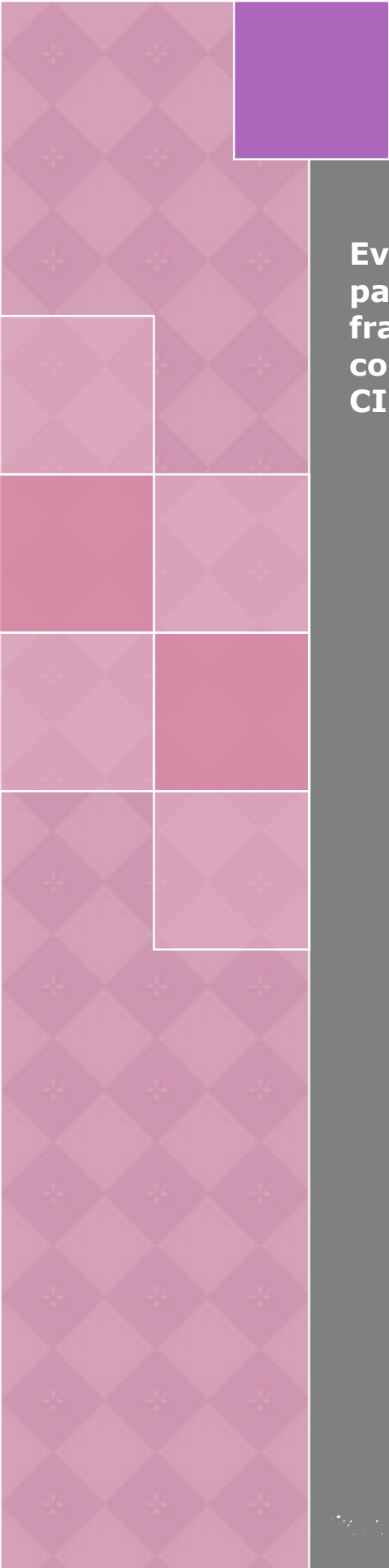




Evaluación de una secuencia didáctica para la enseñanza de la pronunciación del francés como lengua extranjera en el colegio JORGE ISAACS "INEM" DE LA CIUDAD DE CALI.

*Desarrollado por: María Victoria
Barral, María Victoria Barral, María Victoria Barral*



**EVALUACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA
PRONUNCIACIÓN DEL FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL
COLEGIO JORGE ISAACS “INEM” DE LA CIUDAD DE CALI.**

Mayra Alejandra Benalcázar Cortes

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
DEPARTAMENTO DE LENGUAS Y CULTURAS EXTRANJERAS
SANTIAGO DE CALI
© AGOSTO 06 DE 2015**

**Evaluación de una secuencia didáctica para la enseñanza de la pronunciación del francés
como lengua extranjera en el colegio Jorge Isaacs “INEM” de la ciudad de Cali.**

Tesis para obtener el título de
Licenciada en Lenguas Extranjeras
Universidad del Valle, Cali

Estudiante

Mayra Alejandra Benalcázar Cortés

Código: 200842055

Director

Gelber Samacá

**FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
DEPARTAMENTO DE LENGUAS Y CULTURAS EXTRANJERAS
© AGOSTO 06 DE 2015**

Tabla de Contenidos

Abreviaturas

Resumen

Introducción

1. Planteamiento del problema	6
2. Objetivos	10
2.1. General y específico	10
2.2. General y específico	11
3. Justificación	12
4. Contexto	15
4.1. Descripción de la institución educativa INEM Jorge Isaacs de Cali	15
4.1.1 Información básica	15
4.1.2 Modalidad de idiomas	16
4.2. Aspectos específicos del área de trabajo	19
4.2.1 La clase de francés	19
4.2.2 Los recursos	20
4.2.3 Contenido básico del curso de Francés I	22
5. Antecedentes	24
6. Marco teórico	27
6.1. Lengua extranjera	27
6.2. El enfoque comunicativo	28
6.3. Evolución de la enseñanza de la pronunciación	32
6.3.1. Métodos utilizados para la enseñanza de la pronunciación	33
6.4. Pronunciación	39
6.4.1. Fonética	40
6.4.2. Entonación	40
6.4.3. Producción oral	41

6.5. Planeación	43
6.6. Secuencia didáctica	44
6.7. Evaluación	46
7. Metodología	49
7.1. Investigación acción en el aula	49
7.2. Pasos metodológicos	54
8. Análisis de la implementación de la secuencia didáctica	61
9. Conclusiones y sugerencias	76
10. Bibliografía	80
Anexos 1 Diario de campo	
Anexo 2 Secuencia didáctica	

Abreviaturas

A continuación, se relacionan las abreviaturas que utilizaran en el cuerpo del texto durante el desarrollo de la tesis.

IA: Investigación acción

LE: Lengua extranjera

L1: Lengua materna

L2: Segunda lengua

FLE: Francés Lengua Extranjera

MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

Resumen

Esta investigación surge en el marco de la práctica docente realizada para optar al título de Licenciada en lenguas extranjeras, en la Universidad del Valle. Dicha institución permitió un acercamiento al colegio INEM de la ciudad de Cali, con el fin de apoyar como “docente practicante” la clase de francés en los grupos de grado décimo, que hacían parte de la modalidad de idiomas del colegio. Así, se evidenció que las actividades propuestas para la enseñanza del Francés como lengua extranjera (FLE) requerían de un mayor énfasis en los ejercicios que destacaran el desarrollo de las *competencias lingüísticas*¹ en el aula.

La presente investigación muestra el diseño, implementación y evaluación de una secuencia didáctica para fomentar el desarrollo de la pronunciación de FLE en el aula. El trabajo se realizó en dos etapas: la primera, de observación y ayudantía, permitió evidenciar el desconocimiento de algunos sonidos del francés por parte de los estudiantes; la segunda, de diseño e implementación de la propuesta didáctica, demostró el desarrollo de la *competencia lingüística* en los estudiantes, por medio de la pronunciación correcta de algunos fonemas que representaban dificultad en los principiantes.

Dada la complejidad fonética de la lengua francesa, es indispensable que los profesores de francés diseñen programas de enseñanza y aprendizaje que contribuyan a desarrollar

¹ El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* define el concepto de “competencias lingüísticas” de la siguiente manera: “[...]Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. [...]” (*Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Instituto Cervantes para la traducción en español, 2002, p. 13. Fuente: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>).

efectivamente las competencias lingüísticas de los estudiantes de bachillerato sin descuidar los aspectos fonéticos fundamentales del FLE. Es, pues, ése el enfoque que este trabajo propone en tanto que fruto de la *investigación orientada a la acción*² en el aula con estudiantes de décimo grado de un colegio público de Cali.

² Según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, el “enfoque orientado a la acción” “...se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. [...] El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social.” (*Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Instituto Cervantes para la traducción en español, 2002, p. 19. Fuente: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>))

Introducción

Según Rosana Guber (2001) la “participación pone énfasis en la experiencia vivida por el investigador apuntando a su objetivo, estar adentro de la sociedad estudiada”. La observación sistemática y controlada del curso de francés —de los grados décimo en el colegio INEM Jorge Isaacs de Cali— permitió explorar lo que Guber denomina “observación participante”. Es decir, que durante la actividad de “observación” de la presente investigación, se tomaron notas y se atendió al registro detallado de los hechos más importantes dentro del aula; además hubo intentos de olvidar la relación diferenciadora entre “docente practicante” y alumnos, tratando de integrarse a las dinámicas del aula. Esta interacción evidenció que el trabajo sobre aspectos gramaticales de la lengua francesa había sido favorecido en comparación con los aspectos fonéticos de la misma. Sin embargo, cuando lo que se requiere es fortalecer el proceso comunicativo, es vital introducir la fonética como parte del aprendizaje del FLE, el resultado será una comunicación efectiva entre los usuarios.

Este escrito pone énfasis en que el aprendizaje de la fonética del FLE representaba para los estudiantes del grado décimo una gran necesidad y, al mismo tiempo, una gran dificultad. Uno de los objetivos del colegio consiste en graduar estudiantes que sean usuarios de la lengua francesa. Sin embargo, los estudiantes del grado décimo presentaban dificultades para identificar los fonemas básicos del francés, lo cual les impedía una comunicación efectiva en este idioma. En el marco de la práctica docente, se desarrolló una estrategia pedagógica para solucionar el problema específico de la dificultad del aprendizaje de la

fonética del FLE. Esta estrategia pedagógica consistía en diseñar, implementar y evaluar una secuencia didáctica que se enfocara en el reconocimiento y posterior aprendizaje de los fonemas básicos del idioma francés correspondientes al nivel A1 del MCER.

En el ejercicio de la secuencia didáctica se logró que los estudiantes no sólo identificaran los sonidos; sino que también pudieran producirlos de manera comprensible. Reconocer las estructuras que usaban para preguntar y responder; y escuchar la pronunciación de los artículos femeninos y masculinos hizo parte de una primera aproximación. A partir de allí se tuvo en cuenta que la fonética en el aprendizaje del FLE contribuye a dar neutralidad en la pronunciación del hablante, evitando que rasgos como la entonación y el ritmo limiten el discurso. Algunos estudiantes, por ejemplo, al momento de hablar en francés no eran conscientes de la pronunciación del fonema [ou], por lo tanto se les dificultaba la pronunciación de palabras como *bonjour*, ya que no asociaban entre sí los fonemas y las grafías francesas. Esta investigación, resultado del análisis de los datos observados en el aula de clase, sugiere una secuencia didáctica para que los estudiantes del grado décimo, de la institución educativa INEM Jorge Isaacs de Cali, sean asertivos en la pronunciación del FL.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Al observar el trabajo del FLE en el aula de clase de los grados décimo —del colegio Jorge Isaacs INEM de Cali— se evidenciaron aspectos académicos que contribuían a la enseñanza. Durante seis meses de contacto con este grupo focal —y en el marco de lo que sería el seminario de practica docente en la Universidad del Valle— se participó junto con los estudiantes en el quehacer rutinario, con el fin de apoyar y observar qué actividades pedagógicas facilitaban el aprendizaje del FLE. A continuación se mostrarán tres de las observaciones que guiaron la presente investigación. En suma, ejercicios que hicieron notoria la necesidad de ahondar sobre ciertos fonemas en el aprendizaje del FLE.

Observación N° 1

Institución: I.E INEM

Grado: 10-14

Observadora AB: Alejandra Benalcazar

Tiempo: 2:35pm-5:00 pm

N° estudiantes: 25

Actividades: Repetición de diálogos, Les jours et les nombres \ Les nombres (1 à 20)

1. PREGUNTAS SOBRE LA PRONUNCIACIÓN DE ALGUNOS FONEMAS

Diálogo entre profesora y alumno, con el fin de atender a una duda específica:

Estudiante: ¿cómo se pronuncia [wa]?

AB: *ai* es igual a [e]; *oi* es igual a [wa]

Estudiante: ¿cómo se pronuncia la *io*?

AB: esa queda igual.

- LECTURA: *Les trois mousquetaires*

AB: vamos a leer un pedacito de *Les trois mousquetaires*, ustedes me dicen qué entienden.

Los estudiantes después de la corta lectura hacen una lista de las palabras que entendieron:

✓ había una vez

✓ personaje

✓ respectable

2. LECTURA DE DIÁLOGOS

En esta primera clase la profesora titular —es decir, la docente encargada de grado décimo— solicitó apoyo en la pronunciación de un diálogo, actividad que por cierto tenía por objeto evaluar a los estudiantes. Así fue como se organizó al grupo para que trabajaran en parejas. Mientras leían se corregían errores, sobretodo los concernientes a la pronunciación de las [e] [ez].

A: bonjour ça va?

B: bonjour ça va bien

A : je m'appelle _____ et toi ?

B : je m'appelle _____

A : vous étudiez à l'université ?

B : Non, j'étudie à l'école INEM

A : vous habitez à Bogotá?

B : non, j'habite à Cali

A : vous étudiez portugais

B : non, j'étudie français, allemand et anglais

A : au revoir

B : au revoir

Observación N° 3

Institución: I.E INEM

Grado: 10-14

Observadora AB: Alejandra Benalcazar

Tiempo: 2:35pm-4:50 pm

Nº estudiantes: 30

Actividades: aula hogar, introducción verbo *avoir*

La profesora titular escribe el siguiente texto:

La classe de français

Nous sommes dans la salle de classe de français.
En classe nous avons deux tableaux, trois corbeilles à papier, trente-cinq chaises, trois tables, beaucoup de livres et dictionnaires d'anglais et de français, une bibliothèque avec beaucoup de livres à lire.
Moi, j'ai trois cahiers, une règle, une taille- crayon, deux stylos, sac à dos, une trousse et une gomme.

La profesora lee lo escrito en el tablero a medida que los estudiantes van diciendo en español el significado.

Profesora: ¿Cuáles son los nuevos términos, los que no habíamos mencionado?

Estudiantes: profe, serían...
Un taille
sac à dos
une gomme
une trousse

Profesora: *hoy vamos a trabajar nous avons y j'ai*. La profesora explica la diferencia entre je [ə], /j'ai/ [e].

—*Vamos a relacionar el verbo “tener” con los elementos dibujados*, dice la profesora.

Estudiante: profe, *j'ai* ¿siempre va así? La profesora dice que sí, además que éste es enfático.

—Conmigo todos, dice la profesora, y después de que lee todos los estudiantes repiten el texto.

Profesora: bueno, entonces allí tenemos que las/ e/ finales no suenan nunca. *Eux* = [ø]. Ahora yo voy a decir algo y luego ustedes responden otra cosa:

Profesora	j'ai un libre
Alumno 1	J'ai trois troussees
Alumno 2	Moi, j'ai une gomme

En tal sentido, la pregunta que orienta esta investigación es: ¿Cómo contribuir a una estrategia metodológica eficaz para dictar la pronunciación del FLE, a los estudiantes del colegio Jorge Isaacs INEM de Cali, que cursan la modalidad de idiomas? Desde un inicio se detectaron los fonemas de mayor dificultad para los estudiantes principiantes. La correcta pronunciación de las palabras y el énfasis en la escucha articularon la creación de la secuencia didáctica que presenta el trabajo de grado. Se quiso contribuir a que el grupo en cuestión tuviera herramientas didácticas para comprender y utilizar los fonemas que les causaban dificultad, con lo cual la pretensión de fondo era lograr una mejoría en la pronunciación de este grupo de fonemas [y][e][u][ʒ] [ʃ], y así permitir una comunicación sin mayores tropiezos.

2. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

2.1

General

- Observar con detalle las rutinas académicas y pedagógicas desarrolladas para el aprendizaje del FLE en el aula de clase de los grados décimo, que cursan la modalidad de idiomas en el colegio Jorge Isaacs INEM de Cali.

Específicos

- Identificar cuáles son las dificultades académicas, en el aprendizaje del FLE, que le impiden a los estudiantes utilizar la LE para comunicarse mejor.
- Probar diferentes estrategias metodológicas para saber cuáles de ellas cautivan la atención y mejoran el aprendizaje de los estudiantes.
- Evaluar cómo se desempeñan los estudiantes con respecto a las actividades de pronunciación y escucha del FLE.

2.2

General

- Desarrollar ejercicios académicos para facilitar —desde un enfoque comunicativo— la comprensión del FLE sin descontextualizar a los estudiantes del universo local y social donde viven.

Específicos

- Desarrollar una secuencia didáctica que —desde un enfoque comunicativo— logre mejorar el aprendizaje de los fonemas que más causan dificultad a los estudiantes del

aula.

- Implementar una serie de ejercicios —derivados de la secuencia didáctica— para optimizar la pronunciación del FLE y contribuir a la comunicación.

3. JUSTIFICACIÓN

Esta investigación es un estudio de caso que muestra las metodologías de enseñanza del FLE en un colegio público, en este caso el colegio INEM Jorge Isaacs de Cali. En aras de mejorar la enseñanza de la pronunciación, se aportaron estrategias para que los alumnos aprendieran los fonemas que mayor dificultad representaban para ellos. No había, desde el inicio de las clases del FLE, suficientes ejercicios que desarrollaran la competencia lingüística de los estudiantes de bachillerato. Los estudiantes de grado décimo se encontraban en un nivel A1 al momento de iniciar la investigación. Como era la primera vez que recibían una clase de francés, el primer acercamiento fue reconocer los galicismos en español, de manera que identificaran la presencia del francés en su contexto. Poco a poco se familiarizaron con su pronunciación y dejaron de verlo como un idioma lejano que sólo se utiliza en Francia. Las actividades de las clases siguientes fueron diseñadas para reforzar la parte oral y auditiva en los estudiantes; se implementaron, por ejemplo, ejercicios de repetición, discriminación de pares mínimos y reconocimiento de los sonidos que son diferentes a los del español o que presentan mayores dificultades para los hispanohablantes.

En el ámbito nacional y local ningún estudio contempla las particularidades del caso que aquí se expone, por lo cual será un aporte para docentes en formación y maestros en ejercicio de la profesión. Además, podría ser un documento de consulta para investigaciones posteriores, quizá una herramienta para preguntarse ¿qué tan vanguardistas son las metodologías de enseñanza del FLE en las instituciones públicas del país? El horizonte investigativo de esta tesis puede conllevar a estudios más amplios y trascendentales. Lo que

hay aquí es una secuencia didáctica propuesta, a razón de las condiciones de enseñanza del FLE en el colegio mencionado.

Los estudiantes que escogían la modalidad de idiomas esperaban aprender una L2³ para obtener beneficios académicos, si querían continuar sus estudios universitarios; o laborales, si les urgía ingresar al mercado para devengar un sueldo. En el aula de clase podía verse cómo los alumnos enfrentaban el reto cultural de romper con algunos estereotipos étnicos, permitiéndose la posibilidad de enterder no sólo la lengua nativa de otros países; sino un modo de vida diferente y totalmente respetable. En Colombia existe influencia del idioma francés, así que el idioma español ha integrado palabras de éste en su vocabulario. Por ejemplo, ciertas palabras que son de origen francés se escriben y se leen igual que el español, lo cual facilita su inclusión en el uso de los hispanohablantes.

La necesidad de crear o diseñar programas de enseñanza que faciliten a estudiantes y profesores la relación con el FLE, desde una perspectiva que profundice en la competencia lingüística seguirá siendo un desafío para las instituciones públicas, que fomentan en sus alumnos el aprendizaje de lenguas extranjeras. Este panorama merece siempre la atención permanente del Estado, ya que el aula es un lugar donde la innovación y el cambio pueden contribuir a una mejor educación. Como estos cambios exigen en detalle qué se busca

³ Según Baker (2006), la importancia de aprender una LE radica en razones ideológicas, internacionales e individuales. Las ideológicas se refieren al objetivo de estudiar en otros países y encajar con armonía en otro contexto cultural. Las internacionales están en conexión con el comercio y la economía, pues la L2 facilita la inserción en el mundo de los negocios internacionales y el desarrollo de nuevas actividades económicas. Las individuales se derivan de la ayuda que presta la L2 a la comunicación con personas de otras nacionalidades y el apoyo que brinda para acceder a la información y a nuevos conocimientos, habilidades y oportunidades.

innovar y por qué, son el resultado de un sin número de aportes académico-investigativos que sólo con el tiempo serán tenidos en cuenta por parte del gobierno. El presente estudio contribuye a que, en medio de ese vasto panorama, exista un aporte de *investigación acción* capaz de revelar, cómo los estudiantes afrontaban el aprendizaje del FLE y cómo aportó la secuencia didáctica al mejoramiento de la competencia lingüística. El énfasis vocacional de la modalidad de idiomas necesitaba especial cuidado en la pronunciación y la fonética, aspecto del idioma que permite un desempeño óptimo en el sector turístico. De manera que este trabajo está en correspondencia con los dos enfoques laborales que, según el PEI del INEM, los egresados pueden ejercer. El primero, es el de auxiliares de personas que viajan por motivos vacacionales o de negocios. A ellos pueden asesorarlos en la visita de los lugares más representativos de la ciudad donde están; además de guiarlos en cuanto a los servicios, las reservas hoteleras, las excursiones, el transporte, los costos de viaje y alojamiento y los destinos e itinerarios según sea el interés del cliente. El segundo, es administrar los asuntos pertinentes al sector turístico, por ejemplo, ocuparse del cambio de moneda, la aduana, los seguros de viaje, las atracciones turísticas, etc.

4. CONTEXTO

Durante el *Seminario de introducción a la práctica docente*, cursado en la carrera de *Licenciatura en lenguas extranjeras inglés-francés*, se tuvo la oportunidad de entrar en contacto con el colegio Jorge Isaacs INEM de Cali. Esta relación se basó en un trabajo de observación de las clases impartidas a los estudiantes del grado décimo; inició en el segundo semestre de 2012 y se prolongó hasta el primer semestre de 2013, con la pretensión de intervenir en el método pedagógico del FLE, puesto que como “estudiante practicante”, en convenio con la Universidad del Valle, se tenía la posibilidad de hacer un aporte cualitativo.

4.1 Descripción de la institución educativa INEM Jorge Isaacs de Cali

4.1.1 Información básica

Los Institutos Nacionales de Educación Media (INEM) se proyectan por recomendación de la UNESCO, en la **II Conferencia Interamericana de Ministros de Educación**, realizada en 1956 en Lima, Perú. Dicha proyección, se orienta a satisfacer necesidades socioeconómicas y culturales de los países emergentes. A comienzos de 1970 se fundan los primeros Institutos Nacionales de Educación Media. En Cali se inaugura uno en el mismo año, bajo el gobierno de Misael Pastrana Borrero y con Luis Carlos Galán Sarmiento como ministro de educación.

Desde el 2002, el INEM de Cali ofrece los tres niveles de la educación formal: preescolar, educación básica y educación media (académica y técnica). Según se advierte en su misión y

su visión⁴, la institución está comprometida con la formación de personas competentes y autónomas que, sujetas a principios éticos y a la legalidad, aporten a la construcción de una sociedad pacífica, justa y democrática.

La sede central (colegio Jorge Isaacs) está ubicada en la Cra. 5N # 61-126 del barrio Flora Industrial, (Comuna 4). Allí se concentra la educación media vocacional y hay alrededor de 7.400 estudiantes si se suman las dos jornadas. El INEM de Cali comprende las siguientes sedes satélites:

- Fray Domingo de las Casas, ubicada en el barrio Calima, Comuna 4.
- Camilo Torres, ubicada en el barrio Camilo Torres, Comuna 4.
- Centro Educativo del Norte, ubicada en el barrio Evaristo García, Comuna 4.
- Pablo Emilio Caicedo, ubicada en el barrio Paso del Comercio, Comuna 6.
- Las Américas, ubicada en el barrio Floralia, Comuna 6.
- Cecilia Muñoz Ricaurte, ubicada en el barrio Floralia, Comuna 6.

La sede central comprende las dos jornadas de bachillerato, de sexto a undécimo grado. Hay 17 cursos por grado, en promedio 30 estudiantes por curso.

4.1.2 Modalidad de idiomas

En el artículo. 32 de la Ley 115 de 1994, el Ministerio de Educación Nacional estableció:

“La educación media técnica prepara a los estudiantes para el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción y de los servicios, y para la continuación en la educación

⁴ <http://www.inemcali.edu.com>

superior.

Estará dirigida a la formación calificada en especialidades tales como: agropecuaria, comercio, finanzas, administración, ecología, medio ambiente, industria, informática, minería, salud, recreación, turismo, deporte y las demás que requiera el sector productivo y de servicios. Debe incorporar, en su formación teórica y práctica, lo más avanzado de la ciencia y de la técnica, para que el estudiante esté en capacidad de adaptarse a las nuevas tecnologías y al avance de la ciencia (...)" (MEN)⁵

En consonancia con lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional, en agosto de 2003, asumió como política nacional la articulación de la oferta educativa con el mundo productivo y la formación de competencias laborales, tanto generales como específicas. En este sentido, determinó que las instituciones educativas tenían la responsabilidad de organizar por módulos y créditos sus programas de formación en competencias laborales específicas.

Así pues, la educación media técnica promueve en el estudiante de décimo y undécimo grado la gestión de su proyecto de vida: lo capacita para ingresar al mundo académico y laboral. Por lo cual, ofrece formación en ciencias básicas y fundamentales, además de instrucción en el sector productivo o de servicios.

Dado que las necesidades de aprendizaje se diversifican según el entorno personal, social y económico, se requiere de una oferta educativa amplia. Por esta razón, el INEM Jorge

⁵ <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>

Isaacs, desde su constitución como centro de enseñanza media diversificada, hace más de 40 años, ha venido ajustando las distintas modalidades formativas que ofrece para responder a las necesidades del sector productivo y de servicios de la región.

El INEM de Cali ofrece actualmente 17 modalidades de bachillerato técnico. Una de éstas es la de Idiomas y Turismo, que se dicta en la especialidad que la institución denomina *Bachillerato técnico en guianza turística*, cuyo programa proporciona al egresado herramientas para identificar, desarrollar y evaluar estrategias que contribuyan a una mayor competitividad, al avance empresarial, al crecimiento del sector turístico de Cali y la región.

Basado en la Ley. 115 de 1994, el *Bachillerato técnico en guianza turística* fortalece las competencias y habilidades del estudiante para el desempeño laboral en el sector turístico, donde demostrará un excelente dominio del inglés, el francés y el alemán, además de la L1. Y es que la practicidad de este enfoque facilita la realización de pasantías en sitios que requieren de los egresados, por ejemplo, museos, hoteles, hostales, universidades, centros de recreación, eventos deportivos, etc. El objetivo es dar a conocer ciudadanos críticos y creativos, con competencias éticas y ciudadanas; con un espíritu de liderazgo y emprendimiento en LE (inglés, francés o alemán); visionarios del turismo, de tal forma que se les facilite el acceso al mundo académico y laboral. Los egresados además de ofrecer múltiples servicios, logran comunicarse en tres idiomas y contribuir a nuevas propuestas de crecimiento empresarial, regional y nacional.

4.2 Aspectos específicos del área de trabajo

4.2.1 La clase de francés

El trabajo de investigación se desarrolló con estudiantes de décimo grado, en específico los grupos 10-14 y 10-15. Cada uno con 35 estudiantes que residían en lugares próximos a la sede central del INEM, en los barrios Calima, Los Chiminangos y La Isla. Ellos procedían de familias de estratos socioeconómicos uno, dos y tres. Sus edades variaban entre los 15 y 17 años y había casi la misma proporción de hombres y mujeres en cada grupo.

De acuerdo con la malla curricular, el educando de décimo o undécimo grado cursa 9 horas semanales en las asignaturas propias de la modalidad; es decir, 360 horas en las 40 semanas que abarca el año escolar. Adicionalmente, debe realizar 400 horas de práctica laboral por fuera de la jornada pedagógica.

Refiriéndose a lo que sucedía en el aula de clase, podría mencionarse que la profesora titular era Licenciada en lenguas extranjeras. Hacía 14 años había sido vinculada laboralmente al INEM de Cali, donde era docente de francés e inglés. Apoyaba el aprendizaje de LE con ejercicios basados en normas gramaticales, diálogos entre estudiantes, fotocopias guía para completar espacios en blanco, canciones y situaciones que generaran el aprendizaje de sustantivos, verbos o adjetivos, según el tema que se estuviera tratando. La profesora dictaba la clase en español y hacía énfasis en el componente gramatical con el fin de que los estudiantes memorizaran las estructuras básicas del francés.

4.2.2 Recursos

El Departamento de Lenguas Extranjeras del INEM cuenta con una **sala de sistemas** que tiene un software específico para el aprendizaje del inglés. Es una plataforma que permite aprender mientras se utilizan recursos didácticos sencillos: el estudiante puede trabajar, por ejemplo, con un sistema de reconocimiento de voz, algo que es muy útil para aprender una correcta pronunciación; sin embargo, lo más relevante para los profesores que trabajan con este método siguen siendo los recursos gramaticales de la base de datos y un aprendizaje memorístico de estas estructuras. Los contenidos incluyen videos de diversas *webs*, los estudiantes deben iniciar y terminar los ejercicios al mismo tiempo, si quieren seguir la secuencia temática de la clase. Dado el número de estudiantes el progreso académico es medible de manera colectiva y no individual.

El **banco bibliográfico y audiovisual** cuenta con recursos relativos al aprendizaje de lenguas extranjeras. Está categorizado de forma que los profesores puedan compartir con los alumnos documentos, textos y videos para su consulta y aprendizaje. Con un *stock* de grabadoras se puede poner audio en los salones, de manera que los alumnos puedan escuchar situaciones de la cotidianidad que los familiaricen con el entorno cultural de la LE; sin embargo, este material no suele despertar el interés de los alumnos y por lo general se distraen.

Los **proyectos pedagógicos** relacionados con el aprendizaje de LE “se estructuran teniendo en cuenta la planeación de mejora curricular, con su respectiva fundamentación y

profundización”. La institución desarrolla actividades como el “Festival de la canción en idiomas”, para utilizar las tres lenguas que se enseñan (francés, inglés y alemán); el “cultural stand”, que muestra pedagogías para motivarse en el aprendizaje; y el “festival de declamación”, que propicia la sensibilidad poética en diferentes idiomas. Los alumnos participan dependiendo de sus habilidades e intereses, el resultado es un entorno dinámico en el cual se expresan de diferentes maneras.

El recurso académico que despliega más interés en los estudiantes es el intercambio cultural. El colegio cada año trae **profesores de nacionalidad alemana**, con el apoyo de ONG’S que promueven actividades de voluntariado. Un ejemplo de este caso es la AFS⁶, que ha traído en varias oportunidades hablantes nativos de lengua francesa, inglesa y alemana. Esto promueve la búsqueda de información, los alumnos consultan sus dudas de LE con los voluntarios alemanes; que además hablan inglés o francés, gracias al intercambio cultural en que su país circunda. Stephanie Hanke, una de las profesoras miembro de esta experiencia, dijo cómo se sentía siendo voluntaria del INEM: *“Creo que los estudiantes y los profesores son muy amables... y espero que los estudiantes aprendan mucho y yo también. El colegio es muy grande, creo que voy a tener un tiempo muy bueno en sí. Soy de Alemania, soy de Hamburgo y voy a estar en Colombia un año voluntario”*. Estas cortas palabras revelan la intención de servir al colegio, una oportunidad que estudiantes y

⁶ El Programa *American Field Service* es de carácter internacional y se asume como “una organización educativa por las escuelas y autoridades pertinentes (...)” “[su objetivo es] proporcionar oportunidades de aprendizaje intercultural de calidad a un número creciente de jóvenes, familias, otros actores y sectores más amplios. Igualmente [busca] el desarrollo de una comunidad de ciudadanos del mundo decididos a construir puentes entre las culturas.” (<http://www.afs.org.co/acerca-de-afs/nuestra-vision/>)

profesores pueden potenciar si quieren hacer del la LE una herramienta sólida.

Los contenidos que se presentan a continuación fueron tomados del PEI del colegio INEM y son la guía con la que los profesores titulares dictan los cursos de Francés I.

4.2.3. Contenido básico del curso de Francés I, tomado del PEI de la institución.

El programa de estudios incluía los siguientes temas:

- Mots similaires en espagnol qui établissent le rapprochement entre le français et l'espagnol, ce qui facilite la compréhension et l'apprentissage.
- Les jours de la semaine.
- Question : Quel jour est aujourd'hui?
- Les numeros 1 à 10.
- Mot de bienvenue et d'adieu.
- Identification du nom (prénom) et nom (nom).
- Le vocabulaire de la classe.
- Les instructions et les expressions courantes dans la salle de classe.
- Les caractéristiques culturelles de la France moderne.
- La langue officielle française.
- Nationalités.
- Introduction de caractères.
- Question qui est-ce ?
- Réponse. C'est...
- Question: Quelle est ton nationalité. Tu es d'où ?
- Les numeros 1 à 50.
- L'âge.
- Quel âges-tu?
- Question: Quel jour est ton anniversaire?
- Chanson pour l'anniversaire.
- La famille.
- Les noms français.
- La description de la population.
- La forme interrogative ?

- Il est comment ?
- La forme négative du verbe être et avoir.
- Nous, vous, eux.

5. ANTECEDENTES

A continuación se presentan tres estudios relacionados con la enseñanza de LE. Dos de ellos fueron realizados en Europa y el tercero en Latinoamérica. Constituyen una aproximación metodológica para la enseñanza de una lengua extranjera, desde diferentes perspectivas.

El estudio realizado por Tome (2010) en la Universidad de León, España, muestra cómo la tecnología facilita la *enseñanza-aprendizaje* del FLE. El autor se vale de la *web 2.0*—específicamente con el programa *Campus Virtual FLE*— para apoyar el aprendizaje presencial o a distancia del FLE. Entre el 2005 y el 2009, 178 estudiantes de esa universidad habían matriculado el curso de francés para principiantes. Como el investigador pretendía que ellos desarrollaran competencias orales, utilizó el “enfoque accional” y los dispuso a efectuar tareas multimedia relacionadas con la competencia lingüística en entornos virtuales. La metodología utilizada fue grabar audio y video de la producción oral de los estudiantes, el uso del *feedback* y las prácticas colaborativas entre alumnos optimizaron la producción de los sonidos fundamentales del FLE. La investigación de Tome, por estar enfocada en la competencia lingüística, es quizá la que más se acerca al interés fundamental de esta tesis, cabe resaltar que no se tomarán en cuenta los recursos multimedia, puesto que en el caso del INEM lo pertinente no es el aspecto técnico; sino la adquisición de una articulación adecuada, que permita a los estudiantes principiantes comunicarse. Aquí se trata de aprovechar la relación entre *profesor-alumno* para fortalecer la dificultad de los estudiantes de décimo: es decir, lo suprasegmental (ritmo y entonación) lo segmental ([ê],

[ã], [ɔ] y [œ], y el uso de las semivocales [j], [w] y [ɥ] ([ch] [y] [j]).

La investigación efectuada por Usó (2013) en España, explora “la asociación existente entre pronunciación e identidad en el marco de la *enseñanza-aprendizaje* de una lengua extranjera”. Usó dice que la “lengua meta” supone un cambio de identidad a nivel social y personal. Con esto quiere decir que un aprendiz de la L2 deberá decidir si conserva el acento de su lengua materna o si, por el contrario, intenta imitar el acento extranjero como signo de identidad. “El enfoque comunicativo” fue de gran apoyo para trabajar la disyuntiva entre acento nativo o extranjero. El autor preguntó a un grupo de profesores hispanohablantes, que enseñaban inglés como lengua extranjera, opiniones sobre la *enseñanza-aprendizaje* de la pronunciación; así fue como tomó muestras de su discurso y en una etapa de análisis estableció que ellos preferían mantener el acento de su lengua materna, para evitar que sus estudiantes los criticaran por tratar de imitar a los angloparlantes. La consciencia sobre la asociación *pronunciación-identidad* sirvió al momento de trabajar con los alumnos del colegio INEM, con quienes se profundizó en cinco fonemas específicos del FLE. Para ello hubo que incurrir en lo que Usó denomina la “alteración de la identidad”, pues se quería lograr que el acento (al menos de los cinco fonemas básicos) fuera semejante al ritmo y entonación de la “lengua meta”, con el fin de que la comunicación conservara las reglas lingüísticas básicas.

En Colombia, Quintero, Zuluaga y López (2003) muestran cómo la “investigación-acción” es una herramienta que posibilita cambios en el aula de LE y ayuda a mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje en ésta. La investigación desarrollada por este equipo de

practicantes y asesoras, de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas, describe los problemas y logros de los planes de clase en instituciones públicas de educación básica, adscritas a esta universidad. Metodológicamente trabajaron con un grupo colaborativo de siete asesoras y veintiocho practicantes de octavo y noveno semestre de la carrera lenguas modernas; juntos detectaron que los alumnos de bachillerato tenían un bajo desempeño en inglés, sin embargo eran conscientes de su importancia en el medio *académico-laboral* y querían aprenderlo. La investigación surgió al inicio de la practica docente, comenzó registrando en diarios de campo cómo se ejecutaban las clases de los practicantes de lenguas modernas. Con el ánimo de incluir mejoras el equipo investigativo sugería a los practicantes cambios de metodología en el aula; en grupo discutían si después de ejecutados estos cambios había un resultado positivo con respecto al aprendizaje. Las autoras puntualizan en la “preparación de clase”, pues este hábito pone en marcha la preocupación por mejorar la actividad docente. Esta investigación se aproxima al trabajo que aparece aquí, si se tiene en cuenta lo siguiente: se observó la clase de la profesora titular del colegio INEM para acercarse a la metodología implementada en el aula de FLE. Esto permitió entender cómo además de su pedagogía podían incluirse dinámicas que ayudaran a mejorar la pronunciación de los estudiantes, con el fin de fortalecer la producción oral en clase. Los resultados fueron notorios y corresponden a un avance cualitativo que se mostrará más adelante.

6. MARCO TEÓRICO

A continuación se presentarán los conceptos que tuvieron en cuenta a la hora de elaborar la investigación. Varios de los autores que aparecen aquí orientaron la búsqueda y ofrecieron, dentro de un conjunto de conocimientos, definiciones de utilidad para situar el problema.

6.1 Lengua extranjera

Lengua extranjera, es aquella que, exceptuando grupos muy reducidos, no se habla dentro de la comunidad en la que vive el hablante. En un país como Colombia, por ejemplo, las personas que estudian un idioma foráneo (inglés, francés, alemán o cualquier otro) pasan poco tiempo en el contexto real de la lengua extranjera. Así, cuando quieren participar del intercambio lingüístico se ven obligados a buscar clubes de conversación o actividades desarrolladas en el contexto educativo, que los institutos o universidades ofrecen para el aprendizaje de LE. Algunas personas, en cambio, eligen un espacio menos académico, acuden a bares y sitios turísticos de la ciudad, donde los extranjeros visitantes se disponen al intercambio lingüístico.

La posibilidad de aprender una L2 se potencia si hay un interés por la cultura de la LE. Al menos, así lo expresan Canale y Swain, (1980): *“L'apprentissage d'une langue est absolument indissociable de sa culture: apprendre une langue sans sa culture ne serait que*

l'apprendre in vitro”⁷. Conocer los rasgos identitarios de una cultura extranjera contribuye no sólo a la adquisición de competencias lingüísticas; sino a fortalecer el respeto por un entorno que provee nuevas experiencias. Sapir (1954) es incisivo cuando se refiere a la relación entre el aprendizaje de una lengua y la cultura:

“La lengua que expresa una civilización es como un índice de la red de patrones culturales de esa civilización. Es una ilusión pensar que podamos comprender los rasgos salientes y significativos de una cultura simplemente a través de la observación y sin la dirección del simbolismo lingüístico que hace que estos rasgos sean significativos e inteligibles para la sociedad.” (p. 161)

Al iniciar la implementación de la secuencia didáctica se buscó que los estudiantes establecieran la relación lingüística entre el francés y el español. Muchos notaron que algunas palabras que usamos en la cotidianidad son importaciones de vocablos franceses en nuestra lengua. Este acercamiento puede entenderse como “el simbolismo lingüístico” del que habla Sapir, aspecto relevante si se quieren realizar actividades continuas para entender la civilización francesa en ciertos aspectos. Mostrarle a los alumnos que, desde su país de origen, podían aprender a reconocer la voz francesa fue un trabajo enriquecedor y efectivo en el aula de clase, donde demostraron admiración por esta cultura.

6.2 Enfoque comunicativo

Para el enfoque comunicativo el objeto del aprendizaje de una lengua es y debe ser la comunicación en contextos reales. Busca desarrollar habilidades lingüísticas con el fin de que el estudiante pueda interactuar con *hablantes nativos*; así mismo, valora el intercambio

⁷ “Aprender un idioma es absolutamente inseparable de la cultura: el aprendizaje de un idioma sin cultura sería como el aprendizaje en un ambiente artificial”. Traducción de la investigadora.

comunicativo con *hablantes no nativos*, que tienen el objetivo de aprender la misma LE. El docente aparece como un facilitador, que implementa actividades para integrar los distintos dominios de la lengua en clase; es quien aporta materiales auténticos y atractivos. En condiciones ideales las clases se dictan a grupos pequeños, con lo cual se asegura mayor intercambio lingüístico, resolución de dudas y mejoramiento en la didáctica del aula.

Newby sostiene que el *enfoque comunicativo*, más allá de ofrecer un método a utilizar, se enfoca en brindar herramientas para desarrollar dicha competencia:

[...] Básicamente, lo que ofrece es un montón de actividades, basadas en un surtido de principios, que enfatizan en la comunicación, así favorecen el aprendizaje y ayudan al desarrollo de la fluidez. Depende del diseñador del curso o del profesor proporcionar la coherencia [...] (Newby, 2006, pp. 20-24).

No hay que pasar por alto que hablamos de un enfoque en permanente construcción. Un sin número de autores lo asumen desde diferentes perspectivas, con diversas utilidades. Por ejemplo, Jacobs y Farrell (2003, citados en Sánchez, 2008) identifican nueve aspectos significativos en él: 1) Los estudiantes son autónomos y pueden elegir en términos de contenido y proceso lo que quieren aprender. 2) Aprender es una “actividad social”, que depende de la interacción con otros, a eso se le llama “aprendizaje cooperativo”. 3) La lengua Extranjera debe asociarse a otras asignaturas del currículo. 4) Los proyectos de enseñanza harán que los estudiantes exploren elementos sociales, culturales o lingüísticos fuera del aula, proporcionándoles así una mejor asociación entre L1 y L2. 5) Los estudiantes deberán poner atención al “significado”, que es la fuerza directriz del aprendizaje. 6) La enseñanza deberá tener en cuenta la “diversidad” de sus estudiantes para no evaluarlos con un modelo único. 7) El aprendizaje de una lengua sirve para crear

un pensamiento crítico. 8) Es necesario incluir formas de evaluar las habilidades de los alumnos, para saber qué es lo que pueden hacer en una L2. Por ejemplo, se pueden realizar observaciones, entrevistas, diarios y portafolios que describan con rigor la situación de los alumnos en el aula. 9) Los profesores tendrán que asumir que son *co-aprendices*, individuos que descubren a diario nuevas formas de enseñar en el aula.

No está demás traer a colación lo que el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* menciona acerca de este enfoque:

Se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades. Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. Este componente, que aquí se contempla desde el punto de vista de la competencia lingüística comunicativa posee un individuo concreto, se relaciona no sólo con el alcance y la calidad de los conocimientos (por ejemplo, las distinciones fonéticas realizadas o la extensión y la precisión del vocabulario), sino también con la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos (por ejemplo, las distintas redes asociativas en que el hablante coloca un elemento léxico) y con su accesibilidad (activación, recuperación y disponibilidad)

Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment (2002)

El enfoque comunicativo es la base primordial de la investigación, es de esperarse que se hallan incluido en el aula actividades para promover la producción oral, con el fin de corregir los errores y hacer inteligible lo que los estudiantes querían expresar. Las herramientas mencionadas por Jacobs y Farrell fueron muy útiles: se asumió que el aula es

un espacio diverso, donde el profesor y el alumno pueden mejorar las dinámicas de aprendizaje; los estudiantes fueron cooperativos en el intercambio de saberes; a pesar de ser un grupo grande se evaluaron las cualidades individuales, de un proceso que cada alumno asimiló de manera diversa; surgió una relación estrecha entre la observación y la puesta en marcha de planes para enriquecer el aprendizaje diario. Además, se notó que cierto repertorio de palabras en francés —proveniente de diálogos y ejercicios realizados en clase— era utilizado por los estudiantes sin que tuviera que exigírseles aprender de memoria. Fue satisfactorio ver cómo con estructuras lingüísticas simples los bachilleres podían comunicarse; es decir, “accedían”, “disponían” y “recuperaban” información de las “redes asociativas”. Como bien lo expresa el MCER a nivel cognitivo se organizan y almacenan los conocimientos que cada individuo puede aprovechar, atendiendo a necesidades de la comunicación que le son particularmente importantes. Uno de los autores que enfatiza en esta visión de la *competencia comunicativa* es Niño (2008), para quien utilizar el conocimiento de la LE en el campo de lo real, implica asumir habilidades, actitudes, normas y reglas dirigidas al propósito de comunicarse coherentemente. Con los estudiantes del colegio INEM se produjo un acercamiento muy positivo con respecto a la cultura francesa. Por ejemplo, los alumnos realizaron carteleras con los dichos o clichés del francés; nombraron cómo se decían en este idioma algunos elementos del salón de clase, entre muchas otras actividades. Lo relevante es que en cada momento se quiso que lo aprendido tuviera relación con su entorno, facilitándoles la posibilidad de usar la LE para comunicarse con sus pares dentro de un espacio cooperativo.

6.3 Evolución de la enseñanza de la pronunciación

Se contextualizará, a grandes rasgos, la importancia de la pronunciación en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Es decir, se presentarán avances o retrocesos en cuanto a la presencia de este aspecto lingüístico en el aula de LE. Se tendrá en cuenta, por ejemplo, que entre los años 40 y 60 ocupó un lugar importante en la enseñanza de LE. Apareció en el *syllabus* y fue objeto de una enseñanza programada y consciente. Pronto generó desencanto, pues los logros en el ámbito fónico no correspondían a las expectativas. “Como reacción al conductismo y en el marco de la lingüística generativa y de la psicología cognitiva, se gestó el *enfoque cognitivo*, en el que la pronunciación quedó marginada” (Cortés, 2002). No se puede pasar por alto, sin embargo, el trabajo que empezó a desarrollar El Consejo de Europa hacia la década del 60 y 70. Al entender que las fortalezas de una L2 permitirían la comprensión entre los pueblos de Europa, *El consejo de cooperación cultural* inició una serie de estudios que denominó “Un nivel umbral”, de las distintas lenguas europeas: inglés, francés, español, alemán e italiano. Esto significa, parafraseando a Usó (2003), que existe “(...) un catalogue (ou un inventaire) qui permet d'ouvrir des perspectives de travail et de recherche à partir d'une série de notions nouvelles, dont celle de besoin langagier” (p. 25). Roulet (1997) consideró la diversidad de estudiantes que aprenden una LE y al respecto añadió: “un niveau-seuil a été conçu pour être utilisé comme instrument de référence indépendant d'un cadre institutionnel donné, qui s'efforce de prendre en compte une certaine diversité des apprenants potentiellement concernés” (p. 5). Como a finales de la década del 60 el peso de la pronunciación había disminuído progresivamente, sólo a mediados de los 80 un giro favoreció la inclusión de la pronunciación en el *syllabus* de LE, se trató de la *enseñanza de la lengua mediante tareas* (sucesora de la enseñanza comunicativa de la

lengua). Junto con ella apareció el marco propicio para el desarrollo de las formas lingüísticas, donde tienen cabida los aspectos fónicos. En los años 90, con la acogida del *enfoque comunicativo*, alcanzó a pensarse que la comunicación oral lograría supremacía; pero tampoco fue así, en realidad la fluidez y la inteligibilidad ocuparon el centro de atención. Göbel y Graffman (citados en Usó (2007), llamaron a la pronunciación “hijastra” de la enseñanza de lenguas, con motivo de la poca atención que se le prestaba. Autores como Kenworthy; Dalton y Seidlhofer; y Cantero asumen la *pronunciación* como la integración de sonido, acento, ritmo y entonación. Los estudios que ellos realizaron, a finales de la década en mención muestran según Usó, que es aquí cuando el *enfoque comunicativo* cobra mayor alcance en el terreno de la *enseñanza-aprendizaje*.

La investigación tiene en cuenta los largos procesos en los que la enseñanza de la pronunciación se inscribe para avanzar de una u otra forma en el campo de la lingüística. El trabajo en el aula del colegio INEM asumió la *pronunciación* tal y como la describen Kenworthy; Dalton y Seidlhofer; y Cantero, porque se pensó que sin esta integración los estudiantes seguirían teniendo dificultades de comunicación. A esto se añade la importancia orientadora del “Un nivel umbral”, ya que las “categorías funcionales” (pedir permiso, saludar, expresar deseos) y “nacionales” (relacionadas con el tiempo y el espacio) le dan un sentido práctico a lo que los alumnos aprenden en el aula.

6.3.1 Metodos utilizados para la enseñanza de la pronunciación

La siguiente figura muestra los métodos utilizados por varias corrientes, a través de los años, para aplicar estrategias de enseñanza en la pronunciación, como parte del desarrollo de la producción oral en el aula de LE. Si bien estos métodos no son exclusivos para la enseñanza

de la pronunciación, aportan elementos que contribuyen al desarrollo de este aspecto lingüístico en el aula.



Sugestopedia (1940 y 1950)

Entre los años 40 y 50, el psiquiatra y pedagogo búlgaro Georgi Lozanov desarrolló el método de enseñanza de lenguas extranjeras, conocido como Sugestopedia, basándose en la utilidad de la alteración de los estados de conciencia y concentración. Lozanov creaba ambientes que ayudaban a desinhibir al estudiante, favoreciendo el aprendizaje. De acuerdo con Cesteros (2006) este método puede trabajarse teniendo en cuenta los siguientes aspectos: 1) La relación entre profesor y estudiante es flexible, de modo que se incrementa la disponibilidad receptiva de los estudiantes. 2) Se pretende una reconciliación entre el trabajo y el placer: la decoración, la iluminación del aula, el diseño del mobiliario, la personalidad del profesor y la música ambiental generan disposición para aprender. 4) Se le concede especial importancia a la entonación, que puede hacer cambiar el sentido de un mensaje. El profesor no hace de ello una referencia explícita, por el contrario, muestra que

cambiarle el ritmo a una canción es una de las cosas más naturales de la música. Son los estudiantes, quienes se aventuran a decir que el cambio de ritmo, por ejemplo, produce un mensaje diferente. Aquí el “aprendizaje [se denomina] periférico”, ya que se inscribe en un ambiente de relajación, donde el entorno juega un papel importante, de allí el uso de carteles didácticos con la descripción de algunas cuestiones gramaticales, para mencionar un caso.

Método audio-lingual (1950)

Al igual que el método directo —donde el estudiante sigue el modelo de una grabación o de su profesor— el método *audio-lingual* concede importancia a la pronunciación. Sin embargo hay una diferencia, el profesor usa el Alfabeto Fonético Internacional (AFI) con la ayuda de un afiche, que representa la articulación de los sonidos. Este ejercicio consiste en: “presentar pares mínimos para que el estudiante los escuche. Luego se hacen ejercicios de discriminación auditiva: el estudiante escucha dos palabras y debe decidir si son idénticas o pares mínimos. [Después] se le da una lista escrita con [los] pares mínimos, para que él indique cuál sonido se ha utilizado.” (González y Romero (2003), p. 141). Así los estudiantes practican la palabra y usan la articulación correcta de los sonidos contenidos en ella.

(SGAV) Método estructuro-global audiovisual (1965)

Guberina (1965) formuló los primeros postulados teóricos del *método audio-visual*, tomando como base la teoría de Gestalt, que presentaba la lengua como un instrumento de comunicación. Desde este enfoque el aprendizaje de la lengua debía centrarse en la

comprensión global de la estructura, aprovechando el material audiovisual que proporcionaban las diapositivas. La autora priorizaba en el uso de la oralidad, sin importar si el discurso estaba o no situado dentro de un contexto; con lo anterior, buscaba que los estudiantes fueran capaces de manejar las normas del discurso. La pronunciación era enseñada a través de la repetición: el estudiante imitaba al profesor, quien realizaba una pronunciación “natural” fragmentando la frase. La voz de los alumnos era grabada con un dispositivo y el estudiante podía volver a realizar el ejercicio si lo deseaba; es decir, tenía el apoyo del profesor cuantas veces fuera necesario, si quería una pronunciación cercana a la “lengua meta”. El método global comparte con el método directo ciertas características, una de ellas es que ambos obedecen a un enfoque imitativo. Sin embargo, el método Global enfatiza en la pronunciación dirigida y controlada, ofreciendo autonomía al estudiante, quien elige hacer las repeticiones que considere pertinentes; hay quienes cuestionan esta posibilidad, ya que el alumno puede fallar al juzgar su pronunciación, debido a la filtración de los sonidos de la L1 sobre la L2.

Respuesta física total (Total Physical Response – 1970)

González y Romero explican, citando a Krashen y Terrel, que este método se enfoca en la parte auditiva del aprendiz antes de inducirlo a la producción oral de la lengua, al respecto dicen:

Al igual que el Método Natural de Krashen y Terrel (1983), se apoya en el principio de que antes de que el estudiante comience a producir oralmente, debe limitarse exclusivamente a escuchar durante un período considerable, pues, sostienen sus promotores, que al no verse presionado a hablar, él puede concentrar sus esfuerzos hacia la internalización del sistema fonológico de la L2. De este modo, supuestamente, cuando

comience a hablar, su pronunciación sería excelente sin necesidad de haber recibido instrucción explícita (p. 141).

Silent way (1972-1976)

González y Romero (2003) estudian el método de Gattegno, que se enfoca en la pronunciación correcta de los sonidos y las estructuras de la “lengua meta”, desde que el estudiante se relaciona con la L2.

“No se recurre a la instrucción explícita, ni al uso del AFI; sino que el profesor *silenciosamente* indica (con gestos) las propiedades del sistema fonológico de la L2. Por ejemplo, con el apuntador da golpecitos para mostrar los patrones rítmicos y usa los dedos de la mano para indicar el número de sílabas de una palabra, así como los elementos que reciben acentuación [...] Entre las herramientas típicas utilizadas se destacan: los afiches con los sonidos tanto vocálicos como consonánticos, en diferentes colores, afiches de palabras y varas de colores. Estas últimas, usadas en la enseñanza de diferentes aspectos de la lengua, cuando son empleadas para mostrar la pronunciación, están destinadas, por ejemplo, a demostrar visualmente patrones acentuales y entonacionales. Este método, aunque a nuestro juicio no concede mucho espacio para la espontaneidad, por estar extremadamente focalizado en la forma, parece lograr efectos positivos en cuanto a la pronunciación, principalmente gracias a la correspondencia que se establece entre el sonido y el color (...)” (p. 142).

Los métodos referidos fueron considerados —en diferentes momentos históricos— teorías que aportaban al aprendizaje de la LE. Algunos contenían elementos que sirvieron de base al diseño de la secuencia didáctica, es decir, terminaron siendo una propuesta integral en la que se evaluó qué procesos podían servir de apoyo para el objetivo de la investigación. Así podría resumirse lo que cada uno de ellos representó para los estudiantes de grado décimo

del colegio INEM: 1) *La sugestopedia* permitió entender que el espacio del aula debía ser un ambiente acogedor, donde la relación de profesor y alumno fuera flexible. 2) Del *método audiolingual* se destacaron los ejercicios de pares mínimos o la discriminación de sonidos: los estudiantes del INEM escuchaban la voz del profesor (o de una grabación) para identificar el sonido utilizado. Al final de las clases se realizaba este tipo de actividad, con el fin de discriminar los sonidos propuestos en la unidad didáctica; así era como se procedía, minutos antes de finalizar las intervenciones. Por ejemplo, se trabajaban los sonidos [u][y][e][f][ʒ] intentando que los alumnos siguieran el modelo propuesto por la docente practicante. 3) El *método estructuro global audiovisual* y el *método directo* se unieron en el aula, al momento de la realización de diálogos; y al enfatizar en los sonidos específicos de alguna palabra que representara dificultad en los estudiantes. La repetición de estos fonemas permitió mejorar la pronunciación y la articulación de los sonidos explicados por la profesora, quien acompañó el proceso para evitar filtraciones de la L1 en la L2. 4) *La respuesta física total* estuvo incluida gracias a la utilización de material auditivo, que permitió la familiarización con la L2. 5) El método *silent way* fue quizá uno de los más pertinentes, puesto que considera indispensable la *pronunciación* y la enseñanza de la articulación (donde el profesor enseña los labios y sus movimientos) para que los estudiantes logren un mayor parecido con la L2 desde el instante en que inician las clases de LE.

Método directo (1990)

Fue ampliamente conocido en los Estados Unidos gracias a L. Sauveur y a M. Berlitz; quienes lo aplicaron en sus escuelas, teniendo en cuenta que la lengua materna es el modelo para el aprendizaje de la L2. La enseñanza de la *pronunciación, imitación y repetición* del

modelo presentado por el profesor, es puesta en práctica por los alumnos hasta lograr una aproximación óptima. El profesor, en lo posible, debe ser hablante nativo de la lengua que enseña, debe tener iniciativa y dinamismo para crear interacción en el aula.

6.4. Pronunciación.

El concepto de pronunciación no se limita a la mera vocalización o articulación de los sonidos de una lengua; también abarca el *componente prosódico* (acentuación, ritmo y entonación). Aprender a pronunciar en otra lengua significa adquirir un nuevo sistema fónico. En la didáctica de la enseñanza de las lenguas es frecuente relegar la pronunciación a un segundo plano. Según Cortes, M (2000) esa marginación responde a razones como: 1) La formación inadecuada del profesorado en el ámbito fonético; posiblemente, la falta de confianza de los profesores en su propia formación fonética. 2) La creencia de que la adquisición de la pronunciación es un proceso automático del cual no hay que preocuparse. 3) Poner en duda la utilidad de la enseñanza de la pronunciación. 4) Falta de confianza por parte de los educadores en los métodos y materiales diseñados para enseñar pronunciación.

El objetivo de la didáctica de la pronunciación es proveer al alumno de una competencia fonética que le sirva para comunicarse no sólo con su profesor —que le habla despacio, con abundantes pausas, vocalizando con esmero y con una pronunciación estándar—; sino con una persona de diferente lugar y acento, por ejemplo un nativo. Es importante que todos los participantes en este intercambio comunicativo sean conscientes de la importancia de la comunicación para garantizar la inteligibilidad del discurso.

6.4.1 Fonética

El componente fónico dentro del lenguaje oral aborda los fenómenos suprasegmentales que contribuyen de forma decisiva a la estructuración fónica del habla, teniendo en cuenta la acentuación y la entonación. Cortés enfatiza en la importancia de motivar al aprendiz en su progreso fonético, ya que trae consigo múltiples beneficios. Esto es: evita la formación de malos hábitos en la pronunciación, al subir los niveles de confianza. En vez de un exceso de pausas, titubeos y un discurso inteligible, el estudiante será capaz de comunicarse con fluidez. (2000, p. 114).

6.4.2 La entonación

La entonación es un fenómeno lingüístico complejo, cuyo tratamiento sistemático precisa de la combinación de tres niveles de análisis complementarios: *el eje físico*; *el eje fonológico*, donde intervienen las unidades melódicas significativas de una lengua; y *el eje semántico*, donde están los efectos significativos que producen esas variaciones melódicas. Tal como ocurre en el plano segmental, posiblemente los oyentes sólo se percatan de una clase restringida de movimientos tonales que son los que producen contrastes lingüísticos de una lengua determinada, y no de todas las modificaciones fonéticas. El análisis lingüístico de la entonación pretende poner en relación los ejes físicos y funcionales de ésta. Según Pietro (2003) se trata de descubrir “las unidades tonales” capaces de generar oposiciones distintivas o diferencias de significado.

6.4.3 Producción oral

La producción oral es la destreza más difícil en el aprendizaje de una lengua extranjera. El hablante debe ser capaz de expresarse individualmente y dirigiéndose a alguien que lo escuche, lo entienda y le responda, es decir, que le proporcione retroalimentación. El hablante debe entonces, en primer lugar, llamar la atención de la persona con quien quiere conversar, teniendo en cuenta la “teoría de los actos de habla”.⁸ De esta forma se tiene entendido que podrá: poner en uso la lengua natural y poder mantener una conversación de un tema de interés y, así mismo, ser capaz de terminar la conversación o salirse de ella, respetando las reglas lingüísticas. De acuerdo con el método Robertson,⁹ para hablar un idioma desconocido lo primero que debe hacerse es perder el miedo a pronunciar bien o mal.

Tomando como referencia el MCER, las *competencias comunicativas* son las que posibilitan a una persona actuar, utilizando específicamente medios lingüísticos. Se tienen en cuenta para ello, actividades que posibiliten dicha interacción. Para este fin, el MCER estipula una serie de actividades para el uso de la lengua extranjera, de acuerdo con el nivel de la lengua meta que se quiera alcanzar en los estudiantes. En el caso del presente estudio, se esperaba que los estudiantes llegaran a un nivel A2; por lo tanto, se realizaron las actividades de expresión y pronunciación que propone el MCER para dicho nivel:

⁸ “(...) es una de las primeras teorías en pragmática de la filosofía del lenguaje. Su formulación original se debe a John Langshaw Austin, en su obra póstuma *Cómo hacer cosas con palabras*”. http://es.wikipedia.org/wiki/Teoría_de_los_actos_de_habla.

⁹ Theodore Robertson fue el autor que dio su nombre al método, por él diseñado, para la enseñanza de lenguas extranjeras. *El método Robertson*, aplicado al francés, alemán, inglés, italiano y español, así como al latín, fue bastante conocido en Europa, donde sirvió de base a otros métodos contemporáneos como el Sistema Hamiltoniano y el de Toussaint-Langenscheidt (Howatt 1984: 149).

EXPRESIÓN ORAL A2	PRONUNCIACION A2
Sabe hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, actividades diarias, cosas que le gustan o no le gustan, en una breve lista de frases y oraciones sencillas.	Su pronunciación es generalmente clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando.
INTERACTUAR PARA OBTENER BIENES Y SERVICIOS	COMPETENCIA FONOLÓGICA
Pide y ofrece bienes y servicios cotidianos: Consigue información sencilla sobre viajes; utiliza el transporte público: autobuses, trenes y taxis; pide y da indicaciones para ir a un lugar y cambiar dinero.	Supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de: las unidades de sonido (fonemas) de la lengua y su realización en contextos concretos (alófonos). Los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (rasgos distintivos; por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad).
Pregunta sobre cosas y realiza transacciones sencillas en tiendas, oficinas de correo o bancos. Realiza compras sencillas diciendo lo que quiere y preguntando el precio. Sabe cómo pedir comida en un restaurante.	
	La composición fonética de las palabras (estructura silábica, la secuencia acentual de las palabras, etc.).
	Fonética de las oraciones (prosodia): acento y ritmo de las oraciones; entonación; reducción vocal; formas fuertes y débiles; asimilación; elisión

Basicamente la propuesta realizada en este estudio, buscaba realizar actividades relacionadas con el PEI de la institución, el cual estaba orientado hacia el turismo. Por ello la unidad didáctica, presentada más adelante, buscó acercar a los estudiantes a la lengua y al objetivo de la modalidad de idiomas del colegio INEM de Cali. Se tuvo en cuenta el MCER, pues su pertinencia se ajusta muy bien al PEI de la institución INEM. En suma, las actividades de la secuencia fueron desarrolladas en el aula de clase, a razón de lograr un avance significativo en los aspectos que el MCER juzga como de vital dominio en los apendices de la L2.

Enseñanza de la fonetica de FLE

Según Carballo (1992) dentro del campo de la corrección fonética suele acudir a cinco medios: 1) la discriminación auditiva; 2) la composición articulatoria y acústica de los

sonidos; 3) la fonética combinatoria; 4) la modificación de la pronunciación; y 5) los procedimientos sensitivos. Estos contribuyen a que los estudiantes incrementen el uso del componente comunicativo, con lo cual se da importancia a la fonética, la acústica, la fisiología, etc. En el aula del colegio INEM la perspectiva de Carballo hizo notar que, la labor docente está ligada a la corrección de la fonética y relacionada con la planeación de una clase amena; pues el proyecto quería enfatizar en las técnicas para la enseñanza de la fonética del francés. Los *errores en la pronunciación* de los estudiantes fueron señalados con el propósito de corregirlos y mostrarles que el trabajo en equipo estimula el aprendizaje.

6.5. Planeación de las actividades

La planeación¹⁰ es una herramienta que ayuda a los docentes a tener una secuencia de las actividades a realizar en clase. Esta planeación consta de tres momentos: el antes, el durante y el después. Interiorizar el esquema planeado permite pensar de manera estratégica y hacer que nuestras observaciones de la realidad sean más objetivas, científicas y profesionales. La planeación ayuda a que haya coherencia entre lo que pensamos y lo que realmente hacemos.

La planeación, a su vez ayuda a delimitar el número de sesiones y el tiempo empleado en cada una de ellas. Es importante que el docente, al momento de planear, tenga en cuenta qué papel jugara él junto con los estudiantes dentro de esta planeación. La planeación puede referirse a una planificación a largo plazo (un trimestre, un semestre, un año académico, un plan de estudios para un ciclo universitario, etc) o bien a corto plazo (una unidad didáctica, una semana, una clase, etc)

¹⁰ Soteras (2003). Revista AULA de innovación educativa. N, 127. pp., 23-24. [En línea], Español. Disponible: <http://www.grao.com/revistas/aula/127-la-fase-inicial-de-la-secuencia-formativa>.

Uno de los pasos más importantes de la tesis fue la realización de las actividades, que sirvieron para implementar cambios en las clases dictadas durante la práctica docente. Aquí fue muy importante distinguir las clases de planeación que se pueden utilizar; además, la importancia de sus funciones, ejecutables en el contexto que el maestro requiera. En las jornadas de clase del colegio INEM se intentó poner en práctica una enseñanza que, al máximo, explotara los recursos de tiempo, espacio y personal.

6.6. Secuencia didáctica

Con la ayuda de la secuencia didáctica el docente tiene la oportunidad de ser más estratégico, puede tomar decisiones anticipadas y consientes, planeando las intervenciones en el aula. Se puede evitar el riesgo de error, "programar las unidades de trabajo, los temas o las lecciones [...] permite una práctica educativa más coherente con el propio proyecto educativo". Soteras (2003).

Para la elaboración de un programa se deben tener en cuenta los siguientes componentes de manera armónica y coherente:

- 1) *Finalidad general*, esto quiere decir el desarrollo del alumno como individuo y como ser social, potenciando su competencia comunicativa, su capacidad crítica, su empatía con la comunidad.
- 2) *Planeación del proceso instructivo*: deben haber metas didácticas y objetivos educativos. Además, se deben analizar los intereses y necesidades del grupo; y las condiciones de espacio y tiempo del aprendizaje. Habrá que fijar metas didácticas para la comprensión y la expresión de LE: seleccionar, diseñar, crear secuencias de los materiales didácticos, etc.

3) *Diseño de tareas*: se trata de crear, de pensar en la complejidad de los aspectos formales y funcionales de la lengua. Será básico generar técnicas de estudio para lograr una competencia comunicativa exitosa. Puntualizar en las destrezas (de comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y escrita) constituirá un gran paso en el futuro de la L2 que los aprendices quieren aprender.

4) *Evaluación*: comprende un aspecto valorativo del aprendizaje. Se incluyen exámenes, ejercicios de clase, evaluaciones personales, retroalimentaciones tras la realización de tareas.

Existen diferentes tipos de diseños que se enfocan en aspectos fonológicos, lexicales, estructurales, situacionales, temáticos, nocionales, funcionales y culturales. Es así como encontramos diseños enfocados en áreas específicas del lenguaje, donde las unidades a trabajar deben estar ordenadas, teniendo en cuenta criterios como la prioridad de necesidades que el curso presente y el potencial de secuenciación. Algunos diseños sirven para la improvisación y espontaneidad de un *syllabus* sin orden predeterminado; otros se enfocan en una sola destreza, como por ejemplo, el *syllabus* para la expresión oral o escrita. Si se quiere trabajar la pronunciación de los estudiantes, el tipo de diseño o *syllabus* más pertinente es el enfocado en los aspectos comunicativos y lingüísticos. Lo ideal es que el *syllabus* comunicativo se elabore tras haber realizado un análisis detallado de las necesidades del grupo y de los objetivos en la adquisición de la lengua meta.

A partir de dichos análisis se pueden evaluar situaciones de comunicación, que corresponden al nivel académico del grupo que se intervendrá. Se puede determinar el registro de lengua (familiar, culto, formal-informal), las funciones lingüísticas que suelen usarse en tales situaciones, las nociones asociadas a esas funciones, al igual que los aspectos culturales,

morfosintácticos, fonológicos y léxicos necesarios para desenvolverse en dichas situaciones. (Cortes, 2.000).

Para efectos de esta investigación se diseñó un *syllabus* enfocado en los aspectos comunicativos y lingüísticos. Estos son necesarios para la comunicación, máxime si lo que se requería era que los estudiantes del INEM reconocieran y pronunciaran bien, al menos, un grupo específico de fonemas. Como actividad previa se realizó un diagnóstico (por medio de la observación en el aula), que permitió conocer qué posibles errores impedían a los estudiantes comunicarse eficazmente. La elaboración de la secuencia didáctica obedece a un caso particular, el de los estudiantes de los grados 10-14 y 10-15, que cursaban la modalidad de idiomas en el colegio Jorge Isaacs INEM de Cali. Como se verá en un apartado posterior, este es un intento que puntualiza en cómo hacer para que los estudiantes incrementen la producción oral que la clase de francés requiere.

6.7. Evaluación

La evaluación consiste en observar el proceso instructivo, para contrastarlo con los objetivos; así se determinará en qué medida se van cumpliendo y podrá actuarse en consecuencia. Todos y cada uno de los componentes que intervienen en el proceso son evaluables, no sólo la labor del alumno. Cortes (2000), afirma que las cuestiones generales en un sistema de evaluación constan de: a) *Quién evalúa y a quién:* ¿Un inspector al profesor; el profesor al alumno; el alumno al profesor; un alumno a un compañero; un alumno a si mismo? b) *Qué se evalúa en clase:* ¿Los objetivos, el método, el aula, los

materiales? c) *Cómo y cuándo se evalúa* ¿Observando la clase día a día; mediante una entrevista mensual; mediante un examen oral o escrito a final del curso?

Cortés plantea que existen diferentes tipos de evaluación, no necesariamente asociadas al término *exámen*. La evaluación que determina si el alumno será o no promovido al siguiente curso se denomina *sumativa o final*. Si la evaluación compara al sujeto con el resto del grupo o mide su rendimiento, por ejemplo, en las pruebas de acceso a la universidad, recibe el nombre de *evaluación normativa*; pero si lo que hace es enfatizar en el progreso del alumno, sin compararlo con otros sujetos, se denomina *evaluación de criterios*. Las pruebas realizadas al principio del proceso instructivo —como las que se hacen en las academias de idiomas para ubicar al alumno en determinado curso, de acuerdo a su nivel de lengua— se conocen como *evaluación diagnóstica o inicial*.

La más compleja de todas es la *evaluación formativa*, que se ocupa de todo el proceso instructivo. Su objetivo es reparar las deficiencias de uno o varios componentes, en cualquier momento del proceso, con ello se pretende llegar al final sin ninguna falla. Si se atiende al proceso de los alumnos, poniendo atención diaria en su aprendizaje y sin descartar alguna prueba formal, se hablará de *evaluación informal*. En cambio una medición (en escala de 10 sobre 100) se fijará en la evolución del aprendiz, intentando explicitar en qué se está progresando.

En esta investigación se utilizó la *evaluación formativa* —puesto que había una búsqueda de posibles errores en las clases de FLE—, con el objetivo de mejorar en términos

académicos y prácticos, las habilidades comunicativas de los estudiantes de grado décimo en el colegio INEM. *La planeación del proceso instructivo* se reflejó en las tres etapas de la práctica docente y podría resumirse así: la observación de la clase de FLE, en los cursos de décimo, estableció una dinámica de “ayudantía”; en el abordaje de la practica docente se quizo mejorar aspectos puntuales de la enseñanza de la pronunciación; y al final con la implementación de actividades (o la secuencia didactica) se intentó probar que, con claridad sobre ciertos fonemas, los estudiantes podrían avanzar hacia una comunicación efectiva. Hubo siempre un interés por seguir el proceso de los alumnos, conviene decir que la *evaluación informal* dejó ver las deficiencias del aula para tratar de corregirlas.

Teniendo en cuenta los aspectos teóricos para la enseñanza de la pronunciación, a través de la investigación acción en el aula, se explicará la metodología para llevar a cabo la implementación de la secuencia didactica en los grados 10-14 y 10-15, del colegio Jorge Isaacs INEM de Cali. También se mostrarán los pasos metodológicos usados para la enseñanza de la pronunciación. Los conceptos, que hacen referencia a los aspectos trabajados en la presente unidad; así como las evaluaciones utilizadas en los contextos educativos, ya que fueron el panorama global para inscribir la secuencia dentro de los modelos que, como bien se explicó, eran pertinentes en el caso de los grados décimo.

7. METODOLOGÍA

Este trabajo se enmarca en la práctica docente realizada con los grados décimos, en el colegio Jorge Isaacs INEM de Cali. La metodología implementada correspondió a la *investigación acción en el aula*, con el objeto de construir una secuencia didáctica de FLE para los estudiantes que hacían parte de la modalidad de idiomas del colegio.

7.1 Investigación acción en el aula de LE

La investigación acción en el aula es un proceso de reflexión en relación con un problema determinado. Para su realización es necesario tener en cuenta los siguientes aspectos: primero, el profesional en ejercicio efectúa un estudio con objeto de precisar o explicar con claridad el problema; segundo, diseña un plan de acción para atenuarlo; y tercero, realiza una evaluación que establece la efectividad del plan aplicado. Por último, los participantes reflexionan sobre la experiencia, explican los progresos y comunican los resultados obtenidos. La *investigación acción* facilita el estudio científico reflexivo por parte de los profesionales con el fin de mejorar su práctica (McKernan, 1999, p. 25).

La *investigación acción en el aula* posibilita la comprensión de las prácticas educativas, la evaluación de los planes o modelos pedagógicos, la resolución de problemas, el mejoramiento de una situación dada, la producción de conocimientos (Lavoie, 2003). Además, comprende la reflexión crítica sobre la enseñanza y el contexto socio político en el que se encuentra el maestro

La investigación acción pretende mejorar las prácticas en el aula de clase. De acuerdo con Kemmis y McTaggart (1988, p. 9), es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad, la comprensión de esas prácticas y las situaciones en que éstas tienen lugar.

Todo esto tiene un impacto social muy importante, ya que ofrece contribuciones prácticas para el desarrollo de la escuela, el aula, la profesión y la formación de nuevos profesionales. Se le llama investigación acción porque puede resolver problemas prácticos. Se considera una investigación aplicada, pues ayuda a los docentes a resolver problemas y a mejorar su práctica. Los docentes tienen la posibilidad de reflexionar sobre lo que hacen y perfeccionar su acción (Schön, 1998).

La investigación acción se caracteriza por estar basada en la colaboración y la participación. Se realiza tomando grupos pequeños de participantes. No investiga al otro sino con el otro. A la vez que implica que los participantes conozcan ciertas problemáticas y busquen soluciones a las mismas, también contribuye teóricamente para el avance de la ciencia. La investigación acción crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación: la planificación, la acción, la observación y la reflexión

Los instrumentos que se utilizan implican registrar descriptivamente todo aquello que ocurre con precisión, además de recopilar y analizar nuestras reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre.

El carácter investigativo de la práctica del maestro adquiere significado cuando ésta proporciona elementos para descubrir las causas a los problemas que se trabajan en el aula, en la escuela, en la comunidad, para lograr aproximaciones sucesivas hacia una acción transformadora y científica. No sólo se trata de que el maestro conozca esa realidad; sino que pueda enfrentarse a la dinámica de transformación de ésta, abriéndose a una experiencia distinta y renovada. Muñoz, Quintero y Munévar dicen lo siguiente:

[...] la investigación-acción educativa se dirige a la preocupación de los maestros, estudiantes, métodos, aula, escuela, comunidad y sociedad. Indaga por el sentido de nuestro trabajo y por el sentido de nuestra vida misma como seres pensantes y actuantes. [...] Los profesores están comprometidos a adoptar una postura investigativa hacia su trabajo, a partir de la reflexión rigurosa sobre su práctica como base del mejoramiento. Los profesores no son espectadores desinteresados, sino participantes activos. (2001, p. 89).

Dado lo anterior, la *investigación acción* es el proceso de reflexión que mejora la práctica en un área determinada. En el caso que nos ocupa, es un enfoque metodológico apropiado para esta investigación; puesto que el investigador es quien diseña, implementa y reflexiona sobre su propia experiencia pedagógica en la acción.

La *investigación acción* se desarrolla siguiendo un proceso de forma progresiva, donde la reflexión de la *docente practicante* se desarrolla en ciclos que parten de la observación; la planeación o diseño; la actuación o implementación; y la observación y la reflexión. Para

esta investigación tuvo en cuenta la siguiente metodología: primero, se presentaron de forma reflexiva los hallazgos encontrados en la exploración etnográfica del aula de LE, en el colegio INEM Jorge Isaacs de la ciudad de Cali.

Como producto del trabajo de observación de la investigadora —durante el seminario de Práctica Docente en su formación como licenciada de Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle— se determinaron situaciones académicas que dieron origen al planteamiento del proyecto de Práctica docente. Asesorada por la tutora de la práctica, se desarrolló una secuencia didáctica para mejorar la pronunciación de algunos sonidos del francés, en los estudiantes del grado décimo. Después se implementaron las actividades para desarrollar el proyecto, al mismo tiempo la estudiante-investigadora describió y reflexionó sobre lo implementado. Al final se realizó una evaluación presentando las fortalezas y debilidades de las actividades ejecutadas; así como los puntos de intervención sugeridos para mejorar lo diseñado. La investigación acción exige un diario pedagógico, donde se consignaron descripciones, reflexiones y reacciones de los estudiantes en el aula, frente a lo realizado o implementado.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

D	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	S
	1	2	3	4	5	6
	Ayudantía (1)	Ayudantía de repaso del abecedario y los números.10-15 (2)		Actividad de repaso del abecedario y los números grupo 10-14 (3)	Asesoría numero 7 (6)	
7	8	9	10	11	12	13
	Información sobre el inicio de clases de protocolo (4)	realización de quiz (6)		Repaso de los verbos del primer grupo. (7)	Asesoría número 8 (8)	
	Repaso de los temas vistos durante el periodo (5)					
14	15	16	17	18	19	20
	Prueba diagnóstica hecha por los estudiantes de universidad Santiago de Cali. (9)			No hubo clase	Asesoría número 9 (11)	
				Realización de las pruebas, del final del periodo, por competencias. (10)		
	22	23	24	25	26	27
	Explicaciones de la forma negativa del verbo avoir. (12)			Explicación del tema: la formación de los femeninos (13)	Asesoría número 10 (15)	
		Día del idioma		Culminación de periodo de observación - 25 horas (14)		
28	29	30	31			
	Cambio de horario de la clase de francés (16)					

La investigación acción se desarrolla siguiendo un proceso de forma progresiva que la introspección del investigador, en este caso de la investigadora practicante, realiza en ciclos que parten de la observación, la planeación o diseño, la actuación o implementación, la observación, y la reflexión. Es así que para esta investigación se seguirán los siguientes pasos metodológicos: primero, se presentarán de forma reflexiva los hallazgos encontrados en la exploración etnográfica al aula de lengua extranjera del colegio INEM Jorge Isaac de la ciudad de Cali.

7.2 Pasos metodológicos

1ra etapa Observación	2da etapa Ayudantía	3ra etapa Implementación, evaluación y reflexión
• Enero-febrero de 2013 • Contextualización • Recursos humanos y físicos • Apoyo docente • Registro (10 horas) • Diario de campo • Puntos a intervenir • Definición: tiempo, espacio y personal.	• Marzo-abril de 2013 • Diseño de la secuencia didáctica. • Ayudantía (docente practicante)	• mayo-junio de 2013 • Implementación • Desarrollo del diseño de las actividades propuestas. • Evaluación y reflexión.

En la primera etapa del proyecto, desarrollada entre enero-febrero de 2013, se intentó acompañar a la docente titular en el desarrollo de las clases de FLE. El interés fundamental era conocer las dinámicas de enseñanza-aprendizaje empleadas en el curso. Para contextualizar el entorno en el que se desarrolló el proyecto se tuvieron en cuenta los recursos humanos y físicos con los que contaba la institución en la modalidad de idiomas. El apoyo docente consistió en un diálogo con la profesora titular, quien determinó las funciones de la practicante, dentro del aula de los grados 10-15 y 10-14 del colegio INEM. Estas funciones consistieron en brindar un apoyo a la metodología de la clase; en algunas ocasiones la practicante asesoraba pequeños grupos, con el fin dar una explicación adicional a los contenidos, previamente impartidos por la docente titular. A partir de las cinco

observaciones realizadas, en un total de diez horas, se identificaron varios puntos a intervenir, todos ellos fueron registrados en un diario de campo muy detallado. Aquí es pertinente mencionar que se escogió el grado décimo, porque los estudiantes inician en este curso la modalidad de idiomas. Ahora bien, por ser una institución educativa pública contaba con 15 grupos del grado décimo; lo cual excedía el tiempo destinado para la práctica docente. Como la planeación de un curso requiere analizar el espacio y el tiempo, se acordó con la tutora de práctica docente delimitar el grupo de análisis, así se definió que el diseño de la unidad didáctica se implemetaría en los grupos 10-14 y 10-15 del colegio INEM. (Ver anexo 1, p.82)

En la segunda etapa del proyecto, desarrollada entre marzo-abril de 2013, se realizó la secuencia didáctica, basada en la enseñanza de los sonidos básicos del francés. Se diseñaron cuatro actividades, cuya duración fue de una hora cada una. Las cuatro fichas pedagógicas, que se muestran a continuación se resumen así: 1) el tema galicismos logró que los estudiantes reconocieran palabras, que provenían del francés y se usaban en el idioma español; además de los sonidos y su grafía, contenidos en el vocabulario de origen francófono que está presente en nuestro contexto. 2) Se quiso que los estudiantes preguntaran y respondieran, con una pronunciación adecuada, para dar cuenta de información personal y de otros 3) Con la presentación oral de un personaje de su preferencia y de un sitio turístico de la ciudad de Cali, debían usar los sonidos aprendidos en la ficha número tres. 4) Los estudiantes debían hablar de sus gustos y preferencias usando los fonemas presentes en los verbos que denotan estas acciones, por ejemplo, *aimer*. En el aula de clase sólo se trabajaron dos de las fichas diseñadas para la secuencia, en este

caso la 1 y la 2. Esto responde a la modificación de la planeación de la clase, pues algunos eventos realizados en la institución, impidieron el desarrollo de las actividades formuladas para ciertos días de la semana. (Ver anexo, p. 125).

INTERVENTION 1 Identification de Gallicismes	
Date : Mai 15, 2013 Stage à l'école INEM Cours: 10-14 Stagiaire: Alejandra Benalcazar Temps: 2: 30 pm– 3: 30 pm (1 heure)	
OBJECTIF LANGAGIERE	Reconnaissance de mots en français; présence des mots français en espagnol (espagnolisés appelés gallicismes et les mots françaises).
OBJECTIF LEXICAL	Identifier le vocabulaire propre à la cosmétologie, nourriture, gallicisme, coiffeur, marques des produits (vêtements, chaussures ...), mots espagnolisés.
OBJECTIF PHONÉTIQUE	intonation française, prononciation de consonants et de voyelles en français. [u] [ʒe] [œ] [o] [y] [ɛ] [e] [t] [l]
CONNAISSANCE PRÉALABLE	les étudiants peuvent avoir une connaissance de beaucoup de ces mots français sans en être conscient.
OBJECTIF LINGUISTIQUE	Je peux saluer et dire adieu.
OBJECTIVE D'ENSEIGNEMENT	1 reconnaître la relation entre les sons et leur graphie 2 reconnaître les sons français qui n'existent pas en espagnol 3 reconnaître de mots d'origine français.
OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE A LA FIN DE L'INTERVENTION	Les étudiants seront en mesure :
	1 de reconnaître une présence française dans leur environnement et contexte. 2 de saluer et dire adieu et de répondre aux questions qu'est-ce que c'est? (C'est un, c'est une.) 3 d'identifier la relation graphie et sons présents dans le lexique français espagnolisé et non espagnolisé, comme ai=[E], ou=[u], eur=[oe].

INTERVENTION 2 PRESENTER UN FAMEUX	
Date : Mai 22,2012 Stage à l'école INEM Cours: 10-14 Stagiaire: Alejandra Benalcazar Temps: 1:00 pm– 2:00 pm (1 heure)	
OBJECTIF LANGAGIERE	Pose de questions <i>qui est-ce ? Qu'est-ce c'est ?</i> ; Des adjectives définis et indéfinis en français <i>un, une, la, le</i> . L'usage des adjectifs féminins et masculin. Répondre aux questions un utilisent <i>c'est un / une</i> ou <i>il/elle est</i> .
OBJECTIF LEXICAL	Identifier les questions en français pour demander pour un personnage important du contexte français, nombres importantes comme par exemple : (Jules Verne, Louis Pasteur, René Descartes,)
OBJECTIF PHONETIQUE	Intonation française pour poser des questions, mettre l'accent sur la prononciation des lettres [ə] [e] [y] [œ] [ch] [ʒ].
OBJECTIF LINGUISTIQUE	L'interrogation Qui est-ce? Quelle est sa nationalité; Quelle est sa profession? Qu'est-ce que c'est?
MATERIEL	Le tableau, des images, posters.
OBJECTIVE D'ENSEIGNEMENT	1 reconnaître des questions en français 2 reconnaître des réponses en français 3 reconnaître les articles définis et indéfinis masculins et féminin en français.

INTERVENTION NUMERO TROIS UN LIEU A CALI	
Date : Mai 30/2013	
OBJECTIF LANGAGIERE	Faire descriptions d'un personnage colombien et d'un lieu touristique à Cali.
OBJECTIF LEXICAL	Faire une description d'un personnage colombien et d'un lieu touristique à Cali.
OBJECTIF PHONETIQUE	Intonation française pour faire de description, reconnaissance de la différence entre le sons [a] [ã]

OBJECTIF LINGUISTIQUE	Les prépositions de lieu <i>à</i> et <i>en</i>
MATERIEL	Le tableau, des images.
OBJECTIVE D'ENSEIGNEMENT	1 reconnaître l'usage des prépositions de lieu 2 reconnaître la prononciation des sons nasales en français [<i>ã</i>] 3 reconnaître les lieux qui sont partie de son village.
OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE A LA FIN DE L'INTERVENTION	Les étudiants seront en mesure 1 de faire une description d'un personnage fameuse de son contexte. 2 de faire une description d'un lieu de son village 3 de présenter a quelqu'un ou quelque chose en français.

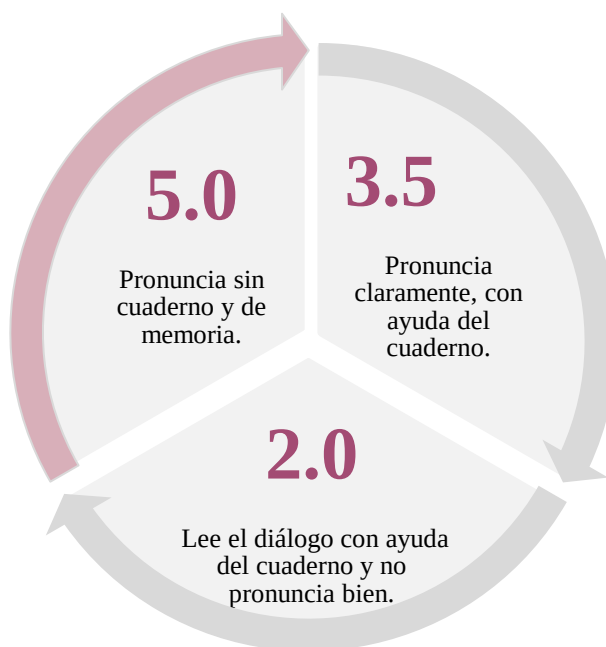
INTERVENTION 4 JE L'AIME	
Date : juin 6 / 2013	
OBJECTIF LANGAGIERE	Présenter une personne et présenter un lieu.
OBJECTIF LEXICAL	Utiliser des adjectives féminin et masculins, les nationalités et le nom et prénom pour parler de quelqu'un.
OBJECTIF PHONETIQUE	Prononciation de [e] [ɛ] [y] [ə].
OBJECTIF LINGUISTIQUE	L'usage du verbe Aimer, parce que.
MATERIEL	Le tableau, des images.
OBJECTIVE D'ENSEIGNEMENT	1 reconnaître les verbes aimer et la conjonction de cause parce que 2 reconnaître les articles de finis et indéfinis féminin et masculin 3 reconnaître la prononciation de mots en français.
OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE A LA FIN DE L'INTERVENTION	Les étudiants seront en mesure 1 de parler de ce qu'ils/elles aiment 2 d'utiliser ce qu'ils/elles ont appris dans la classe 3 de prononcer correctement certains mots en français.

En la tercera etapa del proyecto, desarrollada entre mayo-junio de 2013, se implementó la secuencia didáctica; así pudieron constatarse qué aspectos del componente metodológico

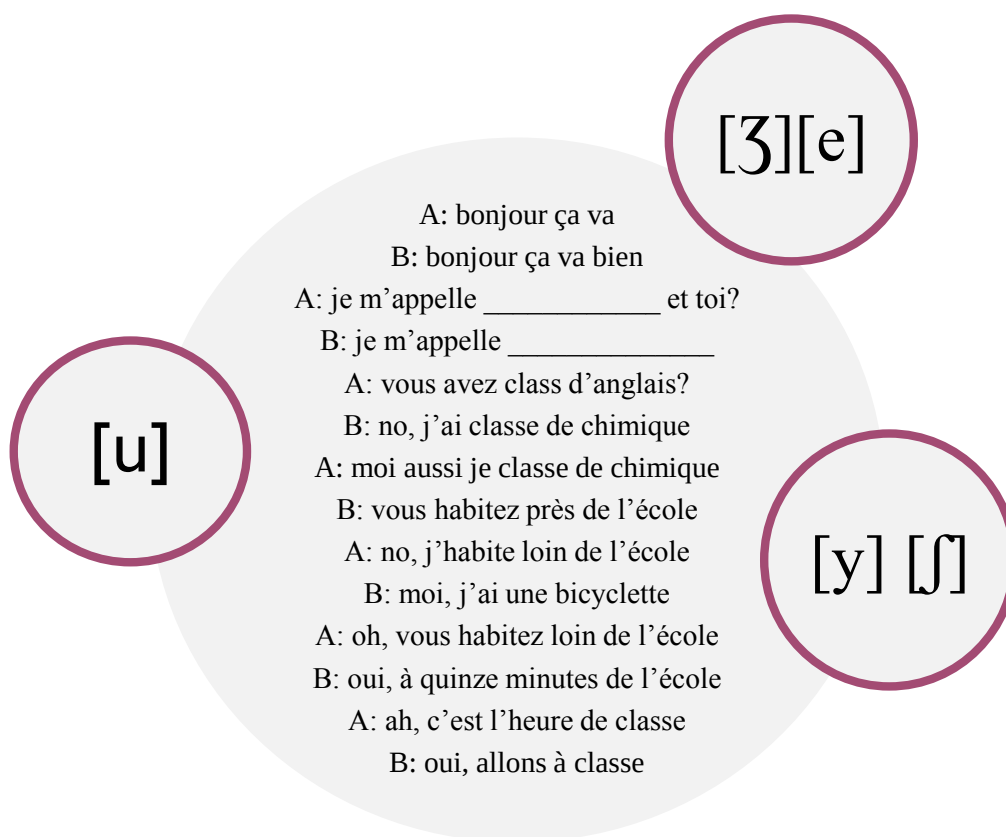
ayudaron a los estudiantes al mejoramiento de sus habilidades comunicativas: por ejemplo, incrementaron la producción oral en clase; se sintieron más seguros de comunicarse entre ellos; se hicieron conscientes de la pronunciación de los cinco fonemas más importantes del francés; y se adaptaron a un tipo de evaluación continua, donde se priorizó en las cualidades de cada uno. Con respecto a lo anterior es conveniente mostrar, por ejemplo, uno de los ejercicios efectuados por la profesora titular para evaluar a los estudiantes. Es una evidencia del progreso en la producción oral, porque demuestra que *la ayudantía* y las actividades de la secuencia didáctica aportaron al proceso de *enseñanza-aprendizaje* en clase.

El siguiente gráfico muestra cómo la profesora practicante evaluó (en una escala de 1 a 5) la pronunciación de los estudiantes, basada en los criterios que la profesora titular había establecido.

Pronunciación de un diálogo en francés



Diálogo y fonemas utilizados

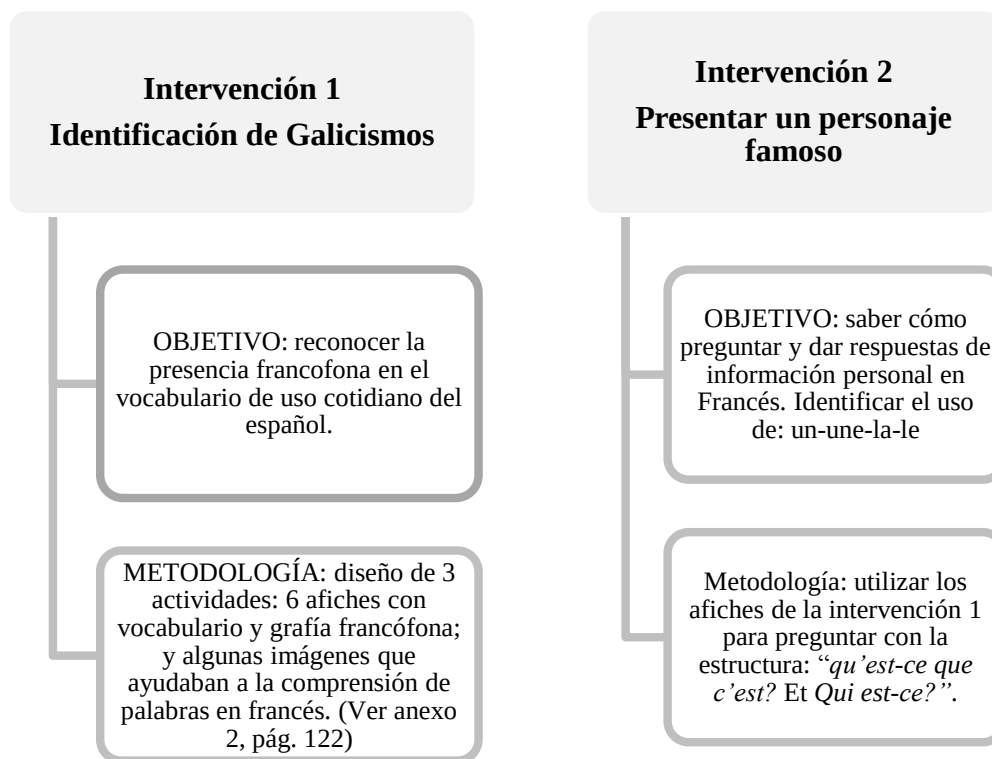


A continuación se muestra el análisis a la implementación de la secuencia didáctica. De forma narrativa se mostrarán cada una de las intervenciones, donde aparece lo planeado de manera resumida.

8. ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

En este capítulo se presenta la secuencia evaluativa de las intervenciones realizadas en la *implementación de la Unidad didáctica*, diseñada para la *enseñanza-aprendizaje* de los fonemas que más causaban dificultad en los estudiantes, en este caso los grupos 10-14 y 10-15, que cursaban décimo grado en la modalidad de idiomas del INEM Jorge Isaacs de Cali

Como se explicó ampliamente en la metodología, la investigación se desarrolló en tres etapas, cada una determinó la realización de la otra: 1) observación; 2) periodo de ayudantía; 3) Implementación, evaluación y reflexión. A continuación, se presenta el análisis de la implementación de dos de las fichas planeadas para las intervenciones de la práctica docente.



Intervención 1
Mayo 15/ 2013
(ver anexo 2, p. 120)

IDENTIFICACIÓN DE GALICISMOS

1. Descripción de los afiches
2. Recorrido por el salón de clase.
3. Ejercicio de pares mínimos.

Los estudiantes observaban 6 afiches, previamente pegados en las paredes del salón. Los afiches contenían varias palabras:

Afiche #1	Afiche #2	Afiche #3
Palabras españolizadas que en su pronunciación el sonido [y] se pierde y es reemplazado por el sonido [u] del español. (2min):	El uso de palabras del francés que guardan la pronunciación francesa del sonido	Palabras españolizadas que conservan la pronunciación de las letras finales del español. Los sonidos del francés [y][e][t] se pierden.
<i>Menu</i>	<i>Limousine</i>	<i>Affiche</i>
<i>Peluche</i>	<i>Boutique</i>	<i>Carné</i>

<i>Bufet</i>	<i>Glamour</i>	<i>Elite</i>
<i>Buquet</i>	<i>Gourmet</i>	<i>Croqueta</i>
	<i>Tour</i>	<i>Début</i>
Afiche #4	Afiche #5	Afiche #6
Palabras españolizadas que pierden los sonidos del francés [ʒe] [œ] [o] [y] [e] al igual que la pronunciación de las letras finales.	Palabras del francés con pronunciación francesa en nuestro contexto. Los sonidos [o] [e] [ɛ] [ɜ] son conservados.	Palabras del francés que conservan la pronunciación de los sonidos [ʒe] [e] [t] [l] [y] en el español:
<i>Sabotage</i>	<i>Complot</i>	<i>Collage</i>
<i>Amateur</i>	<i>Cabaret</i>	<i>Café</i>
<i>Argot</i>	<i>Corsé</i>	<i>Cassette</i>
<i>Débutant</i>	<i>Déjà vu</i>	<i>Beige</i>
<i>Chofer</i> (chauffeurs)	<i>Crêpe</i>	<i>Chic</i>
<i>Apetito</i> (appétit)		<i>Sachet</i>
		<i>Chef</i>
		<i>Rol</i>
		<i>Banal</i>
		<i>Manicure</i>

Primera actividad: consistió en realizar un recorrido por el salón de clases para que los estudiantes observaran y se familiarizaran con las palabras escritas en los afiches. Posteriormente, en grupos de cinco personas, se situaron delante de cada afiche para escuchar la pronunciación de las palabras que eran leídas por la practicante. Los aprendices escuchaban atentamente en silencio, mientras observaban cada una de las palabras contenidas en los seis afiches. En segundo lugar, la practicante continuó la repetición de dichas palabras, luego los aprendices repitieron de manera pausada y haciendo especial énfasis en el sonido que era distinto al español, pero que compartía la misma grafía del francés **[u][y]**. Con el segundo afiche la practicante realizó preguntas relacionadas con los sonidos ya mencionados, por ejemplo: *¿Cómo se pronuncian las siguientes palabras?* Los estudiantes notaron que las palabras del afiche #2 tenían la misma pronunciación del sonido [U] del francés. La practicante explica que \ou\ se pronuncia [u]. La practicante continuó

con el afiche número #3, para lo cual los estudiantes pronunciaron cada grupo de palabras, como ellos pensaban que era correcto. Enseguida la practicante pronunció las palabras, para que fuesen corregidas por los estudiantes y de esta manera notaran dónde estaba el cambio de sonido. Al hacer la equivalencia entre la pronunciación del español y la del francés, los aprendices notaron la pérdida de los sonidos finales [y][e][t] de dichas palabras en L2. Los estudiantes escucharon y repitieron después de la practicante; así reconocieron la manera adecuada de producir los sonidos del grupo de palabras del afiche #3. La misma estrategia fue utilizada con los afiches restantes.

Segunda actividad: consistió en identificar palabras en español de origen francés, que contenían el sonido [u]. Para tal fin se organizaron 6 grupos de cinco estudiantes cada uno. A cada grupo se le asignó un afiche con palabras que contenían dicho sonido, se les pidió que pronunciaran esas palabras en español. Cuando los estudiantes pronunciaron la lista de palabras se dieron cuenta que la grafía **ou** la estaban pronunciando como **u** y que además, algunas terminaciones no las estaban pronunciando como en español. Es allí donde la practicante interviene para reflexionar sobre el uso de palabras que conservan la pronunciación del francés. Los estudiantes manifestaron sorpresa al saber que de manera inconsciente estaban utilizando la pronunciación correcta del idioma francés. La practicante explicó que había palabras de nuestro contexto, como *boutique* y *glamour*, que conservaban la pronunciación del francés, también que existían palabras españolizadas que tenían una pronunciación en español y no del francés, como por ejemplo *menú*, *afiche*, *élite*.

Una vez terminada esta parte, a cada grupo se le entregaron recortes de revista con las

siguientes imágenes: un menú de un restaurante, un carnet, un chef de cocina, un chofer, un peluche, etc., (Ver anexo #2). Además se les dio un marcador rojo. De estas imágenes, los estudiantes escogieron tres y luego debían pegarlas en el afiche #2, junto a la palabra correspondiente. A cada grupo se le asignó un afiche en el que debían pegar las imágenes correspondientes, relacionándolas con el vocabulario, diciendo la palabra en voz alta y pegando la imagen que correspondía, mientras los demás grupos observaban. Los estudiantes repetían después de la corrección de la practicante cada grupo de palabras, al mismo tiempo el resto de los grupos repetía en coro.

Ejemplo:



CASSETTE

Al finalizar los estudiantes toman asiento para continuar con la tercera parte de la intervención #1, en la cual los estudiantes debían identificar el sonido que era diferente al español, en cada grupo de palabras. Con un marcador rojo y con la ayuda de los estudiantes, la practicante resaltó la letra, cuyo sonido cambiaba por la pronunciación en francés, los

estudiantes prosiguieron a hacer lo mismo con su supervisión. Los sonidos que se trabajaron en esta primera intervención fueron: [u] [y] [ɛ] [e] [t] [l]. La profesora, pronunciaba las palabras, de dicho vocabulario, de manera pausada. Los grupos repetían en voz alta y procedían a subrayar dicho sonido.

Por ejemplo:

Menu
Peluche
Bu~~f~~et
Bu~~q~~ue
Bou~~t~~ique
Glamou~~r~~
Gour~~m~~et
Tou~~r~~

Al repetir las palabras los estudiantes notaban que esta compartía la misma grafía del español, pero presentaba sonidos distintos en algunas de sus letras. Se buscó complementar esta actividad con un ejercicio de pares mínimos, el cual sirvió para reforzar y discriminar los sonidos [y] et [u], previamente vistos al realizar la repetición de las palabras escritas en el tablero.

Para finalizar, la *practicante-investigadora* escribió en el tablero un ejercicio de pares mínimos, que leyó a los estudiantes. Como el salón estaba dividido en dos partes, los estudiantes que estaban ubicados en la parte derecha leyeron la primera parte; los de la izquierda leyeron la otra mitad.

LA PARTIE DROITE DIRA LE PAIR MINIMUM EQUIVALENT	LA PARTIE GAUCHE DIRA LE PAIR MINIMUM EQUIVALENT
Il est au-dessus de tout Elle s'est tue Tu es sûr Il est tout fu Dis-lui-tu	Il est au-dessous de tout Elle sait tout Elle est pour Tu es sourd Il est tout fou Dis lui tout

Con la actividad anterior se dio por terminada la primera intervención. Se pudieron implementar todas las actividades propuestas en ambos cursos, el tiempo fue el apropiado y no se presentaron interrupciones durante la realización de los ejercicios. Se puede decir que fue exitoso el ejercicio de pegar las imágenes en los afiches y el ejercicio de pares mínimos, puesto que en estas dos actividades los estudiantes, en su mayoría, se mostraron entusiasmados y la participación fue más activa. En la primera etapa de la intervención, en la que los estudiantes debían realizar un recorrido por el salón observando los afiches, se mostraron un poco resistentes frente al desplazamiento en el aula, debido a la falta de costumbre con este tipo de actividades, que involucran movilidad y participación directa, por parte de ellos. Se recomienda para la implementación de esta unidad, que los estudiantes ya estén familiarizados con el uso de actividades lúdicas en el aprendizaje. Esto con el fin de que el grupo no sienta que se va en contravía del modelo *pedagógico-tradicional*, donde el profesor es el centro de la clase.

De esta intervención se concluye que, al igual que lo postula Krashen y Terrel (1983),

refiriéndose a uno de los fundamentos del método natural, “previo a que el estudiante comience a producir oralmente, debe limitarse exclusivamente a escuchar durante un período considerable”. Estos autores piensan que el aprendiz, al no verse presionado por hablar, puede concentrar sus esfuerzos hacia la internalización del sistema fonológico de la L2. Cuando los estudiantes realizaron la actividad de los galicismos escucharon la discriminación de un sonido a otro y produjeron sonidos a través de ejercicios de pares mínimos, intificaron la diferencia fonética [y] et [u].

En suma, la docente practicante utilizó el *método audio- lingual*, teniendo en cuenta el alfabeto fonético AFI, que le permitió elaborar afiches que representaran la articulación de los sonidos. Así fue como enseñó la pronunciación y culminó con uno de los objetivos de de la intervención número 1.

En la evaluación y análisis de esta intervención se evidenció la dificultad que presentaban algunos de los estudiantes para entender instrucciones o hacer inferencias de lo que se quería decir, por ejemplo, las órdenes básicas en francés. Fue necesario que la docente recurriera a mímicas y gestos para lograr que los alumnos interpretaran el significado de sus acciones. Con el ánimo de mejorar en este aspecto, los estudiantes se retaron a descubrir los galicismos en el uso del idioma castellano. Entendieron bien las instrucciones e indicaciones, lo cual contribuyó al buen trabajo en equipo. También aprendieron a escuchar a los otros y a corregirse entre sí, bajo el principio del respeto y la tolerancia. Esta circunstancia favoreció la interacción entre pares. Al momento de utilizar estas palabras algunos estudiantes preguntaban por la declinación del adjetivo o sustantivo en el femenino o masculino; así lo expresó uno de los estudiantes, cuya intervención fue registrada en el diario de campo: “¿[profesora], *peluche es femenino o masculino?* ¿En francés utilizo *une o*

un? Esta pregunta estaba relacionada con la segunda intervención, así que su aporte abrió el siguiente tema.

Intervención 2
Mayo 22-2013
Ver anexo 2, p. 120

Actividades propuestas:

- Preguntar por las imágenes de los afiches.
- Preguntar por los elementos del salón de clases.
- Preguntar por los personajes reconocidos de origen francés
- Ejercicios de pares mínimos [ch] [ʒ].

Se buscó que los estudiantes reconocieran las estructuras utilizadas para hacer preguntas y dar respuestas de información personal en francés; que fueran capaces de identificar los artículos definidos */un, une/* y los artículos indefinidos */la, le/*, al igual que los artículos femeninos y masculinos del FLE. Con respecto a la fonética se buscaba conocer la entonación del francés, para realizar preguntas y hacer énfasis en la pronunciación de los sonidos [ə] [e] [y] [œ] [ch] [ʒ]. Teniendo en cuenta las imágenes que los estudiantes habían pegado sobre los afiches, en la clase anterior, la practicante realizó algunas preguntas, utilizando la estructura: “*qu’est-ce que c’est?* Et *Qui est-ce?*”. Considerando que los estudiantes ya conocían la forma femenina y masculina de los artículos indefinidos del francés, ellos debían contestar utilizando las formas *un /une*.

Por ejemplo:

L'image d'un menu au restaurant



MENU

Qu'est que c'est?

C'est un menu

L'image d'une peluche



PELUCHE

Qu'est que c'est?
*C'est **une** peluche*

Después de lo anterior la practicante pidió a los estudiantes observar los elementos en el salón de clase. Ellos en una clase previa habían visto cierto vocabulario al respecto (Ver Anexo » pag: 123). La profesora preguntó: *qu'est-ce que c'est?*, utilizando el vocabulario ya conocido por ellos, además de los artículos definidos e indefinidos en plural y singular *ce sont*.

Ejemplo:

Des photos
 Le tableau
 Des chaises
 La table
 Des sacs à dos
 Le marqueur
 Des livres
 Des cahiers
 Des affiches

La practicante explicó que habían personajes famosos en la Historia, por su contribución a las artes, la música, la ciencia y la literatura francesa. Estas imágenes fueron mostradas a los estudiantes: René Descartes, André Ampère, Pierre y Marie Curie, Edith Piaf, Molière, Claude Monet, Manu Chao, entre otros. Con la ayuda de carteles, los estudiantes observaron las imágenes e identificaron algunos de ellos. Enseguida, los estudiantes pronunciaron estos nombres y apellidos en español, la practicante pronunció en francés para que los estudiantes repitieran. *Qui est-ce ou qu'est-ce que c'est ? Quelle est sa nationalité ? qu'est-ce qu'il/elle/elles-ils font ?* Los estudiantes respondieron utilizando *une un\ le* para los personajes femenino y masculino. (Ver anexo2 pág: 164)

Los estudiantes respondieron a ciertas preguntas haciendo uso de la estructura pertinente, así podían replicar preguntas a sus compañeros, quienes respondían emulando lo anterior. Los aprendices estuvieron en la capacidad de realizar preguntas y responder, dando cuenta de información personal. Se realizaron todas las actividades planeadas para la clase, ya que el tiempo establecido fue suficiente para su aplicación. Hablar sobre personajes famosos de la cultura francesa fue muy grato, porque a pesar de que no los conocieran a todos participaron activamente.

Considero que, para una próxima implementación, es importante tener en cuenta el tamaño de las imágenes que se quieran utilizar, para evitar distracciones de los estudiantes por falta de visibilidad. Además, se pueden estudiar otras estrategias para el aprendizaje de la pronunciación como por ejemplo, el uso de audios y voces diferentes a la del profesor; junto

con el uso de material auténtico que muestre a los hablantes en un contexto natural y real.

Para finalizar con la intervención número 2 la practicante escribió en el tablero un ejercicio de pares mínimos, practicando la pronunciación de los siguientes sonidos [ʃ] [ʒ]. Los estudiantes cerraron los ojos y escucharon la diferencia de ambos sonidos, la practicante leyó despacio y haciendo énfasis en la pronunciación del siguiente grupo de palabras:

*Sache être sage
Cache la cage
Ecoute le chant de Jean
Donne sa jatte à la chatte
Embrasse- moi sur la joue mon chou
Pas de hache à cet âge !*

Después de escuchar atentamente los estudiantes abrían los ojos y pronunciaban nuevamente el ejercicio con la ayuda de la docente. Al finalizar algunos estudiantes voluntariamente repetían el ejercicio de manera individual.

La segunda intervención de la implementación de la unidad permitió concluir que, el uso de imágenes y afiches alrededor del salón contribuyó a la memorización gráfica: es decir, a la relación *imagen-sonido*, logrando así un aprendizaje significativo que activa la memorización del estudiante. Alonso y Matilla (1990) definen la imagen visual como un conjunto de estímulos organizados, espacial e intencionalmente, que desencadenan en el receptor procesos de percepción.

Los estudiantes paulatinamente perdieron el miedo a comunicarse en FLE. Como bien lo establece Robertson (a quien se menciona en el marco teórico) para hablar un idioma desconocido lo primero que debe hacerse es perder el miedo a pronunciar bien o mal. Una

pronunciación figurada es la representación gráfica de la lengua; la docente practicante quizo que los estudiantes adoptaran un método muy contemporáneo para aprender, asociando los recursos gráficos a nuevo vocabulario y sonidos. Acercarse a una correcta elaboración y pronunciación de las frases, permitió que el grupo estudiado tuviera más seguridad en el discurso, sin olvidar el seguimiento a los contenidos ya establecidos.

Esta segunda intervención permitió un acercamiento al contexto del francés; trabajando con los conocimientos previos de los estudiantes. Al ser un ejercicio lúdico, en el cual todos participaban activamente, los estudiantes empezaron a ver el aprendizaje del Francés de manera más sencilla. Al final de las actividades de esta intervención, se pudo concluir que la presente propuesta fue un aporte que los estudiantes valoraron mucho, ya que pudieron integrar conocimientos de otras áreas (como química, español y artes) al desarrollo de las actividades propuestas. La transversalización de los conocimientos que aportaron las diferentes asignaturas facilitó la adquisición de nuevos conocimientos. Los aprendices pudieron notar que el francés no sólo estaba en el lenguaje; sino en diferentes campos del conocimiento, con esto su atención incrementó.

Uno de los objetivos, de la modalidad de idiomas de la institución, era formar individuos capaces de hablar en francés, brindando al interlocutor información de ellos mismos y de otros. Con las actividades de la intervención #2, se abordó de manera satisfactoria y consiente este aspecto. Se resaltó la importancia de una buena pronunciación, además de la entonación y el ritmo que requiere este idioma, al momento de realizar preguntas y responderlas, sobretodo si lo que se pretende es una comunicación asertiva.

Adicionalmente, se creó conciencia sobre el aprendizaje autónomo: algunos estudiantes empezaron a usar en sus dispositivos electrónicos programas para aprender francés *on-line*. Este interés por actividades de aprendizaje extracurricular, se evidenció en el progreso de los alumnos que veían el francés con particular atención. Muchos de ellos escuchaban música en este idioma, descargaban tutoriales para practicar el abecedario, leían y escuchaban poemas.

A continuación se muestran las conclusiones y sugerencias, teniendo en cuenta las reflexiones e impresiones de la presente investigación.

9. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.

Esta investigación consistió en diseñar e implementar una secuencia didáctica, cuyo objetivo general, consistía en enseñar los aspectos fonéticos del francés, haciendo énfasis en los sonidos básicos de este idioma. Se quiso que los estudiantes adquirieran una pronunciación coherente y comprensible; por lo cual se insistió en que *la enseñanza- aprendizaje* —del FLE en el colegio INEM— requería especial énfasis en la competencia comunicativa. La articulación de los sonidos, que son diferentes a los de la lengua del aprendiz, el ritmo y la entonación, debían integrarse para formar bases sólidas en los estudiantes, de forma que no calleran en los errores típicos de los hispanohablantes. Para poner un ejemplo, sonidos como [y][u], fueron presentados y trabajados en diferentes tipos de actividades, para que los estudiantes no sólo los identificaran, sino *que* los pudieran pronunciar adecuadamente.

Las estrategias *de identificación de galicismos; pronunciación de pares mínimos; y realización de preguntas y respuestas*, fueron exitosas porque los estudiantes no sólo pudieron adquirir una correcta pronunciación, sino que también manifestaron mayor interés por el aprendizaje del idioma francés.

Se presentaron algunos inconvenientes que impidieron el desarrollo de las actividades planeadas: el poco tiempo destinado a la enseñanza del francés en la institución, a veces fue un obstáculo para desarrollar más actividades pedagógicas; la interrupción de la clase

también fue un hecho que perjudicó la planeación, múltiples eventos del quehacer educativo dispusieron del tiempo de la clase de FLE para realizar otro tipo de actividad.

Se puede decir que la unidad didáctica diseñada fue revisada por la tutora de la práctica docente antes de que se implementara en el colegio INEM. Desde un inicio se le informó que los estudiantes debían fortalecer la producción oral de FLE, puesto que sin trabajar las habilidades que de ella se derivan, sería imposible establecer conexión entre el PEI de la institución (para la modalidad de lenguas extranjeras) y las labores emprendidas con motivo de la práctica docente. La idea de mejorar la pronunciación, de los estudiantes en grado décimo, condujo a la elaboración de una secuencia didáctica que, como lo demuestran las evidencias en la etapa 3, mejoró cualitativamente las destrezas lingüísticas del grupo en cuestión. Poco se habla de lo cuantitativo, porque el criterio de búsqueda para gestionar un cambio en la pronunciación de los estudiantes se valió de la *evaluación formativa* (Cortés, 2.000), cuyo propósito es reparar las fallas y atender al proceso de los alumnos, de manera que pueda constatarse —a través de lo que el maestro ve en clase— cómo es que el estudiante se apropia de los nuevos conocimientos en materia de FLE. La medición cuantitativa, en los momentos en que se hizo, corrió por cuenta de los criterios de la docente titular y, por supuesto, aunque no es de la preferencia de la investigación constató la mejoría en los fonemas específicos del francés, que la docente practicante venía fortaleciendo junto con los estudiantes.

Este trabajo permitió a la investigadora tener mayor conciencia de los fenómenos del aprendizaje en el aula de lengua extranjera; además de la adquisición de competencias

investigativas, que ayudaron identificar problemáticas relacionadas con el aprendizaje de los idiomas. Una de las cosas más enriquecedoras del proceso fue saber que un diálogo permanente con las maneras en las que se enseña LE puede ayudar a establecer mejores procesos pedagógicos en el aula; sobretodo por parte de los maestros que se han encaminado a la enseñanza de lenguas extranjeras, que es el caso que compete para el presente escrito.

Como puntos de intervención y sugerencias para futuros investigadores, que se interesen en la enseñanza de FLE, se pueden las siguientes recomendaciones:

- Realizar las intervenciones en paralelo con el periodo de ayudantía permite cumplir con el tiempo establecido; además de proponer actividades acordes con el *syllabus* del profesor titular y el PEI del colegio. Es importante que durante el periodo de *Seminario de Práctica Docente*, el practicante ya tenga un conocimiento previo de la institución en la cual va a participar y la propuesta que quiere implementar; lo cual ayudará realizar las actividades propuestas con mayor tiempo.
- En el inicio del periodo lectivo las clases son más constantes, cuando el año escolar va a terminar, diferentes actividades de las instituciones educativas, interrumpen el proceso planeado. Es difícil que un practicante al inicio del año lectivo realice una intervención directa; los futuros *investigadores-practicantes* deberán percatarse de este hecho y ajustar sus cronogramas para evitar contratiempos. En la etapa de observación el estudiante aprende sobre aspectos enriquecedores y fundamentales, que tendrá que asumir a la hora de ejercer su profesión. Si se planean actividades con

antelación podrá implementarlas con rapidez, disminuyendo los riesgos de una eventualidad que afecte su investigación.

10. BIBLIOGRAFÍA

- **Referencias: libros**

Canale, M., y Swain, M. (1980). *Enseignement du français par la langue –culture franco québécois*: 388. Carlo, M. (1998). Abdallah-Prétceille & Porcher (2001)

Conseil de l'europe. (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. París: Didier.

Cortés, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas*. Barcelona: Octaedro.

Cortés, M. (2002). *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.

Del Carmen, L. (2004). *La planificación didáctica*. Barcelona: Graó.

González, L. (2010). Hacia una revolución francesa en la investigación sobre la didáctica del francés en Colombia. *Signo y Pensamiento*, 29 (57), pp. 496-504.

Lussier, D. (1992). *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris: Hachette.

Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. París: Hachette.

Newby, D. (2006). *Coherence of principles, cohesion of competences*. European centre for modern languages centre européen pour langues vivantes.

Mckernan J, (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Morata.

Niño, Víctor (2008). *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. Bogotá. Ecoe Ediciones.

Sevillano, C. (2007). *Una propuesta curricular para la enseñanza del francés como lengua extranjera en el colegio Lacordaire*. Tesis de Maestría no publicada. Universidad del Valle. Santiago de Cali, Colombia.

Soteras, (Diciembre de 2003). La fase inicial de la secuencia formativa. *Aula de innovación educativa*, 127, pp. 23-24.

Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Rosana Guber (2001) *La etnografía: método, campo y flexibilidad*. Norma

Pastor, S. (2006). Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Pietro, P., (2003) *Teorías de la entonación*, Barcelona: Ariel.

- **Referencias: artículos en línea**

Alonso y Matilla (sin fecha). Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa. Madrid [En línea]. Disponible: <http://www.akal.com/libros/ImAgenes-en-acciOn/9788476004982>

Carmichael., C. (2008). *On the Playground: Discourse, Gender and Ideology in English Learner Peer Cultures*. Universidad de Arizona. [En línea]. Disponible: https://books.google.com.co/books?id=lqcthjUwci0C&dq=On+the+Playground:+Discourse,+Gender+and+Ideology+in+English+Learner+Peer+Cultures&lr=&hl=es&source=gbs_navlinks_s

González, J., y Romero G. (2003, enero-diciembre). La pronunciación en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista de investigación en educación y ciencias sociales*, 24, pp.139-151. [En línea]. Disponible: http://www.academia.edu/9701058/LA_PRONUNCIACIÓN_EN_LA_ENSEÑANZA_DE_LENGUAS_EXTRANJERAS

Luchini, P. L., y Ferreiro, G. (2009). Una nueva propuesta didáctica para la enseñanza de la pronunciación del inglés como lengua extranjera en la Universidad Nacional de Mar del Plata. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, pp. 203-225. [En línea]. Disponible: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0909110203A/18837>

Maldonado, M. (2011). *Cultura de enseñanza y cultura de aprendizaje del francés como lengua extranjera en la educación secundaria: análisis de una experiencia*. Tesis de Doctorado publicada [En línea]. Disponible: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/20263/1/20438758.pdf>

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, Madrid, Instituto Cervantes para la traducción en español, 2002, p. 19. [En línea]. Disponible: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Sánchez, A. (2008). Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo. Universidad De MURCIA, España. Tesis Doctoral. [En línea]. Disponible: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/10944>

Tomé, M. (2010). *Enseñanza y aprendizaje de la pronunciación de una lengua extranjera en la web 2.0*, Universidad de León, España. [En línea]. Disponible: <http://ojs.upv.es/index.php/rdlyla/article/view/771>

Tomé, M. y Goicoechea, N. (2004). Fautes typiques des hispanophones lors de l'apprentissage du FLE. [En línea]. Disponible: <http://www.edufle.net/Fautes-typiques-des-hispanophones.html>

Usó, L. (2013). Pronunciación en lengua extranjera e identidad. *Cultura, Lengua y Representación*, 11, 145-163. Barcelona. [En línea]. Disponible: <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/clr/article/view/1035>

Wachs, S. (2011). Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE). *Revista de Linguas Modernas*, 14, 183-196. [En línea]. Disponible: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/9687/9134>

Quintero J., Zuluaga., C y López M. (2003) *La investigación-acción mejora la planeación de la clase de lengua extranjera*, Tesis, Universidad de Caldas, Colombia. [En línea]. Disponible: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/viewFile/3178/2942>

• Referencias: documentos oficiales

Colombia, El congreso de la República, Ministerio de Educación Nacional (febrero 08 de 1994). Ley 115, artículo 32. [En línea]. Disponible: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Bases para una nación bilingüe y competitiva*. [En línea]. Disponible: <http://www.mineduacion.gov.co>