



Facultad de Educación

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

**Enseñanza de la pronunciación del francés en la
educación secundaria. Una propuesta docente.**

French pronunciation teaching in secondary education.

A teaching proposal.

Alumna: Paula Sainz Noreña

Especialidad: Lenguas Extranjeras

Directora: Margarita Elena García Casado

Curso académico: 2024-2025

Fecha: 12 de junio de 2025

Tabla de contenido

1. Introducción.....	1
2. Justificación.....	2
3. Estado de la cuestión y relevancia del tema	3
3.1. La evolución histórica de las configuraciones didácticas	3
3.1.1. La metodología tradicional (siglo XIX).....	4
3.1.2. La metodología directa (1900-1910).....	6
3.1.3. La metodología activa (1920-1960)	8
3.1.4. El enfoque comunicativo (1970-1990).....	10
3.1.5. Didáctica del plurilingüismo (1990-2000).....	13
3.1.6. Perspectiva de acción cooperativa (2000-actualidad)	15
3.1.7. El Aprendizaje Basado en Proyectos (2020-actualidad)	19
4. Objetivos.....	23
5. Materiales y métodos	27
6. Programación 1ºESO: La fonética francesa	30
6.1. Currículo de francés para 1ºESO	30
6.2. Consideraciones previas.....	31
6.3. Propuesta de actividades.....	34
7. Conclusiones	36
8. Referencias bibliográficas.....	39
9. Anexos	43
Anexo I.....	43
Anexo II	51
Anexo III	54
Anexo IV.....	55

Resumen

La enseñanza de la lengua francesa como segunda lengua ha presenciado la sucesión de diversos métodos de enseñanza, cada uno de los cuales ha prestado mayor o menor atención a los aspectos fonológicos y ha utilizado en mayor o menor grado una variedad de métodos de corrección fonética. En el contexto actual de la metodología por competencias y tareas, ciertos aspectos de la pronunciación del francés se pasan por alto. Este trabajo propone una metodología innovadora que integra estrategias de corrección fonética para tratar de manera simultánea los niveles segmentales y suprasegmentales del idioma. Mediante el uso del Método Verbo-Tonal y actividades lúdicas, la propuesta busca promover un aprendizaje progresivo, significativo y contextualizado, facilitando la adquisición natural y efectiva de las habilidades fonéticas en francés.

Palabras clave: francés, pronunciación, fonología, corrección fonética, enseñanza.

Abstract

The teaching of French as a second language has witnessed the succession of different teaching methods, each of which has paid greater or lesser attention to phonological aspects and has used a variety of phonetic correction methods to a greater or lesser degree. In the current context of competence and task-based approach, certain aspects of French pronunciation are overlooked. This research proposes an innovative methodology that integrates phonetic correction strategies to deal simultaneously with the segmental and suprasegmental levels of the language. Through the use of the Verbo-Tonal Method and playful activities, the proposal seeks to promote progressive, meaningful and contextualised learning, facilitating the natural and effective acquisition of phonetic skills in French.

Keywords: French, pronunciation, phonology, phonetic correction, teaching.

Índice de siglas

ABP: Aprendizaje Basado en Proyectos

CCI: Competencia Comunicativa Intercultural

EC: Encadenamiento consonántico

ESO: Educación Secundaria Obligatoria

EV: Encadenamiento vocálico

FLE: Francés como Lengua Extranjera

GR: Grupo rítmico

L1: Lengua materna

L2: Lengua segunda

LOGATOMA: sílaba o grupo de sílabas pertenecientes a una lengua, pero que no forman una palabra o frase con significado completo.

LOMLOE: Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación

MCERL: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

MD: Metodología Directa

MT: Método Tradicional

MVT: Método Verbotonal

1. Introducción

El aprendizaje de lenguas extranjeras en el sistema educativo actual –en línea con el enfoque del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER de ahora en adelante) y la vigente legislación LOMLOE, que promueve metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)–, tiene como objetivo prioritario el desarrollo de la Competencia Comunicativa Interactiva (CCI), entendida como la capacidad (conocimiento y uso) del alumnado para interactuar lingüísticamente de forma adecuada en las diferentes situaciones de comunicación, tanto de forma oral como escrita (Clouet 2010). Enseñar un idioma no solo implica transmitir sus estructuras gramaticales y vocabulario, sino también trabajar los componentes prosódicos y suprasegmentales de la lengua. Sin embargo, en la práctica educativa, estos componentes siguen siendo tratados de manera secundaria. La pronunciación, descrita como la eterna “pariente pobre” de la didáctica de lenguas (Cortés, 2017, p.6), recibe una atención limitada en los programas y materiales didácticos, lo que subestima su importancia en el desarrollo global de las competencias comunicativas. La subestimación de la pronunciación en el aprendizaje, no obstante, se remonta a una fuerte tradición histórica y metodológica que está ligada al énfasis tradicional en la lengua escrita. Dufeu (2008) así lo explica:

incluso si la enseñanza intenta dar . . . un lugar cada vez más importante a la palabra hablada, el texto escrito sigue siendo en la práctica la referencia principal. La transmisión de las lenguas se realiza esencialmente a través de un libro de texto que está en el origen y que a veces sigue siendo la culminación de los intercambios verbales. (p.2¹)

El uso de manuales refuerza las actividades escritas y relega los ejercicios de pronunciación a un rol accesorio. Además, la enseñanza de la pronunciación suele centrarse únicamente en los sonidos individuales (fonemas), dejando de lado el ritmo y la entonación, aspectos clave para una comunicación natural. Es fundamental comprender que la pronunciación es mucho más que sonidos: es, en efecto, el aspecto más físico y corporal del lenguaje; está ligada a las sensaciones, las emociones y, por consiguiente, la gestualidad del locutor. En este sentido, “el participante no sólo piensa, sino que también cobra vida y siente” (Dufeu 2008, p.3).

¹ Todas las citas originalmente en francés han sido traducidas al castellano en el presente trabajo para facilitar la lectura. Asumo la responsabilidad de cualquier posible imprecisión.

2. Justificación

El caso del Francés como Lengua Extranjera (FLE) evidencia particularmente los desafíos asociados con la enseñanza de la pronunciación. El francés presenta rasgos prosódicos y fonéticos muy característicos. Sin embargo, estos suelen tratarse de forma superficial y aislada en los materiales didácticos, lo que dificulta que el alumnado desarrolle una pronunciación adecuada y una comprensión oral eficaz. Ante esta realidad, el objetivo del presente trabajo es proponer un enfoque pedagógico que coloca la fonética como un eje transversal en la enseñanza de FLE desde el comienzo de la Educación Secundaria.

Así, tomando como referencia un libro de texto de 1ºESO², se diseña una propuesta metodológica basada en dinámicas lúdicas que integran, por una parte, enseñanza de la prosodia, la dimensión suprasegmental, y de los fonemas, la dimensión segmental y, por otra parte, las herramientas propias de la fonética correctiva que permitirá a los discentes comprender y corregir sus errores tanto al nivel de la fonética suprasegmental como al nivel de la fonética segmental. Para ello, se hará uso de la Metodología Verbo-Tonal de Integración y Corrección Fonética (MVT), que resulta especialmente pertinente por su integración de “la pronunciación como práctica socioemocional espontánea y natural, inseparable de la adquisición simultánea e interdependiente de todos los microcomponentes lingüísticos y comunicativos que rigen el funcionamiento y el uso de la lengua extranjera en situaciones comunicativas auténticas” (Intravaia, 2007, p.27). Lo que se pretende es utilizar la gestualidad como herramienta para que el alumno comprenda y produzca todos los “valores de la lengua hablada” (Billières et al., 2013, párr. 1), corrigiendo gradualmente sus errores mediante la incorporación constante de la fonética.

Además, se apuesta por una metodología que promueva la implicación activa del estudiante, apoyándose en principios de la didáctica comunicativa y en herramientas lúdicas que estimulen el aprendizaje significativo. El juego y la interacción son estrategias efectivas para enseñar lenguas extranjeras, especialmente en el caso de adolescentes, quienes se benefician de entornos de aprendizaje dinámicos y participativos (Pérez y Álvarez, 2022). De esta manera, el presente TFM busca contribuir no solo a la reflexión crítica sobre la importancia de

² Courtier, S., Moreno, E. (2022). *Transit 1, méthode de français*. Santillana Français.

integrar la fonética de manera sistemática en el aula, sino también a la mejora de las prácticas docentes en el ámbito de FLE.

El trabajo se estructura en varias partes. En primer lugar, se presenta un análisis crítico de la evolución de las configuraciones didácticas en subapartados que abarcan desde la metodología tradicional del siglo XIX hasta las perspectivas cooperativas actuales. Se presta especial atención al lugar otorgado a la fonética y el tipo de ejercicios predominantes en cada etapa. A continuación, se describen los objetivos del trabajo y se detalla la propuesta metodológica, acompañada de ejemplos prácticos, para facilitar su implementación en el aula de FLE de 1ºESO. Así, por último, se sintetizan las conclusiones alcanzadas y se discuten las implicaciones del trabajo y posibles líneas de investigación futura.

3. Estado de la cuestión y relevancia del tema

La enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras ha experimentado variaciones significativas a lo largo de la historia, reflejadas tanto en las metodologías pedagógicas predominantes como en los materiales didácticos empleados (Igarreta, 2021). Para comprender cómo se ha abordado (o descuidado) la fonética en la enseñanza de idiomas cabe analizar estas metodologías y los ejercicios diseñados para desarrollar la pronunciación en cada etapa. El propósito de este capítulo, por tanto, es trazar un recorrido histórico que explore las configuraciones didácticas en torno a la pronunciación, poniendo énfasis en los cambios metodológicos, las limitaciones y las innovaciones que han definido su desarrollo.

3.1. La evolución histórica de las configuraciones didácticas

García-Sampedro (2019) señala que el aprendizaje de lenguas extranjeras ha sido un tema recurrente a lo largo de la historia. Hace 500 años, el latín dominaba el mundo occidental y se utilizaba principalmente en educación, comercio, religión y política. Sin embargo, en el siglo XVI, el francés, el italiano y el inglés comenzaron a ganar relevancia debido a los cambios políticos en Europa, lo que llevó al latín a perder gradualmente su preeminencia. En poco tiempo, el latín dejó de ser una lengua viva utilizada en la comunicación cotidiana y pasó a ser considerado una asignatura escolar más, enseñada sobre todo a través de la traducción de textos y ejercicios de retórica. Este modelo fue el que se utilizó a partir de entonces para enseñar segundas lenguas.

A partir del método gramática-traducción, surgieron configuraciones más orientadas hacia el uso práctico del idioma, como la metodología activa y el enfoque comunicativo. Estas transiciones reflejan una ruptura metodológica en respuesta a nuevos objetivos sociales, como la necesidad de interacción intercultural o de mediación en contextos multilingües, preparando a los estudiantes para situaciones reales de comunicación. En las siguientes páginas, se analizarán de forma detallada estos enfoques, destacando sus características y los tipos de ejercicios predominantes.

3.1.1. La metodología tradicional (siglo XIX)

Puren (1988) señala que, históricamente, la primera metodología de enseñanza de lenguas modernas –el Método Tradicional (MT) o prusiano, también conocido como método Gramática-Traducción– se inspiró en la metodología utilizada para enseñar lenguas antiguas, esto es, latín y griego. Durante toda la Edad Media, el latín fue en Europa la lengua de la Iglesia, de los asuntos públicos, las relaciones internacionales, las publicaciones filosóficas, literarias y científicas. La enseñanza del latín fue, así, durante mucho tiempo el pilar de la educación de los jóvenes. Como lengua de comunicación de las élites y vehículo de todo el saber de la época, el objetivo era que los jóvenes pudieran leer, escribir y hablar fluidamente el latín: “este latín era ciertamente un ‘bajo latín’, pero era un latín vivo. Por tanto, se enseñaba como una lengua viva, con el objetivo principal de que los alumnos pudieran leerlo, escribirlo y hablarlo con fluidez” (Puren, 1988, p.19). Para alcanzar este propósito, en 1891, M. Breal esboza los rasgos de la metodología utilizada:

En aquella época, el latín se aprendía de la misma manera que hoy aprendemos inglés o alemán: con listas de palabras que había que memorizar . . . aprendíamos de memoria diálogos que correspondían a distintas situaciones de la vida, como se siguen componiendo hoy en día. (p. 554, como se citó en Puren, 1988)

A partir del Renacimiento, sin embargo, Puren (1988, p.19) explica que el latín comenzó a convertirse más en un accesorio que en un instrumento de comunicación. E. Durkheim describe, así, esta evolución:

Parece que hemos perdido de vista las necesidades inmediatas de la vida y la necesidad urgente de preparar a los niños de antemano para satisfacerlas. ... El niño, y por consiguiente el hombre, es visto como un objeto de arte que hay

que adornar y embellecer, mucho más que como una fuerza útil que hay que desarrollar para la acción. (1938, p. 252, como se citó en Puren, 1988)

Esta hegemonía, según Puren (1988), se reflejó en la organización de los estudios de latín hasta finales del siglo XIX, cuando la clase de lenguas pasa a denominarse “Retórica” porque en ella los alumnos se dedicaban a componer versos y discursos en latín como si ellos mismos fueran poetas y oradores de la antigua Roma. De este modo, el objetivo práctico de la enseñanza del latín se fue sustituyendo por un objetivo de formación estética, vinculado al objetivo de formación moral impuesto desde la Edad Media por el papel histórico preeminente desempeñado por la Iglesia.

Ahora bien, en el segundo tercio del siglo XVII, se produjo una novedad en la enseñanza del latín. Suplantado por el francés (y las demás lenguas nacionales de Europa) como lengua habitual de comunicación, se convirtió, en consecuencia, en “una lengua muerta y una mera asignatura escolar” (Puren, 1988, p. 20). La consiguiente necesidad de enseñar latín a partir del francés condujo a una revisión general de la metodología didáctica, de la que fueron pioneros la primera generación de oratorianos (Plan d'Études del padre Condren, 1634; Ratio Studiorum del padre Morin, 1645) y, sobre todo, los maestros de las escuelitas de Port-Royal (1643-1660). Cabe señalar que, a partir de esta época, los manuales que debían iniciar a los alumnos en la práctica cotidiana de la lengua caen en desuso. Las obras de autores clásicos, que hasta entonces se publicaban de forma que los alumnos pudieran escribir entre líneas y en los márgenes los comentarios en latín del profesor, dejan paso a los *Selecta*, colecciones de piezas escogidas adaptadas de la literatura latina, presentadas a menudo con su traducción yuxtalineal (palabra por palabra lo más estricta posible y respetando al máximo el orden de las palabras en el texto latino), seguida de su traducción en francés (Puren, 1988, p.20). Se trataba de pasar de un texto francés dado a la traducción latina correspondiente mediante la aplicación más o menos mecánica de equivalencias léxicas (proporcionadas por el diccionario, cada vez más importante como herramienta de aprendizaje) y gramaticales. Para justificar la enorme importancia concedida a la enseñanza formal de la gramática y a su ejercicio preferente, la traducción, la enseñanza del latín en las escuelas añadió progresivamente un tercer objetivo formativo, denominado “formación intelectual”, que M. Breal definió así en 1891:

Trasladar un pensamiento, un razonamiento o una descripción de una lengua a otra obliga a la mente a tomar conciencia del valor de las palabras y de la secuencia de las ideas, y le impone un proceso de traslación que no puede dejar de darle vigor y flexibilidad. (p. 560, como se citó en Puren, 1988)

Puren (1988) aclara, además, que, en las clases de gramática, el proceso de memorización/recuperación (aprender de memoria en el estudio o en casa, y luego recitar en clase) conserva la importancia primordial que había tenido desde la Edad Media, tanto para las piezas y reglas gramaticales seleccionadas con sus ejemplos como para el vocabulario. El vocabulario aún no se agrupaba por temas (la familia, el cuerpo humano, las estaciones, pesos y medidas, etc.), como ocurriría a finales del siglo XIX, sino únicamente según criterios formales, bien estrictamente léxicos (“familias de palabras” formadas a partir de raíces comunes o procesos de derivación o composición), o gramaticales (listas de preposiciones de lugar, adverbios de modo, adjetivos o sustantivos con la misma regularidad o irregularidad morfológica o sintáctica, etc.).

Por su parte, la “crisis de las Humanidades”, provocada a finales del siglo XIX por la creciente inadaptación de esta enseñanza clásica frente a la evolución de las necesidades sociales y de las mentalidades, desembocará inevitablemente en una revisión del lugar y el papel de la enseñanza de las lenguas antiguas. El latín se convertirá, en efecto, en el “blanco inevitable” de todas las críticas y reformas dirigidas a la institución escolar (Puren, 1988, p.24). Así, la primacía del método Gramática-Traducción quedará finalmente en entredicho con la llegada de la metodología directa.

3.1.2. La metodología directa (1900-1910)

Puren (1988) considera a François Gouin como uno de los precursores de la metodología directa en la enseñanza de lenguas. Su obra *L'art d'enseigner et d'étudier les langues* (1880) propuso una forma innovadora de aprendizaje basada en el uso contextualizado del lenguaje. A diferencia del método tradicional de gramática y traducción, Gouin sostenía que la adquisición de una lengua debía seguir un proceso similar al del aprendizaje de la lengua materna. Para ello, desarrolló la idea de las “series”, es decir, secuencias de acciones que el estudiante debía memorizar y repetir para internalizar la estructura de la lengua sin recurrir a la traducción. A pesar de la originalidad de su propuesta, los metodólogos directos franceses apenas

discutieron sus ideas, e incluso se podría hablar de un cierto 'boicot' a su trabajo. Su enfoque anti-profesionalista y su crítica al conservadurismo de los profesores de lenguas extranjeras en la educación secundaria francesa hicieron que su método fuera visto con escepticismo por parte de la comunidad académica de la época. No obstante, su influencia se dejó sentir en el desarrollo de la metodología directa, ya que muchos de sus principios fueron posteriormente integrados en los enfoques modernos de enseñanza de lenguas.

En este contexto, en 1901 se impuso oficialmente en la enseñanza secundaria del francés la "Metodología Directa" (MD). Ramírez y Acosta (2015) sostienen que esta metodología surgió como una reacción al Método Gramática-Traducción, algo que Puren (1988, p.64) también corrobora: "el principio directo planteaba la nueva metodología, contrastándola sistemáticamente a la metodología tradicional de gramática/traducción". En la mente de sus promotores,

este principio directo se refiere no sólo a la enseñanza de palabras extranjeras sin pasar por el intermediario de sus equivalentes franceses, sino también a la enseñanza de la lengua oral sin pasar por el intermediario de su forma escrita, y a la enseñanza de la gramática extranjera sin pasar por el intermediario de la regla explícita. (Puren, 1988, p.64)

Así, el MD es generalmente reducido al uso exclusivo de la lengua extranjera en clase, para cada vez que una nueva palabra se introducía, esta se vinculaba a un objeto. Esta estrategia se aplicaba desde los primeros tiempos de la enseñanza en el aula. Para los objetos, personas o acciones que se podían describir en ella, se aplicaban el siguiente tipo de ejercicios: "¿Qué es esto? Es una tiza. La tiza es blanca; Yo soy el profesor. Me llamo X. ¿Y tú, cómo te llamas?; Voy a la pizarra, cojo una tiza. Escribo en la pizarra. ¿Qué he hecho? Pierre, ven a la pizarra" (Puren, 1990, p.37). En este sentido, la explicación se basaba en la etimología, los sinónimos, los antónimos, las definiciones, etc., y sobre todo en lo que en aquella época se denominaba "circunstancias", "contextos", "ejemplos", es decir, situaciones concretas inventadas *ad hoc*, presentadas muy brevemente en la lengua extranjera, que permitían comprender las palabras más abstractas, e incluso aquellas que no tenían equivalente en la lengua materna. En lo que se puede llamar esta metodología directa, por tanto, lo que se enseñaba directamente no era solamente las palabras concretas mediante la vista y las palabras abstractas a través de la lengua extranjera,

sino también las palabras a través de frases, las frases a través de textos, la gramática a través de ejemplos y ejercicios intensivos de gramática en la lengua extranjera, la civilización a través de documentos y la lengua oral a través de la práctica oral en clase en el ejercicio de ‘conversación’. (Puren, 1990, p.39)

La enseñanza de las lenguas modernas adquiere un carácter práctico, cuyo objetivo es fundamentalmente alcanzar “[un] dominio efectivo de la lengua como medio de comunicación” (Puren, 1990, p.66). En efecto, este mecanismo se puede observar en el siguiente pasaje de la instrucción de 1901:

Nuestros buenos alumnos se desenvuelven bien con versiones y temas, pero pocos de ellos serían capaces de escribir correspondencia o mantener una conversación sin esfuerzo. Sin embargo, el principal objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras es aprender a hablarlas y escribirlas. Si este objetivo no se alcanza al final del curso de estudio, la enseñanza ha fracasado. El conocimiento práctico de las lenguas modernas se ha convertido en una necesidad tanto para los hombres de negocios y los industriales como para los académicos. En el instituto y en el colegio, las lenguas modernas no deben enseñarse como lenguas muertas. No deben utilizarse como un instrumento de cultura literaria o de gimnasia intelectual. Hay que utilizar el método que con más seguridad y rapidez dará al alumno la posesión efectiva de estas lenguas. Este método es el método directo. (p. 76, como se citó en Puren, 1988)

En los primeros años del siglo XX, el MD actuará, así, como catalizador en el proceso de construcción de una teoría metodológica que servirá de base para todas las metodologías posteriores.

3.1.3. La metodología activa (1920-1960)

Dos décadas más tarde, aparece una nueva configuración didáctica: la metodología activa que, como el Método Directo, también designa la homología entre el fin y los medios en la enseñanza:

dado que . . . una lengua está hecha para ser hablada y debe enseñarse con este fin, debemos abandonar un método que se reconoce estéril. Las lenguas son un ejercicio de actividad; hablar es un arte: por eso es importante conseguir que el niño actúe, es decir, que hable, desde el primer día. (Puren, 1988, p.88)

La lengua extranjera se convierte, así, en el medio de acción. En otras palabras, el conjunto de conocimientos de una lengua pasa a ser una práctica viva, sustituyendo el 'saber' por el 'poder'. El método activo, en este sentido, sirve para justificar toda una serie de procedimientos, técnicas y métodos, como:

- El método interrogativo, en el que las preguntas del profesor solicitan constantemente la atención y las respuestas de los alumnos.
- El método intuitivo: los procesos intuitivos de explicación, a diferencia de la traducción dada directamente por el profesor en el MT, requieren del alumno un esfuerzo personal de 'adivinación'...
- La actividad física del alumno en clase durante el primer periodo, a través de dramatizaciones de sainetes, lecturas expresivas con expresión corporal, y ante todo mediante gestos y movimientos dentro del aula. Esto favorece no sólo la implicación activa del estudiante, sino también la conexión entre cuerpo, emoción y lenguaje (Puren, 1988, pp.88-99).

En esta línea, Bordas (2022) destaca que la expresividad se manifiesta como una dimensión sensible y paralingüística del lenguaje, donde gestos, miradas o silencios permiten exteriorizar emociones y subjetividades. Más aún, plantea que dicha expresividad constituye una dinámica que hace emerger a la conciencia, a través del lenguaje, "el mundo oscuro de las impresiones del espíritu y del afecto", permitiendo así el paso de lo informable a lo expresado (Bordas, 2022, p. 13). En este contexto, surge la importancia de las actividades de dramatización, y se proponen ejercicios como: "en un cuadro sobre la habitación de un paciente, haz que diferentes alumnos interpreten el papel del médico, de la madre, etc." (Puren, 1988, p.89). Este cambio metodológico, por lo tanto, marcó el inicio de una nueva configuración histórica en la didáctica de lenguas, que priorizó el uso práctico y contextualizado del idioma en lugar de la mera traducción académica. Más bien, la prioridad era despertar constantemente el interés y la curiosidad de los alumnos y mantener su atención a través de un aprendizaje agradable, variado y vivo. La concepción del error, así, se modifica radicalmente, priorizando el "refuerzo positivo" (Puren, 1988, p.90).

Puren explica, por otro lado, que mientras anteriormente se trataba de traducir lenguas extranjeras para leerlas, desde este momento se trata de hablarlas y escribirlas; se pretende que sean un instrumento de "conocimiento práctico" (Puren, 2008, p. 258). Esto implica pasar de un paradigma indirecto –característico del método tradicional– a un paradigma directo, en el que el aprendizaje se desarrolla

directamente en la lengua meta (L2) (Puren, 2007, p. 3). En otras palabras, en lugar de aprender la lengua extranjera (L2) hablando *sobre* la lengua en la lengua materna (paradigma indirecto), se pasa a aprenderla directamente *usándola* para comunicarse, interactuar y explorar textos auténticos en esa lengua extranjera (paradigma directo). Los estudiantes eran, de esta manera, entrenados para ser capaces más tarde de mantener un contacto a distancia con la lengua-cultura extranjera por medio de documentos auténticos. Los dos ejercicios representativos, por tanto, en la metodología directa son:

la extrapolación (el texto 'explica la cultura': se pueden extraer de él conocimientos culturales nuevos) y la interpretación (el texto 'se explica por la cultura': se debe recurrir a los conocimientos culturales previos para poder comprender las connotaciones y los implícitos del texto). (Puren, 2008, p.262)

No obstante, aunque los textos literarios eran predominantes, la metodología activa también incorporaba otros documentos auténticos, como artículos de prensa y programas de radio, ampliando las fuentes de aprendizaje (Puren, 2008). Desde una perspectiva histórica, por lo tanto, la transición hacia la metodología activa representó un avance significativo en la enseñanza de lenguas extranjeras al incorporar textos auténticos y fomentar una comprensión cultural más profunda. Logró alejarse del enfoque pasivo y academicista de la metodología tradicional, pero no resolvió del todo la desconexión entre las tareas escolares y las acciones sociales de referencia, lo que la convirtió en una etapa transitoria hacia enfoques más integrales como el enfoque comunicativo, que se analizará precisamente en las siguientes páginas.

3.1.4. El enfoque comunicativo (1970-1990)

Con la revolución de la información y la comunicación en los años setenta surgió una nueva orientación pedagógica en el ámbito de la didáctica de lenguas: el enfoque comunicativo. Aunque sus rasgos definitorios están vinculados al mundo laboral, sus orígenes pueden remontarse a los trabajos de Noam Chomsky, quien defendió que todo ser humano posee una capacidad innata para descifrar y comprender un código lingüístico (Chomsky, 1968). Este enfoque introdujo en la enseñanza de lenguas el concepto de competencia comunicativa, desplazando el foco del aprendizaje desde la mera memorización de estructuras hacia el desarrollo de la capacidad de comunicarse eficazmente (Zaouya, s.f.).

De acuerdo con Blanchet (2000), el objetivo principal del aprendizaje en este modelo es lograr la capacidad de comunicación en situaciones de la vida real. Esta evolución metodológica supuso un cambio radical: se pasó de enseñar gramática y escritura exclusivamente con texto, o casi exclusivamente con texto, a enseñar la práctica comunicativa exclusivamente con expresión oral, no más gramática, casi no más escritura, una revolución radical en el enfoque de la lengua. Aunque continuaron utilizándose ejercicios específicos de pronunciación, manipulación de estructuras gramaticales o adquisición de miniléxicos, la prioridad fue estructurar el aprendizaje alrededor de la competencia comunicativa. Así, los materiales didácticos comenzaron a organizarse en bloques temáticos basados en situaciones de la vida real, acompañados de evaluaciones explícitas al final de cada unidad, tanto en el libro del alumno como en el del profesor, donde se indicaban los objetivos comunicativos y lingüísticos correspondientes a cada actividad o diálogo (Blanchet, 2000).

Un impulso decisivo en esta transformación metodológica fue la publicación de dos obras clave en la enseñanza de lenguas extranjeras: *Un niveau seuil* (1977) para el francés, siguiendo la estela de *The Threshold Level* (1975) para el inglés, publicadas ambas bajo el auspicio del Consejo de Europa (2002). Estas obras proponían una progresión de situaciones comunicativas organizadas alrededor de un nivel umbral, teniendo en cuenta diferentes registros lingüísticos y parámetros sociolingüísticos, dirigidos a públicos específicos y diseñados para satisfacer necesidades lingüísticas concretas (Hymes, 1984).

El énfasis de este enfoque no residía en el dominio exhaustivo de las estructuras lingüísticas, sino en la capacidad del discente para aprender el idioma a través de su uso efectivo. En este sentido,

el objetivo primordial dentro de este enfoque es la comunicación satisfactoria y la inteligibilidad entre interlocutores de diferentes L1. Una parte integral del proceso de aprendizaje son las funciones del lenguaje, y en concreto, sus funciones comunicativas. (Villegas, 2024, p. 30)

Con la entrada en el siglo XXI, el enfoque comunicativo evolucionó hacia lo que se conoce como enfoque de la acción, una perspectiva que invita al alumnado a interactuar de forma activa en lengua extranjera. El aspecto innovador de esta concepción del aprendizaje radica en la realización de tareas que requieren estrategias que combinan la lengua y la acción. Este enfoque “pone la comunicación

al servicio de la acción y transforma el escenario tradicional de ‘enseñanza-aprendizaje’ en un nuevo escenario, el de ‘aprendizaje-acción’ (Zaouya, s.f., p. 4). El método resultante, denominado nocional-funcional, organiza el aprendizaje alrededor de situaciones reales de comunicación y no de categorías lingüísticas abstractas:

nocional porque lo que se plantea en cada situación de aprendizaje es una situación comunicativa en la que funciona una noción principal, no una noción gramatical, una noción comunicativa, un objetivo comunicativo (presentarse, convencer, situarse, hacer una compra, etc.) . . . y luego funcional, porque obviamente tiene que ser útil, tiene que funcionar, es decir, se basa en la forma en que funciona realmente la comunicación en la vida real. (Blanchet, 2000, 23m45s)

El contenido lingüístico, por tanto, se presenta de manera contextualizada en situaciones cotidianas, evitando el estudio aislado de listas de vocabulario o reglas gramaticales. Así, en una unidad dedicada a las compras, se introduciría un mini campo léxico relacionado con el precio, la cantidad o las fórmulas de cortesía. Asimismo, el enfoque funcional prioriza la utilidad de los contenidos, reproduciendo situaciones reales de comunicación mediante ejercicios de dramatización o *scénettes*. Por ejemplo:

- “Hola, señora comerciante.
- Hola, señora cliente. ¿Qué desea?
- Quiero tres kilos de tomates” (Blanchet, 2000, 25m48s).

Este tipo de simulaciones permite practicar estructuras funcionales en un contexto natural, aunque también se han señalado algunas limitaciones. Según Blanchet (2000), a pesar de su amplia difusión, el método se caracterizaba a veces por actividades relativamente desprovistas de significado. Algunos académicos señalaron que aunque las actividades del enfoque comunicativo buscaban fomentar la interacción en contextos cercanos a la realidad, estas dinámicas a menudo se trabajaban mediante discursos prefabricados y artificiales (Bourguignon, 2008). En este sentido, Modéer (2011, p.9) sostiene que, aunque “los diálogos parecen dar una imagen auténtica de cómo se habla . . . en realidad se basan en estereotipos de conversaciones”. Se promovía la oralidad, pero esta se limitaba a la reproducción literal de diálogos diseñados previamente, dejando de lado aspectos clave como la

prosodia y las habilidades para ajustar el lenguaje de forma espontánea a nuevas situaciones.

En general, el enfoque comunicativo tuvo un impacto significativo en la didáctica de lenguas extranjeras, al centrar el aprendizaje en la funcionalidad y la interacción. Esta configuración didáctica allanó el camino para propuestas posteriores, como la didáctica del plurilingüismo y la perspectiva orientada a la acción, marcando una evolución hacia una enseñanza más inclusiva y conectada con la realidad global. A continuación, abordaré específicamente la didáctica del plurilingüismo.

3.1.5. Didáctica del plurilingüismo (1990-2000)

Tras el declive del enfoque comunicativo, surge la didáctica del plurilingüismo en los años 1990 como respuesta a la necesidad de formar individuos capaces de interactuar de manera significativa en un mundo cada vez más globalizado y diverso, lo que implicaba la capacidad de usar varias lenguas de forma flexible. El MCER institucionalizó esta perspectiva en 2001.

Para enmarcar esta configuración didáctica, no obstante, Couto-Cantero y Fraga-Castrillón (2023) consideran necesario aclarar las diferencias entre los conceptos de bilingüismo, multilingüismo y plurilingüismo, ya que, como se ha observado en ocasiones, estos términos suelen emplearse indistintamente, bien por desconocimiento o por economía del lenguaje. De forma simplificada,

el bilingüismo consiste en saber dos lenguas . . . el multilingüismo . . . hace referencia a la simple coexistencia de diferentes lenguas en una comunidad, pero sin ninguna conexión entre ellas, el plurilingüismo pone de manifiesto la importancia del sujeto como individuo que usa la lengua y tiene la capacidad de comunicarse en sociedad realizando un aprovechamiento de todas sus habilidades lingüísticas en los diferentes idiomas que conoce. (Couto-Cantero y Fraga-Castrillón, 2023, p.283)

A diferencia de las configuraciones previas, que priorizaban la precisión gramatical o la fluidez comunicativa, la didáctica del plurilingüismo pone el énfasis en la capacidad de integrar y movilizar conocimientos lingüísticos y culturales diversos. Esto implica, como señala el MCER (Consejo de Europa, 2002), una visión holística en la que las lenguas no se aprenden de manera aislada, sino como partes de un

repertorio interrelacionado que permite a los individuos adaptarse e interactuar eficazmente en contextos plurilingües. En otros términos, lo que se trata de resaltar es que

en situaciones distintas, una persona puede recurrir al conocimiento de varias lenguas para dar sentido a un texto, escrito e incluso hablado, reconociendo palabras de un fondo común internacional que aparecen con una forma nueva. Los que tengan algunos conocimientos, por muy escasos que sean, pueden utilizar esta competencia para ayudar, sirviendo de mediadores entre individuos que no tengan una lengua común. (Consejo de Europa, 2002, p. 4)

En esta configuración, así pues, los aprendices ya no son sólo usuarios de una lengua extranjera, sino agentes sociales capaces de gestionar interacciones complejas en contextos multilingües. Según Puren (2008, p. 255), este cambio se traduce en una acción social de referencia vinculada a tareas escolares que promuevan la mediación como la interpretación, la reformulación y el análisis de equivalencias entre diferentes lenguas y culturas. En particular, destacan prácticas como el estudio de documentos multilingües, la participación en debates interculturales y la realización de proyectos colaborativos que requieran interpretar y reformular significados.

En el marco de la didáctica del plurilingüismo, se utilizan materiales que reflejan la diversidad lingüística y cultural, como artículos en varias lenguas o comparaciones entre textos paralelos. Esta didáctica, además, se caracteriza por su énfasis en estrategias didácticas que integran varias lenguas en una misma actividad como, por ejemplo, el *codeswitching*, que implica alternar entre el L1 y el L2 dentro o entre oraciones, adaptándose a las necesidades comunicativas y el *translanguaging*, que se centra en maximizar el uso de todos los recursos lingüísticos disponibles en el aula para el aprendizaje del L2, siendo un proceso orientado al significado y la comprensión (Sato, 2023). Estas dos estrategias fomentan la espontaneidad en la oralidad al permitir a los aprendientes alternar entre idiomas según sus necesidades comunicativas inmediatas, lo que facilita la fluidez y la transmisión de significado de manera más natural y auténtica (Núñez y Morales, 2024). Sin embargo, como se señala en el MCER (2002), aunque estas estrategias están estrechamente vinculadas con la producción oral, rara vez se incluye un enfoque explícito en aspectos fonéticos. Si se resalta, no obstante, “la utilización de los recursos paralingüísticos (mímica,

gestos, expresiones faciales, etc.)” (Consejo de Europa, 2002, p.4), que pueden ser utilizados para facilitar la comunicación y hacer comprensible el mensaje cuando no se comparte una lengua común.

La didáctica del plurilingüismo, por lo tanto, ha transformado la enseñanza de lenguas extranjeras al conectar el aprendizaje lingüístico con la interacción intercultural y la mediación, promoviendo la convivencia y la cooperación entre culturas. Como abordaré en la siguiente y última sección de este primer capítulo, esta configuración constituye un puente entre el enfoque comunicativo y la perspectiva orientada a la acción, y sienta las bases para propuestas contemporáneas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

3.1.6. Perspectiva de acción cooperativa (2000-actualidad)

El enfoque orientado a la acción surge como una evolución metodológica en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras tras la publicación del MCER en 2001. El enfoque aquí adoptado, en sentido general,

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. (Consejo de Europa, 2002, p.9)

Así, según Puren (2008), esta transición se inscribe dentro de un contexto que refleja las demandas sociales de los años 2000: el aprendizaje ya no se concibe sólo como un medio para la comunicación funcional, sino también como una herramienta para la acción social. En concreto, el Consejo de Europa (2002) reconoce la importancia de las actividades de expresión en muchos campos académicos y profesionales (presentaciones orales, estudios e informes escritos). En dichas actividades de expresión oral (hablar), el usuario de la lengua produce un texto oral que es recibido por uno o más oyentes. Algunos ejemplos de actividades de expresión oral son los siguientes:

- realizar comunicados públicos (información, instrucciones, etc.);
- dirigirse a un público (discursos en reuniones públicas, conferencias universitarias, sermones, espectáculos, comentarios deportivos, presentaciones de ventas, etc.). Pueden suponer, por ejemplo:
 - leer en voz alta un texto escrito;
 - hablar apoyándose en notas, en un texto escrito o en elementos visuales (esquemas, imágenes, gráficos, etc.);
 - representar un papel ensayado;
 - hablar espontáneamente;
 - cantar. (Consejo de Europa, 2002, p.61)

Los usuarios del Marco de referencia, por consiguiente, pueden tener presente y, en su caso, determinar “qué serie de actividades de expresión oral (hablar) tendrá que aprender el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto” (Consejo de Europa, 2002, p.61).

Tabla 1.

Niveles de competencia en expresión oral según el MCER

	EXPRESIÓN ORAL EN GENERAL
C2	Produce discursos claros, fluidos y bien estructurados cuya estructura lógica resulta eficaz y ayuda al oyente a fijarse en elementos significativos y a recordarlos.
C1	Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre temas complejos, integrando otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión adecuada. Realiza descripciones y presentaciones claras y sistemáticamente desarrolladas, resaltando adecuadamente los aspectos significativos y los detalles relevantes que sirvan de apoyo.
B2	Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia serie de asuntos relacionados con su especialidad, ampliando y defendiendo sus ideas con aspectos complementarios y ejemplos relevantes.
B1	Puede llevar a cabo, con razonable fluidez, una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos.
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.
A1	Puede expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares.

Nota. Del “Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación”, por Consejo de Europa, 2002, p. 63.

Aunque los descriptores del MCER hacen referencia a la fluidez o claridad del discurso, estos términos aparecen de forma puntual y sin un desarrollo específico. Como se puede observar, la mayoría de los descriptores se centran en la estructuración del contenido del discurso, más que en su producción, es decir, en elementos como la entonación, el ritmo o la melodía del habla que, sin embargo, también forman parte esencial de la competencia comunicativa. En otros apartados del MCER, no obstante, se reconoce la importancia de estos aspectos. Se subraya que “los que aprenden a realizar declaraciones públicas en lenguas extranjeras tienen que utilizar una pronunciación especialmente clara, repetir palabras clave, etc. para asegurar la comprensión” (Consejo de Europa, 2022, p.51). Esta afirmación contrasta con la escasa presencia de la fonética en los descriptores presentados anteriormente, lo que pone de relieve una cierta disociación entre el enfoque declarativo y las exigencias reales de la expresión oral.

Para abordar esta cuestión, el MCER (Consejo de Europa, 2002, p.113) hace alusión explícita a la necesidad de trabajar la competencia fonológica, que supone el conocimiento y la destreza en la percepción y 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).
- 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 fonética:
 - Reducción vocal.
 - Formas fuertes y débiles.
 - Asimilación.
 - Elisión. (Consejo de Europa, 2002, p.113)

El orden en que se presentan estos aspectos en el MCER —desde los fonemas hasta la reducción fonética— parece responder a una lógica tradicional de progresión desde lo segmental hacia lo suprasegmental. Sin embargo, este enfoque puede resultar limitado, ya que corre el riesgo de relegar el trabajo de la prosodia a fases más avanzadas del aprendizaje, a pesar de su papel fundamental en la inteligibilidad del discurso desde las primeras etapas.

En este sentido, el propio Consejo de Europa (2002, p.114) señala que los usuarios del Marco pueden y deben tener presente “qué destrezas fonológicas nuevas se le piden al alumno, cuál es la importancia de los sonidos y de la prosodia, si la corrección y la fluidez fonética son un objetivo temprano del aprendizaje o si se desarrollan como un objetivo a largo plazo”. Para ello, el MCER establece los niveles de competencia fonológica en función del dominio de la pronunciación, como se detalla en la Tabla 2.

Tabla 2.

Niveles de Competencia en Pronunciación según el MCER

	DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN
C2	Como C1.
C1	Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado.
B2	Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales.
B1	Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos.
A2	Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando.
A1	Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas la pueden comprender con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario o alumno.

Nota. Del “Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación”, por Consejo de Europa, 2002, p. 114.

Para el Consejo de Europa (2002, p.9), por tanto, el uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende “las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular”. En este sentido, en el enfoque orientado a la acción, las personas utilizan las competencias que encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. Según Puren (2008), esta acción social se traduce en actividades significativas que van más allá del aula, como la participación en proyectos colaborativos, la resolución de problemas comunitarios o la organización de eventos. A diferencia del enfoque comunicativo, que centraba su acción social en interacciones de carácter superficial (p. ej., conversaciones informales o simulaciones), el enfoque orientado a la acción busca una implicación más profunda en los procesos sociales, lo que promueve un aprendizaje situado y contextualizado. En este sentido, este enfoque está estrechamente relacionado con el ABP, que se presentará a continuación.

3.1.7. El Aprendizaje Basado en Proyectos (2020-actualidad)

Uno de los principios pedagógicos en los que se sustenta la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), en su artículo 19, hace referencia al fomento de la integración de las competencias. Para ello, se enfatiza la necesidad de dedicar “un tiempo del horario lectivo a la realización de proyectos significativos para el alumnado y a la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad” (Ley Orgánica 3/2020, 29 de diciembre, p. 122888).

Desde una perspectiva conceptual, el ABP se fundamenta en los postulados del constructivismo, cuyas figuras más representativas son John Dewey y W.H. Kilpatrick Dewey. En esta configuración, la práctica pedagógica ha de tener en cuenta no solo la situación de enseñanza, sino también la acción social del proceso formativo. Este entendimiento de la educación, basada en la interacción entre los alumnos, el currículo y el contexto, es el que prevalece en el ABP (Aznar-Juan, 2022). Ahora bien, los proyectos tienen como meta la solución de un problema (Zambrano et al., 2022), planteado como una pregunta, un objetivo de conocimiento o la necesidad de crear

un producto. La resolución de esa tarea se consigue por medio de un proyecto, entendido como un acto intencional relacionado con la vida real. La realización del proyecto consiste, por tanto, “en llevar a cabo actividades diversas relacionadas entre sí, organizadas y estructuradas de forma coherente” (Aznar-Juan, 2022, p.121).

En el corazón de esta configuración, queda por tanto meridianamente claro que la tarea desempeña ahora un papel clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero antes de evaluar su pertinencia y eficacia en el aula de FLE, conviene aclarar qué la distingue de otros dos conceptos omnipresentes en didáctica – ejercicio y actividad– pero que a menudo se utilizan como sinónimos cuando en realidad tienen significados diferentes.

En el contexto escolar, sea cual sea el público destinatario, “el término ‘ejercicio’ se utiliza a menudo para designar cualquier práctica en el aula referida a cualquier disciplina y que tiene lugar con vistas a la sistematización” (Zaouya, s.f., p. 7). El ejercicio representaría, por consiguiente, un proceso aplicado para crear un hábito en el alumno; una herramienta para la adquisición dirigida de destrezas lingüísticas como la gramática, el vocabulario, la sintaxis, etc. Así pues, si bien es cierto que los habituales ejercicios repetitivos, estructurados y mecánicos son necesarios para el aprendizaje, porque ayudan a interiorizar estructuras y a adquirir confianza en uno mismo, etc., no son en absoluto exclusivos del aprendizaje (Zaouya, s.f.). En otras palabras, es una herramienta didáctica esencial en el ámbito del aprendizaje, siempre que esté vinculada al aprendizaje de idiomas y no sea un fin en sí mismo.

Por su parte, el término ‘actividad’ procede de la psicología del trabajo y hace más hincapié en la acción. Vigner (2016) señala que la realización de una actividad no siempre tiene un objetivo concreto, a diferencia de un ejercicio, que implica un trabajo más metódico. En efecto, “la actividad puede organizarse de forma relativamente imprevisible, adoptar diversas formas, sin estar directa e intrínsecamente vinculada a un objetivo de aprendizaje específico, mientras que el ejercicio excluye toda situación de adquisición no guiada en un entorno natural” (Vigner, 2016). Podríamos esencializar y afirmar que la actividad es lo que hace el alumno, es el conjunto de lo que realiza para alcanzar un objetivo definido por la tarea.

Para el concepto de tarea, derivado del latín “taxar”, que significa “evaluar, estimar” (Zaouya, s.f., p. 5), se han propuesto multitud de definiciones del término. No obstante, todas coinciden en que existe una tarea si:

- “el énfasis se pone en el significado;
- los alumnos tienen un objetivo que alcanzar;
- para lograr este objetivo, tienen que utilizar sus propios recursos;
- los objetivos de la tarea no son puramente lingüísticos” (Zaouya, s.f., p. 5).

Por tanto, la noción de ‘tarea’ indica lo que hay que hacer y transmite una especie de prescripción. Da lugar a una variedad de actividades y se refiere a lo que el sujeto tiene que hacer para llevar a cabo lo que se le pide. Así pues, la tarea no es un mero pretexto para transmitir un punto gramatical o léxico, sino que, por el contrario, se convierte en la piedra angular del aprendizaje en el sentido de que el alumno se enfrenta a un verdadero reto y no hace lo que hace por hacer y sin saber por qué lo hace.

En la actualidad, se reconoce que un enfoque basado en la realización de tareas reales exige que los alumnos movilicen estrategias para resolver problemas de forma pragmática y significativa. En el aula de FLE, la tarea favorece que los discentes formulen preguntas, planteen hipótesis, negocien significados y tomen decisiones de manera colaborativa. El alumnado abandona el papel de receptor pasivo y se convierte en usuario activo de la lengua, vinculando el aprendizaje a acciones concretas y a contextos de la vida real. Como situación de la vida real,

la tarea suprime la división entre la escuela y la sociedad, ya que se convierte en un pretexto capaz de crear un puente entre el aula y el mundo exterior (...)

La tarea asume . . . la condición de desafío y se convierte en una oportunidad para construir su conocimiento a través de la experiencia. Como resultado, los destinatarios de la tarea se convierten en agentes activos, al igual que el profesor se convierte en el facilitador y la tarea en el intermediario que conduce al alumno a la adquisición de la destreza o destrezas objetivo, estén o no relacionadas con la lengua. (Zaouya, s.f., p. 6)

En este marco, Puren (2004, p.15) aporta una visión aún más concreta. Define la tarea como una “unidad de actividad dentro del proceso conjunto de enseñanza/aprendizaje” y ejemplifica su aplicación a través del uso de una guía de

montaje. A partir de este recurso, Puren (2004) imagina diversos tipos de tareas, que podrían ser presentadas en L1 y/o en L2 (en este caso, en francés y español).

Tabla 3³.

Aprendizaje basado en la utilización de una guía de montaje

INDICACIÓN	ORIENTACIÓN PRINCIPAL DE LA TAREA	CRITERIO PRINCIPAL DE ÉXITO
1. Reescribe esta nota redactada en L2 pasando de la 2ª persona del singular (tuteo) a la 3ª persona del singular (usted).	lengua	corrección
2. Elige entre las diferentes traducciones de L2 de esta nota redactada en L1 y explica las razones de tu elección.	proceso	gestión de su aprendizaje por parte del propio estudiante
3. Un usuario nativo no entiende ciertos puntos de esta nota redactada en L2. Habla con él en L2 para ayudarlo a resolver sus problemas.	comunicación	eficacia en la transmisión de la información
4. Propones convencer a tu interlocutor de que tu nueva traducción en L2 de la nota es mejor.	resultado	obtención del efecto deseado
5. Traduzca a L2 la totalidad de este folleto escrito en L1, teniendo en cuenta el estilo de los folletos de los aparatos de este tipo en el país de destino.	producto	adecuación cultural de la relación entre forma y significado
6. La empresa francesa que ha inventado este aparato le ha pedido que elabore las correspondientes instrucciones de montaje en L2: a) Redáctelas a partir del siguiente esquema de montaje. b) Pruébelas con algunos usuarios extranjeros. c) Por último, ofrezca a su cliente una traducción en L2, con alternativas y argumentos para que pueda tomar sus propias decisiones sobre el texto final.	acción	logro del proyecto

Nota. De “De l’approche par les tâches à la perspective co-actionnelle”, por Puren, 2004, p. 15.

³ La tabla original fue redactada en francés, pero se ha traducido al español por razones de espacio. Asumo la responsabilidad de cualquier error o imprecisión en la traducción.

Puren (2004, p.16) observa que una sola de estas seis tareas, la n.º 3 – comunicación– es “comunicativa” en el sentido restringido que generalmente ha tomado la ‘interacción’ en el enfoque comunicativo, es decir, un intercambio de información entre dos interlocutores. Sin embargo, no existe ninguna razón didáctica –ni teórica ni práctica– para que un profesor no pueda *a priori* proponer las otras tareas. De hecho, “que solo exista un tipo de tarea explícitamente ‘orientada a la comunicación’ no implica la ausencia de comunicación en aquellas otras tareas con una orientación diferente” (Puren, 2004, p.15). En estas últimas, la comunicación simplemente actúa como un medio para alcanzar un fin, y no como un fin en sí misma. Así pues, mientras que en determinadas tareas la comunicación opera como instrumento para lograr otros objetivos, en las denominadas tareas ‘orientadas a la comunicación’ esta constituye tanto el medio como el fin: se aprende a comunicarse mediante la propia comunicación. Aunque dichas tareas suelen vincularse también a la consecución de resultados, ello no implica necesariamente su logro. En cualquier caso,

el problema no es (y nunca debería haber sido) saber cuál es el mejor tipo de tarea en sí mismo, sino elegir el tipo que mejor se adapta a los alumnos y al entorno de enseñanza/aprendizaje (qué objetivos, qué materiales, qué lugares, qué duración, qué materiales, etc.), y el más coherente con el sistema general ideado por el profesor para adaptarse a ese entorno. (Puren, 2004, p. 16)

En este sentido, el debate no debería centrarse en cuál es el tipo de tarea más eficaz en términos absolutos, sino en cuál se adapta mejor a las características del alumnado y del entorno educativo concreto. Tal como plantea el autor, se trata de pasar de “un paradigma de optimización –en el que buscamos los mejores procedimientos– a un paradigma de adecuación –en el que buscamos el procedimiento más eficaz para cada configuración alumno-entorno de entre todos los disponibles” (Puren, 2004, p. 16).

4. Objetivos

La idea de una prioridad cronológica en la enseñanza de lo oral sobre lo escrito cuenta hoy con el consenso de aquellos que valoran una didáctica centrada en la adquisición preferente de los medios de expresión oral. Según Intravaia (2007, p.26) la pronunciación constituye “la base de toda competencia lingüística” y, con mayor

razón, comunicativa, por mínima que sea. Los primeros contactos con la lengua oral, ya sea materna o extranjera, necesariamente se realizan a través del canal auditivo e, incluso más allá, a través de todo el cuerpo. Por lo tanto, son estos canales de transmisión y recepción los que conviene privilegiar inicialmente, despejando desde las primeras horas de aprendizaje el horizonte perceptivo y sensoriomotor del aprendiz mediante una inmersión en un universo sonoro rico en estímulos auditivos y táctiles. Es importante destacar que “la audición y la fonación están inextricablemente unidas” (Intravaia, 2007, p.26), por lo que una percepción óptima constituye un requisito previo para una buena articulación.

Sin embargo, el aprendizaje de la pronunciación presenta retos particulares, ya que el aprendiz gestiona con dificultad este proceso de forma autónoma debido al fenómeno de sordera fonológica, que se manifiesta en su incapacidad para distinguir ciertos sonidos de la lengua extranjera. Este fenómeno lleva a los aprendientes a interpretar los sonidos del francés a través del filtro de su lengua materna. Esto genera errores recurrentes en la percepción y producción de los sonidos, lo que subraya la necesidad de “reeducar” el oído de los participantes (Boureux, 2016, p.5). La clave, por lo tanto, radica en sensibilizar a los aprendices desde el comienzo a las particularidades de la pronunciación de la lengua francesa, ya que esto no solo mejora su capacidad de comprender y ser comprendidos, sino que también reduce significativamente las barreras lingüísticas.

Por otro lado, la enseñanza de la pronunciación en la clase de lengua extranjera no puede limitarse a la simple corrección de errores articulatorios ni a la enseñanza mecánica de reglas normativas. En efecto, la pronunciación se debe integrar “en una práctica socio afectiva espontánea y natural, inseparable de la adquisición simultánea e interdependiente de todos los microcomponentes lingüísticos y comunicativos que rigen el funcionamiento y el uso de la lengua extranjera en situaciones comunicativas auténticas” (Intravaia, 2007, p.27). Esto es, el aprendizaje de la pronunciación no es un proceso aislado, sino parte de un enfoque integral que fomenta la interacción natural en la lengua meta. En este sentido, Billières (2013) destaca que la fonética de una lengua está compuesta por dos niveles interrelacionados: el nivel segmental, que abarca los sonidos como vocales y (semi)consonantes, y el nivel suprasegmental, relacionado con la prosodia, el ritmo y la entonación. Estos dos niveles que componen el sonido de la lengua guardan una

relación natural y recíproca, por lo que el docente que utiliza el MVT debe tener en cuenta estas conexiones en sus intervenciones. En este sentido, Billières (2013) subraya que el acto de corrección fonética requiere que el docente actúe en diversos niveles simultáneamente:

- La corporeización del habla, entendida como un fenómeno dinámico que involucra no solo los órganos de fonación, sino todo el cuerpo.
- El uso de gestos facilitadores, que ayudan tanto en la producción de ciertos sonidos como en la instauración de ritmos y movimientos entonativos adecuados.
- La prioridad de la prosodia, ya que todo segmento (vocal o consonante) debe considerarse dentro de un movimiento rítmico y entonativo que facilite su correcta percepción y producción.

Se entiende, por lo tanto, que la fonética no se reduce al mero aprendizaje de reglas normativas, ni a la reproducción mecánica de movimientos articulatorios. Más bien, la fonética debe concebirse como una habilidad integrada que involucra tanto las características segmentales como las suprasegmentales del lenguaje. En esta línea, Intravaia (2007) señala la importancia de sensibilizar al aprendiz desde el comienzo sobre los elementos prosódicos –ritmo, entonación y acentuación– de la lengua meta, ya que estas varían significativamente entre idiomas y constituyen un sistema único y distintivo en cada idioma. “Este hecho por sí solo debería bastar para legitimar el trabajo sobre la prosodia en el aula de idiomas” (Intravaia, 2007, p.179).

Mi propuesta de innovación consiste en integrar la enseñanza de la fonética en las clases de FLE desde el primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) hasta el final de la etapa educativa en bachillerato, asegurando un aprendizaje progresivo, contextualizado y significativo. Para ello, la propuesta de innovación se basa en una aproximación gradual que busca integrar de forma paralela las dimensiones suprasegmental y segmental de la lengua. Además, busca introducir nociones básicas de fonética correctiva a través de actividades que doten al alumnado de herramientas para asumir el control de su aprendizaje oral en la L2. De este modo, se pretende que los discentes adquieran los elementos fonéticos de manera natural y casi inconsciente, a través de actividades diseñadas específicamente para trabajar la comprensión auditiva, la producción oral y la interacción comunicativa.

El objetivo principal de este trabajo, por tanto, es familiarizar a los estudiantes con los elementos fonéticos del francés desde el inicio de su formación académica, permitiendo que la fonética se convierta en una parte integral de su aprendizaje lingüístico. Esto se logrará mediante una metodología transversal indirecta que integre la fonética en las actividades cotidianas de las clases de FLE, sin que los alumnos perciban este aspecto como algo separado del resto de habilidades lingüísticas. Para alcanzar este propósito, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Desarrollar la percepción auditiva y la entonación. Los estudiantes aprenderán a identificar y reproducir las curvas entonativas básicas del francés (afirmativa, interrogativa y exclamativa), favoreciendo el aprendizaje de la melodía en la lengua desde los primeros niveles educativos.
2. Introducir el concepto de grupo rítmico y acentuación. Los alumnos comprenderán la organización del ritmo en la lengua francesa, trabajando en la segmentación y acentuación de grupos rítmicos, lo que les permitirá diferenciar el ritmo del francés del de su lengua materna.
3. Fomentar el conocimiento del *découpage syllabique*. La descomposición silábica de palabras será un aspecto clave, particularmente en las formas gramaticales de adjetivos y sustantivos, facilitando así una conexión entre la fonética y los aspectos morfosintácticos del idioma.
4. Trabajar los enlaces (*liaisons*) y encadenamientos (*enchaînements*). Se introducirá a los estudiantes en las *liaisons* y los encadenamientos vocálicos y consonánticos, esenciales para alcanzar una pronunciación fluida y natural.
5. Corregir fonemas problemáticos. Se abordarán los fonemas que presentan mayores dificultades para los estudiantes hispanohablantes, como las vocales [y], [u], [ə] y las consonantes [ʁ], [v], [b], [s], [z], [ʃ], [ʒ], así como las nasales [ẽ], [õ], [œ].
6. Incorporar herramientas pedagógicas innovadoras. La gestualidad no solo facilitará la comprensión de los aspectos fonéticos, sino que también contribuirá a una mayor interiorización de las estructuras prosódicas del idioma.

El propósito final de esta metodología es que los alumnos que hayan seguido este enfoque educativo desde 1º de ESO hasta el final de bachillerato sean capaces de:

- Identificar y aplicar correctamente las reglas de segmentación, ritmo y entonación en la lengua francesa.
- Producir los fonemas y patrones suprasegmentales del francés con fluidez y precisión, adaptando su pronunciación al contexto comunicativo.
- Comprender mensajes orales en situaciones reales que incluyan registros diversos y pronunciaciones naturales.
- Valorar la fonética como una parte esencial del aprendizaje de la lengua, evitando que sea percibida como un elemento aislado.

Es evidente que las capacidades citadas anteriormente deben adquirirse de manera progresiva, por eso el plan de trabajo propuesto está diseñado para aplicarse de forma constante y gradual a lo largo de toda la etapa de secundaria y bachillerato. El objetivo final, por consiguiente, es que, al finalizar la trayectoria educativa, el alumnado haya adquirido una base sólida en fonética, mejorando significativamente su capacidad comunicativa en francés y facilitando su integración en contextos reales de comunicación.

5. Materiales y métodos

El presente trabajo se basa en una propuesta metodológica para la enseñanza de la fonética, a nivel suprasegmental y segmental, en FLE. Aunque esta metodología no se ha implementado en un contexto real, su diseño está fundamentado en la observación y el análisis del libro de texto utilizado en el Colegio Virgen de Valvanuz, en Selaya (Cantabria), durante mis prácticas educativas. A lo largo de este periodo, pude observar que, aunque la fonética no ocupa un papel central en el aula, los estudiantes muestran interés cuando se trabaja este aspecto de la lengua. Esta observación ha sido clave para el diseño de una propuesta metodológica que integra la fonética desde el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje. La propuesta metodológica, por tanto, está diseñada para 1º de la ESO, pero la intención es construir una base sólida, que incluya la dimensión suprasegmental como segmental, que acompañe a los estudiantes hasta niveles educativos superiores, como 4º de la ESO o Bachillerato.

El manual *TRANSIT 1* es el material de referencia principal, dado que es el libro de texto empleado en el centro arriba mencionado durante mi periodo de prácticas. Esta elección me ha permitido observar directamente su aplicación en un entorno educativo real y contemporáneo. Además, está dirigido a estudiantes de 1º de ESO que inician el aprendizaje del francés, lo que lo hace especialmente relevante para entender cómo se inicia la enseñanza de la lengua francesa. A partir de este recurso, se han diseñado materiales que incluyen actividades específicas para la enseñanza de la fonética de manera transversal indirecta.

Para trabajar todas las competencias lingüísticas, los materiales utilizados deben ser lo más variados posibles. No obstante, se pondrá especial énfasis en la comprensión oral, la producción oral y la comunicación interactiva, es decir, las tres destrezas orales donde la dimensión suprasegmental de la lengua adquiere mayor relevancia. Por esta razón, se ha dividido la programación en distintos bloques que irán desde actividades sencillas, en las que se trabajará la conciencia fonológica, guiadas en todo momento por el profesor, hasta actividades más complejas, propias de la dimensión suprasegmental, en las que el protagonista es siempre el alumno. Con esta doble perspectiva, se quiere conseguir que el alumno aprecie cuál es la tipología de actividades que se pretende integrar en todos los niveles educativos y en los libros de texto correspondientes.

Para garantizar una aproximación progresiva y estructurada a la fonética, el diseño metodológico se organiza en torno a las siete unidades del manual de referencia. Estas unidades están agrupadas en tres bloques de aprendizaje, y colocadas en orden de uso: principio, mitad y final de curso. Así, el primer bloque comprende las unidades 0, 1 y 2, el segundo bloque abarca las unidades 4 y 5, mientras que el tercer bloque se enfoca en las unidades 3 y 6. En cada una de estas unidades, se aborda de manera sistemática tanto aspectos de fonética segmental como suprasegmental, promoviendo que el alumnado desarrolle progresivamente su competencia fonética. Se busca sentar una base sólida desde el principio, incorporando actividades que repasen los contenidos vistos anteriormente y trabajando nuevas cuestiones más complejas. El aprendizaje de la fonética francesa debe ser progresivo y no debe ser tratado como un tema aislado que se introduce en un momento puntual.

Más específicamente, cada unidad didáctica del libro ha sido enriquecida con tres actividades destinadas al desarrollo de las tres competencias orales por excelencia: comprensión oral, producción oral y comunicación interactiva. Así, en primer lugar, se han diseñado actividades de escucha activa, con el objetivo de trabajar la comprensión oral global y reconocer y diferenciar las diferentes curvas entonativas y los patrones rítmicos de la lengua francesa. En segundo lugar, se han planteado actividades de producción oral, enfocadas en la reproducción de los sonidos de la lengua meta mediante prácticas guiadas y ejercicios de producción creativa. Finalmente, se han integrado dinámicas lúdicas y participativas que favorecen la comunicación interactiva y facilitan la aplicación de los conocimientos en contextos comunicativos reales.

Las actividades diseñadas serán lo más dinámicas e interactivas posibles para que los alumnos estén activos y participativos. Se utilizarán materiales lúdicos como audios, diálogos y juegos de manera que el aprendizaje de este aspecto de la lengua francesa resulte divertido. La mayoría de las actividades estarán diseñadas para ser trabajadas en grupo, fomentando el trabajo cooperativo entre los alumnos y permitiendo que cada estudiante se beneficie de la interacción con sus compañeros. La incorporación de juegos didácticos es clave en la metodología propuesta, ya que facilita la interiorización de los sonidos y ritmos de la lengua meta de manera natural e indirecta. Así, la fonética no se percibe como un contenido aislado o excesivamente técnico. Además, el uso de logatomas⁴ y actividades interactivas estimula la motivación de los estudiantes, lo que favorece su participación activa y evita que el aprendizaje de la fonética sea monótono o excesivamente formal (Pérez y Álvarez, 2022).

Por supuesto, todos los materiales utilizados serán cuidadosamente adaptados al nivel del alumnado, según las necesidades docentes. Los contenidos se ajustarán a las características del grupo, teniendo en cuenta factores como el contexto sociocultural de los estudiantes, así como sus intereses y particularidades individuales. Aunque los materiales no serán auténticos, se diseñarán para que se

⁴ Los logatomas son encadenamientos silábicos sin significado de tipo *da da da* que se utilizan a veces en fonética correctiva . . . Son muy eficaces a la hora de hacer escuchar un ritmo o una entonación . . . Constituyen un procedimiento muy eficaz para ayudar al alumno a ubicarse en el mundo prosódico de la lengua estudiada. (Billières, 3 de octubre 2018)

alineen lo más posible con las situaciones reales de uso del idioma, garantizando un aprendizaje significativo y contextualizado.

La metodología aquí expuesta, por tanto, tiene como finalidad la integración efectiva de la fonética en la enseñanza del FLE desde el primer curso de la ESO. A través de una aproximación progresiva, lúdica e interactiva, se busca facilitar la adquisición de la fonética francesa de manera efectiva y significativa para el alumnado. Este enfoque no solo favorece el desarrollo cognitivo de los alumnos, ayudándoles a reconocer la importancia de la prosodia y la fonética segmental en el uso de la lengua, sino que también contribuye a su crecimiento personal. Los estudiantes comprenderán cómo una correcta utilización de estos aspectos fonéticos influye en el contexto comunicativo, lo que fortalecerá sus habilidades tanto productivas como receptivas. Además, al integrar la fonética de manera transversal, se fomentará su interés por la lengua francesa, estimulando una participación activa y un aprendizaje más dinámico.

6. Programación 1ºESO: *La fonética francesa*

6.1. Currículo de francés para 1º ESO

Antes de abordar la tipología de actividades propuestas para llevar a cabo durante un curso escolar (1º ESO), es necesario establecer el tiempo del que se dispone para desarrollar la materia de francés. Posteriormente, es necesario establecer cuánto de ese tiempo se dedicará a actividades relacionadas con la fonología de dicha lengua. Para ello, se han consultado los documentos oficiales que regulan el currículo de la ESO.

El documento de referencia para la distribución horaria de las materias durante la etapa de la ESO es el Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. En él se establece que las horas semanales que se dedicarán a la asignatura Segunda Lengua Extranjera es de 2. Esto, trasladado al calendario lectivo para Cantabria durante el curso 2024/25, que contempla un total de 35 semanas lectivas, supone un total estimado de 70 horas, distribuidas de la siguiente manera:

- 23 horas durante el primer periodo de evaluación,
- 23 horas durante el segundo periodo de evaluación,

- 23 horas durante el tercer periodo de evaluación.

La presente propuesta ha incluido actividades a desarrollar durante el 10% del tiempo total otorgado a la materia francés. Esto significa que el tiempo disponible para llevar a cabo las actividades fonológicas y de pronunciación es de 7 horas, distribuidas de la siguiente manera:

- 2,3 horas durante el primer periodo de evaluación,
- 2,3 horas durante el segundo periodo de evaluación,
- 2,3 horas durante el tercer periodo de evaluación.

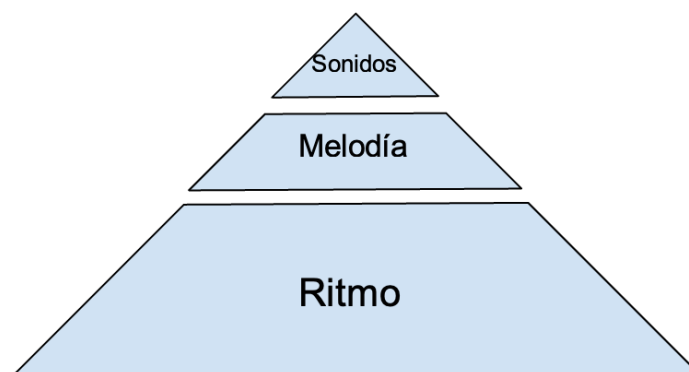
Con el fin de distribuir este tiempo de manera progresiva y constante a lo largo del trimestre, y de evitar que el trabajo fonético se limite a sesiones puntuales o desvinculadas del resto de contenidos curriculares, se propone integrar la dimensión fonológica de forma transversal en el desarrollo de las distintas unidades didácticas. En concreto, se plantea la realización de una actividad fonética cada semana, insertada dentro de las dos sesiones semanales previstas para la asignatura. Cada una de estas actividades tendrá una duración aproximada de entre 15 y 20 minutos.

6.2. Consideraciones previas

Los tres niveles de la pronunciación –ritmo, melodía y sonidos– suelen presentarse de forma compartimentada, mientras que existe una interpenetración entre estos niveles. De hecho, algunos errores en el nivel segmental (sonido) pueden corregirse utilizando el ritmo o la melodía de la lengua meta o cambiando su lugar en la sílaba.

Figura 1.

Los tres niveles de la pronunciación

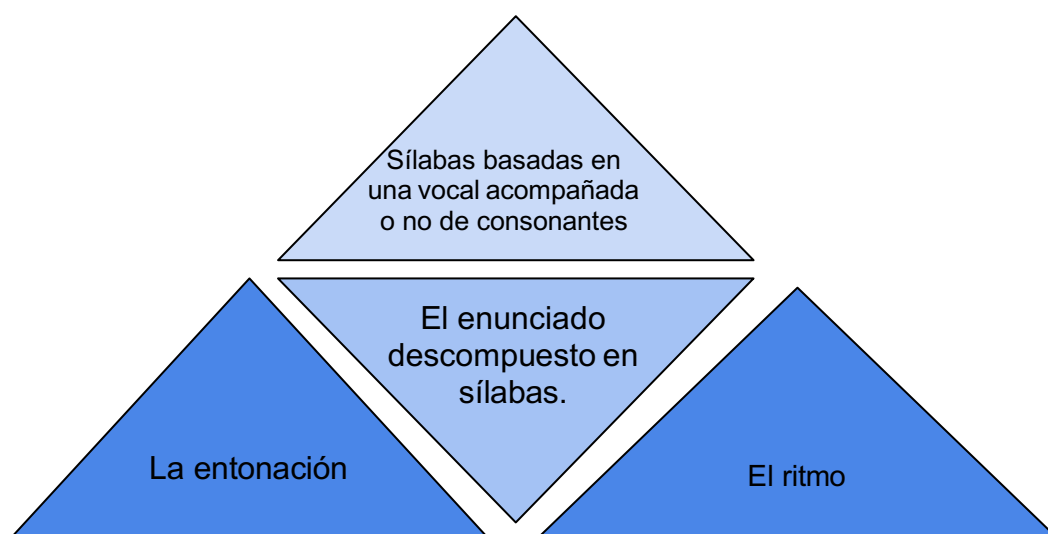


Nota. De “L’importance de la prononciation dans l’apprentissage d’une langue étrangère”, por B. Dufeu, 1997.

El ritmo constituye la base prosódica de una lengua, sobre la que se injertan la melodía y los sonidos. Por tanto, la adquisición del sistema prosódico depende en primer lugar del dominio de las características rítmicas de la lengua (Dufeu, 1997). Por esta razón, los partidarios de la corrección verbo-tonal abordan la palabra hablada y su pronunciación en primer lugar a través del ritmo y la entonación. Así, una vez que estos elementos son dominados, los sonidos específicos de la lengua se adquieren con mayor facilidad. Además, destacados fonetistas como Kaneman-Pougatch y Pedoya-Guimbretière, Lauret y Llorca enfatizan el papel de la expresividad y los gestos como herramientas pedagógicas para integrar el ritmo y la melodía. Entre las técnicas recomendadas se encuentran el mimo, el uso de espejos, la representación teatral, la música, las canciones mimadas y las coreografías (Briet, 2014).

Figura 2.

El enunciado se basa en el ritmo y la melodía.



Nota. De "La prononciation en classe", por G. Briet, 2004, p. 11.

El francés se diferencia de otras lenguas de origen europeo en varios aspectos rítmicos:

no tiene acento léxico, es decir, un énfasis permanente en una de las sílabas de una palabra, aumentando el volumen o el tono de esa sílaba; y alarga la última sílaba de la palabra fonética, pero adapta la velocidad de pronunciación de las sílabas al tempo de la palabra fonética. (Briet, 2014, p. 13)

La ausencia de un acento definido en la palabra da al francés un ritmo muy especial, ya que se acentúa sutilmente la última sílaba de un grupo de palabras, en lugar de cada palabra. El flujo continuo de sílabas se descompone en grupos rítmicos o palabras fonéticas. Hablar francés significa, por tanto, hablar con palabras fonéticas que no respetan necesariamente los límites entre las palabras escritas.

Tabla 4.

Elementos prosódicos que causan problemas a los hispanohablantes

Lugar del acento	Palabra fonética	Encadenamiento consonántico	Encadenamiento vocálico	Enlaces	Igualdad silábica	Cuatro niveles de entonación	Estructura de la sílaba
x	x	x	x	x		x	

Nota. Adaptado de “La prononciation en classe”, por G. Briet, 2014, p. 30.

Por otro lado, la sílaba en francés se basa siempre en una vocal, el centro de la sílaba. La sílaba puede reducirse a una sola vocal, como «¡Ah!», o estar formada por una vocal precedida y/o seguida de una o varias consonantes: «¡Ouf!», «¡Parle!», «strict», etc. La composición de la sílaba varía mucho de una lengua a otra, y puede ser fuente de dificultades.

Tabla 5.

Vocales que causan problemas a los hispanohablantes

/y/	/ø/	/œ/	/ɔ/	/o/	/ã/	/õ/	/ẽ/	/e/	/ɛ/	/a/	/i/	/u/
x	x	x			x	x	x	x	x			

Nota. Adaptado de “La prononciation en classe”, por G. Briet, 2014, p. 104.

Tabla 6.

Consonantes que causan problemas a los hispanohablantes

/R/	/sj/	/l/	/d/	/p/	/v/	/j/	/ʒ/	/z/	/f/	/b/	/g/
x			x		x	x	x	x		x	x

Nota. Adaptado de “La prononciation en classe”, por G. Briet, 2014, p. 149.

En términos pedagógicos, es esencial sensibilizar a los discentes desde el inicio sobre la existencia de todos estos fenómenos fonológicos. Sin embargo, Briet (2014) sugiere que no es necesario enseñar las denominaciones técnicas de estos conceptos; lo importante es que los estudiantes reconozcan y se familiaricen con ellos en la práctica. Se trata, más bien, de hacer fonética sin hacerla.

6.3. Propuesta de actividades

Antes de presentar las actividades didácticas propuestas en este TFM, considero fundamental realizar un análisis crítico del libro de texto utilizado como referencia: TRANSIT 1 (Grupo Santillana, 2022). El objetivo es identificar las fortalezas y debilidades del enfoque del manual, evaluando su capacidad para abordar las dimensiones segmentales y suprasegmentales de la fonética. Se incluye, como referencia (ver anexo II), una tabla explicativa que detalla los contenidos abordados, así como aquellos que se consideran faltantes o susceptibles de mejora.

El manual presenta una estructura ambiciosa que, no obstante, puede resultar densa. En particular, el *Libro del estudiante (Le Livre de l'élève)* consta de seis unidades principales, precedidas por una Unidad 0. Según lo reflejado en el *Libro del profesor*, esta unidad introductoria tiene como finalidad “la sensibilización y el diagnóstico inicial” (Grupo Santillana, 2022, p. 8). Sin embargo, la Unidad 0, titulada *La chambre de Juliette*, introduce demasiados contenidos nuevos, como las entonaciones, la sílaba tónica, las vocales y las consonantes. En relación con estas últimas, el objetivo declarado es “dar a descubrir y reproducir las principales características del sistema fonético” (Grupo Santillana, 2022, p. 8). Esto se aborda mediante el alfabeto, un recurso que, si bien puede ser efectivo desde un enfoque lúdico, presenta limitaciones desde una perspectiva fonológica. Las vocales y las consonantes, aunque se articulan de manera independiente, deben integrarse para formar unidades fonéticas completas (Billières, 2014). Por ello, en mi propuesta, he rediseñado las actividades de la Unidad 0 para trabajar la pronunciación de las consonantes junto con las vocales, atendiendo a su punto de articulación.

En las unidades restantes del manual, el tratamiento de la fonética se presenta en recuadros específicos que, según el *Libro del Profesor*, están diseñados para “facilitar su consulta en cualquier momento durante el proceso de aprendizaje” (Grupo Santillana, 2022, p. 9). En este contexto, se establecen los siguientes objetivos:

- identificar y reproducir los principales rasgos prosódicos del francés (ritmo, entonaciones básicas, etc.) y tomar conciencia de su importancia para la comprensión;
- identificar y reproducir progresivamente los principales sonidos vocálicos y consonánticos característicos del francés;
- identificar sus principales grafías para facilitar la transición del francés oral al escrito (reconocer el francés hablado en el francés escrito, escribir lo que se ha descubierto oralmente, etc.) y, a la inversa, asegurar la transición del francés escrito al oral (leer en voz alta, transmitir lo que se ha escrito, etc.). (Grupo Santillana, 2002, p.9)

Sin embargo, el análisis del contenido revela que, aunque estos objetivos están claramente definidos, su implementación carece de coherencia a lo largo de las unidades. La dimensión suprasegmental (prosodia) recibe un tratamiento desigual: tras su introducción en la Unidad 0, apenas se retoma en la Unidad 1 (*Mes copains et moi*) y la Unidad 3 (*Au collège*), donde se aborda el fenómeno de la *liaison*. Esta discontinuidad limita el desarrollo progresivo de habilidades prosódicas, esenciales para alcanzar fluidez en la expresión oral.

En cuanto a la dimensión segmental (fonemas), esta se trabaja en todas las unidades mediante la introducción de vocales como [a], [e], [i], [o], [u], [y] y consonantes como [p], [b], [m], [f], [v]. No obstante, estas actividades, en muchos casos, no están vinculadas a contextos prácticos que permitan a los estudiantes aplicar lo aprendido en situaciones reales; más bien, se presentan de forma mecánica y descontextualizada. Dado que esta aproximación se mantiene uniforme en todas las unidades, analicemos el tratamiento de la fonética en la Unidad 1.

Por ejemplo, en esta unidad se propone una actividad denominada *Je prononce et j'écris*, centrada en discriminar el sonido [y] y asociarlo con su grafía (Grupo Santillana, 2022, p. 35). Este enfoque, aunque útil en apariencia, puede generar confusión debido a las particularidades del sistema fonema-grafema del francés. Como señala Briet (2014), “hablar francés es hablar con palabras fonéticas que no respetan necesariamente las fronteras entre las palabras escritas” (p. 15). Por este motivo, en mis actividades propongo priorizar la escucha y la oralidad antes de introducir elementos gráficos o textuales. Además, el trabajo fonético se contextualiza

mediante ejercicios de pares mínimos y actividades comunicativas significativas. Cabe destacar que el manual apenas aborda las relaciones entre los puntos de articulación de las consonantes y las vocales, un aspecto que podría trabajarse más efectivamente mediante gestos o ejemplos visuales (ver anexo III).

En mi propuesta, he integrado de manera constante, progresiva y simultánea tanto los aspectos segmentales como los suprasegmentales en todas las unidades. Esto supone un enfoque distinto al del manual, donde los rasgos prosódicos se limitan a las Unidades 0, 1 y 3. En mi diseño, he asegurado que ambos niveles de la fonética francesa se trabajen de forma continua, incorporando actividades que fomenten el uso del francés en contextos variados, adaptados al nivel de los estudiantes.

Por consiguiente, aunque el manual ofrece una base superficial para el aprendizaje de la fonética, su enfoque podría ser más eficaz si se mejorara la progresión y contextualización de los contenidos. Las actividades propuestas en este TFM están diseñadas para suplir las carencias observadas, integrando de forma práctica y simultánea los aspectos segmentales y suprasegmentales de la fonética francesa. De esta manera, se busca que los estudiantes no solo comprendan los conceptos teóricos, sino que también disfruten del proceso de aprendizaje y valoren la relevancia de las actividades realizadas en clase.

Después de todo lo anteriormente recogido, a continuación, se presentan las actividades diseñadas para integrar la fonética del francés en el aula de secundaria (ver anexo IV).

7. Conclusiones

El presente trabajo ha planteado una propuesta metodológica innovadora que busca integrar de manera gradual y significativa la enseñanza de la fonética en el aula de FLE en Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Desde el inicio, las actividades propuestas han colocado al estudiante en el centro del aprendizaje, considerando sus capacidades e intereses para garantizar una experiencia educativa enriquecedora. Este enfoque pretende superar las limitaciones del modelo tradicional que ha priorizado históricamente la enseñanza escrita y gramatical del idioma, relegando a la fonética a un papel secundario y marginal.

Desde un punto de vista pedagógico, el tema de este trabajo fue elegido debido a la importancia de integrar la fonética en el aprendizaje de una lengua extranjera. El énfasis en la enseñanza escrita y gramatical ha demostrado ser insuficiente para el desarrollo de competencias comunicativas completas, como lo evidencia el análisis del manual "TRANSIT 1". Este manual, representativo de los libros de texto utilizados en la enseñanza actual de FLE, pone de manifiesto una limitación recurrente: la fonética se aborda de manera puntual y desarticulada, dificultando que los alumnos desarrollen una competencia fonológica adecuada. Por esta razón, se defiende la necesidad de un cambio en la estructura de los libros de texto de FLE. Es imprescindible que todos los cursos de secundaria incorporen progresivamente aspectos fonéticos, tanto a nivel segmental como suprasegmental. Solo así se garantizará que, al finalizar sus estudios secundarios, los estudiantes hayan desarrollado una competencia comunicativa integral que abarque todos los aspectos del idioma.

La metodología propuesta no se limita a trabajar aspectos técnicos de la fonética, sino que subraya la importancia de su integración en el aprendizaje global de la lengua. La fonética no debe ser vista como un contenido aislado, sino como un elemento transversal que enriquece tanto la comprensión como la expresión oral. En este sentido, se presentan ejemplos de actividades específicas que podrían incluirse en cada una de las unidades del manual "TRANSIT 1", adaptadas al aula de 1º de ESO y relacionadas directamente con los temas tratados en dicho manual. Estas actividades aseguran que lo aprendido en las sesiones de fonética esté vinculado de forma coherente con el resto de contenidos. No obstante, se reconoce que este trabajo es solo un punto de partida. Lo ideal sería diseñar una programación completa para todos los demás cursos de secundaria (2º, 3º y 4º de ESO) e incluso para bachillerato (1º y 2º), asegurando una continuidad lógica y gradual en la enseñanza de la fonética. De este modo, los estudiantes podrían adquirir un amplio bagaje fonético a lo largo de su formación, permitiéndoles expresarse con confianza y competencia al finalizar sus estudios.

Por cuestiones de tiempo y extensión no ha sido posible desarrollar un plan completo para todos los cursos. Sin embargo, se destaca que las actividades propuestas son flexibles y pueden adaptarse según las dinámicas del aula y las necesidades de los alumnos. Durante las prácticas realizadas en el Colegio Virgen de

Valvanuz, algunas de estas actividades se implementaron de manera informal en un aula de 1º de ESO. Los resultados fueron positivos: incluso los estudiantes con mayor reticencia hacia la asignatura participaron activamente. Sin embargo, el tiempo disponible y la obligatoriedad de seguir el temario del libro limitaron la aplicación de estas propuestas.

Por otro lado, cabe señalar que, si bien algunos docentes podrían considerar suficiente ceñirse a los contenidos del libro de texto, es fundamental analizar los manuales empleados y, cuando sea necesario, desarrollar materiales didácticos propios. Es esencial, además, que este cambio metodológico vaya acompañado de una reflexión más amplia sobre las prácticas docentes. Sería valioso realizar investigaciones que examinen cómo los profesores de FLE combinan los contenidos del libro de texto con sus propios materiales. Esto no solo permitiría identificar áreas de mejora en los métodos de enseñanza, sino también promover una mentalidad abierta y colaborativa entre los docentes, orientada hacia un aprendizaje más inclusivo y efectivo.

En definitiva, este trabajo subraya que el aprendizaje de una lengua extranjera no puede limitarse a la memorización de reglas gramaticales o listas de vocabulario. La integración de la fonética, junto con el resto de las competencias, debe ser una prioridad. Este enfoque holístico no solo favorece la adquisición de habilidades lingüísticas, sino que también enriquece la experiencia educativa, permitiendo que el aprendizaje sea más significativo y conectado con la realidad comunicativa del alumno.

8. Referencias bibliográficas

- Aznar-Juan, M. L. (2022). Aprendizaje basado en proyectos y Elevator Pitch: una innovación metodológica en español como lengua extranjera.
- Billières, M. (2013). *Méthode verbo tonale : principes généraux de correction*. Au son du fle. <https://www.verbotonale-phonetique.com/methode-verbo-tonale-principes-correction/>
- Billières, M. (13 de Mayo de 2015). *Actes de langage et enseignement du fle*. Au son du fle. <https://www.verbotonale-phonetique.com/actes-de-langage-enseignement-fl>
- Billières, M. (4 de Octubre de 2015). *Guide de phonétique du français*. Au son du fle. <https://www.verbotonale-phonetique.com/guide-de-phonetique-du-francais/>
- Billières, M. (2 de Marzo de 2016). *L'intonation se voit*. Au son du fle. <https://www.verbotonale-phonetique.com/lintonation-se-voit-video/>
- Billières, M. (2018). *Méthode verbo tonale : erreurs vocaliques sur l'axe de la tension – Au son du fle – Michel Billières*. Au son du fle. <https://www.verbotonale-phonetique.com/methode-verbo-tonale-diagnostic-erreurs-vocaliques-axe-tension/>
- Billières, M. (3 de Octubre de 2018). Les logatomes, à quoi ça sert ? Au son du fle. <https://www.verbotonale-phonetique.com/les-logatomes-a-quoi-ca-sert/>
- Billières, M. et al. (8 de Octubre de 2013). *Les fondements de la Méthode Verbo-Tonale d'intégration phonétique*. Phonétique corrective en FLE : Méthode Verbo-Tonale. <https://mvt-uoh.univ-tlse2.fr/seq03P0201.html>
- Billières, M., et al. (8 de Octubre de 2013). *Phonétique Corrective en FLE : Méthode Verbo-Tonale*. La correction des éléments suprasegmentaux : le rythme et l'intonation. <https://mvt-uoh.univ-tlse2.fr/seq06P0101.html>
- Blanchet, P. [Université de Rennes 2] (1 de enero de 2000). *Une méthode notionnelle fonctionnelle 1ère partie sans frontières 1*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=vq0C5EovPbs>
- Bordas, É. (2022). La notion d'expressivité. Présentation. *Langages*, 228(4), 7-24.
- Boureux, M., (2017) Mieux percevoir pour mieux prononcer. Quelle phonétique corrective pour aider les apprenants italiens à bien parler français. *Rivista interculturale*, Università di Lecce, 43-68.

- Bourguignon, C. (2008). *Didactique des langues et cultures : de l'apprentissage à l'enseignement*. Hachette Éducation.
- Briet, G., Collige, V., y Rassart-Eeckhout, E. (2014). *La prononciation en classe*. PUG.
- Chomsky, N. (1968). *Le Langage et la pensée*, Payot, coll. Essais.
- Clouet, R. (2010). El enfoque del marco común europeo de referencia para las lenguas: unas reflexiones sobre su puesta en práctica en las facultades de traducción e interpretación en España. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 48(2), 71-92. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-48832010000200004>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes.
- Cortés, L. (2017). La enseñanza de la lengua oral: pariente pobre en nuestro sistema educativo. *Tonos digital*, 33(0).
- Courtier, S., Moreno, E. (2022). *Transit 1, méthode de français*. Santillana Français.
- Couto-Cantero, P., y Fraga-Castrillón, N. (2023). El uso del translanguaging y el enfoque CLIL en educación primaria. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (39), 281-298. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi39.24492>
- Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Boletín Oficial de Cantabria, 151, de 5 de agosto de 2022.
- Delattre, P. (1966) Les 10 intonations de base du français. *The french Review*, n° 40, vol. 1, pp. 1-14.
- Dufeu, B. (2008). L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère. franc-parler. org.
- García-Sampedro, M. (2019). La enseñanza de la comunicación oral en lenguas extranjeras a lo largo de la historia. J. Rodríguez, O. Zambrano y S. García, *Nuevos enfoques para la docencia universitaria*, 173-186.
- Gouin, F. (1880). *L'art d'enseigner et d'étudier les langues* (3ª ed.). G. Flachbacher. Grupo Santillana. (2022). *Transit 1 Livre de l'élève*. Santillana Français.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*, Hatier/CREDIF.
- Igarreta, A. (2021). La enseñanza de la pronunciación en los manuales de ELE: evolución y estado actual. *Doblele: revista de lengua y literatura*, 7, 0022-36.
- Intravaia, P. (2007). Formation des professeurs de langue en phonétique corrective: le système verbo-tonal. CIPA.

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 340, 30/12/2020).
- Martin, P. (2019). Enseignement de l'intonation en FLE aujourd'hui. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 16(16-1).
- Modéer, T. (2011). Las actividades comunicativas en los materiales didácticos.
- Núñez, A., y Morales, A. (2024). Los repertorios lingüísticos estudiantiles en el centro-norte de México: "Todo es lenguaje... Estamos haciendo todos los días lenguaje.". *Voces de la educación*, 9(18), 154-175.
- Pérez, A., y Álvarez, R. (2022). Aprendizaje basado en juegos para aprender una segunda lengua en educación superior. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, 8(2), 114-128.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. CLE international.
- Puren, C. (1990). Méthode directe. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 5, 36–39. <https://doi.org/10.3406/docum.1990.931>
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Les cahiers de l'APLIUT. Pédagogie et Recherche*, 23(1), 10-26.
- Puren, C. (2007). Enseñar y aprender lenguas de un modo que cambia con el mundo: El ejemplo del paso del enfoque comunicativo a la perspectiva orientada a la acción. *Actas del Seminario Nacional Lend*, 18, 25-35.
- Puren, C. (2008). Del enfoque comunicativo a la perspectiva de la acción y de lo intercultural a lo co-cultural. En, P. García Carcedo (trad.), *Interculturas/Transliteraturas* (pp. 253-278). Arco Libros.
- Ramírez, G., y Acosta, J. (2015). La enseñanza de lenguas extranjeras: historia, teoría y práctica. *Revista de lenguas modernas*, (22).
- Sato, R. (2023). Japanese EFL Speakers' Willingness to Communicate in L2 Conversations: The Effects of Code-Switching and Translanguaging. *TESL-EJ*, 27(3), n3. <https://doi.org/10.55593/ej.27107a5>
- Vigner, G. (2016). L'exercice. *Carnets*, (8). <https://doi.org/10.4000/carnets.1850>
- Villegas, M. (2024). *Enseñanza de la pronunciación del inglés en la educación secundaria: Una propuesta docente* (Trabajo de Fin de Máster). Facultad de Educación, Universidad de Cantabria.
- Zambrano, M., Hernández, A., y Mendoza, K. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Revista Conrado*, 18(84), 172-182.

Zaouya, S. (s.f.). *L'enseignement par tâches. Quand apprendre c'est agir !* Loescher Editore. <https://www.loescher.it/enfrancais>

9. Anexos

Anexo I

Este primer anexo está dirigido a aquellos lectores que no estén familiarizados con los principios del Método Verbo-Tonal (MVT). Se basa en las explicaciones proporcionadas por Michel Billières (2013) en su blog *Au son du fle* sobre los componentes segmentales y suprasegmentales de la fonética francesa.

❖ Fundamentos del método verbo-tonal de integración fonética

El método verbo-tonal fue desarrollado en los años 50 por Petar Guberina (1913-2005), profesor de francés en la Universidad de Zagreb (Croacia) y director del Laboratorio de Fonética de esta institución. Sus investigaciones se desarrollaron simultáneamente en dos direcciones: la mejora de la pronunciación de los estudiantes croatas que aprendían francés y la rehabilitación de personas con problemas auditivos. Los principios básicos que definen el MVT surgen de la interacción constante entre estos dos ámbitos y estos dos tipos de públicos.

En lo que respecta a los estudiantes de francés, Guberina quedó impactado por el carácter sistemático de los errores fonéticos que cometían. Así, un estudiante croata tendía con frecuencia a pronunciar [u] en lugar de [y] y a realizar [e] en lugar de [ø]. Por otro lado, en esa época había numerosas personas con problemas auditivos de diferente gravedad, como consecuencia de los bombardeos de la Segunda Guerra Mundial. Guberina y su equipo participaban en el diagnóstico del tipo de patología de estas personas –conocidas en ese entonces como “débiles de oído”– para equiparlas con la prótesis auditiva más adecuada a su caso.

Tanto los estudiantes de francés como las personas con problemas auditivos se sometían a diferentes pruebas mediante dispositivos diseñados para medir su audición, lo que se conoce como audiometría. Para cada persona, los resultados obtenidos se registraban en un gráfico llamado audiograma, cuya interpretación permitía evaluar el grado de pérdida auditiva, identificar las zonas afectadas y, a partir de ello, establecer un diagnóstico.

❖ Los elementos segmentales: vocales y consonantes

Desde un punto de vista formal, un error de pronunciación involucra simultáneamente tres grandes ámbitos de la fonética, según la perspectiva adoptada:

1. Es el resultado de un programa articulatorio inapropiado y, por tanto, pertenece al ámbito de la fonética fisiológica.
2. El posicionamiento incorrecto de los órganos de fonación afecta directamente las propiedades acústicas de los sonidos producidos, lo que puede comprobarse objetivamente mediante diversos gráficos.
3. Los sonidos mal realizados en la lengua meta son percibidos como incorrectos, pero esta percepción puede variar entre los individuos; este ámbito corresponde a la fonética perceptiva, donde interviene la subjetividad.

En el Método Verbo-Tonal (MVT), los errores de pronunciación que afectan a vocales o consonantes se diagnostican en dos ejes operativos: el eje de la tensión y el eje claro/oscuro.

- Tensión. Este fenómeno, aún poco comprendido, se define como la “energía neuro-muscular empleada para producir el habla” (Renard, 1979, como se citó en Billières, 2013). Los sonidos pueden clasificarse según criterios de tensión, y ciertos errores se deben a un exceso (sonidos demasiado tensos, T+) o a una falta de tensión (sonidos demasiado relajados, T-). La tensión está relacionada con el ámbito fisiológico.
- Eje claro/oscuro. Se refiere al timbre de un sonido, es decir, a la impresión subjetiva global que produce en un individuo. El eje claro/oscuro es, por tanto, una cuestión de percepción.

Desde el punto de vista terminológico, es importante distinguir entre los términos agudo/grave y claro/oscuro. El primer par se refiere al tono de un sonido, que le confiere su carácter perceptivo grave o agudo, y que resulta de la frecuencia de las vibraciones. Cuanto más alta es la frecuencia, más agudo es el sonido; cuanto más baja es la frecuencia, más grave es el sonido. Por ejemplo, la misma vocal pronunciada por la voz de un hombre y por la voz de una mujer tendrá el mismo timbre, pero será más grave en el primer caso y más aguda en el segundo debido al patrón de vibración de las cuerdas vocales, que determina la frecuencia fundamental responsable de la impresión del tono.

Cuando un estudiante pronuncia incorrectamente una vocal o una consonante, el error afecta tanto al eje de la tensión (problemas en la articulación del sonido objetivo) como al eje claro/oscuro (el timbre del sonido emitido). Sin embargo, en la práctica correctiva, el error suele deberse principalmente a uno de estos dos ejes. El profesor diagnostica el error en tiempo real e intenta remediarlo utilizando procedimientos de corrección que favorecen uno u otro de estos dos ejes. Para ello:

1. Es indispensable diagnosticar el error antes de sugerir una técnica correctiva. La intervención será eficaz sólo si el docente identifica correctamente el eje afectado.
2. Se utilizan técnicas de corrección del MVT que ayudan al estudiante a aproximarse al sonido objetivo mediante sucesivas aproximaciones. El objetivo no es obtener un sonido perfecto de inmediato, sino alejar al estudiante del error y acercarlo gradualmente al modelo aceptable de la lengua meta.

❖ **Los elementos suprasegmentales: ritmo y entonación**

El término 'prosodia' empezó a utilizarse gradualmente en los años setenta. Anteriormente, la palabra entonación se utilizaba habitualmente para describir la integración perceptiva global de diversos elementos que van más allá de los fonemas, como la melodía, los tonos, las pausas, los diversos acentos, la fluidez y el ritmo. Durante mucho tiempo, muchos investigadores de los años 70 y 80 utilizaron las dos palabras 'entonación' y 'prosodia' casi como sinónimos.

La prosodia cumple una serie de funciones en el lenguaje hablado, entre ellas :

1. Función estructuradora del discurso. La principal función lingüística de la prosodia es segmentar el discurso, dividirlo en pequeñas porciones de enunciado que a menudo están vinculadas a la organización semántica y sintáctica: *Ce soir / nous allons au restaurant / vers huit heures trente// Il ne fait pas beau / aujourd'hui // Vous voulez du thé / ou du café ? //* (Esp.) *Esta noche / iremos al restaurante / a eso de las ocho y media// No hace buen día / hoy // ¿Quieres té / o café? //*
2. Función de expresión de los afectos. La prosodia es el vehículo preferido de las emociones y los sentimientos.

3. Una función de identificación. La prosodia proporciona una serie de pistas sobre el hablante, revelando su origen geo-socio-cultural.
4. Función interactiva. Los parámetros constitutivos de la prosodia intervienen directamente en la gestión y organización de los turnos de palabra, como demuestran numerosos estudios de análisis conversacional.

En sus análisis, Guberina insistía en que el trabajo centrado en el ritmo y la entonación constituye la base de todo aprendizaje lingüístico. Desarrolló la idea de que el ritmo y la entonación son los elementos que dan unidad al discurso. A la luz de los trabajos realizados en este campo desde los años 70, la importancia de la envoltura prosódica es cada vez más evidente. Todo el lenguaje hablado está contenido en la prosodia, que engloba y federa los sistemas fonológico, morfológico, léxico, sintáctico y semántico.

En términos de percepción, la prosodia es lo que percibimos primero. Sólo en fases posteriores del procesamiento damos sentido a esa secuencia de sonidos constituida por el flujo lírico, percibido inicialmente en términos de subidas y bajadas tonales, pausas y alargamientos, posible saliencia de determinadas agrupaciones de sonidos, etc. La prosodia es lo que percibimos primero.

EL RITMO

El ritmo melódico (Fr. *rythme parolier*) es un fenómeno especialmente complejo. La impresión rítmica se produce por la conjunción de numerosos factores, como las estructuras fonéticas y morfélicas, los distintos acentos, los diferentes tipos de pausas y las variaciones de fluidez. En conjunto, constituyen la infraestructura rítmica.

Desde el punto de vista de la fonética correctiva, el ritmo puede definirse como los contrastes entre las distintas sílabas de una secuencia de palabras, percibidos en términos de tono, intensidad, duración y timbre. Entrar en una lengua extranjera significa entrar en un ritmo extranjero. Cada lengua tiene su propia estructura rítmica.

- **Importancia de la sílaba**

La sílaba es la unidad rítmica básica del francés. En producción, corresponde a la pronunciación de un fonema o de un grupo de fonemas en un solo enunciado. Es, por tanto, una unidad fundamental de articulación, además de una unidad de autonomía vocal.

El silabeo francés se caracteriza por el predominio de sílabas abiertas, es decir, sílabas terminadas en vocal pronunciada (alrededor del 80%). Por tanto, la vocal tiene un gran peso psicológico: es el centro de la sílaba. Para existir, la consonante se une a la sílaba siguiente, dando lugar a la secuencia consonántica característica del francés. Una de las ventajas del silabeo abierto es que ofrece estructuras silábicas muy regulares con límites silábicos claros. En francés, la percepción del habla parece organizarse en torno a unidades silábicas.

- **Acentuación en francés**

Ciertas sílabas se acentúan en la cadena oral y constituyen prominencias rítmicas. Existen tres tipos de acento en francés.

1. El acento primario -llamado también acento final o acento tónico- es un acento de lengua; golpea la última sílaba pronunciada de un grupo rítmico. En este sentido, puede describirse como un acento fijo, que no afecta a la palabra sino al grupo. Se caracteriza por una duración superior a la de las sílabas situadas a su izquierda, dentro del grupo rítmico; un glissando ascendente o descendente; una posible pausa –real o virtual– tras la sílaba en cuestión.

Este acento tiene valor demarcativo. El acento primario es obligatorio. Debe ser adquirido en primer lugar por los alumnos extranjeros.

2. El acento secundario -también conocido como acento inicial o ictus melódico- es un acento que afecta a la inicial de la palabra. Puede situarse en cualquier sílaba y los hablantes nativos no suelen ser sensibles a su presencia. El acento secundario se caracteriza por un alivio de la melodía y/o de la intensidad. La duración puede aumentar, pero nunca lo suficiente como para que se perciba un acento primario. Del mismo modo, la intensidad del acento fijo es significativamente mayor que la del ictus melódico.

Tomemos el ejemplo del grupo rítmico formado por *Cette charmante jeune fille*, donde el acento primario recae sobre [fij] y el acento secundario puede estar en cualquier sílaba de la izquierda, excepto la inmediatamente anterior a la última.

Este acento parece ser el resultado de una restricción fisiológica y rítmica: en una secuencia de más de cinco sílabas sin acento fijo, aparece un relieve melódico cuya función es organizar rítmicamente esta parte del enunciado.

3. Los acentos libres también se llaman enfáticos, emocionales, intelectuales, etc. Es externo porque forma parte del discurso: el hablante puede utilizarlo o no. Puede definirse por tres factores formales: es opcional; es inicial; su dominio es la sílaba o la palabra.

El acento libre se caracteriza por un relieve melódico y una intensidad superior a la del ictus melódico. El ascenso melódico es breve y rápido, alcanzando generalmente los agudos. El aumento de duración no es significativo.

Este acento se utiliza cada vez más y tiende a convertirse en parte del sistema lingüístico. Morfológicamente, la acentuación parece estar vinculada a la función significativa, referencial, ya que son los elementos significativos los que se destacan en la mayoría de los casos. Este acento también cumple funciones de identificación (emotiva) y de impresión (demarcativa, contrastiva y opositiva).

- **Organización de grupos rítmicos (GR) en el habla espontánea**

El habla espontánea es a lo que tendemos en principio cuando enseñamos una L2. El habla es una actividad humana sujeta a condicionantes biológicos y psicológicos que funcionan según principios independientes de los definidos para un estudio lingüístico. Estas limitaciones intervienen en la producción del ritmo del habla.

Debido a todas las limitaciones fisiológicas y a sus capacidades cognitivas, los seres humanos están diseñados para percibir en pequeños paquetes de significado y para producir en pequeñas unidades. Esto significa que, en el lenguaje hablado, los grupos rítmicos tienen características particulares: son cortos: de 3 a 4 sílabas; limitaciones fisiológicas de la producción; limitaciones perceptivas; están equilibrados en términos de tiempo; mismo número de sílabas en GR sucesivos; poca diferencia (+ o - 1 sílaba) entre GR sucesivos:

Tu viens / ce soir / au ciné ? // On a mangé / des spaghettis / au restaurant. (Esp.)
¿Vienes / esta noche / al cine? // Comimos / espaguetis / en el restaurante (Billières
et al., 2013, párr. 42).

Hay que tener en cuenta que, en la lectura, el tamaño de los GR es considerablemente mayor, y puede oscilar entre 8 y 12 sílabas para un lector entrenado. Comenzar el estudio de una L2 a partir de textos leídos/escritos puede ser, por tanto, un hándicap a la hora de trabajar la fonética propia del habla espontánea.

LA ENTONACIÓN

La entonación puede definirse como “los cambios de frecuencia de las vibraciones de las cuerdas vocales [que] son responsables de la percepción de las variaciones de tono, cuyo despliegue crea la melodía del habla” (Léon, 1992, p.119, como se citó en Billières, 2013). Esta definición de la entonación pone de relieve que este fenómeno puede considerarse desde tres puntos de vista desde una perspectiva fonética:

1. fisiológicamente, la entonación se produce por los movimientos más o menos rápidos de apertura y cierre de las cuerdas vocales;
2. acústicamente, estas vibraciones provocan variaciones en la frecuencia fundamental de las sílabas sucesivas del enunciado;
3. perceptualmente, las variaciones de Fo se reflejan en cambios en el tono de la voz del hablante.

Por lo tanto, no hay que confundir la melodía con la entonación. La melodía es el resultado de la variación de la frecuencia fundamental (Fo) durante la producción de un enunciado. Puede medirse objetivamente con diversos aparatos que registran los cambios de frecuencia. La entonación es la unidad lingüística actualizada por la melodía. Abarca los distintos parámetros acústicos y perceptivos utilizados para estudiar la señal del habla, pero también contiene significado y afectividad.

Delattre (1966) fue el primero en describir patrones de entonación lingüísticamente relevantes utilizando una serie de análisis instrumentales: espectrogramas, síntesis de entonación en máquinas de habla artificial y baterías de pruebas perceptivas. Se propuso trabajar en la lengua y no en el habla e identificó diez entonaciones básicas

descritas como entonaciones «neutras», es decir, pronunciadas de forma no expresiva.

La representación gráfica de estos patrones de entonación, también conocidos como entonemas, se obtiene mediante un pentagrama de cuatro niveles (número arbitrario) en el que se indica la dirección general de las curvas melódicas (sin tener en cuenta las variaciones de intensidad y duración). Estas curvas son patrones básicos que pueden modificarse en el discurso. Los niveles no son absolutos; Delattre los considera más bien puntos de referencia prácticos destinados a facilitar la representación esquemática de los entonemas. También tiene cuidado en señalar que sólo son válidos para un número limitado de patrones entonativos y que no bastarían para representar todas las curvas de una lengua determinada. Delattre ha demostrado que las curvas más significativas surgen claramente por conmutación cuando establecemos oposiciones de sentido basadas en la sustitución de una sola curva. Además de la función demarcadora de la entonación, utiliza numerosos ejemplos para ilustrar que la entonación se compone, de hecho, de unidades discretas.

La tipología de Delattre, aunque antigua, incompleta y no exenta de errores, constituye un buen punto de partida para los profesores de FLE que se inician en la entonación. Proporciona una serie de puntos de referencia útiles y sirve para trabajar las estructuras de entonación del francés.

Anexo II

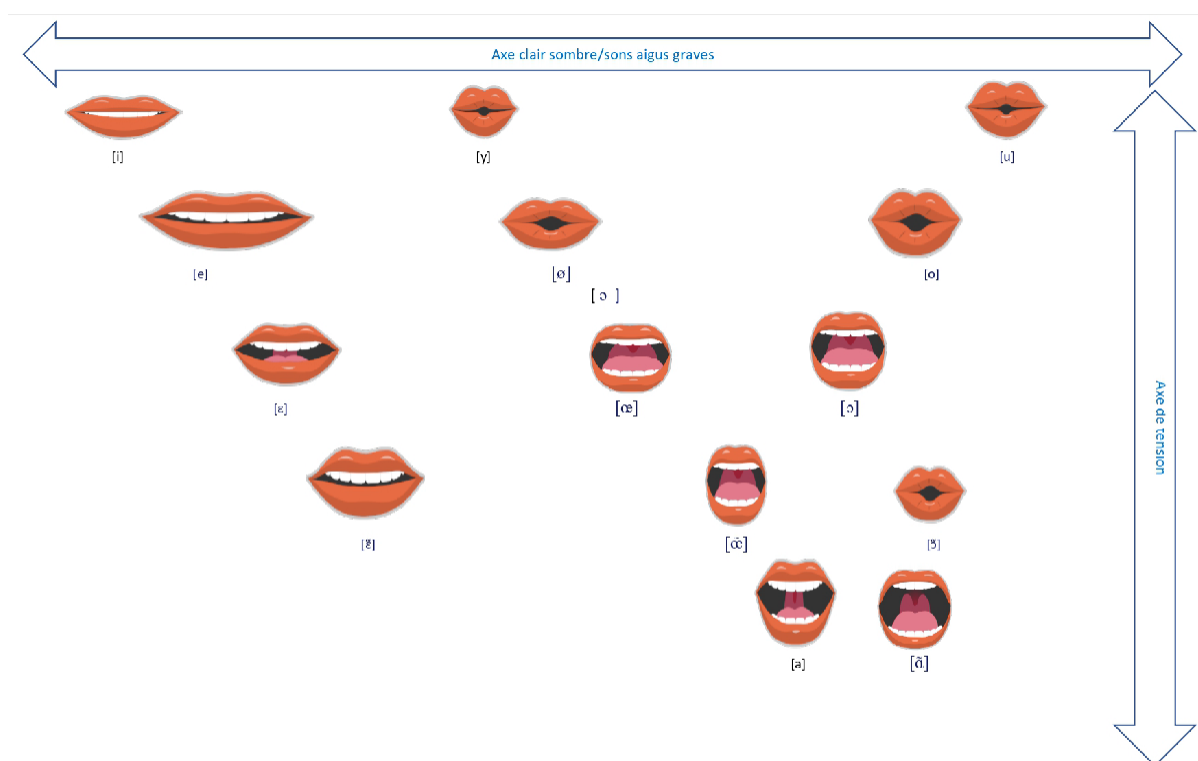
Análisis del índice del manual de referencia TRANSIT 1

				En esta doble columna, las actividades propuestas por el libro de texto aparecen en verde .	En azul , contrastaremos estas actividades con las nuestras.		
Unités	Tâches	Communication	Vocabulaire	Prosodie/ dimension suprasegmentale	Dimension segmentale/ conscience phonologique	Grammaire	Interculture
0. La chambre de Juliette				Las entonaciones: afirmativa, exclamativa, interrogativa. La sílaba tónica: trabajo con sustantivos. No contextualizados en el marco del grupo rítmico.	Las vocales. Las consonantes. El alfabeto. Los fonemas no se trabajan conjuntamente.		
				Entonaciones, curvas entonativas con gestualidad. Logatomas.	Los fonemas [a], [e], [i], [o], [u], [y] y las nasales [ɛ], [œ], [ɑ], [ɔ]. Pronunciación de las consonantes a partir de su punto de articulación con las vocales. Bilabiales: [p], [b], [m]. Labiodentales: [f], [v]. Apicodentales: [t], [d], [n], [l]. Apicoalveolares: [s], [z]. Prepalatales: [ʃ], [ʒ]. Mediopalaletales: [j], [ɥ]. Dorsovelares: [k], [g] y [x].		
1. Mes copains et moi				Los enlaces (<i>liaisons</i>)	El sonido [y]: une		
				Repaso de los tres tipos de entonación vistos en la unidad anterior (afirmativa, interrogativa total y	Distinción entre las vocales [y] y [u]. Trabajo de las consonantes [p], [b] y [m].		

				exclamativa) e introducción de dos nuevos tipos: interrogativa parcial e imperativa.			
2. Je customise					El sonido [ʒ].		
				Introducción a los grupos rítmicos (GR) y la acentuación a través de un diálogo simple. Trabajo con logatomas: relación de los logatomas con el recuento silábico y la acentuación.	Reconocimiento y pronunciación de las vocales [ə], [e] y [ɛ], con un ejercicio de pares mínimos y otro de comunicación interactiva. Trabajo de las consonantes [f]-[v].		
3. Au collège				El enlace en plural en el grupo nominal. El enlace en el grupo verbal.	El sonido [ɑ̃].		
				Revisión de los GR. Reanudación del recuento silábico con encadenamiento (liaison).	La distinción [œ]-[ɔ], [s]-[z] y [ʃ]-[ʒ].		
4. En famille					El sonido [ʒ]. Distinguir los sonidos [ɛ̃] y [in].		
				Repaso de los grupos rítmicos. Introducción al recuento silábico sin fenómeno de encadenamiento. Acentuación en la última sílaba del GR.	La [ə] inestable y la distinción [t]-[d], [ø]-[o] y [n]-[ɲ].		
5. En ville					Los sonidos [e] y [ɛ].		
				Reanudación de los GR: liaison y encadenamiento vocálico. Revisión de la acentuación.	La nasal [ɑ̃] y la distinción [ɲ]-[ɳ]. Trabajo de las nasales [ɛ̃] [ʒ̃] [œ̃] y distinción de las consonantes [k]-[g].		

6. Il fait beau					El sonido [v]. La pronunciación de la letra /x/.		
				Consolidación de los grupos rítmicos y la acentuación. Consolidación de los enlaces y los encadenamientos vocálicos y consonánticos.	La distinción [a]-[ɑ] y el sonido [v]. Trabajo de las semiconsonantes [j], [w] y [ɥ].		

Anexo III



(García Casado, elaboración personal)

Anexo IV¹

BLOQUE 1: ACTIVIDADES PRINCIPIO DE CURSO

Session 1. La chambre de Juliette (La habitación de Juliette)

La primera actividad se centra en el nivel suprasegmental, específicamente en la entonación, considerada como “la primera información acústica que se procesa en la comprensión del habla” (Martin, 2019, p.13). La modalidad oracional refleja la actitud del hablante respecto a su enunciado y puede clasificarse en declarativa, interrogativa e imperativa. Estas modalidades se asocian a contornos melódicos específicos: bajo y descendente para la declarativa, alto y ascendente para la interrogativa, y abruptamente descendente para la exclamativa.

Para los alumnos hispanohablantes, este aspecto resulta complejo ya que tienden a interpretar la entonación francesa según los patrones de su lengua materna (Briet, 2014). Por ello, esta actividad incluye ejercicios de escucha y repetición guiada, acompañados del uso de logatomas y la gestualidad del profesor, quien representará las curvas entonativas con movimientos de la mano. Este enfoque facilita la interiorización de los patrones prosódicos y mejora la segmentación del habla (Billières, 2014).

La segunda actividad se orienta al aprendizaje segmental. Los alumnos se familiarizan con las seis vocales principales del francés, así como con las cuatro vocales nasales y las combinan con consonantes para formar sílabas. Como señala Bureux (2017, p.1), el objetivo es que los discentes “perciban mejor para que pronuncien mejor”, facilitando así una comprensión más clara de la relación entre sonido y grafía. La actividad se lleva a cabo de manera gradual, comenzando con ejemplos simples y progresando de forma paulatina.

¹ Para la elaboración de las siguientes actividades, se ha tomado como inspiración las propuestas por Briet, G., et al. (2014) en su obra *La prononciation en classe*.

Primer periodo de evaluación	
Las entonaciones básicas	
Actividad 1. Comprensión oral	
Objetivo general	Trabajar la comprensión oral global.
Objetivos específicos	Comprender un mensaje simple y trabajar la entonación interrogativa, afirmativa y exclamativa, así como las curvas entonativas correspondientes.
Desarrollo	Se escucha el audio <i>Voici la chambre de Juliette</i> . Luego, se repite cada frase tres veces, respetando la entonación y asociándolas a las emociones correspondientes.
Tiempo	20 minutos
Materiales	Ficha 1



Activité 1 : compréhension de l'oral

Écoute l'audio 16 p.8 (*Voici la chambre de Juliette!*⁵). Puis, répète chaque phrase trois fois, en respectant la bonne intonation et en les associant aux émotions correspondantes. Utilise des gestes et des expressions faciales pour t'aider.

↗
ta ta ta ta?
Il y a un serpent?



↘
ta ta ta ta.
Il y a un serpent.



↘
ta ta ta ta!
Un serpent!



Ficha 1

⁵ Para escuchar los audios, acudir a la carpeta "Audios para tribunal".

Primer periodo de evaluación	
Las vocales y las consonantes	
Actividad 2. Producción oral	
Objetivo general	Trabajar la producción oral.
Objetivos específicos	Reconocer las seis vocales principales del francés. Combinar las consonantes con las vocales para formar sílabas.
Tiempo	20 minutos
Materiales	Ficha 2



Activité 2 : production orale

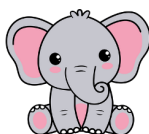
2a. Écoute attentivement les six voyelles prononcées par le professeur.

[a]



ballon

[e]



éléphant

[i]



guitare

[o]



micro

[u]



bouche

[y]



tortue

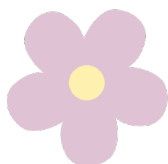
2b. Ensuite, écoute les quatre voyelles nasales du français.

[ɛ̃]



lapin

[œ̃]



fleur

[ɔ̃]



serpent

[ɔ̃]



bonbon

3c. Enfin, répète les syllabes composées de voyelles et de consonnes, en te concentrant sur chaque son.



p, b, t, d, k, g → pa, pe, pi, po, pu – ba, be, bi, bo, bu – ta, te, ti, to, tu ...



f, v, s, z, ʃ (ch), ʒ (j) → fa, fe, fi, fo, fu – va, ve, vi, vo, vu – sa, se, si, so, su... m,



n, ɲ (gn) → ma, me, mi, mo, mu – na, ne, ni, no, nu – gna, gne, gni, gno, gnu ... l, ʁ



(r) → la, le, li, lo, lu – ra, re, ri, ro, ru ...



j, w, ɥ (semi-consonnes) → ya, ye, yi, yo, yu – wa, we, wi, wo, wu – huit ...

Session 2. Mes copains et moi (Mis amigos y yo)

La primera actividad se centra en el nivel suprasegmental. Se trabajan de nuevo los tres tipos de entonación vistos en la unidad anterior (afirmativa, interrogativa total y exclamativa), y se descubren dos nuevos tipos: interrogativa parcial e imperativa. Estas modalidades también se asocian a contornos melódicos específicos: progresión descendente desde la palabra interrogativa hacia el final de la frase para la interrogativa parcial y abruptamente descendente para la imperativa (Martin, 2019). Para facilitar la discriminación de estas cinco curvas, el profesor gesticular la entonación, trazando con su mano los movimientos de entonación en el espacio. Es útil que el alumno tome nota de estas señales visual y físicamente, pues la entonación es inseparable del gesto (Billières, 2016).

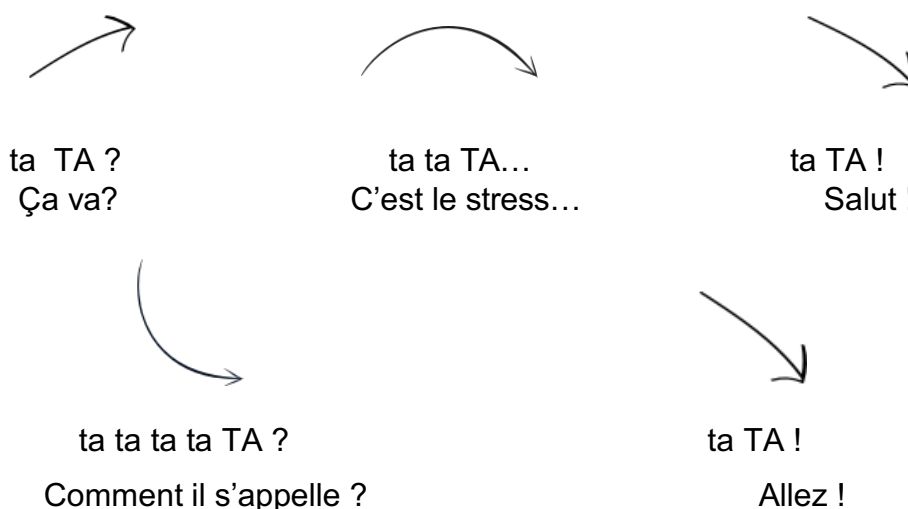
La segunda actividad se orienta al aprendizaje segmental. El alumnado trabaja la distinción fonológica entre las vocales orales [i], [y], [u], así como entre las consonantes [p], [b] y [m]. La actividad se lleva a cabo de forma progresiva: en la primera etapa, se trabajan las vocales. Se observan los esquemas articulatorios y se fomenta la conciencia articulatoria sobre la posición de la lengua (anterioridad/posterioridad) y el redondeo de los labios. En la segunda etapa, se abordan las consonantes [p], [b] y [m], también a partir de su punto de articulación. De nuevo, se fomenta la conciencia articulatoria y se repite cada fonema observando las diferencias a nivel de sonido, vibración de cuerdas vocales y flujo de aire. Para facilitar la percepción y producción, se sugiere hacer uso de un espejo o de una hoja.

Primer periodo de evaluación	
Las curvas entonativas	
Actividad 1. Comprensión oral	
Objetivo general	Trabajar la comprensión oral global.
Objetivos específicos	Repasar los tres tipos de entonación vistos en la unidad anterior (afirmativa, interrogativa total y exclamativa) y descubrir dos nuevos tipos: interrogativa parcial e imperativa.
Desarrollo	Se escucha el audio 10 p.9 (Cuaderno de ejercicios). Se identifican las curvas de entonación en las frases clave. A continuación, se repite cada frase, marcando las variaciones de entonación con gestos de las manos.
Tiempo	20 minutos
Materiales	Ficha 3



Activité 1 : compréhension de l'oral

Écoute l'audio 10 p.9 (Cahier d'exercices). Observe les courbes intonatives dans les phrases-clés. Puis, avec l'aide du professeur, travaille la distinction des courbes intonatives par des gestes de la main.



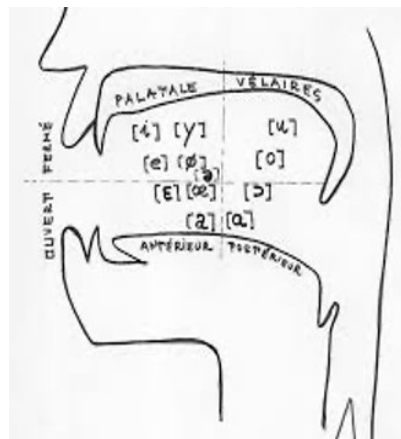
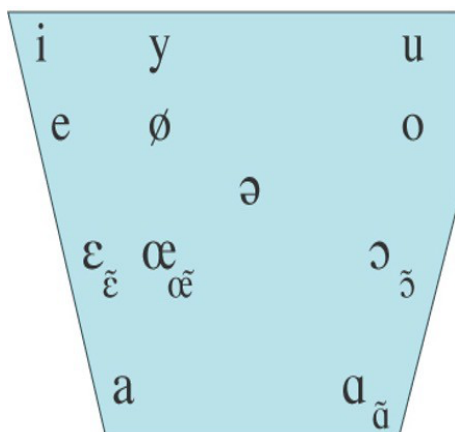
Primer periodo de evaluación	
La distinción [i] – [y] – [u]	
Actividad 2. Producción oral	
Objetivo general	Trabajar la producción oral.
Objetivos específicos	Trabajar la distinción fonológica entre las vocales orales [i], [y] y [u], así como entre las consonantes [p], [b], [m].
Desarrollo	<p>2a y 2d. Se observan los esquemas y se identifica el lugar de articulación de las vocales [i], [y] y [u], y las consonantes [p], [b], [m].</p> <p>2b y 2e. Se aprecia la diferencia entre estas tres vocales y consonantes según sus rasgos articulatorios.</p> <p>2c y 2f. Se repite cada fonema prestando atención a la posición de la lengua y los labios. Se sugiere hacerlo delante de un espejo o de una hoja para facilitar la percepción y la producción.</p>
Tiempo	20 minutos
Materiales	Ficha 4



Activité 2 : production orale

ÉTAPE 1. VOYELLES

2a. Observe ces schémas des caractéristiques articutoires des voyelles orales. Identifie le lieu d'articulation des voyelles [i], [y], [u].



- [i] : Voyelle antérieure, fermée, les lèvres non arrondies.
- [y] : Voyelle antérieure, fermée, les lèvres arrondies.
- [u] : Voyelle postérieure, fermée, les lèvres arrondies.

2b. Répète chaque voyelle en te concentrant sur la position de la langue et des lèvres. Cela peut être fait face à un miroir pour observer les mouvements.

- [i] : langue élevée à l'avant du palais, sans arrondir les lèvres.
- [y] : langue élevée au centre du palais, avec les lèvres arrondies.
- [u] : langue élevée à l'arrière du palais, et les lèvres sont arrondies.

2c. En binômes, répétez ces séries de voyelles, [i] → [y] → [u], en insistant sur le changement des positions des lèvres et de la langue. Cela aidera à développer une conscience articulatoire des différences de ces voyelles.

- [i] : si, timide, ami
- [y] : une, lune, plus
- [u] : gourmand, couleur, étourdi

ÉTAPE 2. CONSONNES

2d. Observe ces schémas des caractéristiques articulatoires des consonnes.

			CONSONNES DU FRANÇAIS						
			POINT D'ARTICULATION						
			BILABIALES	LABIO-DENTALES	APICO-DENTALES	APICO-ALVÉOLAIRES	PRÉ-PALATALES	MÉDIO-PALATALES	DORSO-VÉLAIRES
MODE D'ARTICULATION	OCCLUSIVES	NON VOISÉES	p		t				k
		VOISÉES	b		d				g
		NASALES	m		n			ɲ	ŋ
	CONSTRUCTIVES	NON VOISÉES		f		s	ʃ		
		VOISÉES		v		z	ʒ		
		LATÉRALES			l				
		VIBRANTES							ʁ
	GLISSANTES							j	
								ɥ	11 w

Identifie le lieu et le mode d'articulation des consonnes [p], [b], [m].

- [p] : Consonne bilabiale, occlusive, sourde.
- [b] : Consonne bilabiale, occlusive, sonore.
- [m] : Consonne bilabiale, nasale, sonore.

2e. Répète chaque consonne en te concentrant sur la position des lèvres et sur le flux d'air. Prenez une feuille de papier et placez-la devant votre bouche. Qu'arrive-t-il à la feuille de papier ?

- [p] : Fermez complètement les lèvres, bloquez l'air, puis relâchez-le brusquement. La feuille de papier bouge à cause du souffle produit. Aucun son ne doit provenir des cordes vocales.
- [b] : Fermez complètement les lèvres, bloquez l'air, puis relâchez-le en activant les cordes vocales pour produire un son vibrant. La feuille de papier bouge légèrement, mais moins qu'avec [p], en raison de la vibration des cordes vocales.
- [m] : Fermez complètement les lèvres, laissez l'air passer par le nez, et activez les cordes vocales pour produire un son vibrant et continu. La feuille de papier ne bouge pas, car l'air ne sort pas par la bouche.

2f. Répétez les séries de consonnes, [p] → [b] → [m], en observant les différences au niveau du son, de la vibration des cordes vocales, et du flux d'air.

- [p] : papa, pomme, pipe
- [b] : bébé, bavard, basket
- [m] : maman, moi, mime

Session 3. Je customise (Yo personalizo)

La primera actividad se centra en el nivel suprasegmental y tiene un doble objetivo: por un lado, distinguir los grupos rítmicos en la frase, y por otro, diferenciar las sílabas no acentuadas de las acentuadas. Para facilitar el trabajo, la actividad se organiza en cinco etapas progresivas que permiten abordar los aspectos prosódicos de manera gradual:

1. Distinguir los grupos rítmicos en un diálogo, marcando las pausas con una barra oblicua (/) para segmentar la frase.
2. Distinguir la sílaba acentuada, situada al final de cada GR, de las no acentuadas.
3. Relacionar la acentuación con las curvas entonativas, utilizando gestos con la mano que representen los movimientos melódicos.

Este enfoque gradual permite a los alumnos avanzar de lo más sencillo (segmentación básica de GR) hacia lo más complejo (combinación de acento y entonación), asegurando una comprensión sólida de los patrones prosódicos. Se emplean recursos visuales y kinestésicos como las curvas entonativas trazadas con gestos de la mano para reforzar la percepción de estos elementos suprasegmentales.

La segunda actividad se orienta al aprendizaje segmental. En esta ocasión, se trabajan las vocales orales [ə], [e] y [ɛ], y las consonantes [f] y [v]. Para las vocales, se utiliza un método kinestésico que asocia cada sonido a un gesto específico, ayudando a los alumnos a discriminar y producir estas vocales correctamente. Para las consonantes, se aplica un enfoque articulatorio que incluye la observación y práctica de las características articulatorias, destacando la posición de los labios y la vibración de las cuerdas vocales. Ambas etapas incluyen ejercicios de pares mínimos para afianzar la percepción y producción de los fonemas trabajados.

Primer periodo de evaluación	
Los grupos rítmicos y la acentuación	
Actividad 1. Comprensión oral	
Objetivo general	Trabajar la comprensión oral global.
Objetivos específicos	Descubrir los grupos rítmicos y la acentuación en un diálogo simple.
Desarrollo	Etapa 1. Se escucha con atención el diálogo (audio 73, p. 25 del libro). Se marcan los grupos rítmicos y las pausas. Etapa 2. Se distingue la sílaba acentuada de las no acentuadas. Etapa 4. Se conecta el acento tónico con las curvas entonativas. Se marcan las entonaciones con la mano, mediante la gestualidad.
Tiempo	20 minutos
Materiales	Ficha 5



Activité 1 : compréhension de l'oral

ÉTAPE 1. Écoute attentivement le dialogue. Avec l'aide de l'enseignant, indique la fin de chaque groupe rythmique (GR) par une barre oblique "/". Fais bien les pauses.

Romain – Salut Emma!

Emma – Salut Romain ! / Oh, / sympa / ton agenda customisé !

Romain – Ce n'est pas pour moi, / c'est pour un copain ! / Pour son anniversaire!

ÉTAPE 2. Repère la syllabe accentuée, qui est la syllabe finale de chaque GR. La syllabe accentuée est deux fois plus longue que les syllabes non accentuées. Répète les phrases en allongeant cette syllabe.

Romain – Salut Emma!

Emma – Salut Romain ! / Oh, / sympa / ton agenda customisé !

Romain – Ce n'est pas pour **moi**, / c'est pour un **copain** ! / Pour son anniver**saire**!

ÉTAPE 3. Relie l'accent tonique avec la courbe intonative. Travaille cela avec la main.



Romain – Sa-LUT / E-MMA !



Emma – Sa-LUT Ro-MAIN! / OH, / sym-PA / ton-a-gen-da-cus-to-mi-SÉ!



Romain – Ce-n'est-pas-pour-MOI, / c'est-pour-un-co-PAIN! / Pour-son-a-nni-ver-SAIRE!

Primer periodo de evaluación	
Las vocales [ə] – [e]– [ɛ] y las consonantes [f] – [v]	
Actividad 2. Producción oral	
Objetivo general	Trabajar la producción oral.
Objetivos específicos	Trabajar el reconocimiento y la producción de las vocales [ə], [e] y [ɛ], así como de las consonantes [f] y [v].
Desarrollo	Etapa 1. Vocales. Método kinestésico. 2a. Se asocia cada fonema ([ə] [e] [ɛ]) a un gesto. 2b. Se repiten las palabras asociando cada vocal al gesto aprendido. 2c. Se trabajan pares mínimos. Etapa 2. Consonantes. Método articulatorio. 2d. Se observan las características articulatorias de las consonantes [f] y [v]. 2e. Se verifica la posición de los labios y se distingue la vibración de las cuerdas vocales. 2f. Se trabajan pares mínimos.
Tiempo	20 minutos
Materiales	Ficha 6



Activité 2 : production orale

ÉTAPE 1. VOYELLES

2a. Associe chaque phonème à un geste pour mieux percevoir et distinguer les voyelles [ə] [e] [ɛ].

- [ə] : Main pointée vers le bas, vers le nombril.
- [e] : Doigt sur la bouche.
- [ɛ] : Main levée vers le haut de la tête.

2b. Écoutez l'enseignant lire les mots suivants et répétez-les tout en associant chaque voyelle au geste appris.

- [ə] : *petit, le, me.*
- [e] : *janvier, cahier, adorer.*
- [ɛ] : *très, règle, père.*

2c. Travaillez avec ces paires minimales. Un élève dit un mot et l'autre identifie la voyelle correspondante en utilisant les gestes.

- le [lə] - les [le] - lait [lɛ].
- ne [nə] - nez [ne] - nait [nɛ].
- ce [sə] - ces [se] - sait [sɛ].

ÉTAPE 2. CONSONNES

2d. Observez les caractéristiques articulatoires des consonnes [f] et [v].

- [f] : consonne fricative, labiodentale, sourde (pas de vibration des cordes vocales).
- [v] : consonne fricative, labiodentale, sonore (les cordes vocales vibrent).

Concentrez-vous sur la position des lèvres et la vibration des cordes vocales.

- [f] : dents supérieures sur la lèvre inférieure, soufflez sans vibration.
- [v] : dents supérieures sur la lèvre inférieure, soufflez avec vibration.

2e. Répétez après l'enseignant, en observant et en vérifiant la position des lèvres et la vibration des cordes vocales.

- [f] : fin, février, feuille.
- [v] : vin, vie, vérité.

2f. Travaillez avec ces paires minimales. Un élève dit un mot, et l'autre identifie le son [f] ou [v] en expliquant sa réponse (vibration des cordes vocales ou non).

- fer [fɛʁ] / verre [vɛʁ]
- fou [fu] / vous [vu]
- fin [fɛ̃] / vin [vɛ̃]

BLOQUE 2: ACTIVIDADES MITAD DE CURSO

Session 4. En famille (I) (En familia)

La primera actividad se centra en el nivel suprasegmental. Se retoman los grupos rítmicos, la acentuación y las curvas entonativas y se introduce la división silábica, aunque sin abordar el encadenamiento. Para facilitar el aprendizaje, la actividad se organiza en cuatro etapas:

1. Grupos rítmicos. Identificación de pausas en un diálogo mediante barras oblicuas (/).
2. División silábica. Segmentación de cada GR en sílabas con logatomas ("ti ti ta") para facilitar la tarea, ya que, en francés "las palabras fonéticas no respetan necesariamente las fronteras entre las palabras escritas" (Briet, 2014, p.14).
3. Sílabas acentuadas. Reconocimiento de la sílaba final de cada GR, distinguiéndose de las no acentuadas.
4. Acentuación y curvas entonativas. Representación gestual de los contornos melódicos.

La segunda actividad se orienta al aprendizaje segmental. En la primera etapa, se aborda el fenómeno de la /ə/ inestable en la conjugación de los verbos del primer grupo en presente de indicativo. Se resalta la relación entre la fonética, la ortografía y la gramática: 2a. Cuando la /ə/ inestable desaparece, se reduce el número de sílabas del verbo conjugado. 2b. Además, esta desaparición provoca cambios ortográficos (duplicación de consonantes "ll" o "tt") y fonológicos, transformándose la vocal /ə/ en [ɛ] en la última sílaba pronunciada, ya que no es posible pronunciar dos /ə/ mudas consecutivas. 2c. En verbos con radicales terminados en -ger y -cer, se realizan ajustes ortográficos (por ejemplo, "mangeons" y "commenons"), ya que la raíz del verbo ha de mantener la misma pronunciación que la del infinitivo. Para las consonantes [t] y [d], se aplica un enfoque articulatorio que incluye la observación y práctica de las características articulatorias, destacando la posición de la lengua y la vibración de las cuerdas vocales. También se incluyen ejercicios de pares mínimos para afianzar la percepción y producción de los fonemas trabajados.

Segundo periodo de evaluación	
La división silábica sin encadenamiento (I)	
Actividad 1. Comprensión oral	
Objetivo general	Trabajar la comprensión oral global.
Objetivos específicos	Trabajar de nuevo los grupos rítmicos. Se introduce la división silábica sin fenómeno de encadenamiento y se aborda la acentuación en un diálogo simple.
Desarrollo	Etapa 1. Se escucha con atención el diálogo (audio 143, p. 49 del libro). Se marcan los grupos rítmicos y las pausas. Etapa 2. Se identifican las sílabas que componen cada grupo rítmico. Etapa 3. Se distingue la sílaba acentuada de las no acentuadas. Etapa 4. Se conecta el acento tónico con las curvas entonativas. Se trabaja esto con la mano, mediante la gestualidad.
Tiempo	15 minutos
Materiales	Ficha 7



Activité 1 : compréhension de l'oral

ÉTAPE 1. Écoute attentivement le dialogue (Audio 143, p.49, adapté*). Puis, avec l'aide du professeur, distingue la fin de chaque groupe rythmique (GR) par une barre oblique "/". Répète à voix haute en respectant la scansion et les pauses.

Mère d'Inès – On va à la pharmacie / et / on rentre vite / à la maison !

Julien – Ah-ouais, / c'est-vrai, / un bébé / à la maison, / c'est pas facile !

Inès – Oh, / la chance !

ÉTAPE 2. Fais la scansion de chaque GR en utilisant des logatomes "ti-ta". Combien de syllabes y a-t-il dans chaque GR ?

Mère d'Inès – ti-ti-ti-ti-ti-ta / ta / ti-ti-ta / -ti-ti-ti-ta !

Julien – ti-ta, / ti-ta, / ti-ti-ta / ti-ti-ti-ta, / ti-ti-ti-ta !

Inès – ta, / ti-ti-ta !

ÉTAPE 3. Repère la syllabe accentuée, qui est la syllabe finale de chaque GR. Répète les phrases en allongeant cette syllabe.

Mère d'Inès – Ti-ti-ti-ti-ti-**TA** / **TA** / ti-ti-**TA** / -ti-ti-ti-**TA** !

Julien – ti-**TA**, / ti-**TA**, / ti-ti-**TA** / ti-ti-ti-**TA**, / ti-ti-ti-**TA** !

Inès – **TA**, / ti-ti-**TA** !

ÉTAPE 4. Relie l'accent tonique avec la courbe intonative. Travaille cela avec la main.



Mère d'Inès – Ti-ti-ti-ti-ti-**TA** / **A** / ti-ti-**TA** / -ti-ti-ti-**TA** !



Julien – ti-**TA**, / ti-**TA**, / ti-ti-**TA** / ti-ti-ti-**TA**, / ti-ti-ti-**TA** !



Inès – **TA**, / ti-ti-**TA** !

Segundo periodo de evaluación	
La vocal [ə] inestable y las consonantes [t] – [d]	
Actividad 2. Producción oral	
Objetivo general	Trabajar la producción oral.
Objetivos específicos	Trabajar la [ə] inestable y las consonantes [t] y [d].
Desarrollo	<p>Etapa 1. Vocales. Se conjugan verbos del 1er grupo en presente de indicativo, identificando los cambios ligados a la /ə/ inestable y a las reglas ortográficas. 2a. Se trabajan los verbos <i>parler</i> y <i>aimer</i>. 2b. Se abordan los verbos <i>s'appeler</i> y <i>jeter</i>. 2c. Se observan los verbos <i>manger</i> y <i>commencer</i>.</p> <p>Etapa 2. Consonantes. Método articulatorio. 2d. Se observan las características articulatorias de las consonantes [d] y [t]. 2e. Se verifica la posición de la lengua y los dientes y se distingue la vibración de las cuerdas vocales. 2f. Se trabajan pares mínimos.</p>
Tiempo	15 minutos
Materiales	Ficha 8



Activité 2 : production orale

ÉTAPE 1. VOYELLES

2a. PARLER et AIMER ont deux syllabes à l'infinitif. Mais le nombre de syllabes change selon la conjugaison. Répétez les conjugaisons à voix haute. Que se passe-t-il lorsque la dernière voyelle de la racine, appelée /ə/ instable, disparaît?

PARLER → [paʁ-le] (2 syllabes).

- Je parle, tu parles, il/elle/on parle (1 syllabe)
- Nous par-lons (2 syllabes)
- Vous par-lez (2 syllabes)
- Ils parlent (1 syllabe)

AIMER → [e-me] (2 syllabes)

- J' aime^e, tu aime^s, il/elle/on aime^e (1 syllabe)
- Nous ai-mons (2 syllabes)
- Vous ai-mez (2 syllabes)
- Ils aime^{nt} (1 syllabe)

2b. Conjuguez maintenant à haute voix les verbes S'APPELER et JETER. Combien de syllabes le verbe compte-t-il lorsque l'instable /ə/ disparaît ? Lorsque l'instable /ə/ disparaît, la consonne correspondante est doublée ("l" pour s'appeler et "t" pour jeter), quelle est la raison de ce changement orthographique ?

S'APPELER → [sa-pə-le] (3 syllabes)

- je m'a-ppelle^e, (tu t'a-ppelle^s, il/elle/on s'a-ppelle^e (2 syllabes)
- nous nous a-ppe-lons (3 syllabes)
- vous vous a-ppe-lez (3 syllabes)
- ils/elles s'a-ppell^{ent} (2 syllabes)

JETER → [ʒə-te] (2 syllabes)

- je jette^e, tu jette^s, il/elle/on jette^e (1 syllabe)
- nous je-tons (2 syllabes)
- vous je-tez (2 syllabes)
- ils/elles jett^{ent} (1 syllabe)

2c. Les verbes en -ger et -cer subissent également des modifications dues à l'/ə/ instable. Conjuguez à haute voix les verbes MANGER et COMMENCER. Pourquoi ajoute-t-on un /ə/ et un /ç/ à ces verbes ?

MANGER → [mɑ̃-ʒe]

- Je mange, tu manges, il/elle/on mange
- Nous mang^eons
- Vous mangez
- Ils mangent

COMMENCER → [kɔ-mã-se]

- Je commence, tu commences, il/elle/on commence
- Nous commençons
- Vous commencez
- Ils commencent

ÉTAPE 2. CONSONNES

2d. Observez les caractéristiques articulatoires des consonnes [t] et [d].

- [t] : consonne occlusive, alvéolaire, sourde (pas de vibration des cordes vocales).
- [d] : consonne occlusive, alvéolaire, sonore (les cordes vocales vibrent).

Concentrez-vous sur la position de la langue, les dents et la vibration des cordes vocales.

- [t] : la pointe de la langue touche les alvéoles derrière les dents supérieures, relâchez sans vibration.
- [d] : la pointe de la langue touche les alvéoles derrière les dents supérieures, relâchez avec vibration.

2e. Répétez après l'enseignant, en observant et en vérifiant la position de la langue et la vibration des cordes vocales.

- [t] : tête, tout, tante.
- [d] : doigt, dent, dos.

2f. Travaillez avec ces paires minimales. Un élève dit un mot, et l'autre identifie le son [t] ou [d] en expliquant sa réponse (vibration des cordes vocales ou non).

- toi [twa] / doigt [dwa]
- tout [tut] / doute [dut]
- taux [to] / dos [do]

Sesión 5. En famille (II) (En familia)

La primera actividad se centra en el nivel suprasegmental. Como en la sesión anterior, a través de un diálogo simple, se retoman los grupos rítmicos, la acentuación y las curvas entonativas. Se continúa trabajando la división silábica, también sin abordar el encadenamiento. Para facilitar el aprendizaje, la actividad se organiza igualmente en cuatro etapas: identificación de grupos rítmicos, división silábica, distinción de la sílaba acentuada al final de cada GR frente a las no acentuadas y asociación de acentuación y curvas entonativas.

La segunda actividad se orienta al aprendizaje segmental. En la primera parte, se trabajan las vocales orales [ø] y [o]. Después, se abordan las consonantes [n] y [l]. En todos los casos, se aplica un enfoque articulatorio que incluye la observación y práctica de las características articulatorias, el fomento de la consciencia sobre la posición de la lengua y los labios. Ambas etapas incluyen ejercicios de pares mínimos para afianzar la percepción y producción de los fonemas trabajados.

Segundo periodo de evaluación	
La división silábica sin encadenamiento (II)	
Actividad 1. Comprensión oral	
Objetivo general	Trabajar la comprensión oral global.
Objetivos específicos	Trabajar de nuevo los grupos rítmicos. Se continua con la división silábica sin fenómeno de encadenamiento y se aborda la acentuación en un diálogo simple.
Desarrollo	Etapa 1. Se escucha con atención el diálogo (audio 142, p. 49 del libro). Se marcan los grupos rítmicos y las pausas. Etapa 2. Se identifican las sílabas que componen cada grupo rítmico. Etapa 3. Se distingue la sílaba acentuada de las no acentuadas. Etapa 4. Se conecta el acento tónico con las curvas entonativas. Se trabaja mediante la gestualidad.
Tiempo	15 minutos
Materiales	Ficha 9



Activité 1 : compréhension de l'oral

ÉTAPE 1. Écoute attentivement le dialogue (Audio 142, p.49, adapté*). Puis, avec l'aide du professeur, distingue la fin de chaque groupe rythmique (GR) par une barre oblique "/". Répète à voix haute en respectant la scansion et les pauses.

Julien – Gé-nial ! / Tu-as-de-la-chance ! / Moi... heu, / je-n'ai-pas-de-pe-tite-sœur, /
j'ai un-grand-frère... / C'est-moins-ri-go-lo !

Inès – Oui, / mais-bon... / un-bé-bé / à-la-mai-son, / c'est-pas-fa-cile...

ÉTAPE 2. Fais la scansion de chaque GR en utilisant des logatomes "ti-ta". Combien de syllabes y a-t-il dans chaque GR ?

Julien – ti-ta! / ti-ti-ti-ti-ta! / ta... / ta,/ ti-ti-ti-ti-ti-ta, / ti-ti-ti-ta.../ ti-ti-ti-ti-ta!

Inès – ta, / ti-ta... /ti-ti-ta / ti-ti-ti-ta, / ti-ti-ti-ta...

ÉTAPE 3. Répère la syllabe accentuée, qui est la syllabe finale de chaque GR.

Répète les phrases en allongeant cette syllabe.

Julien – ti-TA! / ti-ti-ti-ti-TA! / TA... / TA,/ ti-ti-ti-ti-ti-TA, / ti-ti-ti-TA.../ ti-ti-ti-ti-TA!

Inès – TA, / ti-TA... /ti-ti-TA / ti-ti-ti-TA, / ti-ti-ti-TA...

ÉTAPE 4. Relie l'accent tonique avec la courbe intonative. Utilise ta main.



Julien – ti-TA! / ti-ti-ti-ti-TA! / TA... / TA,/ ti-ti-ti-ti-ti-TA, / ti-ti-ti-TA.../ ti-ti-ti-ti-TA!



Inès – TA, / ti-TA... /ti-ti-TA / ti-ti-ti-TA, / ti-ti-ti-TA...

Segundo periodo de evaluación	
Las vocales [ø] – [o] y las consonantes [n] – [l]	
Actividad 2. Producción oral	
Objetivo general	Trabajar la producción oral.
Objetivos específicos	Trabajar las vocales [ø] y [o], así como las consonantes [n] y [l].
Desarrollo	Método articulatorio. Etapa 1. Vocales. Etapa 2. Consonantes. 2a, 2d. Se observan las características articulatorias de los fonemas. 2b, 2e. Se verifica la posición de la lengua, el flujo de aire y se distingue la vibración de las cuerdas vocales. 2c, 2f. Se trabajan pares mínimos.
Tiempo	15 minutos
Materiales	Ficha 10



Activité 2 : production orale

ÉTAPE 1. VOYELLES

2a. Voici les caractéristiques articulaires des voyelles orales [ø] et [o].

- [ø] : Voyelle antérieure, mi-fermée, avec les lèvres arrondies.
- [o] : Voyelle postérieure, mi-fermée, avec les lèvres arrondies.

Répétez chaque voyelle en vous concentrant sur la position de la langue et des lèvres. Fais-le face à un miroir pour mieux observer les mouvements.

- [ø] : langue élevée au centre, lèvres arrondies de façon modérée.
- [o] : langue élevée à l'arrière du palais, lèvres arrondies et avancées.

2b. Répète ces séries de voyelles [ø] → [o], en insistant sur le changement de la position de la langue et des lèvres.

- [ø] : cheveux, yeux, bleu
- [o] : dos, épaule, gros

2c. En binômes, travaillez avec ces paires minimales. Un élève prononce un mot, et l'autre doit identifier si la voyelle entendue est [ø] ou [o]. Changez de rôle après chaque mot.

- deux [dø] / dos [do]
- nœud [nø] / nos [no]
- cheveux [ʃøvø] / chevaux [ʃevo]

ÉTAPE 2. CONSONNES

2d. Observez les caractéristiques articulatoires des consonnes [n] et [l].

- [n] : consonne nasale, alvéolaire, sonore (les cordes vocales vibrent et l'air passe par le nez).
- [l] : consonne liquide, alvéolaire, sonore (les cordes vocales vibrent et l'air passe sur les côtés de la langue).

Concentrez-vous sur la position de la langue, le flux d'air et la vibration des cordes vocales.

- [n] : la pointe de la langue touche les alvéoles derrière les dents supérieures, l'air passe par le nez.
- [l] : la pointe de la langue touche les alvéoles derrière les dents supérieures, l'air passe par les côtés.

2e. Répétez après l'enseignant, en observant et en vérifiant la position de la langue, le flux d'air et la vibration des cordes vocales.

- [n] : nez, non, noir.
- [l] : long, langue, lait.

2f. Travaillez avec ces paires minimales. Un élève dit un mot, et l'autre identifie le son [n] ou [l] en expliquant sa réponse (flux d'air nasal ou latéral).

- nez [ne] / les [le]
- non [nɔ̃] / long [lɔ̃]
- noir [nwar] / loir [lwar]

Session 6. Au collège (I) (En en colegio)

La primera actividad se enfoca en el nivel suprasegmental, retomando los grupos rítmicos, la acentuación, las curvas entonativas y la división silábica. Se introduce el fenómeno de la liaison o enlace, definido como la pronunciación de una letra muda al final de una palabra antes de una palabra que empieza por vocal (Billières, 2015). Se abordan algunos casos obligatorios de enlace: a) determinante + sustantivo o adjetivo, b) pronombre + verbo, c) adjetivo + sustantivo, d) adverbio monosílabo + adjetivo, y e) preposición + sustantivo. También se revisan los escenarios donde el enlace no ocurre, principalmente entre palabras que pertenecen a grupos rítmicos diferentes, y por ende, entre palabras unidad por 'y' y 'pero'.

La segunda actividad se orienta al aprendizaje segmental. Se trabajan las vocales orales [œ] – [ɔ] y las consonantes [s] - [z]. Para las vocales, se aplica un enfoque articulatorio que incluye observación, práctica de características articulatorias, y ejercicios de pares mínimos para consolidar percepción y producción. Para las consonantes, se utiliza un enfoque que combina técnicas audiovisuales, kinestésicas y contrastivas. Los sonidos [s] y [z] se introducen a través de la asociación con representaciones visuales y auditivas (serpiente para [s] y abeja para [z]). Se realizan ejercicios de reconocimiento auditivo en los que los estudiantes cierran los ojos y responden físicamente según el sonido que escuchan en la conjugación de los verbos del segundo y tercer grupo.

Segundo periodo de evaluación	
La división silábica con <i>liaison</i> (I)	
Actividad 1. Comprensión oral	
Objetivo general	Trabajar la comprensión oral global.
Objetivos específicos	Trabajar de nuevo los grupos rítmicos. Se continua con la división silábica, pero se introduce el fenómeno de encadenamiento en un diálogo simple.
Desarrollo	Etapa 1. Se escucha con atención el diálogo (audio 111, p. 37 del libro). Se marcan los grupos rítmicos y las pausas. Etapa 2. Se identifican las sílabas que componen cada grupo rítmico. Etapa 3. Se distingue la sílaba acentuada de las no acentuadas. Etapa 4. Se conecta el acento tónico con las curvas entonativas. Se trabaja mediante la gestualidad.
Tiempo	15 minutos
Materiales	Ficha 10



Activité 1 : compréhension de l'oral

ÉTAPE 1. Écoute attentivement le dialogue (Audio 111, p.37, adapté*). Puis, avec l'aide du professeur, distingue la fin de chaque groupe rythmique (GR) par une barre oblique "/". Répète à voix haute en respectant la scansion et les pauses.

Julia – Le lundi à 9 heures, / on a géographie, / pas histoire!

Martin – Oh là là!

Julia – Aujourd'hui, / on étudie le relief de la France.

ÉTAPE 2. Fais la scansion ("ti-ta") et compte le syllabes de chaque GR . Prends en compte les **liaisons. N'oubliez pas que ce phénomène ne se produit qu'à l'intérieur du GR , combien de syllabes y a-t-il maintenant ?**

Julia – Le lun-di à 9 heures, / on a géo-gra-phonie, / pas his-toire!

Martin – Oh là là!

Julia – Au-jour-d'hui, / on é-tu-die le re-lief de la France.

Julia – ti ti-ti ti ta, / ti ti-ti-ta, / ti ta!

Martin – ti ti ta!

Julia – ti-ti-tai, / ti-ti-ti ti ti-ti ti ti ta.

ÉTAPE 3. Repère la syllabe accentuée, qui est la syllabe finale de chaque GR.

Répète les phrases en allongeant cette syllabe.

Julia – ti ti-ti ti TA, / ti ti-ti-TA, / ti TA!

Martin – ti ti TA!

Julia – ti-ti-TA, / ti-ti-ti ti ti-ti ti ti TA.

ÉTAPE 4. Relie l'accent tonique avec la courbe intonative. Utilise ta main.



Julia – ti ti-ti ti TA, / ti ti-ti-TA, / ti TA!



Martin – ti ti TA!



Julia – ti-ti-TA, / ti-ti-ti ti ti-ti ti ti TA.

Segundo periodo de evaluación	
Las vocales [œ] – [ɔ] y las consonantes [s] - [z]	
Actividad 2. Producción oral	
Objetivo general	Trabajar la producción oral.
Objetivos específicos	Trabajar las vocales [œ] y [ɔ], así como las consonantes [s] y [z].
Desarrollo	<p>Etapas 1. Vocales. Método articulatorio.</p> <p>2a. Se observan las características articulatorias de los fonemas. 2b. Se verifica la posición de la lengua, el flujo de aire y la vibración de las cuerdas vocales. 2c. Se trabajan pares mínimos.</p> <p>Etapas 2. Consonantes. Se trabajan los verbos del 2º y 3er grupo. 2d. Se hacen dos grupos: uno imita el sonido de las avispas /zzzzz/, y el otro el de las serpientes /sssss/. Se asocia cada sonido al fonema [z] o [s] respectivamente. 2e. Se cierran los ojos. El profesor conjuga verbos en presente y el alumnado pone la mano en la garganta si oye el sonido /z/, y extiende el brazo horizontalmente si oye el sonido /s/. 2f. Se aprecia la diferencia de significado con <i>être</i> o <i>avoir</i> según la pronunciación de /s/ o /z/.</p>
Tiempo	15 minutos
Materiales	Ficha 12



Activité 2 : production orale

ÉTAPE 1. VOYELLES

2a. Voici les caractéristiques articulaires des voyelles orales [œ] et [ɔ].

- [œ] : voyelle antérieure, mi-ouverte, avec les lèvres arrondies.
- [ɔ] : voyelle postérieure, mi-ouverte, avec les lèvres arrondies.

Répétez chaque voyelle en vous concentrant sur la position de la langue et des lèvres. Fais-le face à un miroir pour mieux observer les mouvements.

- [œ] : langue légèrement avancée, lèvres arrondies de façon modérée.
- [ɔ] : langue légèrement reculée, lèvres arrondies et relâchées.

2b. Répète ces séries de voyelles [œ] → [ɔ], en insistant sur le changement de la position de la langue et des lèvres.

- [œ] : heure, sœur, cœur
- [ɔ] : porte, horloge, corps

2c. En binômes, travaillez avec ces paires minimales. Un élève prononce un mot, et l'autre doit identifier si la voyelle entendue est [œ] ou [ɔ]. Changez de rôle après chaque mot.

- heure [œʁ] / or [ɔʁ]
- cœur [kœʁ] / corps [kɔʁ]
- peur [pœʁ] / port [pɔʁ]

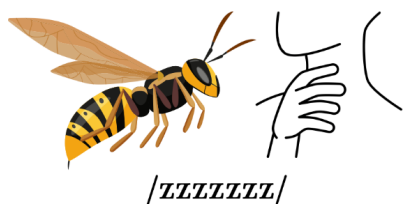
ÉTAPE 2. CONSONNES

2d. Faites deux groupes : les serpents et les guêpes. Faites-vous face. Chaque groupe essaie d'effrayer l'autre grâce à son bruit :

- /zzzzzzzz/ pour les guêpes,
- /ssssssssss/ pour les serpents.

2e. Fermez les yeux. Écoutez les verbes suivants, tous conjugués au présent. Si vous entendez le son /z/, mettez la main sur votre gorge (son nécessitant une vibration des cordes vocales). Si vous entendez le son /s/, tendez le bras à l'horizontale devant vous (pour imiter la forme du serpent).

FINIS	ÉCRIRE	FAIRE
Je finis	J'écris	Je fais
Tu finis	Tu écris	Tu fais
Il/ elle/ on finit	Il/elle/on écrit	Il/elle/on fait
Nous finissons	Nous écrivons	Nous faisons
Vous finissez	Vous écrivez	Vous faites
Ils/elles finissent	Ils/elles écrivent	Ils/elles font



2f. Avec l'aide de l'enseignant, lis à haute voix les phrases suivantes contenant les verbes AVOIR et ÊTRE. Note la relation entre le son /z/ et le son /s/ au niveau du sens. Vois-tu la différence de sens ?

- Ils sont / Ils ont
- Ils sont cinq amis / Ils ont cinq amis
- Ils ont deux chiens / Ils sont deux chiens

Essayez de produire une phrase comme celle ci-dessus dans laquelle la distinction /s/-/z/ fait la différence de sens.

Session 7. Au collège (II) (En el colegio)

La primera actividad se enfoca en los aspectos suprasegmentales del idioma, retomando y ampliando lo aprendido previamente sobre los grupos rítmicos. En esta sesión, como en la anterior, se refuerza la división silábica dentro de los grupos rítmicos, incorporando el fenómeno del encadenamiento como un desafío adicional para la comprensión y producción precisa de la prosodia del francés.

La segunda actividad, centrada en el aprendizaje segmental, aborda exclusivamente las consonantes [s] y [z]. Los estudiantes exploran estos fonemas mediante dinámicas grupales que combinan imitaciones kinestésicas y ejercicios de percepción auditiva, favoreciendo una aproximación multisensorial al aprendizaje. Trabajan con palabras que contienen estos sonidos, consolidando su capacidad de reconocimiento y articulación. Finalmente, un ejercicio de pares mínimos refuerza tanto la percepción como la producción de los fonemas, asegurando una práctica integral y precisa.

Segundo periodo de evaluación	
La división silábica con <i>liaison</i> (II)	
Actividad 1. Comprensión oral	
Objetivo general	Trabajar la comprensión oral global.
Objetivos específicos	Repaso de los grupos rítmicos y la acentuación. Se introduce la división silábica con fenómeno de encadenamiento.
Desarrollo	Etapa 1. Se escucha con atención el diálogo (audio 122, p. 41 del libro). Se marcan los grupos rítmicos y las pausas. Etapa 2. Se identifican las sílabas que componen cada grupo rítmico, considerando los encadenamientos. Etapa 3. Se distingue la sílaba acentuada de las no acentuadas. Etapa 4. Se conecta el acento tónico con las curvas entonativas.
Tiempo	20 minutos
Materiales	Ficha 10



Activité 1 : compréhension de l'oral

ÉTAPE 1. Écoute attentivement le dialogue (Audio 122, p.41, adapté*). Puis, distingue la fin de chaque groupe rythmique (GR) par une barre oblique “/”. Répète à voix haute en respectant la scansion et les pauses.

– Nous faisons des exercices, / nous regardons des vidéos, / nous lisons des textes, / nous écoutons des chansons...

– Oh! / Super !

– En général, / nous écrivons dans nos cahiers !

ÉTAPE 2. Fais la scansion ("ti-ta") et compte les syllabes de chaque GR. Prends en compte les **liaisons. N'oubliez pas que ce phénomène ne se produit qu'à l'intérieur du GR, combien de syllabes y a-t-il maintenant ?**

– Nous faisons des **s**exercices, / nous regardons des vidéos, / nous lisons des textes,

/ nous **s** écoutons des chansons...

– Oh! / Super !

– En général, / nous **s** écrivons dans nos cahiers !

– ti- ti-ti ti-**ti**-ti-ta, / ti- ti-ti-ti ti ti-ti-ta, / ti ti-ti ti ti-ta, / ti-**ti**-ti-ti ti ti-ta...

– ta! / ti-ta !

– ti ti-ti-ta, / ti-**ti**-ti-ti ti ti ti-ta !

ÉTAPE 3. Repère la syllabe accentuée, qui est la syllabe finale de chaque GR.

Répète les phrases en allongeant cette syllabe.

– ti- ti-ti ti-**ti**-ti-TA, / ti- ti-ti-ti ti ti-ti-TA, / ti ti-ti ti ti-TA, / ti-**ti**-ti-ti ti ti-TA...

– TA! / ti-TA !

– ti ti-ti-TA, / ti-**ti**-ti-ti ti ti ti-TA !

ÉTAPE 4. Relie l'accent tonique avec la courbe intonative. Utilise ta main.



– ti- ti-ti ti-**ti**-ti-TA, / ti- ti-ti-ti ti ti-ti-TA, / ti ti-ti ti ti-TA, / ti-**ti**-ti-ti ti ti-TA...



– TA! / ti-TA !



– ti ti-ti-TA, / ti-**ti**-ti-ti ti ti ti-TA !

Associe chaque phonème à un son pour mieux percevoir et distinguer les consonnes [ʃ] et [ʒ].

2b. Fermez les yeux. Écoutez l'enseignant lire les mots suivants et répétez-les tout en associant chaque consonne au son appris.

- [ʃ] : chat, chaque, chanter, chanson.
- [ʒ] : girafe, je, jeudi, géographie.

2c. Travaillez avec ces paires minimales. Un élève dit un mot et l'autre doit deviner s'il contient le son [ʃ] ou [ʒ] en utilisant les sons appris.

- chaque [ʃak] / Jacques [ʒak]
- chute [ʃyt] / jute [ʒyt]
- chic [ʃik] / gigue [ʒig]

BLOQUE 3: ACTIVIDADES FINAL DE CURSO

Session 8. En ville (En la ciudad)

La primera actividad se centra en el nivel suprasegmental. Se retoman los grupos rítmicos, la acentuación y la división silábica. Además de los enlaces, se introduce el fenómeno de encadenamiento vocálico, definido como la pronunciación de dos vocales seguidas en la misma secuencia (Billières, 2015). El encadenamiento vocálico, como los enlaces, solo ocurren en el interior de los GR.

La segunda actividad se orienta al nivel segmental. Primero se trabaja la vocal nasal [œ] y, luego, las consonantes [ɲ] – [ŋ]. En ambos casos, se aplica un enfoque articulatorio que incluye observación de las características articulatorias de los fonemas objetivo, fomento de la conciencia corporal, y un ejercicio de discriminación fonológica a través de frases simples.

Tercer periodo de evaluación	
La división silábica con encadenamiento vocálico (I)	
Actividad 1. Comprensión oral	
Objetivo general	Trabajar la comprensión oral global.
Objetivos específicos	Repaso de los grupos rítmicos y la acentuación. Se retoma la división silábica con fenómeno de enlace y se introduce el encadenamiento vocálico.
Desarrollo	Etapa 1. Se escucha con atención el diálogo (audio 213, p. 70 del libro). Se marcan los grupos rítmicos y las pausas. Etapa 2. Se identifican las sílabas que componen cada grupo rítmico, considerando los enlaces y los encadenamientos vocálicos. Etapa 3. Se distingue la sílaba acentuada de las no acentuadas. Etapa 4. Se conecta el acento tónico con las curvas entonativas.
Tiempo	20 minutos
Materiales	Ficha 15



Activité 1 : compréhension de l'oral

ÉTAPE 1. Écoute attentivement le dialogue (Audio 213, p.70, adapté*). Puis, distingue la fin de chaque groupe rythmique (GR) par une barre oblique “/”. Répète à voix haute en respectant la scansion et les pauses.

- Oh là là... / Regarde les embouteillages...
- Oui...
- C’est dur d’aller au travail...
- Attention, / un passage pour piétons !
- Oui, / je m’arrête.

ÉTAPE 2. Fais la scansion ("ti-ta") et compte les syllabes de chaque GR. Prends en compte les liaisons et les enchaînements vocaliques. N'oubliez pas que ces

phénomènes ne se produisent qu'à l'intérieur des GR, combien de syllabes y a-t-il maintenant ?

– Oh là là... / Regarde les **s em** bouteillages...

– Oui...

– C'est dur d'aller **au** travail...

– ti ti ta... / ti ti **ti** ti ti ta...

– ta...

– ti ti ti **ti** ti ta...

ÉTAPE 3. Repère la syllabe accentuée, qui est la syllabe finale de chaque GR.

Répète les phrases en allongeant cette syllabe.

– ti ti TA... / ti ti **ti** ti ti TA...

– TA...

– ti ti TA, / ti **ti** ti ti ti ti TA!

ÉTAPE 4. Relie l'accent tonique avec la courbe intonative. Utilise ta main.



– ti ti TA... / ti ti **ti** ti ti TA...



– TA...



– ti ti TA, / ti **ti** ti ti ti ti TA!

Tercer periodo de evaluación	
La vocal nasal [œ̃] y las consonantes [ɲ] – [ŋ]	
Actividad 2. Producción oral	
Objetivo general	Trabajar la producción oral.
Objetivos específicos	Trabajar la vocal nasal [œ̃] y las consonantes [ɲ] – [ŋ].
Desarrollo	Método articulatorio. Etapa 1. Vocales. Etapa 2. Consonantes. 2a, 2d. Se observan las características articulatorias de los fonemas. 2b, 2e. Se verifica la posición de la lengua, el flujo de aire y se distingue la vibración de las cuerdas vocales. 2c, 2f. Se trabaja la discriminación fonológica con frases simples.
Tiempo	10 minutos
Materiales	Ficha 16



Activité 2 : production orale

ÉTAPE 1. VOYELLE

2a. Voici les caractéristiques articulaires de la voyelle nasale [œ̃].

- [œ̃] : voyelle nasale, antérieure, mi-ouverte, avec les lèvres arrondies.

Place-toi face au miroir. Répète [œ̃] en te concentrant sur :

- La position de ta langue : légèrement avancée.
- L'arrondissement des lèvres.
- La sensation de vibration dans le nez, signe de la nasalisation.

2b. Répète les mots suivants à voix haute, en te concentrer sur la nasalisation.

Astuce : place deux doigts sur les côtés de ton nez pour sentir la vibration.

- un [œ̃]
- brun [bʁœ̃]
- commun [kœ̃mœ̃]
- aucun [œ̃kœ̃]
- chacun [ʃœ̃kœ̃]

2c. En binômes, travaillez avec les phrases ci-dessous. Un élève prononce la phrase, et l'autre doit identifier le mot contenant la voyelle cible. Changez de rôle après chaque phrase.

- Un ami traverse le pont.
- Il a les cheveux bruns.
- On a des transports en commun.
- Aucun bruit ne s'entend ici.
- Chacun apporte un cadeau.

ÉTAPE 2. CONSONNES

2d. Observez les caractéristiques articulatoires des consonnes [ɲ] et [ŋ].

- [ɲ] : consonne nasale, palatale, sonore (les cordes vocales vibrent et l'air passe par le nez).
- [ŋ] : consonne nasale, vélaire, sonore (les cordes vocales vibrent et l'air passe par le nez).

Concentrez-vous sur la position de la langue (palatale pour [ɲ], vélaire pour [ŋ]), le flux d'air nasal et la vibration des cordes vocales.

- [ɲ] : la langue touche le palais dur.
- [ŋ] : l'arrière de la langue touche le palais mou (voile du palais).

2e. Répétez après l'enseignant. Entraînez-vous à prononcer ces consonnes en vous concentrant sur leur articulation. Astuce : observez dans le miroir le mouvement de votre langue et ressentez la résonance nasale.

- [ɲ] : oignon, ligne, montagne.
- [ŋ] : parking, camping, shopping.

2f. En binômes, travaillez avec les phrases ci-dessous. Un élève prononce la phrase, et l'autre doit identifier le mot contenant la consonne cible ([ɲ] ou [ŋ]). Changez de rôle après chaque phrase.

- Axel traverse le parking.
- On prend la ligne 3 du métro.
- Nous faisons du shopping.
- Elles vont à la montagne.

Session 9. En ville (II) (En la ciudad)

La primera actividad se centra en el nivel suprasegmental. Se retoman los grupos rítmicos, la acentuación y la división silábica. Además de los enlaces, como en la sesión precedente, se trabaja el fenómeno de encadenamiento vocálico.

La segunda actividad se orienta al nivel segmental. En la primera etapa, se trabajan las vocales orales [ɛ], [ɔ], [ɑ]; y en la segunda, las consonantes [k] y [g]. En ambos casos, se emplea un enfoque que combina la gestualidad con la fonética correctiva articuladora, con el objetivo de facilitar tanto la memorización como la producción precisa de los fonemas objetivo.

Tercer periodo de evaluación	
La división silábica con encadenamiento vocálico (II)	
Actividad 1. Comprensión oral	
Objetivo general	Trabajar la comprensión oral global.
Objetivos específicos	Repaso de los grupos rítmicos y la acentuación. Se retoma la división silábica con fenómeno de enlace y de encadenamiento vocálico.
Desarrollo	Etapa 1. Se escucha con atención el diálogo (audio 214, p. 70 del libro). Se marcan los grupos rítmicos y las pausas. Etapa 2. Se identifican las sílabas que componen cada grupo rítmico, considerando los enlaces y os encadenamientos vocálicos. Etapa 3. Se distingue la sílaba acentuada de las no acentuadas. Etapa 4. Se conecta el acento tónico con las curvas entonativas.
Tiempo	10 mins
Materiales	Ficha 17



Activité 1 : compréhension de l'oral

ÉTAPE 1. Écoute attentivement le dialogue (Audio 214, p.70). Puis, distingue la fin de chaque groupe rythmique (GR) par une barre oblique "/". Répète à voix haute en respectant la scansion et les pauses.

- Toi aussi, / tu rentres chez toi en métro ?
- Oui ! / Tu vas à quelle station ?
- Gare du Nord. / Et toi?
- Moi aussi! / Gare du Nord !

ÉTAPE 2. Fais la scansion ("ti-ta") et compte les syllabes de chaque GR. Prends en compte les **liaisons et les **enchaînements vocaux** (EV). N'oubliez pas que ces phénomènes ne se produisent qu'à l'intérieur du GR, combien de syllabes y a-t-il maintenant ?**

– Toi aussi, / tu rentres chez toi en métro ?

– Oui ! / Tu vas à quelle station ?

– Gare du Nord. / Et toi ?

– Moi aussi ! / Gare du Nord !

– ti ta, / ti ti ti ti ta ?

– ta ! / ti ti ti ti ta ?

– ti ti ta. / ti ta ?

– ti ta ! / ti ti ta !

ÉTAPE 3. Repère la syllabe accentuée qui est la syllabe finale de chaque GR.

Répète les phrases en allongeant cette syllabe.

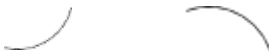
– ti TA, / ti ti ti ti ta ?

– TA ! / ti ti ti ti ta ?

– ti ti TA. / ti TA ?

– ti TA ! / ti ti TA !

ÉTAPE 4. Relie l'accent tonique avec la courbe intonative. Utilise ta main.



– ti TA, / ti ti ti ti ta ?



– TA ! / ti ti ti ti ta ?




– ti ti TA. / ti TA ?



– ti TA ! / ti ti TA !

Tercer periodo de evaluación	
La vocal nasal [œ] y las consonantes [ɲ] – [ŋ]	
Actividad 2. Producción oral	
Objetivo general	Trabajar la producción oral.
Objetivos específicos	Trabajar las vocales nasales [ɛ̃], [ɔ̃], [œ̃] y las consonantes [k], [g].
Desarrollo	<p>Métodos articulatorios y kinestésico.</p> <p>Etapas 1. Vocales. 2a. Se asocia cada fonema a un gesto. 2b. Se repiten los enunciados, imitando la entonación del profesor y haciendo gestos que expresan sorpresa o incredulidad. 2c. El profesor hace como si leyera una bola de cristal. Los estudiantes se levantan, escuchan y repiten con un tono solemne.</p> <p>Etapas 2. Consonantes. 2d. Se forman dos grupos. Uno representa a los cafés y debe imitar el sonido /k/. El otro grupo representa el papel de las estaciones, imitando el sonido /g/, como el de un tren al arrancar. 2e. Los estudiantes escuchan al profesor leer una serie de palabras y repiten asociando cada consonante al sonido aprendido. 2f. Se trabaja con pares mínimos. Un estudiante dice una palabra y el otro adivina si contiene el sonido [k] o [g].</p>
Tiempo	20 mins
Materiales	Ficha 18


Activité 2 : production orale

ÉTAPE 1. VOYELLES

2a. Associe chaque phonème à un geste pour mieux percevoir et distinguer les voyelles nasales [ɛ̃], [ɔ̃], [œ̃].

- [œ̃] : Arrondisez les lèvres. Ouvrez la bouche. Dites aaaaaaaaaaaaaa. Pincez-vous le haut du nez ... et voilà le son /œ̃/.
- [ɛ̃] : Étirez les lèvres comme pour faire un grand sourire. Dites

[illegible]

- [ɔ̃] : Arrondisez les lèvres. Votre bouche est presque fermée. Dites ooooooooooooo. Pincez-vous le haut du nez... et voilà le son /ɔ̃/.

2b. Répétez les énoncés. Imitiez l'intonation du professeur. Accompagnez-vous de gestes qui expriment l'étonnement, l'incrédulité.

- Vraiment? [vrɛmã] (les mains sous les joues pour soutenir l'arrondissement des lèvres)
- Hein? [ɛ̃] (les mains écartées à hauteur des épaules pour soutenir l'étirement des lèvres)
- Mais non! [nõ] (les mains jointes et fermées en petite boule devant la bouche pour soutenir l'arrondissement et la fermeture de la bouche)

2c. L'enseignant fait mine de lire dans une boule de cristal. Levez-vous. Écoutez votre professeur et répétez lentement en adoptant un ton solennel.

- J'annonce la fin du monde!
- J'annonce la fin des conducteurs!
- J'annonce la fin des trains!

CONSONNES

2d. Formez deux groupes et placez-vous face à face. Un groupe représente les cafés et doit imiter le son /k/, en faisant un bruit sec et court, comme lorsqu'on claque une tasse sur une soucoupe. L'autre groupe joue le rôle des gares, en imitant le son /g/, un grondement régulier comme le bruit d'un train qui démarre.



/kkkkkkkkkkkkkkkkkkkkk/



/ggggggggggggggggggggggggggg/

2e. Fermez les yeux. Écoutez l'enseignant lire les mots suivants et répétez-les tout en associant chaque consonne au son appris.

- [k] : café, kiosque, carrefour, carte.
- [g] : gare, guide, garage, gâteau

2f. Travaillez avec ces paires minimales. Un élève dit un mot et l'autre doit deviner s'il contient le son [k] ou [g] en utilisant les sons appris.

- car [kaʀ] / gare [gaʀ]
- cou [ku] / goût [gu]
- col [kɔl] / [gɔl]

Ficha 18

Session 10. Il fait beau ! (I) (¡Hace buenol!)

La primera actividad se centra en el nivel suprasegmental. Se retoman los grupos rítmicos, la acentuación y la división silábica. Además de los enlaces, y el encadenamiento vocálico, se introduce el encadenamiento consonántico. Esta secuencia se produce cuando una palabra termina con una consonante, que siempre se pronuncia, y la palabra siguiente comienza con una vocal, pronunciándose ambas en la misma sílaba (Billières, 2015). Esto es, los tres tipos de encadenamientos trabajados solo ocurren en el interior de los GR.

La segunda actividad se orienta al nivel segmental. Primero se trabaja las vocales orales [a] – [ɑ] y, luego, la consonante [ʁ]. En la primera etapa, se aplica un enfoque articulatorio que incluye observación de las características articulatorias de los fonemas objetivo, la verificación de la posición de la lengua, los labios y la apertura de la boca, y la práctica con pares mínimos. En la segunda etapa, centrada en la consonante [ʁ], se incorpora un enfoque kinestésico, con el objetivo de combinar la gestualidad con la articulación.

Tercer periodo de evaluación	
La división silábica con encadenamiento consonántico (I)	
Actividad 1. Comprensión oral	
Objetivo general	Trabajar la comprensión oral global.
Objetivos específicos	Repaso de los grupos rítmicos y la acentuación. Se retoma la división silábica con enlace y encadenamiento vocálico. Se introduce el encadenamiento consonántico.
Desarrollo	<p>Etapa 1. Se escucha con atención el diálogo (audio 232, p. 76 del libro*). Se marcan los grupos rítmicos y las pausas.</p> <p>Etapa 2. Se identifican las sílabas que componen cada grupo rítmico, considerando los encadenamientos.</p> <p>Etapa 3. Se distingue la sílaba acentuada de las no acentuadas. Etapa 4. Se conecta el acento tónico con las curvas entonativas.</p>
Tiempo	20 minutos
Materiales	Ficha 19



Activité 1 : compréhension de l'oral

ÉTAPE 1. Écoute attentivement le dialogue (Audio 232, p.76, adapté*). Puis, distingue la fin de chaque groupe rythmique (GR) par une barre oblique “/”.

Répète à voix haute en respectant la scansion et les pauses.

Mathias – Le midi, / pique-nique ! / Chacun apporte son repas !

Léo – Ok...

Mathias – Et l'après-midi, / on va faire / des activités par groupe !

Léo – Qu'est-ce qu'il y a / comme activités ?

Mathias – De l'aviron, / du tir à l'arc, / de la randonnée / et des activités artistiques : / dessin, / peinture et / photo.

ÉTAPE 2. Fais la scansion ("ti-ta") et compte le syllabes de chaque GR . Prends en compte les liaisons, les enchaînements vocaliques (EV) et les enchaînements consonantiques (EC). N'oubliez pas que ce phénomène ne se produit qu'à l'intérieur du GR , combien de syllabes y a-t-il maintenant ?

Mathias – Le mi-di, / pique-nique ! / Chacun a-ppor-te son re-pas !

Léo – Ok...

Mathias – Et l'a-près-mi-di, / on va faire / des ac-ti-vi-tés par grou-pe !

Léo – Qu'est-ce qu'i-l y a / comme ac-ti-vi-tés ?

Mathias – De l'a-vi-ron, / du tir à l'arc, / de la ran-do-nnée / et des ac-ti-vi-tés ar-tis-ti-ques: / de-ssin, / pein-ture et / pho-to.

Mathias – ti ti-ta, / ti-ta ! / ti-ti-ti-ti ti ti-ta !

Léo – ta...

Mathias – ti ti-ti-ti-ta, / ti ti ta / ti-ti-ti-ti ti ti-ta !

Léo – ti-ti tii-ta / ti-ti-ti-ta ?

Mathias – ti ti-ti-ta, / ti ti ta, / ti ti ti-ti-ta / ti ti-ti-ti-ti-ti-ta: / ti-ta, / ti-ti ta / ti-ta.

ÉTAPE 3. Repère la syllabe accentuée, qui est la syllabe finale de chaque GR. Répète les phrases en allongeant cette syllabe.

Mathias – ti ti-TA, / ti-TA ! / ti-ti-ti-ti ti ti-TA !

Léo – TA...

Mathias – ti ti-ti-ti-TA, / ti ti TA / ti-ti-ti-ti ti ti-TA !

Léo – ti-ti tii-TA / ti-ti-ti-TA ?

Mathias – ti ti-ti-TA, / ti ti TA, / ti ti ti-ti-TA / ti ti-ti-ti-ti-ti-TA: / ti-TA, / ti-ti TA / ti-TA.

ÉTAPE 4. Relie l'accent tonique avec la courbe intonative. Utilise ta main.



Mathias – ti ti-TA, / ti-TA ! / ti-ti-ti-ti ti ti-TA !



Léo – TA...



Mathias – ti ti-ti-ti-TA, / ti ti TA / ti-ti-ti-ti ti ti-TA !



Léo – ti-ti ti-TA / ti-ti-ti-TA ?



Mathias – ti ti-ti-TA, / ti ti TA, / ti ti ti-ti-TA / ti ti-ti-ti-ti-ti-TA: / ti-TA, / ti-ti TA / ti-TA.

Tercer periodo de evaluación	
Las vocales orales [a] – [ɑ] y la consonante [ɜ]	
Actividad 2. Producción oral	
Objetivo general	Trabajar la producción oral.
Objetivos específicos	Trabajar las vocales orales [a] – [ɑ] y la consonante [ɜ].
Desarrollo	<p>Etapa 1. Vocales. Método articulatorio. 2a. Se observan las características articulatorias de los fonemas. 2b. Se verifica la posición de la lengua, los labios y la boca. 2c. Se trabajan pares mínimos.</p> <p>Etapa 2. Consonantes. Método articulatorio y kinestésico. 2d. Los alumnos se levantan y se colocan en círculo. Imaginan que están en la casa abandonada de una vieja bruja en el bosque. Imitan una serie de ruidos. 2e. Se repiten en voz alta las fórmulas mágicas indicadas. 2f. El profesor pide a los alumnos que elijan dos post-it: uno con un nombre y otro con un trabajo. Todos estos nombres contienen /ɜ/ en la última sílaba. A continuación, se pronuncia la fórmula mágica completa: “¡Ari, Ara! [Nombre en /ɜ/], te convertiré en [profesión]”.</p>
Tiempo	20 minutos
Materiales	Ficha 20



Activité 2 : production orale

ÉTAPE 1. VOYELLES

2a. Voici les caractéristiques articulaires des voyelles orales [a] – [ɑ].

- [a] : voyelle antérieure, ouverte, avec les lèvres arrondies.
- [ɑ] : voyelle postérieure, ouverte, avec les lèvres non arrondies.

Répétez chaque voyelle en vous concentrant sur l'articulation. Fais-le face à un miroir pour observer la différence dans la position de votre langue et

l'ouverture de votre bouche.

- [a] : Langue avancée et aplatie, bouche bien ouverte, lèvres détendues.
- [ɑ] : Langue légèrement reculée, bouche bien ouverte, lèvres détendues.

2b. Répète ces séries de voyelles [a] → [ɑ], en insistant sur le changement de la position de la langue.

- [a] : animal, arc, aviron
- [ɑ] : âme, pâte, château

2c. En binômes, travaillez avec ces paires minimales. Un élève prononce un mot, et l'autre doit identifier si la voyelle entendue est [a] ou [ɑ]. Changez de rôle après chaque mot.

- patte [pat] / pâte [pat]
- mal [mal] / mâle [mal]
- âme [ɑm] / amarre [amar]

ÉTAPE 2. CONSONNES

2d. Levez-vous, placez-vous en cercle. Imaginez-vous dans la maison d'une vieille sorcière, abandonnée dans la forêt... Vous faites les bruits suivants.

- Il y a le gros chien qui ronfle : rrrrrrrrrrrr zzzzzzzzzzzz
- Il y a la souris qui grignote : crcr crcr crcr crcr
- Il y a le pont levis qui grince : crrrrriiiii
- Il y a l'araignée qui râle : rrrrrr
- Il y a la soupe de la sorcière qui cuit : blurp blurp blurp

2e. Vous êtes tous invités chez la sorcière dans la maison. Dans l'ordre du cercle, prononcez les formules magiques suivantes:

- Ari Ara, Karaki karaka,
- Cric crac boum,
- Kiki karabi,
- Crapoti crapota,
- Abracadabra.

Partez du geste associé : main inclinée vers l'avant, paume de la main vers le haut. Avec la cuillère en plastique, chacun s'immobilise la langue en bas pour prononcer en chœur les formules magiques.

2f. L'enseignant propose à chacun de choisir deux post-it : un post-it sur lequel il y a un prénom et un post-it avec un métier. Tous ces noms contiennent des /ʁ/ en dernière syllabe.

- Prénoms de filles : Laurence, Thérèse, Marguerite, Catherine, Barbara, Honorine, Sarah, Corine, etc.
- Prénoms de garçons : Gérard, Géraud, Laurent, Boris, Honoré, etc.
- Métiers : policière → policier, jardinière → jardinier, cuisinière → cuisinier, boulangère → boulanger, etc.

Ensuite, dites toute la formule magique : “Ari, Ara ! [Prénom en /ʁ/], je te transforme en [métier]”.

Exemples :

- *Ari, Ara ! Thérèse, je te transforme en sorcière.*
- *Karaki, karaka, Gérard, je te transforme en policier.*

Session 11. Il fait beau! (II) (¡Hace buenol!)

La primera actividad se centra en el nivel suprasegmental. Se retoman los grupos rítmicos, la acentuación y la división silábica. Como en la sesión precedente, se abordan los tres tipos de secuenciación que ocurren en el interior del GR: enlace, encadenamiento vocálico y encadenamiento consonántico.

La segunda actividad se centra en el nivel segmental y está dedicada exclusivamente al trabajo de las tres semiconsonantes: [j], [w], [u]. En esta actividad se aplica un enfoque que combina lo kinestésico y lo articulatorio, integrando así la percepción auditiva, la asociación visual y el movimiento corporal mediante gestos.

Tercer periodo de evaluación	
La división silábica con encadenamiento consonántico (II)	
Actividad 1. Comprensión oral	
Objetivo general	Trabajar la comprensión oral global.
Objetivos específicos	Repaso de los grupos rítmicos y la acentuación. Se retoma la división silábica con enlace, encadenamiento vocálico y consonántico.
Desarrollo	Etapa 1. Se escucha con atención el diálogo (audio 232, p. 76 del libro*). Se marcan los grupos rítmicos y las pausas. Etapa 2. Se identifican las sílabas que componen cada grupo rítmico, considerando los encadenamientos. Etapa 3. Se distingue la sílaba acentuada de las no acentuadas. Etapa 4. Se conecta el acento tónico con las curvas entonativas.
Tiempo	20 minutos
Materiales	Ficha 21



Activité 1 : compréhension de l'oral

ÉTAPE 1. Écoute attentivement le dialogue (Audio 232, p.76, adapté*). Puis, distingue la fin de chaque groupe rythmique (GR) par une barre oblique “/”. Répète à voix haute en respectant les pauses.

Léo – Oh là là! / Il y a beaucoup d’activités... / Qu’est-ce que tu vas faire, / toi ?

Mathias – Heu... / Je vais faire... / du tir à l’arc! / Euh.. / non... / de la randonnée ! / Euh... / non... / des activités artistiques! / Euh, / non... de l’aviron !

Léo – Tu es sûr ?

Mathias – Oui ! / Sûr ! / Je vais faire de l’aviron !

ÉTAPE 2. Fais la scansion ("ti-ta") et compte le syllabes de chaque GR . Prends en compte les **liaisons, les **enchaînements vocaliques** (EV) et les **enchaînements consonantiques** (EC) N'oubliez pas que ce phénomène ne se**

produit qu'à l'intérieur du GR , combien de syllabes y a-t-il maintenant ?

Léo – Oh là là! / I-l **y -a** beau-coup d'ac-ti-vi-tés... / Qu'est-ce que tu vas faire, / toi ?

Mathias – Heu... / Je vais faire... / du **tir à** l'arc! / Euh.. / non... / de la ran-do-nnée !
/ Euh... / non... / des **s ac-ti-vi-tés ar-tis-ti-ques!** / Euh, / non... / de l'a-vi-ron !

Léo – **Tu es** sûr ?

Mathias – Oui ! / Sûr ! / Je vais faire de l'a-vi-ron !

Léo – ti ti ta! / ti-**ti -ti** ti-ti ti-ti-ta... / ti ti ti ta, / ta ?

Mathias – ta... / ti ti ta... / ti **ti** ta! / ta... / ta... / ti ti ti-ti-ta ! / ta... / ta... / **ti-ti-ti-ti**-ti-ti-ta! / ta, / ta... / ti ti ti ta !

Léo – **ti** ta ?

Mathias – tai ! / ta ! / ti ti ti ti ti-ti-ta !

ÉTAPE 3. Repère la syllabe accentuée, qui est la syllabe finale de chaque GR.

Répète les phrases en allongeant cette syllabe.

Léo – ti ti TA! / ti-**ti -ti** ti-ti ti-ti-ti-TA... / ti ti ti ti TA, / TA ?

Mathias – TA... / ti ti TA... / ti **ti** TA! / TA... / TA... / ti ti ti-ti-TA ! / TA... / TA... / **ti-ti-ti-ti**-ti-ti-TA ! / TA, / TA... / ti ti ti TA !

Léo – **ti** TA ?

Mathias – TA ! / TA ! / ti ti ti ti ti-ti-TA !

ÉTAPE 4. Relie l'accent tonique avec la courbe intonative. Utilise ta main.



Léo – ti ti TA! / ti-**ti -ti** ti-ti ti-ti-ti-TA... / ti ti ti ti TA, / TA ?



Mathias – TA... / ti ti TA... / ti **ti** TA! / TA... / TA... / ti ti ti-ti-TA ! / TA... / TA... /



ti-ti-ti-ti-ti-ti-TA ! / TA, / TA... / ti ti ti TA !



Léo – ti TA ?



Mathias – TA ! / TA ! / ti ti ti ti ti-ti-TA !

Ficha 21

Tercer periodo de evaluación	
Las semiconsonantes [j], [w], [ɥ]	
Actividad 2. Producción oral	
Objetivo general	Trabajar la producción oral.
Objetivos específicos	Trabajar las semiconsonantes [j], [w], [ɥ].
Desarrollo	2a. Se empareja cada fonema con un gesto para percibir y distinguir mejor las semiconsonantes [j], [w], [ɥ]. 2b. Se escucha al profesor leer las palabras y se repiten asociando cada consonante con el gesto aprendido. 2c. Un alumno lee una frase y el otro tiene que adivinar si contiene el sonido de las semiconsonantes [j], [w], [ɥ], utilizando los gestos aprendidos.
Tiempo	10 minutos
Materiales	Ficha 22



Activité 2 : production orale

CONSONNES

2a. Associe chaque phonème à un geste pour mieux percevoir et distinguer les semiconsonnes [j], [w], [ɥ].

- [j] : Étirez les lèvres. Faites un grand sourire. Glissez légèrement vers une voyelle, comme dans “aïe!” [aj].
- [w] : Arrondissez bien les lèvres, comme si vous alliez dire « oooooooooo ». Glissez légèrement vers une voyelle, comme dans “moi” [mwa].
- [ɥ] : Arrondissez les lèvres, presque comme pour siffler, mais laissez un petit espace. Dites uuuuuuuuuuuuuuu. Glissez légèrement vers une voyelle, comme dans “lui” [lɥi].

***Notez l'étirement de la bouche qui passe de ronde et très fermée à étirée. La langue va vers le haut, de la même manière que les lèvres. Exagérez**

légèrement le mouvement des lèvres vers le haut pour bien marquer la transition

2b. Fermez les yeux. Écoutez l'enseignant lire les mots suivants et répétez-les tout en associant chaque consonne au geste appris.

- [j] : kayak, rivière
- [w] : voile, soir
- [ɥ]: aujourd'hui, juin

2c. Travaillez avec ces phrases. Un élève lit une phrase et l'autre doit deviner s'il contient le son des semi-consonnes [j], [w], [ɥ], en utilisant les gestes appris.

- [j] : Il fait beau, allons faire du kayak.
- [w] : La voile blanche avance sur le lac.
- [ɥ] : Juin est souvent un mois très doux.