo se refleja en “incomodidad” al ejecutar repertorio francófono, provocando en este la sensación de una voz “apretada”, “tensa”, “cerrada” o “poco brillante”.

En este punto, cabe destacar que, debido a la imposibilidad de realizar un trabajo propioceptivo del aparato fonador humano y de esta manera observar y manipular su instrumento, la mayoría de los cantantes recurren a la utilización de imágenes mentales. Según Bustamante (en Bustos, 2017) esta práctica permite poner al cuerpo

en la disposición necesaria para lograr el sonido buscado. Dichas imágenes pueden consistir en visualizaciones metafóricas, como la comparación del paladar con la cúpula de una iglesia; sensaciones, como la impresión de lanzar la voz al otro extremo del teatro como una pelota de béisbol, y gestos, como la representación con las manos de las dinámicas *legato*, *articulato* y *piano*. La autora añade:

(...) cuando le proponemos a un alumno que al cantar deje llegar el sonido a la coronilla, como si se tratara de una chimenea y el humo fuera el sonido que va al exterior, le estamos resumiendo con esta imagen –absurda pero eficaz– el conjunto de recomendaciones más «veraces», pero menos fáciles de interiorizar. (Bustamante, en Bustos, 2017, p. 92)

Es en esta cualidad sinestésica<sup>3</sup> de la técnica vocal, que el canto lírico encuentra ciertas semejanzas con el método verbotonal, cuyas técnicas de corrección fonética se fundan en la utilización del lenguaje corporal, valiéndose de gestos para modificar las cualidades fónicas de la emisión realizada por el aprendiz (claridad y tensión) (Alazard, 2013; Billières, 2002, Boureux, 2017; Poch, 1999; Padilla, 2018).

---

<sup>3</sup> La Real Academia Española, en su 23ª edición (2014), define a la sinestesia de la siguiente manera:  
1. f. Biol. Sensación secundaria o asociada que se produce en una parte del cuerpo a consecuencia de un estímulo aplicado en otra parte de él.  
2. f. Psicol. Imagen o sensación subjetiva, propia de un sentido, determinada por otra sensación que afecta a un sentido diferente.

## 2. El método verbotonal y su aplicación en FLE

### 2.1 La corrección fonética en el aprendizaje de lenguas extranjeras

A través de los años, la enseñanza de las lenguas extranjeras se ha abordado a partir de diversos enfoques, los cuales, al mismo tiempo, se sustentan en diferentes teorías. Como ejemplo, es posible citar las metodologías basadas en el estructuralismo, que priorizan el desarrollo y adquisición de hábitos y condicionamiento a través de la repetición (Johnson, 2017). Este y otros métodos (directo, situacional, audiolingüístico) gozaron de gran popularidad hasta los años 80 del siglo XX, década en que tomara fuerza el enfoque comunicativo, sustentado en la teoría funcional de la lengua. Este enfoque, del cual se desprende la Enseñanza Comunicativa, considera a la lengua como un vehículo de comunicación y actualmente es ampliamente aceptado en todo el mundo (Richards & Rogers, 2003).

Entre las premisas del enfoque comunicativo, se encuentra la de de potenciar la lengua oral a través de la generación de contextos en los que el aprendiente participe en procesos comunicativos significativos. No obstante, autores como Cantero y Giralt (2020) señalan que, en la práctica, dicho objetivo raramente se cumple. Esto, debido al extendido uso de la lectoescritura (en forma de libros, fichas o pizarrón), como medio principal de transmisión de conocimientos. De acuerdo con los autores, esta práctica, común en el aula de lenguas, tiene como resultado usuarios de la lengua que son lectores competentes, pero hablantes y oyentes mediocres. Definen a este fenómeno como “la paradoja del enfoque comunicativo”:

(...) apenas hay actividad de clase que no se base en la lengua escrita. El trabajo de audición (...) rara vez no se encuentra acompañado del texto escrito  
(...) Esto es lo que podríamos llamar la paradoja del enfoque comunicativo: el objetivo no es enseñar «lengua» sino «comunicación», comunicación codificada en la lengua meta, y enseñar comunicación «mediante» procesos comunicativos significativos y plenos. No obstante, en la vida real la comunicación es oral, y enseñar comunicación implicaría enseñar lengua oral,

pero el lenguaje empleado como base para todas las actividades «comunicativas» es, paradójicamente, el lenguaje escrito. El resultado, por tanto, y a pesar de lo revolucionario del enfoque, es muy similar al resultado de la enseñanza tradicional. (2020, p. 23)

Sería razonable considerar que esta deficiencia en el desarrollo de las competencias orales y la omnipresencia de la lectoescritura podrían tener un impacto directo sobre la pronunciación del aprendiente. Lo anterior, debido a que el sistema de escritura y la relación grafema-fonema de su lengua materna podrían provocar transferencias negativas en la lectura de su lengua meta. Esta problemática refrenda la observación de Cantero y Giralt, quienes afirman que la pronunciación se aprende hablando (2020).

Como respuesta a la problemática de la pronunciación defectuosa por parte de los aprendientes de LE, durante el siglo XX se desarrollaron distintas metodologías de corrección fonética. Cantero y Giralt (2020) dividen estas metodologías en dos perspectivas principales: la preceptiva y la terapéutica.

Desde la perspectiva preceptiva de la corrección fonética, la pronunciación se concibe como un elemento relacionado a las normas ortográficas de la lengua meta, las cuales deben ser observadas por el alumno en pos de obtener una pronunciación correcta. A partir de esta perspectiva, el alumno es el responsable de la incorrección fonética al “no conocer suficientemente bien” la relación fonema-grafema de esta.

Por otro lado, la perspectiva terapéutica sostiene que el aprendiente es materialmente incapaz de producir los sonidos de su lengua meta, similar a un hablante nativo con una patología del habla al que hay que reeducar. Lo anterior, debido al condicionamiento impuesto por su lengua materna, el cual ha desarrollado en la percepción del aprendiente un conjunto de categorías fónicas a través del cual se analizan los sonidos de otras lenguas (criba fonológica). Este fenómeno, a su vez, genera en el oyente una sordera fonológica, es decir, una incapacidad de percepción de los fonemas de una lengua extranjera, relacionándolos involuntariamente al

conjunto de categorías que ha creado durante la adquisición de su L1. A este respecto, Polivanov (1931) afirma que los fonemas y otras representaciones fonológicas elementales de nuestra lengua materna están tan estrechamente ligados a nuestra actividad perceptiva que, incluso cuando percibimos palabras (u oraciones) de una lengua con un sistema fonológico completamente diferente, nos inclinamos a descomponer estas palabras en representaciones fonológicas específicas de nuestra lengua materna.

A partir de esta afirmación, Trubetzkoy (1939, p. 54) desarrollaría la teoría de la criba fonológica, en la que sugiere que el sistema fonológico de una lengua es comparable a una criba (o red) que filtra todo lo que escucha. Según esta teoría, las personas se apropian del sistema de su lengua materna y cuando oyen hablar otra lengua emplean involuntariamente para el análisis de lo que oyen la criba fonológica que les es habitual, es decir, la de su lengua materna. Así, al escuchar sonidos de una lengua extranjera, estos pueden recibir una interpretación fonológica inexacta debido a que se los ha hecho pasar por la “criba” de la propia lengua. En este sentido, Trubetzkoy afirma que el acento extranjero no depende exclusivamente de que el extranjero no pueda pronunciar un sonido determinado, sino más bien de que no está interpretando con corrección dicho sonido, es decir, no lo percibe. Esta interpretación errónea estaría condicionada por la diferencia entre la estructura fonológica de la lengua extranjera y la de la lengua materna del locutor.

De esta manera, al equiparar la pronunciación defectuosa de un aprendiente de LE con un trastorno del habla de un hablante nativo, los procedimientos para su “curación” se relacionan a menudo con tratamientos terapéuticos provenientes de la logopedia. Un buen exponente de esta perspectiva es la metodología verbotonal.

El concepto de criba fonológica puede ser interpretado metafóricamente a partir de las ilustraciones 2 y 3, en las que los mismos sonidos son percibidos de manera diferente por dos oyentes, debido a la constitución fonológica de su lengua materna.

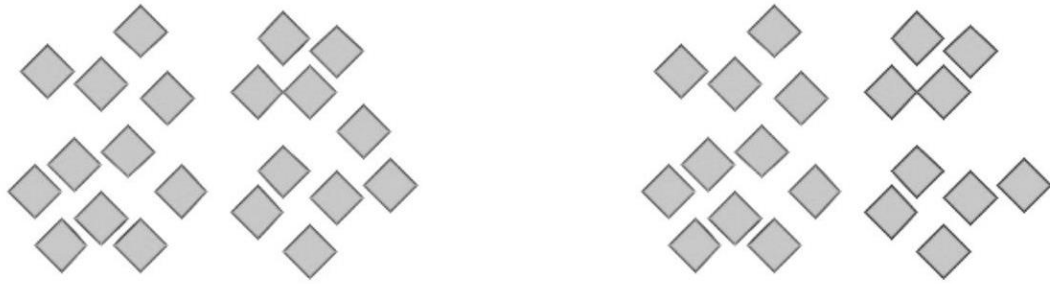


Ilustración 2. Representación de dos grupos de fonemas antes de ser percibidos por los aprendientes. (Llisterri, 2022)

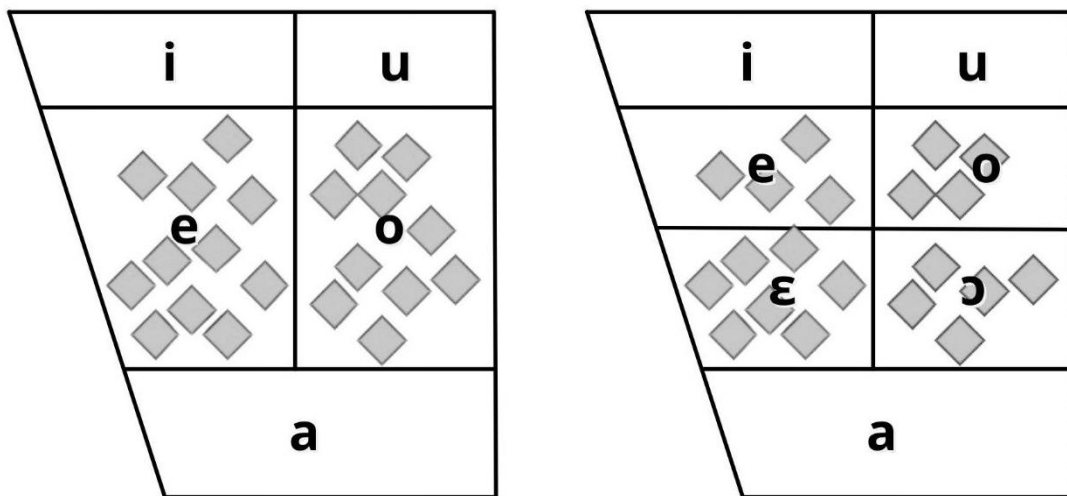


Ilustración 3. Organización vocálica de los grupos de fonemas anteriores después de ser percibidos por dos aprendientes con cribas fonológicas distintas, español (izquierda) y francés (derecha). (Creación propia a partir de Llisterri, 2022)

## 2.2 El método verbotonal

El método verbotonal de corrección e integración fonética (MVT) encuentra sus orígenes propiamente en la logopedia. Sería desarrollado por el profesor Petar Guberina, como terapia de rehabilitación a personas sordas a causa de los bombardeos de la Segunda Guerra Mundial y más tarde aplicado al aprendizaje de lenguas bajo la teoría de la sordera fonológica.

Guberina afirma que existen bandas de frecuencia “óptimas” para la audición de ciertos sonidos del lenguaje oral y que es necesario entrenar al oído de las personas con problemas auditivos a interpretar la información acústica que, de otro modo, perdería. Para tales efectos, desarrolla el instrumento conocido como SUVAG



(Sistema Universal Verbotonal de Audición Guberina), el cual más tarde entraría en desuso debido a su elevado costo.

Este mismo principio sería aplicado por Guberina en aprendientes de FLE “sordos” a ciertos sonidos del francés, con el fin de potenciar las bandas de frecuencia óptimas del idioma para reeducar la audición del alumno. De esta manera, desarrollaría junto con el profesor Paul Rivenc la metodología Estructuro-Global Audiovisual (SGAV). Dicho método se valdría de elementos kinestésicos como el movimiento corporal y la gestualidad para la corrección de elementos suprasegmentales y segmentales de la lengua, brindando por primera vez un rol fundamental a aspectos prosódicos, como la entonación y el ritmo. Esta técnica de corrección fonética contrasta fuertemente con la de métodos como el fonoarticulatorio, que regularmente se concentra en la corrección de sonidos aislados (Billières, 2014). A este respecto, Raymond Renard (1971) comenta que el principal error de la metodología tradicional de corrección fonética es enfocarse en la singularidad del "error" e ignorar que cada sonido pertenece a un sistema rico en dinámica interna.

Respecto a la importancia de la prosodia como herramienta de corrección fonética, Borrel & Salsignac (en Renard, 2002) señalan:

- En todas las lenguas, el ritmo y la entonación facilitan la segmentación de la cadena hablada en sintagmas y oraciones porque las pausas aparecen a menudo en los límites de estos grupos.
- La entonación puede ser indispensable para la comprensión de un enunciado o para la captación de los rasgos afectivos o actitudinales del hablante, y proporciona asimismo información sobre la propia situación comunicativa.
- En las lenguas de acento fijo (como el francés), todo enunciado puede segmentarse en unidades de sentido correspondientes a grupos prosódicos con sus respectivos acentos primarios, de modo que la ubicación de estos últimos puede ayudar al aprendiz a delimitar las unidades de sentido y, en definitiva, el significado del mensaje
- En las lenguas de acento libre (como lo es el español), en las que las palabras con acento son las que comportan, por lo general, la información semántica, reparar en los acentos supone centrar la atención en las palabras más

importantes del enunciado. Además, el acento puede estar dotado de valor distintivo.

- Puesto que los segmentos se acomodan al marco prosódico y se articulan dentro de ese “molde”, cualquier deformación de la prosodia implica forzosamente una pronunciación defectuosa. La prosodia, por consiguiente, no sólo favorece la transmisión de los contenidos cognitivos o afectivos, sino que, desde un punto de vista estrictamente fonético, constituye el ámbito natural en el que se realizan y al que se ajustan los segmentos de cualquier lengua.

### 2.2.1 Los ejes fundamentales

De acuerdo con los principios del método verbotonal, una pronunciación defectuosa puede ser causada por un error en alguno (o ambos) de los ejes fundamentales: la tensión y la claridad. Según Rançon (2018), la tensión puede traducirse como la energía neuromuscular (micro y macro-corporal) utilizada para producir el habla, por lo tanto, un sonido puede ser pronunciado con un exceso de tensión (T+) o inversamente con un exceso de relajación (T-). De esta manera [p] es un sonido más tenso que [b], que a su vez es más tenso que [f] y por tanto que [l]:

T+ → T-

↓

CONSONANTS (PULMONIC)												© 2005 IPA	
	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retroflex	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Glottal		
Plosive	<b>(p)</b> <b>(b)</b>			<b>(t)</b> <b>(d)</b>		<b>[ʈ]</b> <b>[ɖ]</b>	<b>[c]</b> <b>[ɟ]</b>	<b>(k)</b> <b>(g)</b>	<b>q</b> <b>ɢ</b>			<b>ʔ</b>	
Nasal	<b>(m)</b>	<b>[ɱ]</b>		<b>(n)</b>		<b>[ɳ]</b>	<b>[ɲ]</b>	<b>[ŋ]</b>	<b>ɴ</b>				
Trill	<b>ʙ</b>			<b>ɾ</b>							<b>ʀ</b>		
Tap or Flap		<b>ⱱ</b>		<b>ɾ</b>		<b>ɽ</b>							
Fricative	<b>ɸ</b> <b>β</b>	<b>(f)</b> <b>(v)</b>	<b>θ</b> <b>ð</b>	<b>(s)</b> <b>(z)</b>	<b>(ʃ)</b> <b>(ʒ)</b>	<b>ʂ</b> <b>ʐ</b>	<b>ç</b> <b>ʝ</b>	<b>x</b> <b>χ</b>	<b>χ</b> <b>ʁ</b>	<b>ħ</b> <b>ʕ</b>	<b>h</b> <b>ɦ</b>		
Lateral fricative				<b>ɬ</b> <b>ɮ</b>									
Approximant		<b>ʋ</b>		<b>ɹ</b>		<b>ɻ</b>	<b>(j)</b>	<b>ɰ</b>					
Lateral approximant				<b>(l)</b>		<b>ɭ</b>	<b>ʎ</b>	<b>ʟ</b>					

T- ← T-

Tabla 1. Clasificación de consonantes en el eje de tensión (consonantes francesas encerradas en un círculo). (Rançon, 2018)

Por otro lado, en el MVT, los conceptos de claridad/oscuridad corresponden al timbre del sonido. Rançon (2018) afirma que el timbre depende de la distribución de la energía en las distintas frecuencias que lo componen. Si las frecuencias altas reciben



relajará su cuerpo, sus hombros y sus expresiones faciales, todo acompañado de un gesto hacia abajo. Lo mismo sucederá con los sonidos claros que se representan mediante una gestualidad tensa y ascendente, mientras que el oscurecimiento se representará mediante movimientos gestuales y corporales relajados (y descendentes). Así, a un alumno que pronuncie "*il va à baris*" en lugar de "*il va à Paris*" (por contaminación de los sonidos relajados que le rodean) se le presentara una gestualidad tensa y dinámica en la [p] de "*Paris*". Cabe señalar que la tensión no puede ejercerse sobre la totalidad de la oración, debiendo equilibrarse la energía neuromuscular, entre tensión y relajación, a lo largo del discurso.

### **Pronunciación matizada**

Menos natural que los dos anteriores, la pronunciación matizada parte del error del aprendiz. Como ejemplo, es posible tomar el error de un francófono aprendiente de inglés que produce el sonido demasiado oscuro [ɔ] en lugar de [ʌ] en "*but*". El profesor deberá proponer una corrección exagerando en sentido contrario, produciendo un sonido intermedio entre la [ʌ] y la [œ]. Otro ejemplo, es el caso de un hispanohablante que pronuncia [u] en lugar de [y] en "*tu vas bien*", donde la confusión entre los dos fonemas plantea un problema semántico (la pronunciación puede comprenderse como "*tout va bien*"). El profesor presentará un modelo óptimo de percepción que será un sonido intermedio entre [i] e [y].

### **Fonética combinatoria**

Esta técnica se refiere al entorno silábico y parte del principio que los sonidos se influyen entre sí. En una secuencia silábica "consonante/vocal/consonante" (CVC), la 1ª consonante influye en el timbre de la vocal siguiente, la vocal actúa sobre la tensión de la consonante precedente y la 2ª consonante favorece o por el contrario disminuye el alargamiento vocálico (duración de la vocal).

Como ejemplo, en la palabra *vite* [vit] la [i] influye en la tensión del sonido consonántico precedente. Es decir que la [v] se pronuncia más tensa, debido a la tensión de la [i], mientras que si fuera una [a] como en [va], la [v] se percibiría más relajada. Entonces, la [v] influye en el grado de claridad de la [i]. Es más oscuro que si el sonido de la

consonante fuera una [s] como en [si]. Esto se explica por el grado intrínseco de coloración más o menos clara del sonido consonante. Finalmente, la [t] influye en la duración del sonido vocálico. Cuanto más tensa es la consonante, más corta es la duración de la vocal (y viceversa). Aquí, la [t] es un sonido muy tenso, la [i] se pronunciará muy rápido. Este no habría sido el caso de la palabra *ville* [vil] en la que la [l] está relajada.

Así, dependiendo del contexto que proponga el docente, el aprendiz se encontrará en condiciones facilitadoras para remediar el sonido defectuoso. Tendrá entonces que volver por aproximaciones sucesivas al contexto discursivo inicial.

### 2.3 Corrección e integración fonética en aprendientes hispanófonos de FLE

Como ha sido mencionado con anterioridad, aprendientes de LE de un origen lingüístico común tienden a cometer errores de pronunciación parecidos. Esto, según Polivanov (1931) y Trubetzkoy (1939), debido a la interpretación de los sonidos de su lengua meta a partir de las categorías fonológicas que existen en su lengua materna. En el caso específico de los aprendientes hispanohablantes de FLE, Tomé (2004) enlista algunos errores frecuentes:

Tipo de error	Ejemplo de error
Pronunciación de [o] abierta en lugar de [o] cerrada	
El sonido [y]	Pronunciado como [i] o [u]
El archifonema [OE] <sup>4</sup>	Pronunciado como [O] o [E]
Las vocales nasales	Articuladas como vocal + n
La semivocal [j]	Confundida con las consonantes "y" o "ll" del español.
El sonido [v]	Confundido con [b]

<sup>4</sup> El autor ha decidido sustituir aquí la oposición vocálica [œ] y [ø] por el archifonema [OE].

Tipo de error	Ejemplo de error
El sonido [z]	Confundido con [s]
El sonido "ch" [ʃ]	Confundido con la "ch" [tʃ] española
El sonido [ʒ]	Confundido con [z] o [ʃ]
El sonido [ʀ]	Confundido con [g]

Tabla 2. Errores típicos de los hispanohablantes durante el aprendizaje de FLE. (Tomé, 2004)

Molina (2007) afirma que, en el caso de las vocales, estos errores de pronunciación responden frecuentemente a la existencia de 16 sonidos vocálicos en francés, en comparación con los 5 existentes en español. Igualmente sugiere que, de acuerdo con sus características, algunos de los sonidos vocálicos o consonánticos de esta lengua podrían representar mayor o menor dificultad para aprendientes hispanófonos.

Degré d'ouverture des lèvres	Orales		Nasales	
	Antérieures	Postérieures	Antérieures	Postérieures
Fermée	[i]	[y]	[u]	
Mi-fermée	[e]	[ø]	[o]	
Mi-ouverte	[ɛ]	[ə] / [œ]	[ɔ]	[ɛ̃]
Ouverte	[a]		[ɑ]	[ã]
	Non-labialisé	Labialisé	Non-labialisé	Labialisé



Voyelle qui se prononce d'une manière similaire dans les deux langues.




Voyelle qui n'existe pas en espagnol et qui se fait difficile de prononcer.




Voyelle qui pourrait se prononcer avec une certaine facilité.

Tabla 3. Nivel de dificultad de la pronunciación de las vocales del francés para aprendientes hispanohablantes. (Molina, 2007)

	Occlusives			Constrictives	
	Sourde	Sonore	Nasale	Sourde	Sonore
Bilabiale	[p]	[b]	[m]		
Dentale	[t]	[d]	[n]		
Vélaire	[k]	[g]	[ŋ]		
Labiodentale				[f]	[v]
Alvéolaire				[s]	[z]
Latérale Alvéolaire					[l]
Prépalatale				[ʃ]	[ʒ]
Uvulaire					[R]

 Consonne qui se prononce d'une manière similaire dans les deux langues.

 Consonne qui n'existe pas en espagnol et qui se fait difficile de prononcer.


 Consonne qui pourrait se prononcer avec une certaine facilité.

Tabla 4. Nivel de dificultad de la pronunciación de las consonantes del francés para aprendientes hispanohablantes. (Molina, 2007)

Como ejemplo de estas dificultades, Tomé (1993) propone el siguiente ejemplo, en el que un hispanohablante tendería a pronunciar [y] y /œ/ como [i] y /E/. Para la corrección de este error, el autor propone actuar sobre el eje de claridad en cada palabra, haciendo consciente al alumno de la diferencia entre cada sonido:

« chute »	« bleu »
ʃi	bIE
ʃu	bIO
ʃy	bIOE
ʃu	bIO
[ʃyt]	/bIOE/

Tabla 5. (Tomé, 1993)

En otro ejemplo, Tomé propone la corrección de los sonidos semivocálicos [j], [ɥ] partiendo de la vocal oral paralela ([i] por [j]; [y] por [ɥ]), enfatizando que se deben pronunciar rápidamente. Esta corrección hace eco a la dificultad de los aprendientes hispanohablantes de francés, los cuales presentan dificultades para la pronunciación de [j] a menudo representada por la grafía "ill" + vocal (*fille, abeille*). Según el autor, estos hablantes tienden a asimilar este fonema a la fricativa palatal del español /j/

(lleno, ya) o incluso al fonema /ʒ/ del francés. Propone entonces una serie de palabras donde se pronunciará la vocal [i] con más duración, para después emitir la [j] de un solo golpe a gran velocidad:

« fille »	« paille »
i	l
iiii...	iii...
fi	Ai
fiii...	Aiii...
[fij]	/pAj/

Tabla 6. (Tomé, 1993)

En el caso del fonema [ʒ] frecuentemente sustituido por [dʒ], el autor sugiere la sensibilización al sonido meta partiendo del fonema palatal sordo [j] y aprovechando la proximidad de vocales redondeadas. A partir de [j] el estudiante deberá tomar consciencia de que solamente la vibración de las cuerdas vocales conduce a la correcta articulación de [ʒ]. Menciona que incluso la oposición [s]/[z] podría ser de ayuda y propone las siguientes series:

« toujours »	« rouge »	« jeu »
ufu	ufu	ufu
uzu	uzu	ʃOE
ufu	uf	zOE
ufu	uʒ	ʃOE
[tuʒuR]	[Ruʒ]	[ʒOE]

Tabla 7. (Tomé, 1993)

Como es posible observar, la pronunciación ocupa un lugar fundamental en la competencia comunicativa de un aprendiente de LE. No es de extrañar que el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) mencione al respecto:

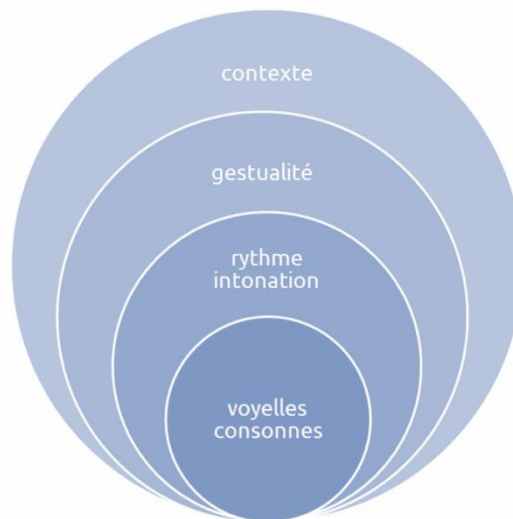
cuanto más se aproxime (el acento del aprendiente) al modelo nativo, mayor será el grado de aceptación social con que cuente, en tanto que una



pronunciación claramente deficiente le supondrá una gran traba en su vida profesional y en sus relaciones personales. (Cap. Pronunciación)

En este sentido, el método verbotonal insiste en una visión de la corrección fonética, no solo como la corrección de sonidos aislados, sino como un fenómeno inserto en la cultura de la lengua meta.

A este respecto Billères y Alazard (2018) comentan que para muchos profesores realizar la fonética correctiva significa trabajar en las vocales y consonantes del francés como lengua meta. Comparan a este trabajo con “trabajar solo en la punta del iceberg”, ya que ignora que “lo que esta debajo de la lengua” es lo que da estructura. En este sentido, subrayan la importancia de tomar en cuenta los distintos niveles en los que se contextualiza una lengua, desde el segmental, hasta el cultural.



*Ilustración 5. Áreas de intervención de un docente cuando practica la corrección fonética en FLE. (Billières, 2018)*

## **2.4 Corrección e integración fonética del francés aplicado al canto**

Como ha sido mencionado con anterioridad, la enseñanza integral de una lengua extranjera debe desarrollar en el aprendiente no solo la capacidad léxica y gramatical, sino también, la competencia fonológica. Si bien, la falta de atención a este último aspecto durante la enseñanza de una LE con fines convencionales puede considerarse preocupante, en el aprendizaje de LE con fines artísticos, como la

práctica del canto lírico, resulta inadmisibles. Esto último, debido a la estrecha relación entre el canto y el texto oral y a que deficiencias como la ininteligibilidad pueden ser interpretadas como falta de disciplina y rigor artístico. Incluso podría afirmarse que, en el caso de la ópera, aspectos como la competencia comunicativa ocupan un lugar secundario frente a la pronunciación en la enseñanza de una LE, ya que como afirma Berrocal (2010), en el corpus de música vocal prácticamente no existe la producción oral autónoma.

Para responder a esta necesidad, la mayoría de las instituciones musicales de nivel superior contemplan como parte de su currículum la enseñanza de la fonética aplicada al canto, entre las que se abordan comúnmente lenguas como el italiano, el alemán y el francés. No obstante, en el caso de la enseñanza de la fonética francesa, es posible observar aspectos dignos de estudio, como la percepción de los aprendientes ante los fonemas franceses, la metodología utilizada para la corrección fonética en las instituciones de nivel superior, así como la formación profesional de los profesores que la realizan, entre otros.

Con el fin de establecer (de manera somera) un estado de las competencias fonológicas en francés de los cantantes de ópera hispanohablantes, previo a este trabajo diseñé y apliqué un instrumento de recolección de datos (cuestionario en anexo I) a 148 cantantes hispanófonos, provenientes de 21 países en los que el español es una lengua oficial y uno donde, a pesar de no ser oficial, tiene una presencia importante como lengua materna.<sup>5</sup> Dicho instrumento, se dividió en tres secciones principales:

- **Información personal**, a través del cual se recopilaron datos sobre las edades, tipos de voz, nacionalidades y variantes dialectales del español de los participantes.
  
- **Historia lingüística**, en el que se reunió información sobre su contacto con el francés y otras lenguas.

---

<sup>5</sup> Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Chile, Cuba, Ecuador, España, Estados Unidos, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Salvador, Uruguay y Venezuela.

- **Repertorio francófono**, donde los cantantes comunicaron aspectos relativos a su ejecución de piezas en este idioma, como la frecuencia con que las interpretan, su gusto por las mismas y los retos técnicos que la lengua francesa puede representar para su canto.
- **Percepción del francés como lengua extranjera**, en el que se pretendió determinar los problemas de percepción de ciertos fonemas franceses con base en la teoría de la criba fonológica.

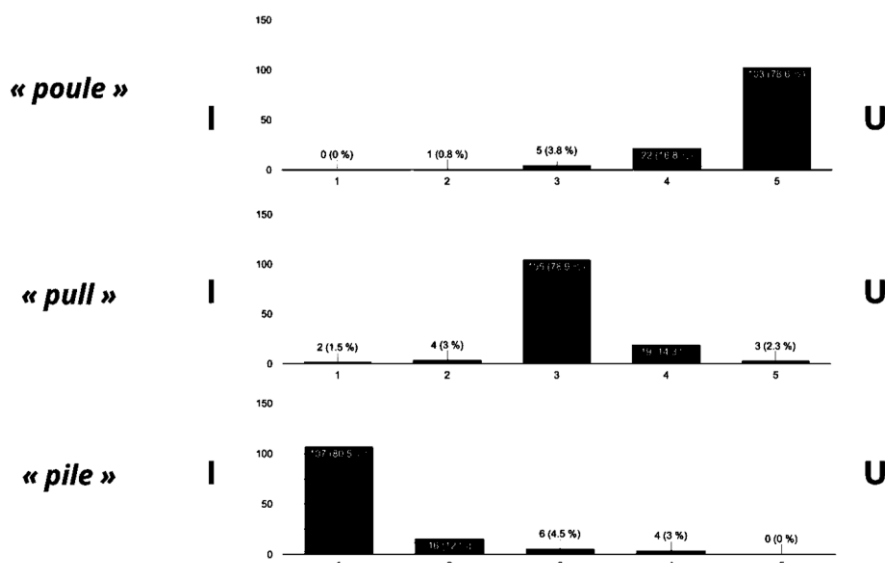
Si bien, a través de este instrumento pudo determinarse que la mayoría de los cantantes (el 81.4%) han recibido clases de fonética del francés aplicada al canto como parte de su formación profesional, casi la mitad (46.2%) reporta no haber estudiado FLE más allá de la pronunciación, por lo que no resulta sorprendente que solo el 37.9% de los participantes considere poseer una competencia comunicativa oral intermedia o superior en el idioma.

Respecto a los métodos de corrección fonética usados en las instituciones, de acuerdo con las características brindadas por los participantes es posible deducir que, la mayoría de las ocasiones, esta era abordada desde una perspectiva preceptiva. Entre los métodos más recurrentes para tal efecto, destacan el uso Alfabeto Fonético Internacional, estudiado por el 78.2% de los cantantes; el método de oposiciones fonológicas (conocido por el 52.4%) y las indicaciones de tipo fonoarticulatorio (recibidas por el 66.1%).

Con relación a la lengua cantada, el 45.5% de los informantes comunicaron estar de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación de que la pronunciación del francés dificulta la ejecución del canto, mientras que un 75.2% informó privilegiar la técnica vocal sobre la inteligibilidad del texto en caso de presentar dificultades para cumplir con ambos aspectos.

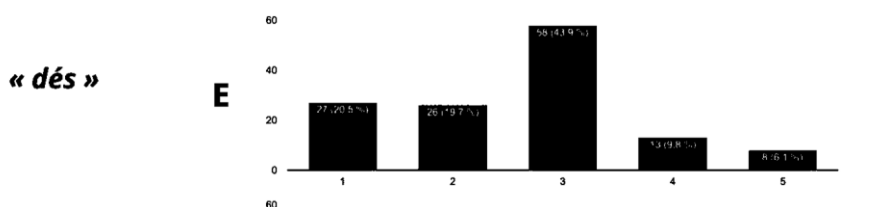
Por último, con el objeto de evaluar la percepción de algunos fonemas del francés que pueden representar dificultades para aprendientes hispanohablantes, se solicitó a los participantes que escucharan la grabación de diferentes palabras en francés y

eligieran en una escala del 1 al 5 la vocal española a la que más se aproximaba. Dichas palabras pretendían realizar oposiciones entre fonemas problemáticos específicos como [i], [y] y [u], para los que se utilizaron grabaciones de las palabras *pile* (/pil/), *pull* (/pyl/) y *poule* (/pul/). La mayoría de los cantantes coincidieron situando *pile* más cerca de la [i] española, *pull* en un punto intermedio y *poule* más cerca de la [u] (gráfica 1).



Gráfica 1. Percepción de los fonemas franceses [i], [y] y [u] en relación con los fonemas españoles [i] y [u].

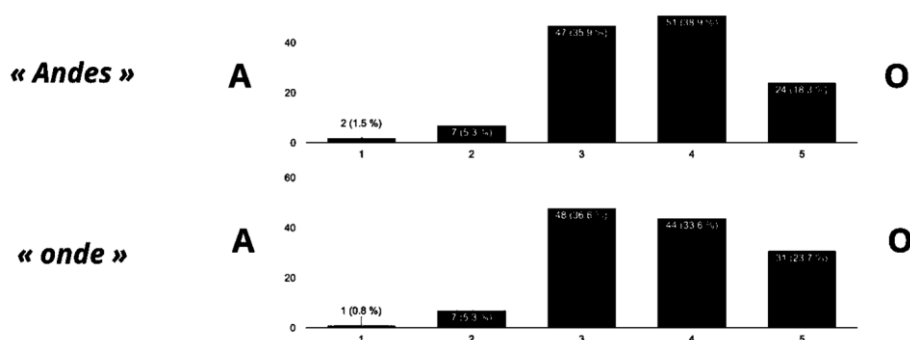
No obstante, estos resultados contrastan con aquellos obtenidos a partir de la oposición de los fonemas [e] y [ɛ], obteniendo esta última valoraciones variadas en cuanto a su aproximación a las vocales “i” y “e” (gráfica 2).



Gráfica 2. Percepción del fonema francés [e] en relación con los fonemas españoles [ɛ] e [i].

Por otro lado, los sonidos vocálicos nasales [ã] en la palabra *Andes* y [õ] en *ondes* presentan valoraciones prácticamente idénticas (gráfica 3). A partir de esta observación es posible inferir que la criba fonológica de los operistas

hispanohablantes provoca dificultades en la distinción de estos fonemas y, por ende, una pronunciación defectuosa, independientemente de su variante dialectal.



Gráfica 3. Percepción de los fonemas franceses [ã] y [õ] en relación con los fonemas españoles [a] y [o].

Ante las particularidades antes descritas, resulta evidente la necesidad de una práctica de la corrección fonética de FLE específica para hispanohablantes. Es por ello, que llama la atención que en nuestro país (México) no exista una formación específica de profesores destinados a esta tarea. Como muestra, es posible evocar a continuación las opiniones que algunos expertos en el tema me compartieron personalmente. Esto, durante una serie de entrevistas que realicé en la etapa de preparación del presente trabajo.

El Prof. Elías Morales Cariño, docente de la asignatura *Fonética y dicción para cantantes* de la Facultad de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Panamericana, asegura que en nuestro país la formación profesional de la mayoría de los correctores de fonética aplicada al canto (también conocidos en el argot musical como *coaches*) ha sido estrictamente musical y que estos han adquirido sus conocimientos lingüísticos a partir de estudios en el extranjero o del trabajo autodidacta. Si bien Morales indica que durante su práctica docente ha obtenido resultados positivos con el uso del método fonoarticulatorio y el Alfabeto Fonético Internacional (AFI), reconoce que aún existe una gran área de oportunidad respecto a la formación docente y el diseño de planes de estudio en este ámbito. (E. Morales, comunicación personal, 19 de marzo de 2022)

Por otro lado, el pianista y director coral Aquiles Morales García, profesor de la Escuela Superior de Música del Instituto Nacional de Bellas Artes con estudios en la *École Normale de Musique de Paris*, señala que el poco avance de la corrección fonética aplicada al canto, puede responder a varios factores, entre ellos el económico. Lo anterior, al ofrecer una retribución no equiparable al perfil transdisciplinar necesario para llevarla a cabo. Además, señala la prevalencia hasta nuestros días de la percepción de una pronunciación correcta como un elemento secundario (y en ocasiones prescindible) del canto. Por último, Morales García comenta que en ocasiones el uso de alfabetos fonéticos como el AFI no es viable, debido a su carácter técnico y el su desconocimiento por parte de algunos coralistas. (A. Morales, comunicación personal, 17 de marzo de 2022)

Es a partir de estas consideraciones que se desarrolló el punto central de este trabajo: un taller de corrección fonética aplicada al canto con diez cantantes de distintas nacionalidades, tésituras y edades.

### 3. Experiencia profesional – Taller de corrección e integración fonética

Como ha sido mencionado con anterioridad, la experiencia profesional descrita a continuación consistió en un taller de corrección de la pronunciación de cuatro extractos de la ópera *Carmen* de Georges Bizet a través de la metodología verbotonál (MVT). Los objetivos del taller se listan a continuación:

General:

- Aplicar la MVT como método de corrección e integración fonética del francés en la práctica de cantantes líricos de origen hispanohablante, con el fin mejorar su desempeño profesional a corto y largo plazo.

Objetivos específicos

- Estimar la efectividad del método verbotonál para la integración de fonemas del francés problemáticos para cantantes hispanohablantes, como /ã/, /õ/, /ẽ/, /y/ y /e/, entre otros.
- Analizar en qué medida es posible conservar la inteligibilidad de la fonética al pasar de la lengua hablada a la lengua cantada.
- Determinar si una correcta pronunciación del francés puede ayudar a facilitar la emisión del canto.

Los extractos musicales seleccionados para trabajar se listan a continuación. Su partitura y texto pueden ser encontrados en el anexo II del presente trabajo:

Extracto	Personaje	Tipo de voz
<i>"Près des remparts de Séville"</i>	Carmen	Mezzosoprano
<i>"Je dis que rien ne m'épouvante"</i>	Micaëla	Soprano
<i>"La fleur que tu m'avais jetée"</i>	Don José	Tenor
<i>"Votre toast je peux vous le rendre"</i>	Escamillo	Barítono

Tabla 8. Extractos y tipos de voz trabajados en el taller

La elección de este repertorio surgió a partir de la popularidad de la que dicha obra goza en los países hispanohablantes, la cual *a priori* presentaría ventajas y retos para los participantes y para mí mismo como profesor. Entre las ventajas, destacan los siguientes:

- La motivación de los participantes del curso para trabajar en la interpretación de una obra representada con frecuencia, lo que podría implicar mejores oportunidades profesionales y académicas.
- El conocimiento de las piezas por parte de los cantantes, lo cual reduciría el tiempo de estudio musical y permitiría la concentración en el aspecto lingüístico de la obra.
- El conocimiento del argumento de la ópera y las características teatrales de los personajes. Esto permitiría abordar el texto desde un enfoque afectivo, logrando así actuar no solo en los rasgos segmentales sino también suprasegmentales de la lengua.
- La existencia de experiencias de corrección fonética anteriores, las cuales permitirían realizar un contraste entre la efectividad de distintos métodos.

No obstante, como fue mencionado, el frecuente contacto con la obra a trabajar derivaría también en algunos retos a superar durante el seguimiento de taller, como los mencionados a continuación:

- La posible existencia de errores fosilizados debido a una pronunciación incorrecta de la obra de forma constante; problema que podría acentuarse en los cantantes que ya hubieran interpretado la ópera anteriormente.
- El posible conocimiento previo del texto; situación que actuaría en contra de los principios del método verbotonal, cuya integración fonética evita el uso de la lengua escrita.

### **3.1 Descripción y características del taller**

Debido a las diferencias geográficas y horarias de los participantes, el taller se llevó a cabo de forma virtual y consistió en **veinte horas de trabajo**, distribuidas en dos



sesiones de corrección de una hora cronológica con cada cantante. Dichas sesiones fueron videograbadas con fines de observación posterior.

El grupo de participantes se compuso de diez cantantes de características heterogéneas, entre las que destacan su procedencia de siete países hispanohablantes distintos. Lo anterior favorecería la observación del impacto que pudieran tener las variantes dialectales del español de los aprendientes sobre su pronunciación e integración fonética del francés; esto en términos de dificultades o aptitudes específicas. A fin de conservar el anonimato, en este trabajo se omitirán los nombres de los participantes, usando como referencia su tipo de voz y nacionalidad.

<b>País de origen</b>	<b>Tipo de voz</b>	<b>Edad</b>	<b>Nivel de francés</b>	<b>Nivel profesional</b>
España	Mezzosoprano	44	Nulo a muy básico	Profesional
México	Mezzosoprano	32	Muy básico a básico	Profesional
Costa Rica	Mezzosoprano	28	Muy básico	Profesional
México	Soprano	35	Nulo a muy básico	Profesional
Venezuela	Soprano	26	Nulo a muy básico	Semiprofesional
Colombia	Soprano	25	Muy básico a básico	Semiprofesional
México	Tenor	41	Muy básico	Profesional
Chile	Tenor	27	Básico a intermedio	Profesional
Guatemala	Barítono	30	Muy básico	Profesional
México	Barítono	29	Muy básico	Semiprofesional

*Tabla 9. Características de los participantes del taller.*

Hay que resaltar que en el cuestionario que apliqué previo a la realización del taller a 148 cantantes (incluyendo a los diez participantes) la mayoría de ellos reportaron contar con un nivel de francés **muy básico** en las cuatro competencias lingüísticas principales (comprensión escrita, comprensión oral, producción escrita y producción oral). Esto, a pesar de ser una de las lenguas más prolíficas en cuestión de repertorio lírico y de que la mayoría reportara haber seguido cursos de FLE.

Los datos anteriores permiten observar que, en países hispanohablantes, el nivel de francés con el que cuentan las personas que usan esta lengua con fines artísticos (musicales) frecuentemente se encuentra cerca de un nivel A1 de acuerdo con el MCER. Lo anterior a pesar de que, por la naturaleza de su disciplina artística, los cantantes de ópera recitan y cantan textos cuya complejidad gramatical sería propia de los niveles B2 y C1 del mismo marco de referencia. Como ejemplo, es posible citar los siguientes extractos de la obra abordada en el taller:

Componente lingüístico	Nivel del MCER	Muestra de la lengua / Fragmento	Personaje
<i>Plus-que-parfait surcomposé</i>	C1	« Car <b>tu n'avais eu</b> qu'à paraître, qu'à jeter un regard sur moi pour t'emparer de tout mon être... »	Don José
<i>Passé simple</i>	B2	« Et le devoir que <b>m'imposa</b> sa mère sans trembler je l'accomplirai... »	Micaëla
<i>Futur antérieur</i>	B2	« À ton aise. <b>Je t'aurai</b> du moins <b>averti !</b> »	Escamillo
<i>Mise en relief</i>	B2	« Ta ta ta ta, <b>c'est le clairon qui</b> sonne ! Il part ! Il est parti ! Va-t'en donc, canari ! »	Carmen

Tabla 10. Correspondencia de muestras de lengua de la ópera Carmen con los niveles del MCER.

Cabe destacar que, de acuerdo con el sitio electrónico de la versión canadiense del *Bescherelle*<sup>6</sup> (libro de referencia para la gramática del francés), algunas de las estructuras gramaticales citadas en los ejemplos anteriores hoy en día son raras o nulamente utilizadas en la comunicación oral. Tal es el caso del **pasado simple**, el cual es empleado principalmente en la literatura o en la narración histórica (Contant, 2017). Por otro lado, las **formas gramaticales sobrecompuestas**, las cuales fueron populares en el medio de las letras hasta el siglo XVIII, en la actualidad pueden ser consideradas como demasiado elaboradas y poco elegantes (Ouin, 2018).

En el taller, la práctica de corrección fonética se llevaría a cabo de manera individual, siguiendo las siguientes etapas durante dos sesiones:

### Sesión 1

1. Presentación y charla sobre las dificultades personales de los participantes (musicales y lingüísticas) al abordar repertorio francés.

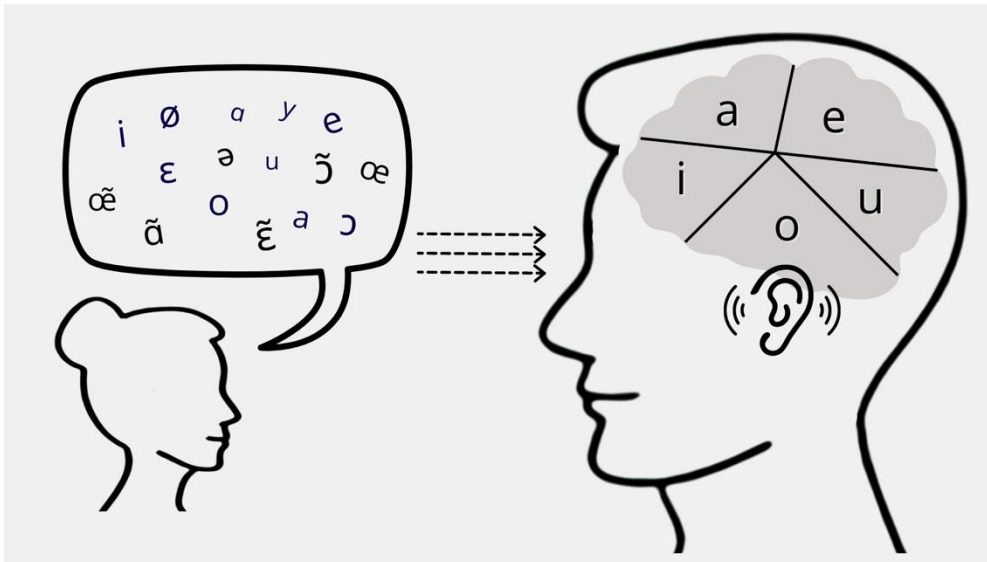
Esta etapa, además de generar un ambiente de confianza entre el profesor y los aprendientes, permitiría explorar aspectos que no hubiesen sido contemplados en el cuestionario previo al taller.

2. Breve introducción del concepto de criba fonológica a los participantes.

Esta fase consistiría en una explicación somera de uno de los principios teóricos en los que se basaba el taller, con el fin de generar confianza en el trabajo a realizar y evitar la eventual reticencia a las técnicas de la MVT. Dicha explicación se mantendría lejos de conceptos técnicos para impedir así la intelectualización del aprendiente durante su propio proceso de corrección fonética.

---

<sup>6</sup> <http://www.bescherelle.ca/>



*Ilustración 6. Representación del concepto de criba fonológica de realización propia mostrado a los participantes del taller de corrección fonética.*

### 3. Corrección fonética a partir de una versión adaptada del texto.

Como fue mencionado anteriormente, era posible que los alumnos conociesen el texto de los extractos a trabajar, lo cual podría haber influido en su proceso de integración fonética. A fin de evitar esta problemática, decidí crear una versión del libreto que conservara el texto a trabajar, pero en un orden diferente. Esta nueva organización del texto (disponible en el anexo III) a su vez permitiría abordarlo desde una perspectiva menos literaria y más comunicativa. Cabe mencionar que, de acuerdo con los principios de la MVT, los cantantes no tendrían acceso a una versión escrita del texto.

### 4. Intercambio de impresiones.

En esta fase los cantantes compartieron sus impresiones sobre el trabajo realizado, en términos de comodidad, dificultad, nuevas percepciones, semejanzas del canto con la corrección a través de la MVT<sup>7</sup>, etc. Esta etapa también serviría como transición hacia la segunda fase de corrección.

<sup>7</sup> Como se mencionó anteriormente, el uso de gestos facilitadores en la corrección por MVT puede resultar familiar para los cantantes gracias a la utilización frecuente de gestos y movimientos corporales como “auxiliares” en el canto.

5. Corrección fonética de la versión original del texto.

Después del trabajo de integración fonética a partir del texto modificado se trabajó con el texto original de la pieza. En esta fase, también se integraría la rítmica de las piezas y la entonación de forma gradual.

6. Revisión fonética del texto marcado<sup>8</sup>.

Como etapa final de la primera sesión, los cantantes marcaron los extractos trabajados, con el fin de observar el impacto de las correcciones realizadas sobre el texto cantado y corregir posibles errores antes de hacer uso de la voz plena en el canto.

## Sesión 2

1. Revisión fonética del texto original.

Durante esta etapa de la segunda sesión, se revisó el texto trabajado previamente, con el fin de evaluar si las correcciones realizadas habían sido interiorizadas por los aprendientes. Igualmente, se corrigieron nuevamente errores recurrentes y/o fosilizados.

2. Interpretación de la pieza

Como fase final del taller, los cantantes interpretaron las piezas estudiadas con el objeto de observar la permanencia de las correcciones en su práctica profesional.

### 3.2 Problemas detectados

---

<sup>8</sup> En el argot musical, “marcar” se refiere a una forma específica de cantar en un ensayo (sin utilizar la voz plena), con el fin de realizar correcciones musicales o de economizar recursos físicos necesarios para una función. En una entrevista con la *National Public Radio*, Donald Palumbo, director del coro de la *Metropolitan Opera House* de Nueva York, comenta sobre este término: “significa que estás indicando lo que quieres hacer con tu voz, pero no estás usando el volumen (ni) la tensión corporal (completos) que necesitas ejercer cuando ya estás cantando una función”. (NPR, 2015)

Como podía anticiparse debido a su origen lingüístico y su nivel de dominio del francés, durante el desarrollo del taller los aprendientes presentaron diversos errores de pronunciación. Si bien dichos errores pudieron ser tratados con el método verbotal, esta tarea se dificultaría debido a que algunos de ellos habían sufrido un proceso de fosilización.<sup>9</sup>

Estas incorrecciones se hicieron patentes a través de fenómenos lingüísticos que, de acuerdo con el criterio etiológico descrito por Fernández (1997, en López, 2013), pueden ser clasificados de la siguiente manera<sup>10</sup>:

- **Interferencia (también llamado transferencia negativa):** Producción errónea del alumno en su lengua meta, causada por la influencia de su lengua materna o de otra lengua que conoce.
  
- **Generalización:** Mecanismos a partir de los cuales el sistema se regulariza sin considerar las restricciones de ciertas reglas. Algunos ejemplos son el conjugar un verbo irregular como regular o no pronunciar la “s” final en alguna palabra francesa que lo requiera porque generalmente la “s” final no se pronuncia en este idioma.
  
- **Hipercorrección:** Mecanismo contrario a la generalización que consiste en crear una regla a partir de una excepción.
  
- **Errores inducidos:** Estrategia del aprendiente en la que ha establecido una propia hipótesis y/o metodología (erróneas) que lo conducen a cometer la misma incorrección de forma repetitiva.

---

<sup>9</sup> Según el Centro Virtual Cervantes, la fosilización puede definirse como: “fenómeno lingüístico que hace que el aprendiente mantenga en su interlengua, de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos”. (2013)

<sup>10</sup> Fernández (1997, p. 48) describe en su criterio etiológico los siguientes fenómenos lingüísticos o estrategias relacionados a la producción de errores en lengua extranjera: interferencia, generalización/hipergeneralización, analogía, influencia de la forma fuerte, hipercorrección, neutralización, reestructuración y errores inducidos. Sin embargo, no todos estos tipos de errores fueron encontrados en la producción de los participantes.

A continuación, podemos observar algunos ejemplos puntuales de los errores cometidos por los participantes y sus clasificaciones según el criterio etiológico antes mencionado. Cabe destacar que independientemente de su origen lingüístico, la mayoría de los cantantes presentaban errores similares o idénticos:

Errores de interferencia				
No.	Voz	Texto	Transcripción fonética	Error de pronunciación
1	Tenor	« <i>La fleur que tu m'avais <b>jetée</b></i> »	/la flœr kə ty mavɛ ʒɛtɛə/	/la flœr kə ty mavɛ ʒɛtɛə/
2	Tenor	« <i>flétrie et sèche, cette <b>fleur</b> gardait toujours sa douce <b>odeur</b>...</i> »	/fletri e sɛʃə sɛtə flœr gardɛ tuʒur sa dus ɔdœr/	/fletri e sɛʃə sɛtə flɛr gardɛ tuʒur sa dus ɔdɛr/
3	Mezzo-soprano	« <i>Je l'ai <b>mis</b> à la porte hier</i> »	/ʒə le miza la pɔrtɛ jɛr/	/ʒə le misa la pɔrtɛ jɛr/
4	Mezzo-soprano	« <i>J'irai danser la <b>Séguédille</b> et boire du <b>Manzanilla</b></i> »	/ʒire dāse la segədije bwarə dy mādzanija/	/ʒirɛ dānse la segidiʒe bwarə dy mānsanija/
5	Barítono	« <i>pour <b>plaisirs</b> ils ont les <b>combats</b></i> »	/pur plɛzɪr ilzɔ̃ lɛ kɔ̃ba/	/pur plɛsɪr ilsɔ̃n lɛ kɔ̃mba/
6	Barítono	« <i>et <b>que</b> l'amour t'<b>attend</b>...</i> »	/e kə lamur tatā/	/e kɛ lamur tatān/

Errores de generalización				
No.	Voz	Texto	Transcripción fonética	Error de pronunciación
7	Soprano	« <i>Je dis, <b>hélas</b> ! que je <b>réponds</b> de moi</i> »	/ʒə di elas kə ʒə repɔ̃ də mwa/	/ʒə di elɑ kə ʒə repɔ̃n də mwa/

Errores de hipercorrección				
----------------------------	--	--	--	--

No.	Voz	Texto	Transcripción fonética	Error de pronunciación
8	Mezzo-soprano	« <i>Mon amoureux il est au diable !</i> »	/mõnamurø il ε to djablø/	/mõnamyrø il ε to djablø/
9	Barítono	« <i>un cheval roule, entraînant un picador</i> »	/õə ʃəval rulə ätrənãtõə <b>pikador</b> /	/õə ʃəval rulə ätrənãtõə <b>pikadør</b> /
10	Tenor	« <i>J'étais une chose à toi...</i> »	/ʒetɛzɪnø ʃoza twa/	/ʒetɛzy ʃoza twa/

Errores inducidos				
No.	Voz	Texto	Transcripción fonética	Error de pronunciación
11	Tenor	« <i>La fleur que tu m'avais jetée</i> »	/la fløer kə ty mavɛ <b>ʒetɛə</b> /	/la fløer kə ty mavɛ <b>ʒɛtiə</b> /

Tabla 11. Clasificación de los errores producidos por los aprendientes a partir del criterio etiológico establecido por Fernández (1997)

Como se alcanza a notar, las correcciones fonéticas cometidas por los aprendientes durante el desarrollo de este taller coinciden en gran número con las listadas por Tomé (2004) y mencionadas anteriormente en este trabajo.

A partir de la observación de los errores de este grupo de aprendientes, se puede encontrar que algunos de ellos son comunes y recurrentes en gran parte del grupo. Esto nos permite realizar las siguientes aseveraciones respecto a la pronunciación del francés en la práctica de operistas hispanófonos:

1. Los cantantes líricos hispanohablantes cometen generalmente los mismos errores de pronunciación en francés, sin importar su origen geográfico o variante del español.
2. Algunos de estos errores tienden a presentarse más fácilmente en ciertas tesituras.<sup>11</sup>

<sup>11</sup> En esta observación se analizaron las tesituras soprano, mezzosoprano, tenor y barítono, aunque es posible suponer que otras tesituras como contralto o bajo presenten también errores específicos.



3. Algunos rasgos de pronunciación defectuosa tienen mayor recurrencia en algunas zonas específicas del registro vocal.<sup>12</sup>

Como sustento de tales afirmaciones, a continuación se analizan con más detalle algunos ejemplos de pronunciación defectuosa en la práctica del canto, producidos por los aprendientes durante el desarrollo del taller.

En el siguiente extracto del aria trabajada con las voces de tenor, podemos apreciar un error común de los dos participantes durante la primera sesión y en el que su origen geográfico (Chile y México) no represento algún factor distintivo: la pronunciación del fonema /e/ como /ɛ/ debido a la influencia del sistema vocálico del español.

DON JOSÉ:  
*p con amore*



Texto: La fleur que tu m'a-vais je - té - e dans ma pri - son — m'é-tait res - té - e.

Fonética: la flœr kə ty ma - vɛ ʒə - te - ə dā ma pri - zō me - te res - te - ə

Error 1: la flœr kə ty ma - vɛ ʒə - te - ə dā ma pri - zō me - te res - te - ə

<sup>12</sup> El cantante y profesor vocal Manuel García (1847) realiza la siguiente definición de *registro vocal*:

Por el término *registro*, comprendemos una serie de sonidos consecutivos y homogéneos que van del grave al agudo, producidos por el desarrollo de un mismo principio mecánico y cuya naturaleza difiere esencialmente de otra serie de sonidos igualmente consecutivos y homogéneos, producidos por otro principio mecánico. Todos los sonidos pertenecientes al mismo registro tienen, por consecuencia, la misma naturaleza, sean cuales sean las modificaciones de timbre o fuerza que se les aplique. (p. 4)

En su entrada *registro*, *The Oxford Companion to Music*, menciona:

en las notas más graves, los músculos tiroaritenoides están relativamente relajados y la vibración se lleva a cabo en la parte central de las cuerdas vocales. (...) Cuando el músculo *vocalis* se encuentra relajado, los ligamentos vocales se pueden tensar de manera independiente para producir el sonido en “falsete”. De tal manera, tenemos lo que se puede denominar un mecanismo pesado y otro ligero. Los métodos de enseñanza jamás han concordado en el número de registros posibles. (...) El cantante debe aprender a cambiar suavemente de un mecanismo a otro. En el registro profundo de la voz se puede usar solamente el mecanismo pesado y aligerarlo gradualmente conforme se eleva la altura del tono, “combinando” los dos en el registro medio. En la región aguda sólo se usa el mecanismo ligero. (Latham, 2002, p. 1590)

En este trabajo he decidido utilizar los términos *sobreagudo*, *agudo*, *medio* y *grave* para hacer referencia a estas series de sonidos producidos por la voz cantada.

Este error logró ser corregido en el texto hablado durante la primera sesión. No obstante, al entrar en la fase de la ejecución vocal en la segunda sesión, ambos aprendientes tuvieron la tendencia de cometer en la misma sílaba el error listado como 11 en la tabla de ejemplos: pronunciación del fonema /e/ como /i/. Lo anterior debido, según los cantantes, a la búsqueda de la cualidad vocal conocida como *squillo*<sup>13</sup>. Este error, inducido a partir de una hipótesis propia, se vincula a la percepción de muchos cantantes de que el sonido [i] ayuda a proyectar la voz. Como puede apreciarse en el extracto musical a continuación, el error se presenta al final de dos frases y en las alturas de Si<sub>4</sub> y Do<sub>5</sub>, registro medio de un tenor lírico, cuya colocación adecuada resulta fundamental para ascender de forma correcta al registro agudo:

DON JOSÉ:  
*p con amore*

Texto: La fleur que tu m'a - vais je - té - e dans ma pri - son — m'é - tait res - té - e.

Fonética: la flœr kə ty ma - ve ʒə - te - ə dā ma pri - zō me - te res - te - ə

Error 11: la flœr kə ty ma - ve ʒə - ti - ə dā ma pri - zō me - te res - ti - ə

Por otro lado, en la producción vocal de la mezzosoprano proveniente de Costa Rica, también se advierte una clara interferencia de su lengua materna al “hispanizar” la pronunciación de algunas palabras francesas. Tal es el caso de *danser*, *Séguédille*, y *Manzanilla*, cuya realización errónea se aproxima a las palabras españolas *danzar*, *seguidilla* y *manzanilla*, respectivamente:

Texto: J'i - rai dan - ser la Sé - gué - dille Et boi - re du Man - za - nil - la .

Fonética: ʒi - re dā - se la se - gə - di - je bwa - rə dy mā - dza - ni - ja

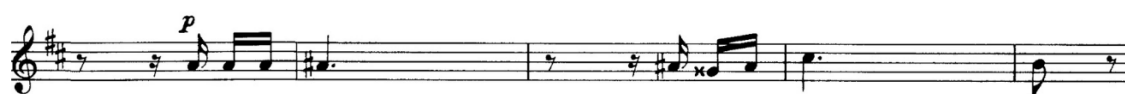
Error 4: ji - re dān - se la se - gi - di - je bwa - rə dy mān - sa - ni - ja

En esta muestra de la lengua, la influencia del español también se hace patente en la pronunciación del fonema /ʒ/ como /j/. Cabe destacar que, al igual que la cantante

<sup>13</sup> Conocido en términos científicos como “formante del cantante”, el *squillo* se refiere a la cualidad brillante y resonante de las voces líricas que les permite escucharse fácilmente sobre las orquestas sin amplificación. Consiste en una banda de frecuencias entre los 2,4 y los 3,2 kHz, la cual es característicamente un área de alta presión de sonido y resonancia en la voz operística. (Craig, 2019)

costarricense, la participante española y la mexicana, también incurrieron en este error al principio del taller. De acuerdo con la perspectiva verbotonal, dicha incorrección es producto de un exceso de tensión en la producción oral, lo que resulta particularmente interesante al suscitarse en un registro entre el grave y el medio (Do<sub>5</sub> a Fa#<sub>5</sub>), el cual se caracteriza por buscar una emisión relajada. De esta manera, la corrección de este error no solo beneficiaría la inteligibilidad del texto, sino que también permitiría una emisión más correcta desde el punto de vista de la técnica vocal.

Continuando en la cuerda de las mezzosopranos, un error llamativo fue el de la hipercorrección en pos de hacer que el texto “sonara más francés”. Tal fue el caso de la participante mexicana, quien demostró tendencia a sustituir el fonema /u/, perfectamente familiar para los hispanohablantes, por /y/, un sonido estereotípicamente francés. Esta hipercorrección, caracterizada por un exceso de claridad, también afectó al fonema vocálico contiguo [ø], el cual la aprendiente realizaba como /œ/:



Texto:	Mon a-mou-reux! . . .	il est au dia	-	ble!
Fonética:	mõ-na - mu - rø	il ε - to dja	-	blə
Error 8:	mõ-na - my - rœ	il ε - to dja	-	blə

El mismo problema de hipercorrección en busca del “afrancesamiento” se presentó en otros cantantes, particularmente en el fonema /r/, realizado frecuentemente como /g/. En este punto cabe señalar que, si bien en la tradición operística francesa la realización fónica del grafema “r” es /r/, durante las etapas de revisión del texto hablado decidí usar /r/. Esto con el fin de abordar la corrección fonética desde una perspectiva más comunicativa y de esta manera favorecer la corrección de los rasgos segmentales y suprasegmentales a través de una pronunciación “más natural”.

Por último, otro error común en todos los aprendientes fue el exceso de relajación en los fonemas [d] y [t] precedentes a una vocal, los cuales presentan una mayor tensión en francés que en español, dando la impresión de un sonido “explosivo”.

En total, se detectaron 15 tipos de errores de elementos segmentales, sobre los cuales se abundará a continuación.

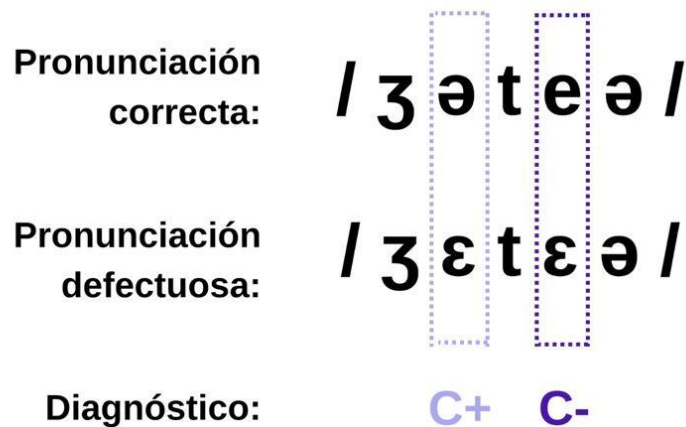
### **3.3 Corrección a través del método verbotal**

Durante el desarrollo de la fase de corrección, se siguió el procedimiento tradicional del método verbotal, el cual se describe a continuación:

1. Presentación del modelo (enunciado) por parte del profesor.
2. Repetición del aprendiente.
3. Diagnóstico del error de acuerdo con la metodología verbotal.
4. Procedimiento de corrección dependiendo del error y la respuesta del aprendiente.
5. Repetición por parte del profesor y el aprendiente del modelo trabajado para fomentar la integración de la corrección fonética.

Como fue mencionado en anteriormente, la corrección fonética por el MVT tiene como base la acción sobre errores en los ejes fundamentales de tensión (T) y claridad (C), pudiendo manifestarse estos como: exceso de tensión (T+), falta de tensión (T-, exceso de claridad (C+) y falta de claridad (C-). Por ende, un diagnóstico adecuado de la pronunciación defectuosa del estudiante resulta esencial para la decisión de la estrategia correctiva a seguir de forma inmediata. Generalmente, estas estrategias actúan conduciendo la emisión del aprendiente en dirección opuesta de su error.

Un ejemplo de lo anterior es la corrección realizada en la primera sesión de la palabra “*jetée*” (/ʒɛtɛə/), la cual los tenores pronunciaron como /ʒɛtɛə/, presentando así dos errores, exceso de claridad (C+) y exceso de oscuridad (C-), como puede apreciarse a continuación:



*Ilustración 7. Diagnóstico de un error de pronunciación originado en el eje de claridad.*

En este ejemplo concreto el procedimiento de corrección necesario radicó en disminuir la claridad de la primera “e” y aumentar la claridad de la segunda “e”. Para conseguir tal objetivo (y cualquier otro relacionado con la pronunciación defectuosa), el MVT propone distintas estrategias de corrección e integración. En su página web *Au son de FLE*, el Dr. Michel Billières (2013) lista y describe someramente estas estrategias a partir del esquema reproducido en la tabla 12 de este trabajo<sup>14</sup>.

Por otro lado, en la tabla 13 se lista el diagnóstico de los 15 errores de elementos segmentales detectados durante el desarrollo del taller, los cuales fueron evaluados mediante los instrumentos adjuntos en el anexo VI.

Debido a que la naturaleza del canto preestablece algunos rasgos suprasegmentales como la melodía y el ritmo, estos no presentaron problemas de producción importantes por parte de los participantes. No obstante, durante la fase de corrección del texto hablado, la principal estrategia correctiva fue la manipulación de la prosodia, tal como lo dictan los principios del método verbotonal. Para tal efecto, se hizo uso de los gestos facilitadores descritos en el esquema diseñado por Billières (2013) y reproducido en la tabla 14.

<sup>14</sup> Abreviaturas y símbolos del esquema:

T+: Mayor tensión.	T- Menor tensión.
C+ Mayor claridad.	C- Menor claridad.
V: Vocal.	C: Consonante.
C1: Consonante 1.	C2: Consonante 2.
⊡: Entonación ascendente.	⊠: Entonación descendente.

# Corrección de consonantes y vocales

## 1. Procesos de base para todos los sonidos

- Se presentan del más natural al menos natural.
- Se pueden combinar entre a ellos.

### 1.a Prioridad a la prosodia.

*Ritmo:*

Flujo rápido: T+

Flujo lento: T-

Acento: C+ para V

T+ para C

*Entonación:*

Ascendente: Mayor claridad en la vocal (V: C+).

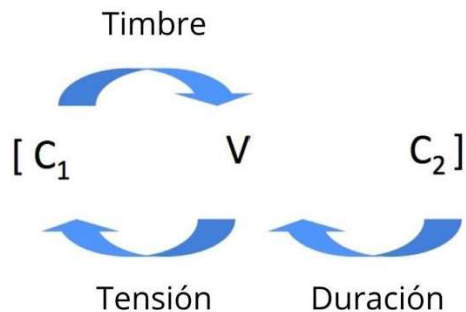
Mayor tensión en la consonante (C: T+)

Descendente: Menor claridad en la vocal (V: C-).

Menor tensión en consonante (C: T-)

### 1.b Pronunciación matizada / deformada.

### 1.c Entornos facilitadores (fonética combinatoria): C1-V-C2



A considerar: Posición del segmento a corregir: inicial, media, final.

### 1.d Gesto de acompañamiento asociado a cualquier otro proceso.

## 2. Procedimientos particulares:

Vocales:	Consonantes:	(Remitirse a las
Nasales	Posición del segmento	fichas pedagógicas
Diptongadas	Discontinuidad sonora	y los videos explicativos
		de <i>Au son de FLE</i> )

Tabla 12. Principios de corrección del MVT. (Billières, 2013)

No.	Fonema	Realización errónea	Diagnóstico del error de acuerdo con la MVT
<b>Fonemas vocálicos</b>			
1	[ẽ], [ã], [õ], [œ]	/ẽn/, /ãn/, /õn/, /œn/	Articulación del fonema [ŋ]
2	[e]	/ɛ/	Exceso de oscuridad
3	[ə], [œ]	/ɛ/	Exceso de claridad
4	[e]	/i/	Exceso de claridad
5	[ə], [œ]	/o/	Exceso de oscuridad
6	[u]	/y/	Exceso de claridad
<b>Fonemas semivocálicos</b>			
7	[j]	/j/	Exceso de tensión
8	[y], [ɥ]	/i/	Exceso de claridad
9	[y], [ɥ]	/u/	Exceso de oscuridad
<b>Fonemas consonánticos</b>			
10	[ʒ]	/j/	Falta de tensión
11	[ʒ]	/ʃ/	Exceso de tensión
12	[r]	/r/	Exceso de tensión
13	[v]	/b/	Exceso de tensión
15	[z]	/s/	Exceso de tensión

*Tabla 13. Diagnóstico de errores realizados por los participantes de acuerdo con el MVT.*


	Proceso	Posición de la mano	Comentarios	
			Particular al procedimiento	Aplicable a todos los procedimientos
R I T M O  E N T O N A C I Ó N	- Escansión silábica	- Sagital para las sílabas átonas ->	Golpeteos regulares, "tipo metrónomo".	- Gestos realizados: a) en un plano cercano al pecho -el rostro del profesor siempre debe ser visible;
	- División progresiva	- En pronación -> para la sílaba acentuada	Alargamiento horizontal enfatizando la duración.	
	- Cuenta silábica	- Puño cerrado, extendiendo los dedos progresivamente, de acuerdo a la emisión de las sílabas.	Alargamiento horizontal con <i>glissando</i> durante la producción de sílaba acentuada.	b) en un plan frontal, donde la amplitud del gesto vaya de un hombro a otro si rebasar jamás los límites del cuerpo.
	- Resalte de picos acentuales, incluyendo prominencias acentuales.	- En pronación, plano sagital, dibujar arcos sucesivos como los siguientes: 	Los 2 vértices del arco indican 2 picos acentuales sucesivos.	- Promover grupos prosódicos cortos de 3 a 4 sílabas.
	- Indicación del movimiento entonativo	- En pronación.	El movimiento refleja la línea melódica general ascendente vs. descendente.	- Velocidad del habla natural, no demasiado lenta ni acelerada.
	- Pico/valle entonativo			- En caso de necesidad, reemplazar el enunciado por logatomas del tipo <i>dadada</i> (útiles para percibir el ritmo y la melodía).
	- División regresiva (del fin hacia el inicio).	- En pronación, haciendo visibles las diferentes "alturas" de las sílabas.	Promueve el efecto de la percepción reciente y ayuda a producir la melodía "correcta".	

Tabla 14. La relación gesto-prosodia. (Billières, 2013)



Como se mencionó anteriormente, la corrección de cada uno de estos errores se llevo a cabo de forma inmediata y mediante el uso de diferentes estrategias que variaron de acuerdo al diagnóstico y al participante. Debido a la naturaleza de los errores presentados, las estrategias que mostraron más eficiencia fueron las siguientes:

1. Manipulación de la prosodia, modificando la entonación y exacerbando la intención de las frases, en búsqueda de una integración afectiva por parte del aprendiente (ejemplo a continuación).

Enunciado original:

*J'ai des galants à la douzaine, mais ils ne sont pas à mon gré ...*

Enunciado modificado a partir de la manipulación de la carga afectiva:

*Bah, j'ai des galants à la douzaine, hein ! Mais bon... ils sont pas à mon gré ...*

2. Reducción o incremento de la tensión con gestos facilitadores.



*Ilustración 8. Gestos realizados con las manos durante la corrección del eje de tensión. (Boureux, 2021)*

3. Reducción o incremento de la claridad a través de la manipulación de la altura (tono) del segmento. Este procedimiento fue aplicado a fonemas vocálicos, elevando la entonación del segmento en busca de C+ o disminuyéndola en busca de C-, según fuera conveniente. A continuación, es posible observar la representación de esta estrategia con el ejemplo de la mezzosoprano mexicana cuya realización de la frase « *mon amoureux* » presentaba un problema de C+.



Ilustración 9. Representación de la estrategia de corrección del eje de claridad.

4. Pronunciación matizada, conduciendo al aprendiente al extremo opuesto de su error con el fin de situarlo en un punto medio:

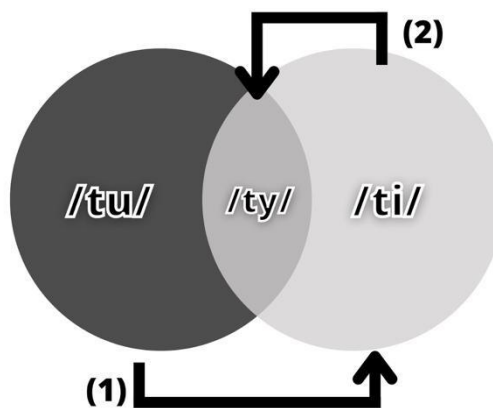


Ilustración 10. Representación de la estrategia de corrección a través de la pronunciación matizada.

5. Correcciones y comentarios del tipo fonoarticulatorio, como “en esa sílaba la ‘n’ no se pronuncia”, “intenta pronunciar la ‘r’ colocando la lengua más atrás”.

Cabe destacar que durante la fase de revisión del texto oral los participantes lograron integrar a su sistema fonético la mayoría de las correcciones realizadas, reduciendo así el trabajo de corrección durante el canto. No obstante, durante la fase musical también se detectaron y trabajaron algunos errores, radicando frecuentemente estos en el eje de la tensión (T+).

### 3.4 Evaluación de resultados del taller

Durante el desarrollo del taller se llevó a cabo una evaluación formativa por parte del profesor, en la que se detectaron y atendieron los problemas específicos de cada aprendiziente a partir del instrumento encontrado en el anexo VI. Igualmente, se promovió la autoevaluación por parte de los participantes a través de intercambio de opiniones y el llenado de un cuestionario anónimo en el que se solicitaba su impresión sobre la experiencia de aprendizaje. Algunas de las impresiones obtenidas por parte de los cantantes fueron las siguientes:

- Todos reportaron haber sentido una mejora en su pronunciación durante y después del taller.
- Todos coincidieron en que una pronunciación correcta favorecía la emisión del canto. Especialmente al librarse de tensión excesiva (T+), la cual resulta contraproducente a la técnica del canto.
- La mayoría (7 participantes) reportó sentirse más cómodo cantando en francés después del taller.
- La mayoría (8 participantes) comentó que además de la corrección de las piezas de la ópera *Carmen*, el trabajo realizado en el taller le brindaría autonomía para trabajar la pronunciación de su repertorio francófono en el futuro.

Llama la atención que al final de la segunda sesión, durante la revisión del texto cantado, la mayoría de los aprendizientes hizo uso espontaneo de los gestos facilitadores utilizados por el profesor durante la corrección del texto oral. Esta práctica evidencia la integración del trabajo realizado por parte de los cantantes, al percibir sus errores y corregirlos de forma autónoma.

No obstante, algunas correcciones logradas durante las sesiones de trabajo con el texto no se conservaron sistemáticamente en el canto, probablemente a causa de la fosilización de los mismos. Cabe señalar que la mayoría de profesores de canto

aluden al concepto de “vicios” en el canto, los cuales serían errores fosilizados relacionados con la formación de hábitos al cantar.

En este sentido, es posible que la corrección fonética a nivel cantado demande mayor tiempo de trabajo. Esto con el fin de realizar un trabajo de reeducación psicomotriz analítico y consciente, que incida en el funcionamiento del aparato fonador a largo plazo (Segre y Naidich, 1987, en Llorens, 2014).

Por último, como ejemplo de los resultados del taller, se incluyen a continuación dos muestras sonoras del trabajo de corrección realizado con la mezzosoprano española en la interpretación del aria *Près des remparts de Séville* (Séguédille). Las grabaciones, alojadas en la repositorio de videos YouTube, consisten respectivamente en la interpretación del aria antes y después del taller de corrección fonética.

Muestra 1 (antes de la corrección):

[https://www.youtube.com/watch?v=wV2hxXgc\\_PI](https://www.youtube.com/watch?v=wV2hxXgc_PI)

Muestra 2 (después de la corrección):

<https://www.youtube.com/watch?v=y3h0GTH1ods>

Como puede apreciarse en las grabaciones, si bien se lograron correcciones importantes en la pronunciación del texto cantado, aún existen aspectos a mejorar e integrar. No obstante, son considerables los avances obtenidos por la cantante, a pesar de la corta duración de esta experiencia de enseñanza-aprendizaje. Esto refrenda la necesidad existente de un trabajo de corrección fonética constante e integrado al currículum de las escuelas de canto de nivel superior.

## Reflexión

Desde un punto de vista personal, la experiencia docente descrita a lo largo de este trabajo resultó sumamente enriquecedora. Esto, gracias a la posibilidad de poner en práctica un proyecto multidisciplinar en el que pudiera enfocarme en una necesidad a veces soslayada por los docentes de FLE: el aprendizaje de francés con fines específicos (en este caso artísticos).

Considero que, si bien la recuperación de esta experiencia profesional brindó solamente una visión somera de la compleja problemática de la corrección fonética en el ámbito del canto lírico, también abrió la puerta a la reflexión sobre distintas posibilidades de trabajo en torno a este tema. Entre ellas, es posible mencionar las siguientes:

- El análisis de la permanencia a largo plazo de las correcciones realizadas y su transferibilidad a otro tipo de producción oral, como la declamación, típica del género conocido como *opéra comique*.
- La utilización de medios informáticos (con softwares como PRAAT<sup>15</sup>) para medir y documentar de manera exacta los alcances y beneficios de la corrección fonética en el canto.
- La creación de una propuesta pedagógica que atienda la fuerte necesidad de una metodología de FLE específica para las escuelas profesionales de música de los países hispanos.
- La difusión de la corrección e integración fonética a través del método verbotonal y la capacitación de más docentes de FLE en este ámbito.
- La reivindicación de la pedagogía de la fonética, hasta cierto punto desplazada por el auge de los métodos comunicativos.

Como pudo observarse durante el desarrollo de este trabajo, la música y el aprendizaje de lenguas guardan una relación estrecha, la cual puede ser aprovechada

---

<sup>15</sup> <https://www.fon.hum.uva.nl/praat/>

por los docentes de FLE en pos de mantener al francés como una lengua líder, no solo en el ámbito de la ciencia y la tecnología, sino también de la cultura.

Con esta experiencia queda claro que el trabajo del profesor de lenguas extranjeras requiere de una formación y precisión equiparable a la de un artista, y que combinada con otras disciplinas como la danza, la poesía y la escenografía, su labor es fundamental para dar lugar a productos tan complejos como un espectáculo operístico. Esta afirmación refrenda las palabras del cineasta y director escénico italiano Franco Zeffirelli: *“la ópera es un planeta donde las musas trabajan juntas, unen sus manos y celebran a todas las artes”*.

## Referencias

- Alazard, C. (2013). *Rôle de la prosodie dans la fluence en lecture oralisée chez des apprenants de Français Langue Étrangère*. Université Toulouse le Mirail-Toulouse II.
- Bañuelas, R. (2001). *El canto, Técnica de la voz y arte de la interpretación*. Trillas, México.
- Bernac, P., & Radford, W. (1997). *The Interpretation of French Song*. Kahn & Averill.
- Berrocal, J. (2010). *Pragmática docente en los idiomas aplicados al canto lírico*. Asociación Europea de Profesores de Español XLV, Madrid.
- Bustos, I. (2017). *La voz: La técnica y la expresión*. Paidotribo, México.
- Billières, M. (2002). *Le corps en phonétique corrective. Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*, 2, 35-70.
- Billières, M. (2014). Phonétique corrective en FLE. *Au son du FLE*. <https://www.verbotonale-phonetique.com/>
- Billières, M., Boueux, M., Alazard, C. (2018). *Pratiques de l'enseignement de la prononciation en FLE*. France Université Numérique. <https://www.fun-mooc.fr/fr/cours/pratiques-de-lenseignement-de-la-prononciation-en-fle/>
- Borrell, A. & Salsignac, J. (2002). Chapitre 4. Importance de la prosodie en didactique des langues (application au FLE). En: Raymond Renard éd., *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 2: La phonétique verbo-tonale* (pp. 163-182). De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve. <https://doi.org/10.3917/dbu.renar.2002.01.0163>
- Boureux, M. (2017). Mieux percevoir pour mieux prononcer. Quelle phonétique corrective pour aider les apprenants italiens à bien parler français. *Rivista Interculturale*, Università di Lecce, 43-68.
- Boureux, M. (2021). #4 Tension des consonnes. *Bien prononcer le français* <https://www.youtube.com/@BienPrononcerLeFrancais>
- Cantero, F., & Giralt, M. (2020). *Pronunciación y enfoque oral en lenguas extranjeras*. Octaedro.
- Carranza, R., & Alessandroni, N. (2013). Dicción, fonética y técnica vocal: El entrenamiento vocal en clave interdisciplinaria. En *Novenas Jornadas nacionales de investigación en arte en Argentina*.
- Caruso, E. y Tétrazzini L. (1909). *The art of singing*. Metropolitan Company Publishers, New York.
- Centro Virtual Cervantes. (2013). Fosilización. *Diccionario de términos clave de ELE*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/fosilizacion](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/fosilizacion)
- Collister, L. B., y Huron, D. (2008). *Comparison of word intelligibility in spoken and sung phrases*. *Empir. Musicol. Rev.* 3, 109–125.
- Condé, G. (2005). Carmen. En Dulac, P. *L'opéra*. Encyclopedia Universalis.
- Contant, C. (2017). Le passé simple. *Bescherelle*. <https://bescherelle.ca/passe-simple/>
- Dunn, R. E. (1997). *The phenomenon of the voice: a comparison*. *Phenom. Sing.* 1, 97–106.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Fernández, A. (1998). El italiano aplicado al canto como destreza. *Quaderns d'Italià*, 3, 149-156

- Guzmán, M. N. (2018). La pronunciación como variable expresiva en el canto en español. *Epistemus. Revista de Estudios En Música, Cognición y Cultura*, 6.
- Hollien, H., Mendes-Schwartz, A. P., & Nielsen, K. (2000). Perceptual confusions of high-pitched sung vowels. *Journal of Voice*, 14, 287-298.
- Instituto Cervantes, 2006. Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)
- Johnson, K. (2017). *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Routledge.
- Karna, D. R., Bender, S., & Clausen, R. (2012). *The Use of the International Phonetic Alphabet in the Choral Rehearsal*. Scarecrow Press.
- Kelly, L. G. (1969). *25 centuries of language teaching*. Newbury House.
- Latham, A. (2002). *The Oxford Companion to Music*. Oxford University Press, USA.
- Llisterri, J. (2022). *Fonética y adquisición de segundas y terceras lenguas*. Departament de Filologia Espanyola, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Llorens, P. (2014) El trabajo corporal en el canto: metodologías de los siglos XX y XXI. *Arte y movimiento*, 11, 61-76. Universidad de Jaén.
- López, M. (2013) *¿Cómo trabajar los errores en el aula de ELE?*. Universidad de Granada. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. <http://hdl.handle.net/10481/38769>
- Molina, J. (2007). *Diagnostique et correction des erreurs de prononciation en FLE des apprenants hispanophones* (Tesis de Especialización). Université Stendhal - Grenoble III, Grenoble, Francia.
- NPR (2015). *How The Met Opera's Chorus Master Gets 150 To Sound Like One*. <https://www.npr.org/sections/deceptivecadence/2015/04/22/401487525/how-the-met-operas-chorus-master-gets-150-to-sound-like-one>
- Operabase. (2022). *Operabase - Verified Opera Statistics*. <https://www.operabase.com/statistics/en>
- Ouin, C. (2018, 26 marzo). Les temps surcomposés. *Bescherelle*. <https://bescherelle.ca/les-temps-surcomposes/>
- Padilla, X. (2018). Remarks on verbo-tonal phonetics for a communicative context, *Normas*, 8, 259-271. doi: <https://doi.org/10.7203/Normas.v8i1.13433>
- Pfautsch, L. (1971). *English Diction for the Singer*. New York: Lawson-Gould Music Publishers, Inc.
- Pillot-Loiseau, C. (2011). Place de la phonétique dans la revue La voix parlée et chantée. *Observatoire musical français*, 47, 53-71.
- Pistone, D. (2011). *La voix parlée et chantée (1890-1903): Etude et indexation d'un périodique français*. Observatoire Musical français.
- Polivanov, E. (1931). La perception des sons d'une langue étrangère. *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, 4: Réunion phonologique internationale tenue à Prague (18-21/ XII 1930), 4, 79-96.
- Poch, D. (1999). *Fonética para aprender español: pronunciación*. Madrid: Edinumen.
- Rançon, J. (2018). La méthode verbo-tonale. Quel intérêt pour l'école d'aujourd'hui. *Les Langues Modernes*.
- Real Academia Española. (2014). Sinestesia. En *Diccionario de la lengua española*.



- Renard, R. (1979). *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Didier, CIPA, 3e édition.
- Scotto Di Carlo, N. (2007) Le point de vue de l'odologue. *Voix parlée et chantée*, 357-372. Klein.
- Segre, R. & Naidich, R. (1987). *Principios de foniatría para alumnos y profesionales de canto y dicción*. Editorial Médica Panamericana.
- Suverkrop, B. (2007, 2009) J. IPA Source LLC, July 27, 2021. <https://www.ipasource.com>.  
Library of Congress ISSN 2771-876
- Tomé, M. (1993). Introduction à une phonétique du français pour les étudiants espagnols. *Estudios Humanísticos. Filología*, 15, 181. <https://doi.org/10.18002/ehf.v0i15.4253>
- Tomé, M. (2004). *Fautes typiques des hispanophones lors de l'apprentissage du FLE*. ÉduFLE.net. <http://campusfle.unileon.es/Webs/FautesHispanophonesFLE.html>
- Trubetzkoy, N. S. (1939). Grundzüge der phonologie. Travaux du *Cercle Linguistique de Prague*, 7.
- White, R. (2014). *The Routledge Companion to Stanislavsky*. Routledge.

## Anexo I. Cuestionario

*Aplicado a 148 cantantes de 21 países hispanohablantes, entre ellos los participantes, con el fin de establecer un estado de la cuestión a desarrollar)*

---

Por favor responde a las siguientes preguntas. Tus respuestas son confidenciales y serán tratadas únicamente con fines estadísticos e investigativos. ¡Gracias por tu participación!

### Datos personales

1. Nombre:
2. Nombre artístico:
3. Edad:
4. Tesitura:
5. País de origen:
6. ¿Cuál de las siguientes categorías consideras que define mejor tu nivel actual como cantante?
  - a. Aficionado
  - b. Estudiante
  - c. Semiprofesional
  - d. Profesional
  - e. Otro
7. Incluyendo tu etapa de estudiante, ¿aproximadamente cuántos años te has dedicado al canto lírico?

### Historial lingüístico

8. De acuerdo con la región de tu país, ¿cómo describirías tu acento al hablar español?
9. ¿Cuál consideras que es tu nivel de francés en cada una de las siguientes habilidades? (Nulo, Muy básico, Básico, Intermedio, Avanzado).
  - a. Comprensión escrita
  - b. Producción escrita
  - c. Comprensión auditiva
  - d. Producción oral

10. ¿Hablas alguna otra lengua? ¿En qué nivel? (Básico, Intermedio, Avanzado)
11. ¿Has estudiado francés como lengua extranjera (en general)?
12. En caso de haber respondido "sí" a la pregunta anterior. ¿Aproximadamente cuánto tiempo estudiaste francés como lengua extranjera?
13. ¿Durante tu formación musical recibiste clases de francés aplicado al canto?
- Sí, en la institución donde realicé mis estudios.
  - Sí, de forma privada.
  - No.
14. En caso de haber respondido "sí" a la pregunta anterior. ¿Aproximadamente cuánto tiempo recibiste clases de francés aplicado al canto?
15. En caso de haber recibido clases de francés aplicado al canto. ¿Qué métodos utilizaban tus profesores?
- Comparaban sonidos del francés y el español para que los estudiantes percibiéramos la diferencia.
  - Utilizaban gestos con las manos para provocar un cambio en el sonido, por ejemplo, llevar las manos hacia abajo para marcar una "e" sorda.
  - Mostraban diagramas anatómicos del aparato fonador y su funcionamiento.
  - Brindaban indicaciones físicas para modificar la pronunciación, por ejemplo, "coloca tu lengua detrás de los dientes", "relaja la mandíbula en esta vocal".
  - Promovían el uso de alfabetos fonéticos, como el Alfabeto Fonético Internacional (AFI).
  - No sé/No recuerdo.
  - Otro.
16. Selecciona de la siguiente lista los métodos de corrección fonética con los que hayas trabajado y/o conozcas.
- Método de oposiciones fonológicas
  - Método fonoarticulatorio
  - Método verbotonal
  - Método tecnológico o de laboratorio de idiomas
  - No he escuchado hablar de ninguno
  - Otro.

### **Repertorio francófono**

17. ¿Con qué frecuencia interpretas repertorio francés? La respuesta puede abordar trabajo, estudios, etc.
- Nunca
  - Casi nunca

- c. A veces
- d. Frecuentemente
- e. Siempre

18. En cuanto a elección de repertorio, ¿cuál es tu posición respecto al repertorio francés?

- a. Lo evito al máximo
- b. Si es posible, prefiero abordar otro repertorio (alemán, español, italiano, etc.)
- c. Lo interpreto sin gusto particular.
- d. Me gusta interpretarlo
- e. Me encanta interpretarlo

19. Selecciona en qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre el repertorio francófono (muy de acuerdo, de acuerdo, neutral, en desacuerdo, muy en desacuerdo).

- a. Es difícil de cantar debido a su pronunciación
- b. Es difícil de cantar debido a su complejidad técnica
- c. No me gusta el repertorio existente en ese idioma
- d. No existe una variedad de repertorio tan amplia para mi voz en ese idioma
- e. Mi voz no es apta para ese repertorio
- f. No conozco el estilo adecuado para interpretar repertorio francés

20. ¿Qué géneros de música vocal has interpretado en francés como solista o coralista?

- a. Ópera
- b. Oratorio
- c. Canción de arte
- d. Cantata
- e. Madrigal
- f. Motete
- g. Otra

21. ¿A qué periodo de la música académica pertenecen las piezas que has interpretado en francés como solista o coralista?

- a. Antigüedad
- b. Renacimiento
- c. Barroco
- d. Clásico
- e. Romántico
- f. Contemporáneo
- g. Otro

22. ¿Qué métodos utilizas para corregir/trabajar la pronunciación de tus piezas en francés?

- a. Repetición del texto con base en mis conocimientos de la fonética francesa
- b. Alfabeto Fonético Internacional
- c. Imitación de una grabación
- d. Asesoría de un coach musical (pianista, profesor de canto, cantante, etc.)
- e. Asesoría de un coach no musical (profesor de idiomas, amigo, persona francófona, etc.)
- f. Otro

23. Al interpretar una pieza en francés, ¿consideras que las características del idioma influyen en los aspectos técnicos de tu canto?

- a. Sí, de manera positiva.
- b. Sí, de manera negativa.
- c. No

24. En caso de haber contestado que sí a la pregunta anterior, ¿en qué aspectos de tu canto influye la fonética del francés?

- a. Emisión
- b. Proyección
- c. Apoyo
- d. Respiración
- e. Afinación
- Interpretación escénica
- f. Otro

25. ¿Existen ocasiones en las que al cantar una nota en un registro en particular necesitas modificar el sonido de las vocales en función del canto?

26. Si respondiste que sí a la pregunta anterior: ¿Qué aspecto privilegas cuando tienes que modificar una vocal?

- a. El musical (que la nota tenga un sonido adecuado de acuerdo a la técnica del canto, aunque el texto no se comprenda completamente).
- b. El texto (que tu pronunciación sea clara, aunque en algunas notas no tengan la emisión que consideras ideal).

### **Percepción del francés como lengua extranjera.**

Instrucciones:

En cada pregunta escucharás la grabación de una palabra en francés. Selecciona un punto en una escala del 1 al 5 dependiendo de "cuánto se parece" la vocal de esa palabra a las vocales en español mostradas.

Ejemplo: En la siguiente pregunta selecciona 1 si crees que el sonido es completamente parecido al de una "i". Selecciona 3 si piensas que es un sonido

intermedio entre la "i" y la "u". Selecciona 5 si consideras que el sonido es completamente parecido a la "u".

27. Palabra en francés escuchada *pull*. No visible para los participantes.

<https://youtube.com/shorts/hcND0ZPSeTo?feature=share>

i 1 – 2 – 3 – 4 – 5 u

28. Palabra en francés escuchada *poule*. No visible para los participantes.

<https://youtube.com/shorts/zQs0GDIUZu4?feature=share>

i 1 – 2 – 3 – 4 – 5 u

29. Palabra en francés escuchada *pile*. No visible para los participantes.

[https://youtube.com/shorts/\\_Qlm2f0h3GU?feature=share](https://youtube.com/shorts/_Qlm2f0h3GU?feature=share)

i 1 – 2 – 3 – 4 – 5 u

30. Palabra en francés escuchada *loup*. No visible para los participantes.

<https://youtube.com/shorts/n0zyC8wwXCA?feature=share>

i 1 – 2 – 3 – 4 – 5 u

31. Palabra en francés escuchada *lu*. No visible para los participantes.

<https://youtube.com/shorts/p2-t6X9euGo?feature=share>

i 1 – 2 – 3 – 4 – 5 u

32. Palabra en francés escuchada *lit*. No visible para los participantes.

<https://youtube.com/shorts/2soEIJabvPw?feature=share>

i 1 – 2 – 3 – 4 – 5 u

33. Palabra en francés escuchada *dés*. No visible para los participantes.

<https://youtube.com/shorts/zqQQ4yPvd8s?feature=share>

i 1 – 2 – 3 – 4 – 5 e

34. Palabra en francés escuchada *de*. No visible para los participantes.

<https://youtube.com/shorts/gXeZiF3TA90?feature=share>

i 1 – 2 – 3 – 4 – 5 e

e 1 – 2 – 3 – 4 – 5 o

35. Palabra en francés escuchada *des*. No visible para los participantes.

[https://youtube.com/shorts/ZDf\\_k7yEZU4?feature=share](https://youtube.com/shorts/ZDf_k7yEZU4?feature=share)

i 1 – 2 – 3 – 4 – 5 e

e 1 – 2 – 3 – 4 – 5 o

36. Palabra en francés escuchada *Inde*. No visible para los participantes.

<https://youtu.be/9QBImmF0Vp0>

a 1 – 2 – 3 – 4 – 5 o

37. Palabra en francés escuchada *Andes*. No visible para los participantes.  
<https://youtu.be/9tPUQfcSUDc>

a 1 – 2 – 3 – 4 – 5 o

38. Palabra en francés escuchada *Onde*. No visible para los participantes.  
<https://youtu.be/Zj0Ja8Y34rl>

a 1 – 2 – 3 – 4 – 5 o

39. ¿Tienes alguna otra contribución o comentario?

## Anexo II. Textos originales de los extractos a trabajar

### II. I *Près des remparts de Séville (Séguedille)*

Partitura disponible [aquí](#).

Près des remparts de Séville  
chez mon ami Lillas Pastia,  
j'irai danser la séguedille  
et boire du Manzanilla,  
j'irai chez mon ami Lillas Pastia.

Oui, mais toute seule on s'ennuie,  
et les vrais plaisirs  
sont à deux...  
donc pour me tenir compagnie,  
j'amènerai mon amoureux.

Mon amoureux ? Il est au diable !  
Je l'ai mis à la porte hier !  
Mon pauvre cœur,  
très consolable,  
mon cœur est libre comme l'air.

J'ai des galants à la douzaine ;  
mais ils ne sont pas à mon gré.  
Voici la fin de la semaine :  
qui veut m'aimer ?  
Je l'aimerai !  
Qui veut mon âme ?  
Elle est à prendre.  
Vous arrivez au bon moment !  
Je n'ai guère le temps d'attendre,  
car avec mon nouvel amant ...



## **II.II *La fleur que tu m'avais jetée***

Partitura disponible [aquí](#).

La fleur que tu m'avais jetée  
dans ma prison m'était restée,  
flétrie et sèche, cette fleur  
gardait toujours sa douce odeur ;  
et pendant des heures entières,  
sur mes yeux,  
fermant mes paupières,  
de cette odeur je m'enivrais  
et dans la nuit je te voyais !

Je me prenais à te maudire,  
à te détester, à me dire :  
pourquoi faut-il que le destin  
l'ait mise là sur mon chemin !  
Puis je m'accusais de blasphème,  
et je ne sentais en moi-même,  
qu'un seul désir, un seul espoir :  
te revoir, ô Carmen, oui, te revoir !

Car tu n'avais eu qu'à paraître,  
qu'à jeter un regard sur  
moi pour t'emparer  
de tout mon être,  
ô ma Carmen !  
Et j'étais une chose à toi !  
Carmen, je t'aime !

### II.III *Votre toast, je peux vous le rendre*

Partitura disponible [aquí](#).

Votre toast, je peux vous le rendre,  
señors, car avec les soldats  
oui, les toreros peuvent s'entendre ;  
pour plaisirs, ils ont les combats !

Le cirque est plein,  
c'est jour de fête !  
Le cirque est plein du haut en bas ;  
les spectateurs perdant la tête,  
s'interpellent à grands fracas !

Apostrophes, cris et tapage  
poussés jusques à la fureur !  
Car c'est la fête du courage !  
C'est la fête des gens de cœur !  
Allons ! en garde ! allons ! ah !

Toréador, en garde !  
Et songe bien, oui,  
songe en combattant  
qu'un œil noir te regarde  
et que l'amour t'attend,

Tout d'un coup, on fait silence,  
ah ! que se passe-t-il ?  
Plus de cris,  
c'est l'instant !  
Le taureau s'élançe  
en bondissant hors du toril !  
Il entre, il frappe !... un cheval roule,  
entraînant un picador.

``Ah ! Bravo toro !"  
hurle la foule.  
Le taureau va...  
il vient et frappe encore !

En secouant ses banderilles,  
plein de fureur, il court,  
le cirque est plein de sang !  
On se sauve... on franchit les grilles !  
C'est ton tour maintenant !

## **II.IV *Je dis que rien ne m'épouvante***

Partitura disponible [aquí](#).

Je dis que rien ne m'épouvante,  
je dis, hélas ! que je répons de moi ;  
mais j'ai beau faire la vaillante,  
au fond du cœur,  
je meurs d'effroi !  
Seule en ce lieu sauvage,  
toute seule j'ai peur,  
mais j'ai tort d'avoir peur ;  
vous me donnerez du courage,  
vous me protégerez, Seigneur !

Je vais voir de près cette femme  
dont les artifices maudits  
ont fini par faire un infâme  
de celui que j'aimais jadis !

Elle est dangereuse...  
elle est belle !

Mais je ne veux pas avoir peur !  
Je parlerai haut devant elle... ah !  
Seigneur, vous me protégerez !

Protégez-moi ! O Seigneur !

## **Anexo III. Textos modificados para trabajar la corrección**

### **III. I *Près des remparts de Séville (Séguedille)***

Je vais danser la séguedille à Séville, près des remparts  
J'irai boire du Manzanilla chez Lillas Pastia, mon ami

J'amènerai mon amoureux pour me tenir compagnie  
Car toute seule on s'ennuie et à deux sont les vrais plaisirs

Mais il est au diable car hier je l'ai mis à la porte  
Et mon pauvre cœur est libre comme l'air et très consolable

J'ai une douzaine de galants qui ne sont pas du tout à mon gré  
Mon âme est à prendre qui la veut ?

J'aimerai celui qui veut m'aimer  
C'est au bon moment que vous arrivez.

Avec mon nouvel amant, j'irai près des remparts  
Et je n'ai guère le temps d'attendre

### **III.II *La fleur que tu m'avais jetée***

La fleur que tu m'avais jetée m'était restée dans ma prison  
Toute flétrie et sèche, elle gardait l'odeur  
dont je m'enivrais pendant des heures entières  
Et je te voyais sur mes yeux en fermant mes paupières  
dans la nuit

Je m'accusais de blasphème lorsque je me prenais à me dire :  
Pourquoi faut-il que le destin l'ait mise sur mon chemin !  
Je me prenais à te maudire et te détester,  
Mais en moi-même, je ne sentais qu'un seul espoir  
Le désir de te revoir, Carmen !

Car pour me faire une chose à toi,  
Tu n'avais eu qu'à jeter un regard sur moi  
Qu'à paraître pour t'emparer de tout mon être  
Je t'aime, Carmen !

### III.III *Votre toast, je peux vous le rendre*

Señors, je peux vous rendre votre toast,

Car les toreros peuvent s'entendre avec les soldats :

Ils ont les combats pour plaisir.

Le jour de fête le cirque est plein du haut en bas

Et les spectateurs s'interpellent à grands fracas perdant la tête,

Cris, tapage et apostrophes poussés jusques à la fureur.

En garde, c'est la fête des gens de cœur et du courage !

Allons !

En garde toréador !

Et en combattant songe que l'amour t'attend et qu'un œil noir te regarde.

Tout d'un coup, plus de cris...  
que se passe-t-il ?

On fait silence, c'est l'instant !

En bondissant, le taureau s'élançe hors du toril, il entre et frappe un cheval

Entraînant un picador, il roule  
La foule hurle « Bravo, toro »

Il vient et encore il frappe !

Le cirque est plein de sang  
et Il court plein de fureur  
en secouant ses banderilles

On franchit les grilles et on se sauve !

Maintenant c'est ton tour !

### **III.IV *Je dis que rien ne m'épouvante***

J'ai beau faire la vaillante, mais je meurs d'effroi au fond du cœur.  
Même si je dis que je répons de moi et que rien ne m'épouvante

J'ai peur toute seule en ce lieu sauvage, mais j'ai tort !  
Car vous me protégerez et me donnerez du courage, Seigneur !

Je l'aimais jadis, et les artifices maudits de cette femme  
On finit pour faire un infâme de lui

Je vais la voir de près et parlerai haut devant elle,  
Mais je ne veux pas avoir peur

Même si elle est belle et dangereuse  
Car vous me protégerez, Seigneur.

Protégez-moi !

## Anexo IV. Transcripciones fonéticas de los extractos a trabajar

### IV.1 Près des remparts de Séville (Séguedille)

<b>Près</b>	<b>des</b>	<b>remparts</b>	<b>de</b>	<b>Séville,</b>				
[prɛ	dɛ	rɑ̃.par	də	se.vi.jə]				
Near	the	ramparts	of	Seville				
<b>chez</b>	<b>mon</b>	<b>ami,</b>	<b>Lillas</b>	<b>Pastia,</b>				
[ʃe	mɔ̃.	na.mi	li.las	pas.tja]				
place	of-my	friend,	Lillas	Pastia,				
<b>j'irai</b>	<b>danser</b>	<b>la</b>	<b>Séguedille</b>	<b>et</b>	<b>boire</b>	<b>du</b>	<b>Manzanilla<sup>1</sup>.</b>	
[ʒi.re	dɑ̃.se	la	se.gə.'di.	je	bwa.rə	dy	mɑ̃.dza.'ni.ja]	
I-will-go	to-dance	the	Seguedilla	and	to-drink	-	Manzanilla.	
<b>Oui,</b>	<b>mais</b>	<b>toute</b>	<b>seule</b>	<b>on</b>	<b>s'ennuie,</b>			
[wi	mɛ	tu.tə	sœ.	lɔ̃	sɑ̃.nɥi.ə]			
Yes,	but	all	alone	one	gets-bored,			
<b>et</b>	<b>les</b>	<b>vrais</b>	<b>plaisirs</b>	<b>sont</b>	<b>à</b>	<b>deux...</b>		
[e	lɛ	vʁɛ	plɛ.zir	sɔ̃.	ta	dø]		
and	the	real	pleasures	are	for	two...		
<b>Donc,</b>	<b>pour</b>	<b>me</b>	<b>tenir</b>	<b>compagnie</b>				
[dɔ̃k	pur	mə	tə.nir	kɔ̃.pa.jni.ə]				
So,	to	me	keep	company				
<i>(So, to keep me company)</i>								
<b>j'emmènerai</b>	<b>mon</b>	<b>amoureux.</b>						
[ʒɑ̃.mɛ.nə.re	mɔ̃.	na.mu.rø]						
I-will-take	my	lover.						
<b>Mon</b>	<b>amoureux!</b>	<b>il</b>	<b>est</b>	<b>au</b>	<b>diable...</b>			
[mɔ̃.	na.mu.rø	i.	lɛ.	to	dja.blə]			
My	lover!	he	has-gone	to-the	devil...			
<b>Je</b>	<b>l'ai</b>	<b>mis</b>	<b>à</b>	<b>la</b>	<b>porte</b>	<b>hier...</b>		
[ʒə	le	mi.	za	la	pɔ̃r.tə	jɛr]		
I	had-him	put	out	(of)-the	door	yesterday...		
<b>Mon</b>	<b>pauvre</b>	<b>cœur</b>	<b>très</b>	<b>consolable,</b>				
[mɔ̃	po.vʁə	kœr	trɛ	kɔ̃.sɔ.la.blə]				
My	poor	heart	very	consolable,				



**Mon cœur est libre comme l'air...**  
 [mõ kø. rɛ li.brə kɔ.mə lɛr]  
 My heart is free like the-air...

**J'ai des galants à la douzaine,**  
 [ʒə dɛ ga.lã. za la du.zɛ.nə]  
 I-have the suitors by the dozen,

**mais ils ne sont pas à mon gré;**  
 [mɛ. zil nə sɔ̃ pa. za mõ grɛ]  
 but they - are not to my liking;

**Voici la fin de la semaine;**  
 [vwa.si la fɛ də la sə.mɛ.nə]  
 here-it-is the end of the week;

**qui veut m'aimer? Je l'aimerai!**  
 [ki vø me.me ʒə lɛ.mə.re]  
 who wants to-love-me? I will-love-him!

**Qui veut mon âme? elle est à prendre.**  
 [ki vø mõ. na. mɛ. lɛ. ta prã.drɛ]  
 Who wants my soul? it is for-the taking.

**Vous arrivez au<sup>2</sup> bon moment.**  
 [vu. za.ri.ve. zo bõ mɔ.mã]  
 You are-arriving at-a good moment.

**Je n'ai guère le temps d'attendre,**  
 [ʒə ne gɛ.rɛ lə tã da.tã.drɛ]  
 I not-have hardly the time to-wait,

**car avec mon nouvel amant...**  
 [ka. ra.vɛk mõ nu.vɛ. la.mã]  
 for with my new lover...

**Près des remparts de Séville...**

(Literal translation and IPA transcription © 2007 by Bard Suverkrop—IPA Source, LLC)

## IV.11 *La fleur que tu m'avais jetée*

*Aria*

**La fleur que tu m'avais jetée,**  
 [la flœr kə ty ma.vɛ ʒə.te.ə]  
 The flower that you to-me-did throw,

**dans ma prison m'était restée,**  
 [dɑ̃ ma pri.zɔ̃ me.tɛ rɛs.te.ə]  
 in my prison with-me stayed,

**flétrie et sèche, cette fleur**  
 [fle.tri e sɛ.jə sɛ.tə flœr]  
 withered and dried, this flower

**gardait toujours sa douce odeur;**  
 [gar.dɛ tu.ʒur sa du. sɔ.dœr]  
 kept always its sweet odor;

**et pendant des heures entières,**  
 [e pɑ̃.dɑ̃ dɛ. zœ.rə. zɑ̃.tʃɛ.rə]  
 and during of-the hours entirely,  
 (*and during all the hours,*)

**sur mes yeux, fermant mes paupières,**  
 [syr mɛ. zjø fɛr.mɑ̃ mɛ po.pjɛ.rə]  
 over my eyes, closed my eyelids,

**de cette odeur je m'enivrais**  
 [də sɛ. tɔ.dœr ʒə mɑ̃.ni.vrɛ]  
 with this fragrance I became-intoxicated

**et dans la nuit je te voyais!**  
 [e dɑ̃ la nuʃ ʒə tɔ vwa.jɛ]  
 and in the night I you saw!

**Je me prenais à te maudire,**  
 [ʒə mɛ prə.nɛ. za tɔ mo.di.rə]  
 I – started to you curse,

**à te détester, à me dire:**  
 [a tɔ de.tɛs.te a mɛ di.rə]  
 to you detest, to myself to-say:

**pourquoi faut-il que le destin**  
 [pur.kwa fo.til kə lə dɛs.tɛ̃]  
 why is-it-necessary that [the] destiny

<b>l'ait</b> [lɛ her-has	<b>mise</b> mi.zə put	<b>là</b> la there	<b>sur</b> syr upon	<b>mon</b> mɔ̃ my	<b>chemin?</b> [ʃə.mɛ̃] path?	
<b>Puis</b> [puj Then	<b>je</b> ʒə I	<b>m'accusais</b> ma.ky.zɛ accused-myself		<b>de</b> də of	<b>blasphème,</b> blas.fɛ̃.mə] blasphemy,	
<b>et</b> [ɛ and	<b>je</b> ʒə I	<b>ne</b> nə did-not	<b>sentais</b> sɑ̃.tɛ̃. feel	<b>en</b> zɑ̃ in	<b>moi-même</b> mwa.mɛ̃.mə] myself	
<b>je</b> [ʒə I	<b>ne</b> nə did-not	<b>sentais</b> sɑ̃.tɛ̃ feel	<b>qu'un</b> kœ̃ but	<b>seul</b> sœ̃l one	<b>désir,</b> de.zir] desire,	
<b>un</b> [œ̃. one	<b>seul</b> sœ̃l single	<b>désir,</b> de.zir desire,	<b>un</b> œ̃ a	<b>seul</b> sœ̃. single	<b>espoir:</b> lɛs.pwaʁ] hope:	
<b>te</b> [tə you	<b>revoir,</b> rə.vwaʁ to-see-again,	<b>ô</b> o oh	<b>Carmen,</b> kar.mɛ̃n Carmen,	<b>oui,</b> wi yes,	<b>te</b> tə you	<b>revoir!</b> rə.vwaʁ] to-see-again!
<b>Car</b> [kar For	<b>tu</b> ty you	<b>n'avais</b> na.vɛ̃. not-would-have	<b>eu</b> zy had	<b>qu'à</b> ka but-to	<b>paraître,</b> pa.rɛ̃.trɛ̃] appear,	
<b>qu'à</b> [ka but-to	<b>jeter</b> ʒə.tẽ. throw	<b>un</b> rœ̃ a	<b>regard</b> rə.gar glance	<b>sur</b> syr towards	<b>moi,</b> mwa] me,	
<b>pour</b> [pur for	<b>t'emparer</b> tɑ̃.pa.re you-to-take-over	<b>de</b> də of	<b>tout</b> tu all	<b>mon</b> mɔ̃. my	<b>être,</b> nɛ̃.trɛ̃] being,	

**Ô ma Carmen!**  
[o ma kar.mɛn]  
oh my Carmen

**Et j'étais une chose à toi!**  
[e ʒe.ɛ. zy.nə ʃo. za twa]  
And I-was a thing to you!  
*(And that I meant something to you!)*

**Carmen, je t'aime!**  
[kar.mɛn ʒə tɛ.mə]  
Carmen, I love-you!

(Literal translation and IPA transcription © by Bard Suverkrop—IPA Source, LLC)

### IV.III *Votre toast je peux vous le rendre*

**Votre toast, je peux vous le rendre,**  
 [vɔ.trə tɔst ʒə pø vu lə rɑ.drə]  
 Your toast, I can to-you it return,  
 (*Your toast, gentlemen, I offer back to you,*)

**señors car avec les soldats**  
 [sɛ.ɲɔr ka. ra.vɛk lɛ sol.da]  
 gentlemen for with the soldiers  
 (*for soldiers and toreadors*)

**oui, les toréros<sup>1</sup>, peuvent s'entendre;**  
 [wi lɛ tɔ.rɛ.rɔ pœ.və sɑ.tɑ.drə]  
 yes, the toreadors, they-can understand-one-another;  
 (*can understand one another;*)

**pour plaisirs ils ont les combats!**  
 [pur plɛ.zir il. zɔ̃ lɛ kɔ̃.ba ]  
 for pleasure they have the fights!  
 (*their pleasure lies in fighting!*)

**Le cirque est plein, c'est jour de fête,**  
 [lə sir. kɛ plɛ sɛ ʒur də fɛ.tə]  
 The arena is full, it-is the-day of-the *festa*,

**le cirque est plein du haut en bas.**  
 [lə sir. kɛ plɛ dy o. tɑ̃ ba]  
 the arena is full from top to bottom.

**les spectateurs, perdant la tête,**  
 [lɛ spɛk.ta.tœr pɛr.dɑ̃ la tɛ.tə]  
 The spectators, losing the head,  
 (*The spectators are going wild,*)

**les spectateurs s'interpellent à grand fracas!**  
 [lɛ spɛk.ta.tœr sɛ̃.tɛr.pɛ.lə a grɑ̃ fra.ka]  
 the spectators shout-at-each-other in-a big uproar!

**Apostrophes, cris et tapage**  
 [a.pɔs.trɔ.fɛ kri. zɛ ta.pa.ʒə]  
 Heckling, shouts and racket

**poussés**    **jusques**    **à**    **la**    **fureur!**  
 [pu.se    ʒys.kə.    za    la    fy.rœʁ]  
 pushed    to-the-point    of    the    furor!  
*(increases to a fury!)*

**Car**    **c'est**    **la**    **fête**    **du**    **courage!**  
 [kar    sɛ    la    fɛ.tə    dy    ku.ra.ʒə]  
 Because    it-is    the    festival    of    courage!

**C'est**    **la**    **fête**    **des**    **gens**    **de**    **cœur!**  
 [sɛ    la    fɛ.tə    dɛ    ʒɑ̃.    də    kœʁ]  
 It-is    the    festival    of    people    with    (strong)-hearts!

**Allons!**    |**en**    **garde!**    **Allons!**    |**ah!**  
 [a.lɔ̃    ɑ̃    gar.də    a.lɔ̃    a]  
 Come-then!    on    guard!    Come-then!    Ah!

*Refrain:*

**Toréador<sup>2</sup>,**    **en**    **garde!**  
 [tɔ.re.a.dɔ̃.    ɑ̃    gar.də]  
 Toreador,    on    guard!

**Et**    **songe**    **bien,**    **oui,**    **songe**    **en**    **combattant**  
 [e    sɔ̃.ʒə    bjɛ̃    wi    sɔ̃.    ʒɑ̃    kɔ̃.ba.tɑ̃]  
 And    dream    well,    yes,    dream    while    fighting

**qu'un**    **œil**    **noir**    **te**    **regarde,**  
 [kœ̃.    nœj    nwar    tə    rə.gar.d(ə)]  
 that-a    eye    black    you    watches,  
*(that a dark eye is watching you,)*

|**et**    **que**    **l'amour**    **t'attend,**  
 [e    kə    la.mur    ta.tɑ̃]  
 and    that    love    awaits-you,

**Toréador,**    **l'amour**    **t'attend!**  
 [tɔ.re.a.dɔ̃r    la.mur    ta.tɑ̃]  
 Toreador,    love    awaits-you!

*Verse two:*

**Tout**    **d'un**    **coup,**    |**on**    **fait**    **silence...**  
 [tu    dœ̃    ku    ɔ̃    fɛ    si.lɑ̃.sə]  
 All    of-a    sudden,    they    become    silent...

**ah**    **que**    **se**    **passe-t-il?**  
 [ɑ    kə    sə    pa.sə.til]  
 Ah!    what    is    happening?

**Plus de cris, c'est l'instant!**  
 [ply də kri sɛ lɛs.tɑ̃]  
 No-more of cries, it-is the-moment!  
*(No more cries, the moment has arrived!)*

**Le taureau s'élance en bondissant hors du Toril<sup>3</sup>!**  
 [lə tɔ.ro se.lɑ̃.sə ɑ̃ bɔ̃.di.sɑ̃ ɔʁ dy tɔ.ril]  
 The bull throws-himself while bounding out of-the bullpen!  
*(The bull leaps, charging out of the bullpen!)*

**Il s'élance, il entre, il frappe!**  
 [il se.lɑ̃.sə i. lɑ̃. trɪl fra.pə]  
 It throws-himself/(charges), it enters, it strikes!

**un cheval roule, entraînant un Picador<sup>4</sup>,**  
 [œ̃ ʃə.val ru.lə ɑ̃.tʁɛ.nɑ̃. tœ̃ pi.ka.dɔʁ]  
 a horse rolls, dragging-down a Picador,

**Ah! bravo! Toro! Hurle la foule!**  
 [ɑ bra.vo tɔ.ro yʁ.lə la fu.lə]  
 Ah, Bravo! Bull! Shouts the crowd!

**Le taureau va... il vient |et frappe encore!**  
 [lə tɔ.ro va il vjɛ̃ e fra. pɑ̃.kɔʁ]  
 The bull goes... it comes, and strikes again!  
*(The bull runs off... he returns and strikes again!)*

**En secouant ses banderilles<sup>5</sup>,**  
 [ɑ̃ sə.ku.ɑ̃ sɛ bɑ̃.də.ri.jə]  
 While shaking its *banderillas*,

**plein de fureur, il court!**  
 [plɛ̃ də fy.rœʁ il kur]  
 full of fury, it runs!

**Le cirque est plein de sang!**  
 [lə sir. kɛ plɛ̃ də sɑ̃]  
 The arena is full of blood!

**On se sauve... on franchit les grilles!**  
 [ɔ̃ sɛ so.v(ə) ɔ̃ frɑ̃.si le gri.jə]  
 They themselves save... they jump-over the railings!  
*(They save themselves by jumping over the railings!)*

<b>C'est</b>	<b>ton</b>	<b>tour</b>	<b>maintenant!</b>
[sɛ	tõ	tur	mɛ̃.tə.nã]
It-is	your	turn	now!

<b>Allons!</b>	<b>en</b>	<b>garde!</b>	<b>Allons!</b>	<b>ah!</b>
[a.lõ	ã	gar.də	a.lõ	a]
Come-then!	on	guard!	Come-then!	Ah!

*Refrain:*

<b>Toréador,</b>	<b>en</b>	<b>garde!</b>
[tõ.re.a.dõr.	ã	gar.də]
Toreador,	on	guard!

<b>Et</b>	<b>songe</b>	<b>bien,</b>	<b>oui,</b>	<b>songe</b>	<b>en</b>	<b>combattant</b>
[e	sõ.ʒə	bjɛ̃	wi	sõ.	ʒã	kõ.ba.tã]
And	dream	well,	yes,	dream	while	fighting

<b>qu'un</b>	<b>œil</b>	<b>noir</b>	<b>te</b>	<b>regarde,</b>
[kœ̃.	nœj	nwar	tə	rə.gar.d(ə)]
that-a	eye	black	you	watches,

*(that a dark eye is watching you,)*

<b>et</b>	<b>que</b>	<b>l'amour</b>	<b>t'attend,</b>
[e	kə	la.mur	ta.tã]
and	that	love	awaits-you,

<b>Toréador,</b>	<b>l'amour</b>	<b>t'attend!</b>
[tõ.re.a.dõr	la.mur	ta.tã]
Toreador,	love	awaits-you!

(Literal translation and IPA transcription © 2009 by Bard Suverkrop—IPA Source, LLC)



#### IV.IV *Je dis que rien ne m'épouvante*

##### *Recitative*

**C'est des contrebandiers le refuge ordinaire.**  
 [sɛ dɛ kɔ̃.trə.bā.djɛ lə rə.fy. ʒɔ̃r.di.nɛ.rə]  
 It-is of-the smugglers the refuge usual.  
 (*This is the smugglers usual hideout.*)

**Il est ici; je le verrai...**  
 [i. lɛ. ti.si ʒə lə ve.rɛ]  
 He is here, I him will-see...

**et le devoir que m'imposa sa mère**  
 [e lə də.vwar kə mɛ.po.za sa mɛ.rə]  
 and the duty that on-me-imposed his mother

**sans trembler je l'accomplirai.**  
 [sɑ̃ trɑ̃.ble ʒə la.kɔ̃.pli.rɛ]  
 without trembling, I will-carry-it-out.

##### *Aria*

**Je dis que rien ne m'épouvante,**  
 [ʒə di kə rjɛ nɛ me.pu.vā.tɛ]  
 I say that nothing ever can-frighten-me,

**Je dis, hélas! que je répons de moi;**  
 [ʒə di e.las kə ʒə rɛ.pɔ̃ də mwa]  
 I say, alas, that I answer for myself;  
 (*I say, alas, that I have only myself on which to rely.*)

**Mais j'ai beau faire la vaillante,**  
 [mɛ ʒə bo fɛ.rə la va.jā.tɛ]  
 but I-have well played the courageous-one,  
 (*but I have pretended to be courageous,*)

**Au fond du cœur je meurs d'effroi!**  
 [o fɔ̃ dy kœr ʒə mœr də.frwa]  
 in-the bottom of-(my) heart I die of-fear!

**Seule, en ce lieu sauvage toute seule j'ai peur,**  
 [sœ. lɑ̃ sɛ ljø so.va.ʒə tu.tɛ sœ.lə ʒə pœr]  
 Alone, in this place savage all alone I-am afraid,

<b>mais</b> [mɛ but	<b>j'ai</b> ʒə I-am	<b>tort</b> tɔr wrong	<b>d'avoir</b> da.vwar to-have	<b>peur;</b> pœr] fear;		
<b>vous</b> [vu you	<b>me</b> mə me	<b>donnerez</b> dɔ.nə.re will-give	<b>du</b> dy the	<b>courage;</b> ku.ra.ʒə] courage;		
<b>vous</b> [vu you	<b>me</b> mə me	<b>protégerez,</b> prɔ.te.ʒə.re will-protect,	<b>Seigneur!</b> sɛ.ɲœr] Lord!			
<b>Je</b> [ʒə I	<b>vais</b> vɛ will	<b>voir</b> vwar see	<b>de</b> də (up	<b>près</b> prɛ close)	<b>cette</b> sɛ.tə this	<b>femme,</b> fa.mə] woman,
<b>dont</b> [dɔ̃ whose	<b>les</b> lə. [the]	<b>artifices</b> zar.ti.fi.sə tricks	<b>maudits</b> mo.di] accursed			
<b>ont</b> [ɔ̃ have	<b>fini</b> fi.ni ended	<b>par</b> par by	<b>faire</b> fɛ. making	<b>un</b> rœ. a	<b>infâme</b> nɛ̃.fa.mə] criminal	
<b>de</b> [də of	<b>celui</b> sɛ.lɥi him	<b>que</b> kə that	<b>j'aimais</b> ʒɛ.mɛ I-loved	<b>jadis!</b> ʒa.dis] once!		
<b>Elle</b> [ɛ. She	<b>est</b> lə is	<b>dangereuse,</b> dɑ̃.ʒə.rø.zə dangerous,	<b>elle</b> ɛ. she	<b>est</b> lə is	<b>belle,</b> bɛ.lə] beautiful,	
<b>mais</b> [mɛ but	<b>je</b> ʒə I	<b>ne</b> nə do-not	<b>veux</b> vø want	<b>pas</b> pa. ever	<b>avoir</b> za.vwar to-have	<b>peur!</b> pœr] fear!
<b>Je</b> [ʒə I	<b>parlerai</b> par.lə.re will-speak	<b>haut</b> o up	<b>devant</b> də.vɑ̃. before	<b>elle...</b> tɛ.lə her...	<b>ah!</b> a] ah!	
<b>Seigneur,</b> [sɛ.ɲœr Lord,	<b>vous</b> vu you	<b>me</b> mə me	<b>protégerez.</b> prɔ.te.ʒə.re will-protect.	<b>Donnez-moi</b> dɔ.nɛ.mwa Give-me	<b>du</b> dy the	<b>courage!</b> ku.ra.ʒə] courage!

(Literal translation and IPA transcription © by Bard Suverkrop—IPA Source, LLC)

## **Anexo V. Traducción al español de los extractos trabajados**

### ***V.I Près des remparts de Séville (Séguedille)***

Cerca de las murallas de Sevilla,  
a la taberna de mi amigo Lillas Pastia,  
iré a bailar la seguidilla  
y beber manzanilla,  
¡En la taberna de Lillas Pastia!

Sí, pero estando una sola se aburre,  
y el placer de verdad se da entre dos;  
así, para tener compañía,  
¡me llevaré a mi amante conmigo!

¡Mi amante... lo mandé al diablo!  
¡Ayer lo eché a la calle!  
¡Mi pobre corazón,  
fácil de consolar,  
mi corazón es libre como el aire!...

Tengo pretendientes por docenas,  
pero no son de mi gusto.  
Llega el fin de la semana:  
¿quién me amará?  
¡yo lo amaré!  
¿Quién quiere mi alma?...  
¡Aquí esta para tomarla!...  
¡Has venido en el momento justo!

No podré esperar mucho más,  
pues con mi nuevo amante...

## V.II *La fleur que tu m'avais jetée*

La flor que me lanzaste  
en la prisión estuvo conmigo,  
Aún marchita, esta flor  
mantenía su dulce perfume.

Y por muchas horas,  
cerrando los ojos,  
de ese perfume me embriagaba  
¡y en la oscuridad tu rostro veía!

Y me encontraba maldiciéndote,  
odiándote, y diciendo para mí:  
¿Por qué el destino  
la puso en mi camino?

Luego me acusé de blasfemia  
y no sentía en mí  
más que un deseo, una sola esperanza:  
¡Verte otra vez, Carmen!  
¡Sí, verte otra vez!

Pues solo bastaba que aparecieras,  
que me miraras y  
para apoderarte de todo mi ser.

Oh, mi Carmen:  
¡Era tuyo!  
¡Carmen, te amo!

### V.III *Votre toast, je peux vous le rendre*

Su brindis puedo responder, señores,  
pues con los soldados,  
los toreros como yo se entienden:  
¡Por placer, tomamos el combate!

La plaza está llena, es día de fiesta,  
está llena de arriba abajo,  
los espectadores, pierden la cabeza,  
¡se responden a gritos!

¡Exclamaciones, gritos y tumulto,  
creciendo hasta el furor!  
¡Pues es la fiesta del coraje!  
¡Es la fiesta de los hombres valientes!  
¡Vamos, en guardia! ¡Ah!

¡Toreador, cuidado!  
Y recuerda, sí,  
recuerda al torear  
que unos ojos negros te miran,  
¡y que el amor te espera,  
toreador!

De repente, se hace el silencio.  
¡Ah! ¿qué pasa?  
¡Los gritos se terminan,  
el momento llegó!

¡El toro sale del toril dando saltos!  
Entra, embiste...  
Un caballo da vueltas  
arrastrando a un picador.  
"¡Ah! ¡Bravo toro!"  
grita el público.  
El toro va... viene...  
ataca de nuevo.

Sacudiendo las banderillas  
corre lleno de furia...  
¡la arena está llena de sangre!  
Saltan las barreras y se salvan.  
¡Ahora es tu turno!

¡Vamos! ¡Cuidado! ¡Ah!  
¡Toreador, en guardia!  
¡Toreador, toreador!  
¡Toreador, cuidado!

Y recuerda, sí,  
recuerda al torear  
que unos ojos negros te miran,  
¡y que el amor te espera, toreador!  
¡El amor, te espera el amor!

#### **V.IV *Je dis que rien ne m'épouvante***

Dije que de nada me asustaría  
dije, ¡ay!, que respondería de mí.  
Pero no importa cuán valiente finja ser  
¡en el fondo del corazón,  
muero de miedo!

Sola en este lugar salvaje  
Tengo miedo tan sola...  
pero me equivoco al temer.  
¡Tú me das coraje!  
¡Tú me protegerás, Señor!

Veré de cerca a esa mujer  
que con artificios malditos  
ha terminado por volver un infame  
al hombre al que una vez amé

¡Es peligrosa... es bellísima!  
¡Pero no temeré!  
¡Hablaré alto frente a ella... ah!  
¡Señor, tú me protegerás!

¡Protégeme, Señor!

Nombre:

Nivel de francés:

Tipo de voz:  
Extracto trabajado:

Nacionalidad:

1. Corrección de elementos segmentales en el texto hablado

No.	Fonema	Error de pronunciación	Diagnóstico MVT	Estrategias de corrección usadas	¿Se integró la corrección en el texto hablado?		¿En qué condiciones no se logró la sistematización de la corrección?
					Sí	No	
Fonemas vocálicos							
1	[i]						
2	[e]						
3	[y]						
4	[ø]						
5	[œ]						
6	[a]						
7	[ɛ]						
8	[ɛ̃]						
9	[ɔ]						
10	[œ̃]						
Fonemas consonánticos							
11	[v]						
12	[z]						
13	[ʒ]						
14	[ʀ]						
Fonemas semivocálicos							
15	[j]						
16	[ɥ]						

Anexo VI. Instrumento de evaluación del taller

2. Corrección de elementos suprasegmentales en el texto hablado

No.	Rasgo	Error de pronunciación	Estrategias de corrección usadas	¿Se integró la corrección en el texto hablado?		¿En qué condiciones no se logró la sistematización de la corrección?
				Sí	No	
1	Entonación					
2	Acento					
3	Ritmo					
4	Pausa					
5	Velocidad					

Observaciones:



Evaluación de resultados – Taller de corrección fonética FLE para cantantes. Fecha:

3. Corrección de elementos segmentales en el texto cantado

No.	Fonema	Error de pronunciación	Diagnóstico MVT	Estrategias de corrección usadas	¿Se integró la corrección en el texto cantado?			¿En qué condiciones no se logró la sistematización de la corrección?
					Si	No	No sistemática	
Fonemas vocálicos								
1	[i]							
2	[e]							
3	[y]							
4	[ø]							
5	[œ]							
6	[a]							
7	[ɛ]							
8	[ä]							
9	[ɔ]							
10	[œ]							
Fonemas consonánticos								
11	[v]							
12	[z]							
13	[ʒ]							
14	[r]							
Fonemas semivocálicos								
15	[j]							
16	[ɥ]							

Observaciones: