

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



Unidad Ajusco

**ÁREA ACADÉMICA 4:
TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y MODELOS
ALTERNATIVOS**

LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

PROYECTO EDUCATIVO:

*Estrategias didácticas para facilitar la enseñanza de la
pronunciación del francés como lengua extranjera*

PROPUESTA PEDAGÓGICA

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS**

PRESENTA:

FRANÇOISE BRISSON BURR-REYNAUD

ASESOR: ARTURO C. ÁLVAREZ BALANDRA

AGOSTO DE 2007

**A mis hijos
Ricardo, Michelle, Nayeli
por el privilegio de compartir sus vidas
y por su apoyo incondicional**

**A mis nietas
Fer y Minou
Por ser fuente inalterable
de alegría**

**A mi padre Henri
A mi madre Yvette
A mi hermano Richard
En homenaje póstumo**

A la vida, por brindarme esta oportunidad

ÍNDICE

	Págs.
INTRODUCCIÓN	3
1. LA DIDÁCTICA Y SUS ESTRATEGIAS	7
1.1. Reflexiones sobre la concepción de didáctica	7
1.2. La teorización sobre la didáctica	11
1.3. Metodologías didácticas en la enseñanza de los idiomas	14
1.4. Las estrategias didácticas	18
2. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA PRONUNCIACIÓN DEL FRANCÉS COMO LENGUA EXTRAJERA	21
2.1. Reflexiones preliminares sobre la pronunciación del francés	21
2.2. Propuestas para la adquisición de la pronunciación de los fonemas característicos del francés	26
2.2.1. Pronunciación de la vocales	26
2.2.2. Pronunciación de las consonantes	32
2.2.3. Pronunciación de palabras francesas que se parecen al español pero con acento diferente	43
2.3. Algunas palabras galas o latinas en inglés pero con acento diferente	46
CONCLUSIONES	49
BIBLIOGRAFÍA	51

INTRODUCCIÓN

Mi experiencia como profesora de francés es larga, empecé a enseñar el francés durante mis años de estudiante en la Universidad Autónoma de Puebla. En ésta me pidieron dar clase a alumnos principiantes en la Facultad de Medicina donde yo estudiaba, simplemente por ser mi lengua materna. Así, sin ninguna preparación como docente y con un método más viejo que Matusalem, me enfrenté a la problemática de enseñar a grupos de estudiantes que nunca antes habían tenido contacto con el francés, excepto por las veces que escucharon la canción “Aline”, la cual estaba de moda en aquella época.

Para realizar esto, tuve la suerte de conocer bastante bien la gramática francesa, ya que en el programa de liceo en mi país, se enseñaba dicha asignatura del modo explicativo, con el aprendizaje de memoria, de las infinitas excepciones que confirmaban las reglas y los ejercicios y dictados en los que se aplicaba lo aprendido. El único manual al alcance de los estudiantes en esa época, era el llamado “Mauger Bleu” o “Cours de Langue et Civilisation Françaises”, clásico del “Método Directo”.

El trabajo que se realizaba a principio de cada lección en este método, consistía en explicar las reglas gramaticales, se daba luego una lista de vocabulario y en seguida venían los ejercicios y dictados. Este manual, ejercitaba sobretudo la comprensión de lectura y la producción escrita. Sobra decir que los resultados no fueron muy “boyantes”, tomando en cuenta que jamás me enfoqué en las necesidades reales de mis alumnos que sólo querían traducir ciertos documentos de distintas áreas de la Medicina.

Sin embargo, la escasez de profesores de este idioma y la necesidad de mis compañeros en la facultad, me dieron la oportunidad de iniciarme en este quehacer y me abrió las puertas de otras instituciones para dar clases durante toda mi permanencia en la universidad.

Años después, las dificultades de trabajar como médico siendo extranjera, aunadas al hecho de tener que mantener sola a mis tres hijos pequeños, decidí volver a la enseñanza del francés sin mayor preparación que la experiencia adquirida en los primeros años de mi formación.

En seguida encontré trabajo en varias instituciones y me puse a leer para suplir mis deficiencias. Observaba los errores de mis alumnos y trataba de encontrar soluciones prácticas para ayudarlos, teniendo el buen tino de apuntar las propuestas de trabajo que yo les iba haciendo.

En el año 1987 me llamaron de “Casa Québec” que luego se transformó en “Alianza Francesa” y algunos amigos, catedráticos de la Universidad Autónoma de Guerrero, me invitaron a presentar un examen de oposición en la Facultad de Turismo. La práctica laboral, en estas dos instituciones, me dio la oportunidad de asistir a seminarios diversos y reuniones de “AMIFRAM”, donde me encontré que los métodos que se promocionaban en estos eventos eran incompletos; pues al tener que aplicarlos, pude identificar que habían sido elaborados para estudiantes que ya tenían algún conocimiento del francés y que además, en general no contaban con una unidad de inicio para quienes por primera vez empezaban sus estudios del idioma, situación que me llevó a tener que inventar mi propia unidad introductora.

Con el tiempo, y una vez adquirida una experiencia en la enseñanza del francés como segunda lengua, tuve la oportunidad de formar docentes mexicanos, lo que derivó en resultados muy buenos, pues algunos de éstos se encuentran estudiando en la Licenciatura en Enseñanza del Francés (LEF) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Así, con todos estos años de experiencia en la enseñanza del Francés Lengua Extranjera (FLE) a personas de habla hispana, he podido notar que las principales dificultades a las que se enfrentan son:

- a) El incipiente o nulo contacto con la cultura y la lengua francesa, exceptuando el que se da a través de algunas canciones en el idioma, debido a que están de moda.
- b) Lo inadecuado que resultan ser los manuales diseñados por franceses, para iniciar o introducir a un estudiante hablante del español, el cual es totalmente ajeno a la lengua.
- c) El deficiente conocimiento que el estudiante tiene de la gramática de su propio idioma.
- d) La escasa o nula interacción que los estudiantes pueden tener con nativos franceses, a no ser por la “casualidad” de encontrarlos en alguna reunión, viaje o fiesta.
- e) La gran dificultad para poder pronunciar y reconocer la pronunciación de las palabras francesas, debido a diversas circunstancias.

Problemas, los anteriores, que la gran mayoría de los profesores de francés enfrentaban en su enseñanza. Punto de partida, bastante largo, el cual me llevó a buscar enfoques pedagógicos y estrategias didácticas que me permitieran: por un lado, facilitar el proceso de adquisición del francés como lengua extranjera; y por el otro, definir estrategias didácticas para mejorar y hacer más ágil mi práctica docente.

Experiencia acumulada que me lleva a hacer una propuesta de estrategias didácticas para facilitar el aprendizaje de la pronunciación de los vocablos franceses a hispano hablantes. Propuesta que se fundamenta en conceptos derivados de la didáctica bajo un enfoque comunicativo.

Se trata de un conjunto de estrategias que propongo como medio para entender: primero, la problemática de la enseñanza de los vocablos en francés; y segunda, para explicar cómo es que se puede facilitar su aprendizaje, cuando se trata de hispano hablantes. Ello implica tener como objetivo general, el poder proporcionar

a los profesores de FLE acciones concretas que faciliten su labor y permitan hacer de sus clases un espacio lúdico, dinámico y ameno.

Para ello, la presente Propuesta Pedagógica se organiza en dos capítulos: un primero, tiene como finalidad integrar una explicación conceptual sobre lo que es la didáctica y sus implicaciones en la mejora de la enseñanza de un idioma; y el segundo, ubicar la problemática que los hispano hablantes enfrentan en el aprendizaje de los vocablos franceses de lo que deriva la propuesta pedagógica. Finalmente se elaboran una serie de conclusiones sobre la problemática.

CAPÍTULO I

LA DIDÁCTICA: ASPECTOS GENERALES SOBRE SU TEORIZACIÓN

La didáctica se ha constituido como un campo de conocimiento base en todo proceso de formación, sobre todo cuando éste deriva en procesos de enseñanza. Por ello, en este primer capítulo se aborda los siguientes temas Reflexiones sobre la concepción de didáctica, la teorización sobre la didáctica, metodologías didácticas en la enseñanza de los idiomas y finalmente las estrategias didácticas

1.1. Reflexiones sobre la concepción de didáctica

Actualmente, en casi todas las disciplinas, el concepto antiguo que rezaba: “si practicas un arte o una ciencia, eres apto para enseñarla” hoy día se reconoce como un error, pues se sabe que no basta con ser especialista en “algo” para ser un buen enseñante. Todavía se observa que egresados universitarios de distintas ramas, se sienten capacitados para enseñar los contenidos que han aprendido, aún sabiendo nosotros que carecen de una formación didáctica: no es parte de los contenidos programáticos con los que se les forma en sus distintas *curricula*, exceptuando, claro está, las que tienen que ver con la educación.

En el campo de los idiomas hay una gran cantidad de maestros que cumplen su función docente por el hecho de ser hablantes de la lengua que deben enseñar, sin que para ello tengan una formación didáctica que les permita organizar y establecer estrategias que posibiliten esta enseñanza, dada la falta de formación. Y es que como dice Álvarez, “En el currículo de las Facultades o Escuelas Universitarias de las que salen los futuros docentes, raramente aparece alguna disciplina orientada a la práctica que pueda satisfacer las exigencias elementales que a cualquier enseñante se le presenta...”¹

En épocas pretéritas, la palabra didáctica era considerada como adjetivo calificativo, es decir que se refería a todo lo relacionado con la enseñanza. En

¹ ÁLVAREZ, Juan. *Didáctica, currículo y evaluación*, Buenos Aires/Madrid: Niño y Dávila; 2000, p. 186.

infinitas ocasiones, se aplicaba este término a objetos que se sacaban de su ámbito natural para utilizarlos con fines de enseñar. Por eso se habla hasta la fecha, de material didáctico, de poesía didáctica, de *software* didáctico, etcétera. A veces el calificativo “didáctico” llegó a tener un significado peyorativo, se usó como sinónimo de “presumido”, de aquellas personas que tenían un lenguaje didáctico que parecía ser rebuscado para la mayoría de las personas, para el “común de la gente”.

Posteriormente, en el siglo XVII Comenius definió la didáctica como: “...el arte de enseñar, es decir: el conjunto de medios y de procedimientos que tienden a hacer conocer, a saber algo, generalmente una ciencia, una lengua, un arte...”² o sea un arte o una técnica, pero también como el conjunto de reglas que rigen una actividad, como arte que enseña a aplicarlas correctamente a la enseñanza de una ciencia, de un oficio, de un idioma.

Actualmente, en países como Canadá la didáctica se considera como la organización de todo lo que se utiliza para enseñar, incluyendo la creación y la producción de nuevos materiales, la difusión y el control de los medios utilizados para tal fin; así, el “didacta” es considerado prioritariamente como un técnico capaz de producir y propagar nuevas maneras de enseñar.

En otros lugares como por ejemplo en Francia o en los Estados Unidos Americanos, la didáctica se refiere al acto de enseñar, pues se muestra como una ciencia que delimita un campo de investigación. Es, como plantea Álvarez de Zayas: “...la ciencia que estudia el proceso educativo, la enseñanza-aprendizaje y posee las características de un sistema teórico, conceptos, categorías, leyes y una estructura particular de los componentes que determinan una lógica interna, en la cual intervienen condicionantes sociales, si bien estas externas al objeto mismo”.³

Actualmente, en el campo disciplinario la didáctica se muestra bajo tres facetas principales: se define **como una ciencia, como un arte o como una técnica.**

² Quevedo se refiere a Comenius así: “...Jan Amos Komenski (1657), llamado Comenius, introduce la palabra *didáctica* como sustantivo entre los años 1632-1640, para designar “*el arte de enseñar*”. QUEVEDO, Blanca, *Didáctica*, Valera: Universidad Valle del Momboy; 2003, p. 53.

³ ÁLVAREZ DE ZAYAS, Rita. *Hacia un currículum integral y contextualizado*, Honduras: Universitaria; 1997, p. 15.

Como ciencia, la didáctica abre multiplicidad de posibilidades de reflexión y desarrollo que no se reducen al puro organizar y a la simple elaboración de materiales. Se trata de una idea de ciencia que no se limita a la vista del racionalismo, en la cual se sobrevalora sólo un discurso teórico que se “puede” demostrar a través de la experimentación, dejando de lado otras concepciones, algunas de las cuales son producto de saberes y experiencias. Vista de esta manera “...la Didáctica es la parte de las Ciencias de la Educación que tiene como tarea pertinente y propia, aunque no única ni exclusiva, la elaboración de la teoría que estudia, analiza, trata de comprender y explicar las prácticas y los procesos explícitos e implícitos que tienen lugar en el escenario en el que se da la enseñanza y aprendizaje, en el marco institucional académico.”⁴

Como arte, la didáctica se basa en el proceder de los maestros, pues su quehacer implica ser un "artista" que forma a otros sujetos para la vida, es el encargado de transmitir a los alumnos los contenidos y valores. Así, el docente es una persona que con sensibilidad sabe: cómo intervenir, cómo motivar, cómo hacer su obra, la cual debe estar acompañada de una infinita paciencia y enorme entusiasmo. Se trata del artista que transmite, pule y vuelve a pulir, de manera incesante a lo largo de su vida docente, para ir agregando al hecho educativo buenas formas de proceder, mecanismos de organización y de incorporación de recursos que expresan una visión del mundo lleno de saberes. De ahí que la didáctica como arte pasa a ser la base que orienta el proceder en el enseñar, es decir, en el cómo y con qué se deben transmitir los conocimientos; todo ello con la finalidad de ser formadas las personas. Por ello, como plantea Coll:

Una interpretación radicalmente constructivista del concepto de aprendizaje significativo obliga a ir más allá de la simple consideración de los procesos cognoscitivos del alumno como elemento mediador de la enseñanza. La construcción de significados implica al alumno en su totalidad y no sólo sus conocimientos previos y su capacidad para establecer relaciones sustantivas entre éstos y el nuevo material de aprendizaje, o entre las diferentes partes del material de aprendizaje.⁵

⁴ ÁLVAREZ, Juan. *Entender la didáctica, entender el currículum*, Madrid: Niño y Dávila; 2001, p. 186.

⁵ COLL, Cesar. *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*, Barcelona: Barcanova, 1988, p. 2.

Finalmente como técnica, la didáctica se orienta a la organización y creación de los instrumentos y los procedimientos necesarios para la enseñanza. Es un proceder técnico que organiza, crea y produce los materiales necesarios para promover el conocimiento de los alumnos. Así pues la didáctica como técnica no sólo es un saber pensar, sino también un saber hacer que debe estar en constante evolución para el quehacer docente. Expresiones de la didáctica que deben estar presentes para que ésta se aplique a la educación y con ello cumpla su función en ésta. Pues lo que sí está claro, es que la didáctica se ocupa del *proceso de enseñanza-aprendizaje*. En este sentido hemos de entender, como plantea Contreras, que: “*La Didáctica es la disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuentemente con las finalidades educativas.*”⁶

Además de estas formas de entender la didáctica, también está el hecho de que en ella se establecen niveles y generan actividades paralelas para los casos especiales: programas escolares para adultos, grupos que hablan otras lenguas, atención educativa para superdotados o discapacitados, etcétera. Esto significa que podemos hablar de una didáctica especial aplicada a un proceso educativo en específico, que como dice Schwab: “...aumenta nuestra comprensión del proceso.”

En este sentido, la didáctica especial es una búsqueda por tratar de asegurar y mejorar los procesos de aprendizaje educativo, el poder asegurar una articulación básica de lo que se debe enseñar, en correspondencia con el objeto de enseñanza. Llevado esto a la enseñanza de una lengua, implica un proceso complejo, en el que se involucran diversidad de sentidos e intereses. Así, “...en el caso de la lengua (extrajera...) este ejercicio (de enseñanza) adquiere una dimensión adicional, pues el docente no puede limitar su actuación a proporcionar a sus alumnos simplemente conocimiento sobre la lengua en cuestión, sino que debe, asimismo, capacitarles para interactuar con éxito a través de la misma.”⁷

En toda esta distinción, hay que implicar dos elementos básicos para reconocer las funciones que la didáctica cumple: por un lado lo ético y por el otro la *praxis*,

⁶ CONTRERAS, José. *Enseñanza, currículo y profesorado*, Madrid: Akal; 1994^{2ed.}, p. 18.

⁷ MONTIJANO, María del Pilar. *Claves didácticas para la enseñanza de la lengua extranjera*, Málaga: Aljibe; 2001, p. 59.

dos dimensiones que desde mi punto de vista no se deben olvidar en la enseñanza de una lengua extranjera. En el caso de lo ético, se implica el reconocimiento de lo cultural, es decir, de dos “modos de ver el mundo en la vida” y que se implican en el aprendizaje de la lengua extranjera: por un lado, la de origen; y por el otro, la del que busca aprender. Se trata del reconocimiento de dos culturas que se vinculan en el aprendizaje de una lengua, en la que se requiere de un reconocimiento y respeto para su aprendizaje, involucrando las características específicas de una de las culturas en juego.

En el caso de la praxis, implica el proceder racional, que como plantea Jean-Jacques Rousseau: “...se trata menos de mostrarle la verdad, que de enseñar qué es preciso hacer para descubrirla.”⁸ Así, podemos afirmar que el docente es un formador que racionaliza la práctica para formar mentes, ya que sus acciones determinan en gran parte, los comportamientos de la vida, en la convivencia con sus congéneres, en la misma sociedad; siendo esta función práctica, a fin de cuentas, el ayudar al alumno a crear su propia visión del mundo y encontrar, gracias a la creatividad desarrollada, soluciones para los problemas que él encuentra en éste. En este sentido, la praxis didáctica, por indicarla de alguno modo, es: “...un *saber decidir* entre distintas opciones y un *saber hacer intelectual*, generado ambos desde estructuras epistemológicas, que garantizan la enseñanza como una *práctica moral reflexiva*.”⁹

1.2. La teorización sobre la didáctica

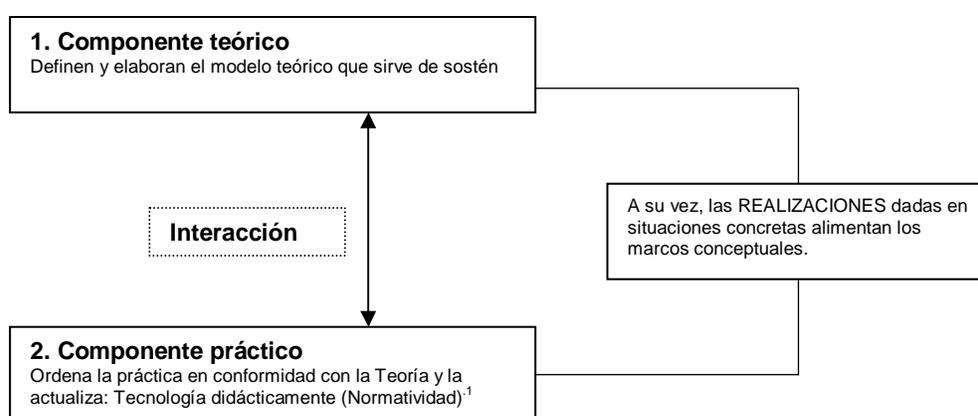
Todo lo anterior nos permite comprender cómo la didáctica se ubica en diferentes dimensiones, siendo relevante aquella que refiere a lo teórico, como base de su quehacer. Ello implica romper con el mero hacer técnico en el cual se le ha ubicado, pues si bien en ésta no se puede renunciar a la práctica, necesariamente se implican sujetos pensantes que vierten su reflexión sobre la práctica, la cual

⁸ ROUSSEAU, Jean-Jacques. *L'Emile ou de l'éducation*, France: Flammarion; 1966, p. 238.

⁹ ÁLVAREZ, Juan. *Didáctica, currículo y evaluación*, Buenos Aires/Madrid: Niño y Dávila; 2000, p. 190.

sustenta y surte de significación los marcos conceptuales que le dan fundamento. Es en la dialéctica práctica-teoría que la didáctica se está nutriendo, es el factor que "...evita caer en el ámbito de la especulación y de la contemplación, que aleja la teoría de cualquier aplicación, y a su vez se evita el excesivo pragmatismo que actúa sin bases teóricas elaboradas y definidas. Y es así porque la Didáctica atiende a fenómenos específicos propios, que tienen que ver con la *intervención intencionalmente educativa...*"¹⁰

Esto es esquematizado por el mismo Álvarez de la siguiente manera:



Es desde las disciplinas propias de la ciencia social, que la didáctica se ha nutrido de conocimiento teórico y de conceptos. En el caso de la Psicología, se trata de una de las disciplinas que al adquirir su "independencia" de la Filosofía, hacia finales del siglo XIX, inicia sus procesos de teorización que de manera permanente se continúa y sigue continuando (conductismo, humanismo, cognición, psicogenética, socio-cultural) en miras a ser una fuente teórica de gran utilidad para la didáctica. Es más, me atrevo a decir, que sin ella no hubiera podido sobrevivir, pues perdería una de las principales bases teóricas. Se trata de la disciplina que nos explica como se dan las condiciones en que el educando se apropia cognitivamente de los saberes, de los conocimientos que le son transmitidos (en la escuela, en el hogar, en la calle).

¹⁰ ÁLVAREZ, Juan. *Didáctica, currículo y evaluación*, Buenos Aires/Madrid: Niño y Dávila; 2000, p. 193.

Por su parte la sociología aporta a la didáctica, desde diferentes perspectivas (funcionalismo, estructuralismo, neomarxismo, interaccionismo simbólico, fenomenología, etcétera) "...un vasto sistema de ideas acerca de cuestiones de *crucial importancia* para la vida social."¹¹ Aquellas, que de una u otra manera, están relacionadas con los procesos sociales, entre ellos la educación, y que son recuperados para pensar de cierta manera el proceder en la enseñanza, la organización de los contenidos y aquellos que son los más adecuados. Es una disciplina que nos posibilita reconocer que al pensar y proceder tenemos una postura con respecto a los procesos sociales, con respecto a la educación, pues lo que hacemos es porque pensamos la realidad y sus procesos de una cierta manera.

En lo que respecta a la pedagogía sus aportes son diversos, tenemos pedagogos como John Dewey con su visión de educar en la y para la democracia, con María Montessori con su movimiento de renovación escolar con la Escuela Nueva, como Decroly como tándem de Montessori (reconociendo sus diferencias), como Freire con su pedagogía del oprimido y de la educación como práctica de liberación, como Makarenko con su orientación marxista y otros muchos más que de una u otra manera han derivado en formas de organizar la educación y de pensar el quehacer docente en la enseñanza.¹²

Finalmente no podríamos dejar de lado los aportes de la Lingüística. Ella nos hace recordar que lo que nos caracteriza a los seres humanos es precisamente nuestra capacidad de intercomunicarnos, desarrollada al extremo, de tal manera que superando las demás especies, hemos creado las lenguas que utilizamos, con todas sus complejidades, para lograr tal objetivo. El lenguaje es tan característico del Homo Sapiens, que se han descubierto algunos genes que controlan la construcción gramatical al hablar, particularmente los denominados SPCH1 y FOXP2 ambos localizados en el cromosoma 7;¹³ cuando una persona presenta alguna alteración en estos genes, es incapaz de producir oraciones y dice las

¹¹ RITZER, George. *Teoría Sociológica contemporánea*, España: McGraw-Hill; 2000, p. 4.

¹² Vid. TRILLA, Jaume (coord.). *La pedagogía del siglo XX para la escuela del siglo XX*, Barcelona: Graó; 2005^{3ed.}.

¹³ Cfr. FIONA, Cowie "Los Avatares del Gen de la gramática", en: Revue *La Recherche*, Barcelona: BBA Revistas; Octubre 1998, p. 44.

palabras sin orden por lo que no es entendible su discurso. El lenguaje es el principal instrumento que nos permite adquirir y transmitir conocimientos y por ende está íntimamente ligado a la Didáctica. La **lingüística**, desarrollada por los aportes de Ferdinand de Saussure y posteriormente Noam Chomsky, es la disciplina que estudia diversos aspectos de las lenguas, tales como su origen, su evolución, sus características, sus relaciones y las reglas que rigen la combinación de los símbolos. Entonces la Didáctica cuyo quehacer principal (transmisión y adquisición de conocimientos) se realiza a través del uso de las diferentes lenguas, depende mucho de las investigaciones y descubrimientos de la Lingüística. Se verá pues obligada a establecer distintas estrategias tomando en cuenta la genética y el entorno de cada ser humano en la expresión de su lenguaje.

Claro está, como dice Contreras, hay que reconocer que "...el desarrollo teórico de una disciplina no es algo siempre coherente y organizado, sino que suele constituir un torrente desperdigado de producción específica que va aportando conceptos, experiencias y datos, aislados o estructurados sectorialmente."¹⁴ Problema que se debe enfrentar en la didáctica, al igual que cualquiera que busque recuperar un enfoque teórico y que lo lleva a una toma de postura y con ello, una propuesta metodológica.

1.3. Metodologías didácticas en la enseñanza de los idiomas

Lo anterior nos muestra cómo en cada época, en cada enfoque teórico, incluyendo el actual, la didáctica, se ha apegado a las corrientes de ideas que están en boga y que le resultan afines y pertinentes. Cada sociedad histórica y probablemente con diferencias dependiendo de sus culturas, ha establecido un acervo de saberes y conocimientos teóricos y empíricos que las han caracterizado; sin que ello

¹⁴ CONTRERAS, José. *Enseñanza, currículo y profesorado*, Madrid: Akal; 1994^{2ed.}, p. 13.

signifique total anulación del pasado, pues aún en nuestros días poseemos conocimientos y teorizaciones que nos vienen de nuestros antepasados.

Durante los últimos tres siglos, pero particularmente durante los siglos XXI y XX, se han y están viendo distintas maneras de visualizar la realidad, y por ende, distintas definiciones de conocimiento, de didáctica y de su metodología. Algunas han demostrado ineficacia y de otras se ha podido sacar lo mejor. En el caso de la didáctica de los idiomas, se ha recorrido un largo camino, difícil pero acorde al pensamiento que rigió cada época. Esto se ha expresado claramente en la enseñanza del francés lengua extranjera (FLE), principal objeto de esta propuesta pedagógica.

En este sentido, se puede decir que para la enseñanza del FLE, ha habido cinco propuestas metodológicas, las que han determinado las ideas base y las estrategias didácticas a seguir. Son cinco propuestas que por su especificidad y época han definido las condiciones del quehacer docente:

Una primera es la del *método tradicional*, el cual estuvo en vigor hasta principios del Siglo XX. Su propuesta estaba basada en el modelo de enseñanza del Latín (lengua muerta), en la que el estudiante aprendía numerosas reglas de gramática que luego tenía que aplicar en ejercicios especiales, teniendo que aprender de memoria largas listas de vocabulario y traducía del francés a su propio idioma y viceversa. Como metodología no tenía coherencia didáctica y el maestro era el personaje principal, dando mayor relevancia a la lectura y a la adquisición del francés culto y literario.

Una segunda es el *método directo*, el cual se da principio del Siglo XX y se desarrolla en Europa como consecuencia de los intercambios económicos y turísticos que se fomentan en aquella época. Se trata de un método el cual toma como base la *Teoría Fonética Descriptiva*, en la que se consideraba que cada estudiante debía aprender como si fuera un niño, partiendo de unir sonidos a una realidad concreta, para desde ahí ir aprendiendo aspectos más complejos de la lengua. Se trata de una metodología que se fundamenta en la oralidad, y que

promueve el aprendizaje a través de la repetición de diálogos, partiendo de lo simple a lo complejo y prohibiendo el empleo de la lengua materna del estudiante. Además, es un método que busca introducir la cultura popular en la enseñanza.

Una tercera, la cual surge entre los años 1950-1965 en los Estados Unidos de Norteamérica, es la *metodología audio oral* que tiene sus orígenes en método desarrollado por el ejército Norteamericano para preparar a sus soldados para el manejo del lenguaje local antes de mandarlos al frente de guerra. Se basa en la *Teoría Lingüística Estructural Distribucional*, cuyo enfoque principal es la oralidad (la comprensión y la producción) mediante la adquisición y automatización de un vocabulario mínimo de la lengua extranjera, sin que para ello medie reflexión y lógica alguna sobre la lengua. En esta, el estudiante repite una y otra vez los diálogos de la lección, hasta saberlos de memoria y poder aplicarlos en situaciones similares.¹⁵

Una cuarta, durante la misma época que el anterior método, en Francia, se promueve una enseñanza del idioma a través del método *Stucturo-Globale-Audio-Visuelle*. Un método en el que los estudiantes tenían que aprender por medio de imágenes asociadas a secuencias de audio que muestran una situación dada. Su fundamento estaba dado en la *Teoría Verbotonal de Petar Guberina*, en la que se pensaba que el aprendizaje de una lengua implicaba atender a cuatro momentos de clase: la presentación, la repetición, la comprensión, la explotación. En este método, el maestro es un personaje importante, pues él es quien dirige, controla y ordena el aprendizaje de la lengua para poder usarla.

Una quinta, ya a finales de los años 70, es el *método de acercamiento comunicativo*, que deriva como producto de las fallas de las metodologías que reposaban en el *distribucionalismo* y el *behaviorismo*. Su fundamento está dado en la *didáctica de las lenguas* y la *psicología cognitiva*, fundamento que permitió reconocer que los procesos cognitivos implican cambios de estructuras y diferencialidad de competencias. Se trata de un método en él que se realizan

¹⁵ Este listado de palabras y frases de la vida diaria se hizo en Francia como una estrategia educativa y se le llama: *francés fundamental*.

actividades a partir de dos ejes: un primero, enfocado al aprendizaje de las reglas de construcción de la lengua (sistema lingüístico) y un segundo, dirigido al manejo de las reglas del empleo de la lengua (reglas sociolingüísticas). De ahí que la *sociolingüística*, y más precisamente *la etnografía de la comunicación* con Dell Hymes redefinen un concepto de la comunicación centrada en lo social, particularmente a través del concepto de **competencia comunicativa** que combina una competencia lingüística, es decir el conocimiento implícito o explícito de las reglas gramaticales, así como una competencia sociolingüística, es decir el conocimiento de las reglas de uso del idioma sin las cuales las reglas de gramática no sirven para nada.¹⁶ En su empeño para restituir al idioma su dimensión social, el Método de Acercamiento Comunicativo (MAC) toma prestado a la pragmática el concepto de: **acto de palabra**, lo cual permite concebir el lenguaje como una acción sobre otro individuo. En este nuevo método los estudiantes son el personaje central, siendo el maestro sólo un facilitador, que coloca a los estudiantes en situaciones de aprendizaje que impliquen la comunicación en el idioma que se está aprendiendo, proceso que va tomando en cuenta las necesidades del que aprende y no el método. Para ello, se pueden emplear diversos recursos materiales como: libros, revistas, periódicos, propaganda, CD's, películas, Internet, etcétera. Su mayor cualidad, es el reconocimiento del aprendiz como ser humano que es distinto a otros seres humanos y que tiene la capacidad para soñar y para realizar sus sueños.¹⁷

Es el MAC el actualmente se está utilizando para la enseñanza de idiomas, siendo su enfoque precisamente el comunicativo, ya que toma en cuenta las necesidades del estudiante, poniéndolo en situaciones socio-lingüístico-culturales con el fin de expresar lo que va aprendiendo.

¹⁶ Cfr. HYMES, Dell. *Foundations in Sociolinguistics*, London: Tavistock; 1977; y, "On Communicative Competence", en: PRIDE, J. B. y HOLMES, J. *Sociolinguistics*, Penguin: Harmondsworth; 1989.

¹⁷ Vid. RICHER, J. J. "Didactique du FLE", Doc 16D361A, 2005.

1.4. Las estrategias didácticas

El origen de las estrategias didácticas está dada en la visión que se tiene de la enseñanza, así tenemos planteamientos sobre cinco componentes de la situación docente que la didáctica procura analizar.

Un primero, referido al *educando*, no sólo como alumno que debe aprender con su memoria y con su inteligencia, sino como ser humano en evolución, con todas sus capacidades y limitaciones, peculiaridades, impulsos, intereses y reacciones, pues toda esa compleja dinámica vital condicionará su integración en el sistema cultural de la civilización.

Un segundo, referido a el *maestro*, no sólo como explicador de la asignatura, sino como educador apto para desempeñar su compleja misión de estimular, orientar y dirigir con habilidad el proceso educativo y el aprendizaje de sus alumnos, con el fin de obtener un rendimiento real y positivo para los individuos y para la sociedad.

Un tercero, referido a los *objetivos* que deben ser alcanzados, progresivamente, por el trabajo armónico de maestros y educandos en las lides de la educación y del aprendizaje. Estos objetivos son la razón de ser y las metas necesarias de toda la labor escolar y deben ser el norte de toda la vida en la escuela y en el aula.

Un cuarto, ubicado en las *asignaturas*, que incorporan y sistematizan los valores culturales, cuyos datos deberán ser seleccionados, programados y dosificados de forma que faciliten su aprendizaje, fecundando, enriqueciendo y dando valor a la inteligencia y a la personalidad de los alumnos. Las asignaturas son los reactivos culturales empleados en la educación y los medios necesarios para la formación de las generaciones nuevas.

Y un quinto y último, sobre el *método de enseñanza*, que fusiona inteligentemente todos los recursos personales y materiales disponibles para alcanzar los objetivos

propuestos, con más seguridad, rapidez y eficacia. De la calidad del método empleado dependerá, en gran parte, el éxito de todo el trabajo escolar.¹⁸

Estos componentes se analizan y organizan en correspondencia con un paradigma cognitivo. Desde los años sesenta se han desarrollado dos líneas de aproximarse en una búsqueda por mejorar el aprendizaje significativo de los alumnos. Una de éstas, la que aquí se recupera, se orienta a promover en los aprendices el manejo que éstos hacen por sí mismos de procedimientos que les permitan aprender significativamente.

Así, esta aproximación inducida se orienta al polo del aprendiz, las ayudas que se intentan promover o inducir en los alumnos con la finalidad de que se las apropien y las utilicen posteriormente de manera autónoma y regulada por él. Es decir, lo que se busca es que el alumno, una vez que ha internalizado¹⁹ dichas ayudas, sea capaz de tomar decisiones reflexivas y volitivas sobre cuándo, por qué y para qué aplicar las estrategias adquiridas. Un aprendizaje que poco a poco implique la adquisición de las estrategias didácticas que posteriormente han de servir para logra una autorregulado. “De este modo, es el docente, el planificador, el diseñador de materiales (...) educativos (es) quien debe saber cómo, cuándo, dónde y por qué utilizar dichas estrategias de enseñanza.”²⁰

Tales estrategias de enseñanza implican reconocer que el docente es un sujeto reflexivo capaz de proponer una *enseñanza estratégica*,²¹ aquella en la que se busca que el alumno aprenda a proceder de manera heurística y siguiendo procedimientos adaptables al dominio que se tiene que lograr: conocimiento, técnicas, hábitos, valores.

Visión de enseñanza que tiene su origen en el enseñante, pero que al final y al cabo de un tiempo es una construcción conjunta producto de los continuas y

¹⁸ ALVES de MATTOS, Luis. *Compendio de didáctica general*, Argentina: Kapelusz: 2004, p. 22.

¹⁹ En este proceso de *internalización*, como Vygotski lo denomina, no sólo se deposita información, sino que además se da la apropiación de valores, hábitos y procederes que tiene como punto de origen el pensamiento y que derivan en formas de actuar por parte del sujeto. De ahí que la internalización implique “...la reconstrucción interna de una operación externa...” VYGOTSKI, Lev. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica; 2003^{2ed.}, p. 92.

²⁰ DÍAZ BARRIGA-ARCEO, Frida y HERNÁNDEZ, G. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México: Mc-Graw-Hill; 2002, p. 140.

²¹ CARR, Wilfred. *Una teoría para la educación* (Hacia una investigación educativa crítica), Madrid: Morata; trad. Pablo Manzano, col Pedagogía, 1995, p. 108.

complejas interacciones del alumno con el contexto instruccional, en el cual se implican diversos métodos de trabajo y estrategias de enseñanza, muestra clara de que no "...existe un única manera de enseñar o un método infalible que resulte efectivo y válido para todas las situaciones de enseñanza..."²² Es más, se puede aducir que teniendo una propuesta para llevar a cabo un método pedagógico cualesquiera, la forma en que éste se concretiza o operacionaliza siempre será diferente y singular en todas las ocasiones, si bien ello no significa que haya prácticas y recursos que se pueden recuperar con cierto nivel de eficacia, siempre y cuando se recuperen con base en la especificidad del caso que se trate.

De ahí que el proponer una forma de enseñanza, una manera de proceder, un conjunto de estrategias, es un punto de partida para resolver una problemática de aprendizaje, la cual debe ser adecuada por el agente de enseñanza que las utilice, que las vaya a poner en práctica; claro, incorporando las condiciones de flexibilización que sean necesarias.

De esto trata el siguiente capítulo de este trabajo, de una propuesta de estrategias de enseñanza para que hispano hablantes puedan pronunciar de una manera adecuada el francés.

²² DÍAZ BARRIGA-ARCEO, Frida y HERNÁNDEZ, G. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México: Mc-Graw-Hill; 2002, p. 139.

CAPÍTULO II

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA PRONUNCIACIÓN DEL FRANCÉS COMO LENGUA EXTRAJERA

Una de las principales dificultades que enfrentan los estudiantes hispanos que quieren aprender el francés como segunda lengua, es la obvia hace falta un método que tome en cuenta su propio idioma. Es decir, aprender esta lengua partiendo de las similitudes, para luego abarcar lo diferente y finalmente encontrar estrategias que permitan al estudiante adquirir nuevas estructuras con base en las instrumentos cognitivos y el herramental técnico que le ofrece su propio idioma.

Una propuesta pedagógica que atienda a esta problemática, debe tomar en cuenta tres aspectos: La toma de consciencia por parte de quien enseña de que el estudiante no tiene la capacidad innata de reconocer sonidos ajenos a su propia lengua; La identificación de los fonemas extraños para el estudiante, con una debida búsqueda de estrategias que lo ayuden a adquirirlos; y finalmente, el reconocimiento de palabras de origen galo que el alumno ya conoce pero con una pronunciación distinta. Esto es lo que se desarrolla en este capítulo.

2.1. Reflexiones preliminares sobre la pronunciación del francés

Cada sociedad, dentro de la gran gama de fonemas que existen, escoge algunos y los actualizan en el idioma que utilizan para expresarse. La constante pronunciación de los mismos fonemas se vuelve un filtro que sirve para aprehender los sonidos de otras lenguas. No solamente eso, sino que condiciona el cerebro y la capacidad anatómica de la boca y la lengua, para lograr la emisión de los sonidos propios a nuestra lengua materna. Por ejemplo, notamos esta característica en la manera como los españoles incapaces de pronunciar los fonemas Nahuatl cambiaron éstos sistemáticamente, españolizándolos. México pronunciado de forma grave con el sonido suave (sh) de la “x” nahuatl, pasó a ser

México, palabra esdrújula, y con la “x” pronunciada como “j” a la española. “Cuauhnahuac” pasó a ser “Cuernavaca” y miles de ejemplos más. En francés, muchos estudiantes tras un año de aprendizaje siguen pronunciando “examen” en vez de “examen”, “c’est très facile” en vez de “c’est très facile” o también “quel numero?” en lugar de “quel numéro?”.

Cuando un estudiante hispanoamericano aprende francés, se enfrenta generalmente a un doble problema en la adquisición de los fonemas clásicos de esta lengua: las dificultades propias de ciertos fonemas del francés y además una tendencia a pronunciar a la inglesa, puesto que éste ha sido el primer idioma extranjero que han aprendido, y si tomamos en cuenta que 60% de los vocablos del inglés tienen un origen y una grafía franceses pero pronunciados de modo diferente, el docente tiene que realizar una verdadera hazaña.

Por otra parte, cada sociedad escoge también un tipo de acentuación de las palabras que forman su lengua. Por lo tanto, a pesar de tener un origen común, palabras que se escriben prácticamente igual en español y francés o en inglés y francés, pueden ir acentuadas de manera distinta. Generalmente, el acento tónico en francés se pone en la última sílaba, aunque se puede cambiar por cuestiones de énfasis o para darle a la palabra un tono interrogativo o exclamativo. Así los vocablos “número” y “numéro” sólo varían por un acento. En francés este acento no es tónico sino de pronunciación de la “e”. Lo mismo pasa con “cinema” en español y “cinéma” en francés, o también “fácil” en español y “facile” en francés siendo que la “e” final no suena. Por otro lado, el estudiante ya se acostumbró al inglés, quien ha adoptado acentuar la mayoría de sus vocablos en la primera sílaba aunque venga del francés. Por ejemplo “restaurant” en francés y “restaurant” en inglés, “voyageur” en francés y “voyager” en inglés. En este idioma sólo conservan su acento las palabras francesas de última generación como “fiancé” o “amateur”.

Un maestro de francés debe estar al tanto de estas dificultades para poder prevenirlas. Pero ¿cómo? Trataremos en este primer capítulo de proponer ciertas

técnicas didácticas que le faciliten el aprendizaje al estudiante. Éstas se dividen en tres:

- a) Adquisición de fonemas que no existen en español.
- b) Pronunciación “aguda” de palabras que existen en ambos idiomas pero con un acento distinto en español.
- c) Pronunciación francesa de vocablos galos que pasaron al inglés.

En el primer punto, el docente partirá de los fonemas idénticos en ambas lenguas **a, b, d, f, h, i, k, l, m, n, o, p, r.** para reafirmarlos, explorando así la ZDP de los estudiantes, con ejemplos que le permitan notar la similitud. Posteriormente, el maestro pasará a darle algunos trucos para la adquisición de los fonemas que no existen en español.

La letra “e” tiene tres maneras de pronunciarse, una cerrada o “tompuda” término que los estudiantes captan bastante bien. Se pide que cada uno ponga la “trompa” tratando de pronunciar “e” con la boca así dispuesta. Obligadamente se obtiene el sonido francés “e”. Lo mismo sucede con la “u” que en francés se pronuncia como una “i” tompuda.

Además el francés es una lengua que ha propiciado el uso de muchos diptongos y hasta de triptongos que adquieren un sonido propio, distinto de aquellos fonemas que los forman. Por ejemplo: “au y eau” se pronuncian “o” en cualquier vocablo en donde se encuentren. Lo mismo “oi” suena “ua” y “ou” siempre se pronuncia “u” español.

Un tratamiento especial debe dársele a la pronunciación de los sonidos nasales que prácticamente no existen en español, sobretodo tal como se habla en el altiplano mexicano, ya que en las costas es más común. Para pronunciar tales sonidos hay que pensarse mormado, acatarrado, o taparse la nariz. El sonido nasal se aplica a cualquier vocal acompañada de una “n” o en ciertos casos de una “m” que no suenan. Por ejemplo “on” suena “o” nasal sin pronunciar la “n”. Lo

mismo “an” suena “a” nasal, siempre y cuando se encuentren formando parte de una misma sílaba, por lo que en adelante señalaremos las nasales con una diéresis en la vocal nasal eliminando la “n” para evitar su pronunciación. Esto nos lleva a indicar que la enseñanza del francés puede lograrse de distintos modos, siendo base para este logro estrategias como las siguientes:

Una primera es la que se ha denominado: acercamiento global o lectura interactiva de textos y una segunda, es la del acercamiento global de un anuncio publicitario. En el caso de la primera, la estrategia parte de considerar al lector ya no como una “hoja en blanco” sino como participante en un proceso activo de anticipación, de elaboración de hipótesis de lectura, fijándose en toda una serie de indicios varios (forma del texto, títulos, elementos lingüísticos...) y posteriormente de verificación o reajuste de estas hipótesis conforme se va leyendo el texto. Se considera también como una interacción entre los conocimientos previos del lector (saberes lingüísticos, manejo de esquemas de organización de textos, conocimientos del mundo). De este modo se va construyendo el sentido, progresando desde el exterior del texto (aspecto material, fotos, gráficas) hacia su interior. Los pasos a seguir son los siguientes:

- A) Se analiza el título y se elabora una hipótesis de lectura partiendo de datos obtenidos.
- B) Se analiza el aspecto material del texto.
- C) Se identifica la situación de comunicación.
- D) Luego se verifica la o las hipótesis por medio de la búsqueda de los principales campos lexicales.
- E) En seguida se verifica la o las hipótesis de lectura a través del análisis del contenido del texto con ayuda de las preguntas esenciales (¿quién?, ¿cómo?, etcétera).
- F) Se identifica entonces cual es el objetivo de ese texto.
- G) Finalmente se evalúa la comprensión de esa lectura por medio de ejercicios.

En el caso de la segunda, podemos utilizar también anuncios publicitarios para fomentar la comprensión del modo de pensar propio de un idioma, de las implicaciones culturales que éste condensa. Para el desarrollo de esta estrategia, el primer paso es:

A) Establecer la situación de comunicación, que implica saber a quienes va dirigido este anuncio, es decir el tipo de público, si es masculino o femenino, si es joven o adulto pero también infantil, hay que determinar el tipo de ingresos de dicho público; sin dejar de lado, que normalmente los publicistas han establecido una clasificación que distingue al sujeto que se dirige y a los productos de consumo: *de belleza/ de alimentos/ de coches/ de diversiones, etcétera*. Y es que en todo mensaje hay una finalidad, un objetivo que viene siendo el mismo siempre tratándose de publicidad: *convencer al lector de la excelencia del producto para que lo compre*.

B) Descripción material del documento publicitario, lo que implica tomar en cuenta la asociación entre el texto y las imágenes, siendo importante hacer notar la distribución espacial del documento, ya que para captar la atención se utilizan varios recursos: el tipo de letras, su grosor, su color, su tamaño, ver como está dispuesto el texto, en un solo bloque, en columnas, en párrafos etcétera.

C) Análisis del contenido de las imágenes, identificando y describiendo la totalidad de lo que se observa en la imagen.

D) Análisis el mensaje inducido por las imágenes, partiendo de lo observado el estudiante puede deducir la temática.

E) Análisis del texto que acompaña a la imagen, información que le permite al estudiante comprobar las ideas e impresiones que la imagen le provocó.

F) Análisis del eslogan, que refiere al mensaje final que trata de transmitir la imagen apoyada en el texto, si es que lo trae.

Con base en los datos recabados sobre el documento publicitario, el estudiante puede verificar si su primera impresión fue correcta.²³

2.2. Propuestas para la adquisición de la pronunciación de los fonemas característicos del francés

Como ya lo hemos expuesto, un estudiante no tiene la capacidad innata de reconocer sonidos ajenos a su propia lengua; el maestro tiene pues la obligación de ayudarlo a identificar todos aquellos fonemas que le son extraños. Por otro lado, el docente tiene también la obligación de efectuar una intensa búsqueda de estrategias didácticas que faciliten dicha labor para la adquisición de estos saberes por parte de sus alumnos. Para explicar cómo hacer esto, en la presente propuesta pedagógica se explica: cómo facilita la pronunciación de las vocales, dado que el idioma francés no es unívoco en el sonido de las vocales.

2.2.1. Pronunciación de las vocales.

Las reglas de pronunciación pretenden ayudar tanto al estudiante como al maestro, dejando bien claro “como se pronuncia qué”, sirviendo pues de referencia en caso de cualquier duda.

El fonema a es idéntico al español como en “**avion** (aviö), **accepter** (accepté) o **arriver** (arrivé)”. Existen sin embargo otras formas de escribir este sonido.

La “e” seguida de dos “m” se pronuncia habitualmente “am”. Ejemplos: **femme**(fam), **apparemment**(aparamä), **évidemment**(evidamä).

²³ Doc. 16D361A J.J. Richer: *Didactique du FLE*.

El fonema **an (a nasal)** tiene varias grafías: **an, ean, am, en, em** se pronuncian siempre como **a** nasal al interior de una misma sílaba. Ejemplos: **enfant** (äfä), **Jean** (llä), **lampe** läp), **ensemble** (äsäbl). Este sonido se logra apretándose la nariz pronunciando “a”, la “n” no debe sonar.

Habitualmente, el estudiante tiene tendencia a pronunciar “en o em” como en español y además se le olvida nasalizar. Teniendo en cuenta que esto sucede casi siempre, desde un principio hay que presentar al alumno, en contexto claro, (canciones infantiles por ejemplo) distintas palabras que contengan estas combinaciones, pero que no se parezcan al español para evitar la confusión: **emporter** (äporté), **entourer** (äturé), **environ** (äviro).

Si por ejemplo, se le propone al estudiante la palabra “remplacer”, es obvio su parecido con el verbo “reemplazar” y será más difícil obtener la pronunciación “räplasé” ya que él que aprende tiende a recurrir al filtro de su propio idioma. Este léxico se puede dejar para ejercicios posteriores.

El fonema “e” o “e **trompuda**” es representado también con las grafías “**eu y oeu**” como en las palabras **je** (lle), **jeudi** (lledi), **voeu** (ve); ya vimos que este sonido se logra tratando de pronunciar “e” con la boca **trompuda** y lo llamaremos “e” francesa.

El fonema “é” al ponerle acento agudo (´) se pronuncia como en español, también acepta la grafía **ai** . Por ejemplo: **été** (été), **mai** (me), **saison** (sezö). Las grafías “**ay y ey**” al final de una palabra adoptan la pronunciación “é” como en Paraguay (Paragüé)

El fonema “è” con acento grave (̀) o (ˆ) “circonflexe” se pronuncia con la boca más abierta que el anterior y también se puede escribir **ais, ait, ei**. Lo mismo sucede cuando la “e” está seguida de una consonante que se repite. Ejemplos: **règle** (règl), **jamais** (llamè), **était** (étè), **être** (ètr), **même** (mèm), **peine**(pèn), **pelle** (pèl), **barette** (barèt) . Entonces hay tres aperturas distintas de la boca para esta letra.

El diptongo “**ay**” habitualmente suena “**ei**” y nunca “**ell** o **ey**” como en español. Ejemplos: **payer** (peié), **rayures** (reiur), **balayer** (baleié).

Finalmente, hay dos fonemas nasales que se escriben: el primero **in, im, ym, ein** suenan como “**e nasal**”. Se logra apretándose la nariz y pronunciando la “e” pero no la “n”. Ejemplo: **impasse** (ëpas), **interdit** (ëterdi), **thym** (të), **sein** (së), **plein** (plë). El segundo “**ien**” se pronuncia “**ie nasal**”. Ejemplos: **bien** (bië), **viens** (vië), **tiens** (tië). Cuando una palabra termina con “**en**” se pronuncia “**e nasal**”. Ejemplo: **examen** (ekzamë), sin embargo es poco común.

Hacemos notar que las terminaciones características de los verbos del primer grupo: “e, es, ent” habitualmente no se pronuncian, pero en una canción, un poema, suenan “e trompada”.

Aquí también hay que recordar constantemente al estudiante la correcta pronunciación de estos fonemas con canciones, cuentos, ejercicios de audio, películas y lecturas, aunque el oído poco acostumbrado del estudiante puede confundir o no notar estos sonidos en un audio o un video.

A la **claire fontaine**,
M'en allant promener
J'ai trouvé l'eau si belle
Que je m'y suis baigné

Il y a longtemps que je t'aime
Jamais je ne t'oublierai

Sous **les feuilles** d'un **chêne**,
Je me suis fait sécher
Sur la plus haute **branche**,
Un rossignol **chantait**

Chante rossignol, chante,
Toi qui as le **cœur gai**
Tu as le **cœur à rire**,
Moi je l'**ai à pleurer**

Esta canción infantil contiene la mayoría de las grafías correspondientes al fonema “é” y sus subfonemas.

El fonema “i” es idéntico al español, pero se puede escribir “i o y” Por ejemplo: **ici**, **paradis** (paradi), **vitesse**(vites), **bicyclette**(biciclet), **rythme**(ritm). La “y” es una vocal y nunca suena como “ll”.

El fonema “o” es igual al español y acepta las grafías: **ô, o au, eau**. Ejemplo: **Lancôme** (läcom), **dôme** (dom), **peau** (po), **dos** (do), **chauffeur** (shofer) (con “e” trompuda).

Otro subfonema se obtiene con la boca más abierta cuando la “o” está seguida de una consonante que se repite. Así como en **pomme** (pòm), **homme** (òm), **carotte** (caròt), **brosse** (bròs). Este fonema se realiza también con la grafía “um” en ciertas palabras de claro origen latín: **sanatorium** (sanatoriómm), **auditórium** (oditoriómm)

Finalmente el fonema nasal se obtiene con las combinaciones **on y om**. Por ejemplo **bon** (bö), **ombrelle** (öbrel).

1. Il était un petit **homme**
A cheval sur un bâ**ton**
Qui s'en allait à la chasse
A la chasse aux hannet**ons**.

{Refrain:}

Titontaine, titontaine,
Titontaine et titonton

2. Qui s'en allait à la chasse
A la chasse aux hannetons
Quand il fut sur la montagne
On tira un coup d' canon

El fonema “u” se realiza pronunciando una “i trompuda” como en las palabras **unir, utile** (util), **tu**,

El fonema nasal “un, um” produce un sonido que se acerca a la “e nasal” pero cerrando un poco más la boca. Ejemplo: **brun, parfum**.

En ciertos casos, este fonema se escribe “w” como en Wilfrid.

Au clair de la lune,
Mon ami Pierrot,
Prête-moi ta plume
Pour écrire un mot.
Ma chandelle est morte,
Je n'ai plus de feu,
Ouvre-moi ta porte,
Pour l'amour de Dieu.

El diptongo “ou” siempre se pronuncia “u” como en español. Representa un fonema y tiene una sola grafía. **Nous** (nu), **route** (rut), **pour** (pur).

El diptongo “**oi**” representa un fonema y se pronuncia “ua”: **moi** (mua), **voilà** (vuala), **noir** (nuar).

Un fonema nasal se realiza agregándole una “n” al diptongo anterior: “**oin**” se pronuncia “**ue nasal**” como en las palabras **point** (puë), **loin** (luë), **soin** (suë).

Finalmente “**oy**” suena “**uai**” como en las palabras **voyager** (vuaiallé), **foyer** (fuaié), **loyal** (luaial), pero colocado al final de una palabra se pronuncia “ua”.

Le bon **roi** Dagobert,
Avait sa culotte à l'envers,
Le grand Saint **Eloi** lui dit :
"O mon **Roi**, Votre majesté
Est mal culottée"
"C'est vrai, lui dit le **roi**,
Je vais la remettre à l'endroit"

Le bon **roi** Dagobert
Chassait dans la plaine d'Anvers
Le grand Saint **Eloi** lui dit :
"O mon **Roi**, Votre Majesté
Est bien essoufflée"
"C'est vrai, lui dit le **roi**,
Un lapin courait après **moi**"

Para romper un diptongo, es necesario que la segunda vocal tome una diéresis. Por ejemplo: **héroïne** (eroin), **maïs** (mais), **noël** (noel) en donde cada vocal suena a parte.

Se puede eliminar un sonido nasal agregando una “e” después de la “n” o también repitiendo la “n”. Ejemplos: **marin** (marè)-**marine** (marin), **bon** (bö)-**bonne** (bon). Los nombres femeninos toman generalmente una “e” final.

En mi praxis, acostumbro poner “toritos” a mis alumnos. Les digo: piensen, ¿en francés como escribirían “Martine”? casi siempre obtengo “Martín” entonces les hago notar que en francés lo que apuntaron se pronuncia “Martè” y lo que quiero es “Martine” femenino de “Martè), insisto hasta que den con la grafía correcta. Haciéndolo más difícil, les propongo pronunciar el nombre propio “Jean” en francés, y generalmente todos dicen “iann”. Esto es una pronunciación a la española, y yo la quiero en francés. Para lograrlo, podemos dividir la palabra recordando cada sonido a parte: ¿Cómo suena “j” en francés? ¿Cómo suena la nasal “ean” en francés?, hasta reconstruir la pronunciación correcta.

2.2.2. Pronunciación de las consonantes

Algunas consonantes en francés tienen una pronunciación o una grafía distintas del español. Empezaremos por el fonema “k”. Tenemos **ca, co cu** (i trompuda) que se pronuncia como en español y que también se puede escribir “**qua, ka, quo, ko, ku**”: **café, quatorze** (katorz), **kaki** (kaki), **corriger** (korrillé), **quotidien** (kotidië), **koala** (koala), **cultural** (kulturel ambos “u francés”), **kurde** (kurd, con “u francés”).

Los fonemas **ke, ki** se escriben también **que, qui** y **ky**. Ejemplos **quel** (kel), **kerosene** (kerozèn) **kilo** (kilo), **quitter** (kité), **kyste** (kist). En algunas palabras especiales, el fonema “k” se escribe “**ch**”: **orchestre** (orkestr) **choeur** (ker con “e” francesa).

Me acuerdo que al referirme a Quasimodo, personaje de la caricatura “El jorobado de Notre Dame” cuando estuvo de moda, basada en la famosa novela de Victor Hugo “Notre Dame de Paris” mis alumnos siempre me corregían ya que pronunciaba (kazimodo) y ellos (cuasimodo).

Sin embargo hay que notar que las palabras formadas por el término latino “quadri” se pueden pronunciar “kua o ka”. Ejemplo: **quadrilatère** (kadrilatèr) o (kuadrilatèr), así como las palabras que contienen el término latín “aqua” se pronuncian “akua”. Ejemplo: **aquarelle** (akuarel), **aquarium** (akuariomm).

C'est la mèr' Michel **qui** a perdu son chat
Qui crie par la fenêtr' à **qui** le lui rendra
C'est le pèr' Lustucru qui lui a répondu :
Allez, la mèr' Michel, vot' chat n'est pas perdu.

El fonema labiodental “f” acepta dos grafías: “f y ph” Ejemplos: **fer**, **fatigué** (fatigué), **photo** (foto), **téléphone** (telefon).

El fonema “g” se realiza con las grafías: **ga, go, gau, gu, gue, gui** tiene el mismo sonido gutural que en español. Ejemplos: **garer** (garé), **gomme** (gom), **gauche** (gosh), **gutural** (con u francesa), **guerre** (guer), **guitare** (guitar).

Habitualmente los sonidos “güi y güe” se obtienen en francés con la grafía “goui”. Ejemplo: **pinguin** (pëgüë).

Hay palabras especiales, en las que suena la “u” después de una “g” aunque no haya diéresis. Proviene de familias lexicales en donde el sustantivo termina en “gu” y se conserva este sonido gutural en todas las palabras que derivan de él. Ejemplo: **aigu** (egu, “i”trompuda) y **aiguille** que se pronuncia (egüii) aunque no tenga diéresis o **linguistique** que se pronuncia (lëguistik) conservándose la pronunciación de la “u” del término latín (lingua).

El fonema “j” se realiza mediante las combinaciones **ge, gi, ja, je, jo, ju, gea, geo**, (no existe la combinación ji) no tiene el sonido aspirado del español sino el de la “ll”. Entonces pronunciaremos **ge=lle, gi=lli, ja=lla. je=lle, jo=llo, ju=llu gea=lla, geo=llo**. Ejemplos: **general** (lleneral), **gitan** (llitä), **jamais** (llamè), **jeudi** (lledi) **joli**

(lloli), **jupe** (llup), **mangeant** (mällä), **geôlier** (llolié). Entonces no se dice “iamé” sino “llamè”.

Ne pleure pas, **Jeannette**,
Tra la la la la la la la la la la,
Ne pleure pas **Jeannette**,
Nous te marierons. Nous te marierons.

Avec le fils d'un prince,
Tra la la la la la la la la la la,
Avec le fils d'un prince,
Ou celui d'un baron. Ou celui d'un baron.

La “h” normalmente es muda: **habiter** (abité), **humide** (umid, con “u” francesa), **hériter** (érité); aunque en algunas pocas palabras tiene un sonido ligeramente aspirado, como una “j” apenas pronunciada, como en el caso de: **héros**, **hameçon**, **Hollande**.

El fonema “s” acepta distintas grafías: “s+ consonante, ss, c, ç, x y ti” y se pronuncia suave con un sonido silbante como en español: **juste** (llust), **espagnol** (español), **boisson** (buasö), **passion** (pasiö), **dix** (dis), **six** (sis). A veces este fonema se realiza con la letra “t” cuando ésta viene seguida de una “i”: **nation** (nasiö), **martial** (marsial), **patient** (pasiä). Con la grafía “c” en las sílabas **ce**, **ci**: **Cécile**. Con la grafía “ç” en algunas palabras en las que se pretende conservar un sonido suave. Por ejemplo, **français** (fräsé), **lechón** (lesö), **reçu** (resu con “u” francesa).

No se debe agregar una “e” al pronunciar las palabras que empiezan con las combinaciones “sb”, “sc”, “sn”, “sp”, “sq”, “st”, “sv”. Ejemplos: **sbire** (ssbir), **scandinave** (sskädinav), **scolaire** (sskolèr), **snobismo** (ssnobism), **spasme**

(sspasm), **spécial** (sspécial), **squelette** (sskelèt), **station** (sstasiö), **structure** (sstruktur) “u francesa”, **svelte** (ssvelt)

Sur le pont d'Avignon,
On y danse, on y danse,
Sur le pont d'Avignon
On y danse, tout en rond.

Les beaux messieurs font comm' **ça**
puis encor' comm' **ça**.

Sur le pont d'Avignon,
On y danse, on y danse,
Sur le pont d'Avignon
On y danse, tout en rond.

El fonema “t” tiene dos grafías: “t y th”. Ejemplos: **tenir** (tenir con “e” francesa), **tasse** (tas), **théâtre** (téatr), **orthographe** (ortograf). Hacemos observar que la “th” jamás se pronuncia como en inglés.

El fonema “v” se pronuncia labiodental, como una “f” tronada y sólo tiene una grafía en francés. Hay que practicar la correcta pronunciación de este sonido que no se utiliza en español, para evitar confusiones. Ejemplos: **venir** (venir con “e” francesa), **vérité** (vérité), **valise** (valiz). No podemos confundir “veuf” y boeuf” cuya diferencia estriba en la correcta pronunciación de “v y b”

En ciertos casos, este fonema se escribe “w” como en **wagon**, particularmente en palabras de origen alemán.

Practico esta letra, pidiendo a los estudiantes que muerdan su labio inferior y saquen el aire. Para notar que no es una “f” tiene que tronar, poniendo la mano sobre la garganta se puede notar la diferencia.

Là haut sur le montagne
Il était un **vieux** chalet,
Là haut sur le montagne
Il était un **vieux** chalet
Murs blancs, toit de bardeaux
Devant la porte un **vieux** bouleau
Là haut sur le montagne
Il était un **vieux** chalet
Là haut sur le montagne
Quand Jean **vint** au chalet
Pleura de tout son cœur
Sur les débris de son bonheur
Là haut sur le montagne
Il est un **nouveau** chalet
Car Jean d'un cœur **vaillant**
L'a rebâti plus beau qu'**avant**...

El fonema “**kz**” admite siempre la grafía “**x**” seguida de una vocal. Es siempre un sonido tronado que podemos hacer notar poniendo la mano sobre la garganta. Por ejemplo la palabra “examen” en español suena “**ks**” con la “s” silbante, mientras que en francés suena “**kz**” con un sonido vibrante: **examen** (ekzamë).

Se obtiene el fonema “**ks**” cuando la “x” es seguida de una consonante. Ejemplo: **excellent** (ekselä), **excuse** (ekscuz con i francesa), **extraordinaire** (ekstraordinèr).

El fonema “z” se escribe de varias maneras: **z**, “**s en medio de dos vocales**” y a veces “**x**”: Ejemplos: **zéro** (zéro), **maison** (mezö), **dixième** (dizièm), y se pronuncia juntando los dientes y sacando el aire. Se debe obtener un sonido vibrante que podemos comprobar poniendo la mano sobre la garganta. Es parecido al sonido que hacen las abejitas bzzz.

Dependiendo del lugar, la letra “r” se pronuncia de manera distinta. En el centro y norte de Francia, en Bélgica, en Suiza y en algunos países de África, suena un poco gutural como una jota arrastrada. Pero en el sur de Francia, en Québec etc... suena como en español. Así, cada estudiante puede elegir la pronunciación que prefiere.

Existen ciertos fonemas que tienen grafías especiales:

ille se pronuncia ii o una i larga pero nunca con la “ll” española

ejemplos: **fille** (fii), **famille** (famii), sin embargo **ville**, **mille**, **tranquille** (y sus derivados) se pronuncian (vil, mil, trãkil).

Mon père ainsi qu´ma mère

N´avaient **fille** que moué

Mon père ainsi qu´ma mère

N´avaient **fille** que moué

N´avaient **fille** que moué

La destiné

La rose au pré (bis)

N´avaient **fille** que moué

La destiné au boué!

Ils me firent faire une robe

Une robe de soué

Ils me firent faire une robe

Une robe de soué

Une robe de soué
La destiné
La rose au pré (bis)

Le **tailleur** qui la coupe
C'est le tailleur du Roué

À chaque coup d'**aiguille**
Il dit "embrassez-moué"

ail –aille suenan (**ai**). Ejemplos: **travail** (travai), **bataille** (batai).

eil-eille se pronuncian (**ei**). Ejemplos **bouteille** (butei), **soleil** (solei).

euil, euille ueil,ueille se pronuncian (**ei**) con la "e francesa" es un sonido cerrado al revés del anterior que es abierto. Ejemplos: **fauteuil** (fotei), **feuille** (fei), **orgueil** (orguei). Todos con "e francesa".

ouille se pronuncia (**uii**). Ejemplos: **nouille** (nuii), **mouillé** (muié).

Halloween, les têtes de **citrouilles**
J'en ai même pas la **trouille**
Elles ne me font pas peur
Halloween, ces silhouettes qui **grouillent**
Elles me font des **chatouilles**
Et je n'en ai pas peur

Hay que hacer notar que el fonema español « ñ » se realiza en francés con "gn".
Ejemplos: **peigne** (pèñ), **gagner** (gañé), **enseigner** (äséñé).

El fonema “**ch**” del español se realiza con “**tch**” en francés, pero no es muy común. Ejemplo **Tchèque** (chèk).

El fonema suave “**sh**” poco común en español excepto en algunas palabras de origen nahuatl, se realiza en francés con “**ch**” y es muy común. Ejemplos: **Michel** (mishel), **chercher** (shershé), **chute** (shut con « u » francés), **choisir** (shuazir).

Normalmente la « e » final llamada « e » muda no se pronuncia excepto en canciones o versos. Sin embargo el acento del sur de Francia tiende a pronunciarla. En muchas regiones, aún la “e” intermedia sin acento se omite. Por ejemplo: en vez de “**je mange** (llemäll) pronuncian (llmäll), en vez de “**regarde** (regard) pronuncian (rgard).

Las consonantes: **d, g, p, s, t, x, z** la **r** en los verbos terminados en “er” no se pronuncian cuando vienen al final de una palabra. Ejemplos: **quand** (kä), **long** (lö), **trop** (tro), **trois** (trua), **petit** (peti), **savoureux** (savure, con “e” francesa), **chez** (shé). Cuando dos de estas consonantes se presentan, habitualmente ninguna suena. Ejemplos: **doigt** (dua), **il est** (il è), **prompt** (prö).

A veces, los alumnos preguntan porque el francés complica tanto la ortografía con letras que no suenan, hay que explicarles entonces que estas letras nos permiten encontrar palabras de la misma familia. Por ejemplo en español decimos “dedo”, si le pedimos al alumno que diga otras palabras de la misma familia, encuentra: dedal, dedear, dedote, dedito y nada más pero “doigt” nos permite, gracias a la permanencia de “gt”, encontrar digital, digitaliser etc...o también con “vingt” ¿De donde viene vigésimo?

Comparado con el español, la ortografía y la pronunciación del francés se ven super difíciles, sin embargo por esta misma razón, los estudiantes franceses confunden menos los sonidos, y las grafías que los expresan. Los errores en francés se dan más a menudo por cuestiones gramaticales y en español por confusión de letras. Por ejemplo, en la palabra “decisión” un francohablante nunca

tendrá duda para escribir “c” primero y “s” después, mientras que aquí en México, al no haber diferencia de pronunciación entre ambos, existe la duda.

Por otro lado, sabemos que cada idioma posee ciertos fonemas que son más frecuentes dándole una consonancia que lo caracteriza. En español los fonemas “a, o, s” son los más frecuentes. Lo podemos comprobar con una canción infantil: Pedimos a los estudiantes que cuenten cuantas veces se repiten los fonemas “a, o y s”.

Allá en la fuente
Había un chorrito
Se hacía grandote
Se hacía chiquito
Estaba de mal humor
Pobre chorrito
Tenía calor.

Ahora en francés vamos a tratar de identificar los fonemas que más frecuentes son:

Trois jeunes **tambours s’**en** re**venaient** de **guerre**_(bis)
Et ramm et ramm **rampataplamm** s’**en** revenaient de guerre.**

La fille du **roi** **était** à sa fen**être**_(bis)
Et ramm et ramm **rampataplamm** était à sa fenêtre.

Joli tambour **donnez-moi** vo**tre** ro**se**_(bis)
Et ramm et ramm **rampataplamm** **donnez-moi** vo**tre** rose.

Monsieur le **roi** **donnez-moi** vo**tre** fi**lle**_(bis)

Et ramm et ramm rampataplamm donnez-moi votre fille.

Los sonidos más frecuentes son entonces: **oi, é** y **las nasales**, ya que los pronombres para designar a las personas son: moi, toi, así como los verbos más comunes: avoir, vouloir, savoir, pouvoir, devoir, voir, boire, croire etc...

El fonema “é” es el que marca el pasado y la forma “usted” en los verbos del primer grupo que son una mayoría: j’ai mangé, il a demandé, vous donnez, donnez-moi. Finalmente los sonidos nasales son característicos del francés por su gran frecuencia y su peculiar manera de pronunciarse, diferente de otros idiomas.

Es igualmente importante insistir en el uso de la “iliación” en francés ya que se realiza de manera muy especial. La “liaison” se hace, uniendo la consonante final de la primera palabra, con la vocal con que empieza la segunda. Por ejemplo en español se diría al reflexionar o ante la duda: el hotel.....Acapulco Plaza, mientras que en francés se diría en las mismas circunstancias: l’hôte.....Acapulco Plaza. Existen ciertos sustantivos que cuesta pronunciar solos, sin la “liaison” como “yeux” uno tiende a decir “zyeux” recordando la “liaison” les_ yeux. Hasta se dice de forma familiar “zyeuter” mirar. En la canción:

Mais qu’a-t-elle donc fait?

La p’tite_hirondelle (se pronuncia “laptpti rondelle”)

Elle nous a volé trois p’tits grains de blé

Nous l’attraperons la p’tite hirondelle

Et lui donnerons trois p’tits coups de bâton.

Con “**et**” no se hace nunca “liaison” (es importante insistir en ello, ya que se les olvida a los estudiantes). Ejemplos: **et alors** (e alor), **et aussi** (e osi). Mientras que con “**est**” verbo “être” siempre se realiza. Ejemplos: **il est allé** (iletalé) en una

misma emisión de voz, **elle est arrivée** (eletarivé). Las letras finales que propician la “liaison” son principalmente “**t,s,z**” así como la “**x**” en los números: **deux_enfants** (dezäfä con “e” francesa), **six_élèves** (sizelèv), **mes_oreilles** (mezorei), **était_encore** (étètäkor), **chez_eux** (shéze con “e” francesa al final)

Para los profesores, es de gran utilidad el uso de estas canciones, las cuales pueden ser obtenidas, actualmente, en páginas de Internet, cuyas direcciones son las siguientes: http://ourworld.compuserve.com/homepages/Thierry_Klein/ o <http://www.paroles.net/artis/1008>

Para complementar lo antes indicado sobre pronunciación, un recurso de gran utilidad es el uso de *gestos* y *expresiones* que son iguales en francés y español. Así, mover la cabeza de arriba hacia abajo para decir que “sí” y de un lado hacia otro para decir que “no”, lo mismo con el dedo índice. Arrugar la nariz para hacer notar un mal olor, girar el dedo índice a un lado de la cabeza para decir que alguien está bien loco, cerrar los ojos alzándolos para indicar placidez, abrir exageradamente los ojos y la boca para expresar el espanto, decir ohohoh y abrir grandes los ojos para mostrar sorpresa, casi cerrar los ojos arrugando el ceño, con una media sonrisa para mostrar la suspicacia.

Ahora hay que recordar que algunos de estos gestos y expresiones son propios del idioma francés, por ejemplo: se dice: oh la la... para algo que nos asombra, “euh” en lugar de “este” como muletilla, se dice que en francés los gallos cantan “cocorico” y las ambulancias hacen ”pëöpöö, pëöpöö”, para dar un manazo a un niño, se dice “faire päpä” haciendo la señal de golpear en la mano (estos sonidos se pueden utilizar para practicar sonidos nasales). Además, en francés se dice “ouf” como expresión de relajamiento después de un gran esfuerzo y “aïe” o “ouille” para el dolor, para referirse al dinero se talla el dedo pulgar contra el índice y el mayor, para expresar la repugnancia se dice “pouah” y cuando hace frío se dice “brrr”.

Por otra parte, el alumno tiene a su disposición expresiones que significan lo mismo en los dos idiomas, siendo mínima su variación en la pronunciación de las palabras. Es más, pienso que algunas expresiones del español fueron copiadas del francés. Por ejemplo: A bon entendre salut! – ¡A buen entendedor pocas palabras!, qui trop embrasse mal étreint! – quien mucho abraza poco aprieta. Pero también expresiones de todos los días como Quoi ma gueule? – ¿Qué me ves?

2.2.3. *Pronunciación de palabras francesas que se parecen al español pero con distinto acento*

Se pueden utilizar en distintas actividades como por ejemplo escribir el término en francés y pedir a los estudiantes que con base en las reglas anteriores, deduzcan la pronunciación. El docente puede también pronunciarlas erróneamente a propósito propiciando que los alumnos lo corrijan etc... Es importante buscar textos que incluyan esas palabras en sus campos léxicos, y estudiarlos por el método de “Approche globale”.

Abdomen	-abdomen
África	-Afrique (afrik)
agenda	-agenda (alläda)
América	-Amérique (amérik)
araña	-araignée (aréñé)
árbitro	-arbitre(arbitr)
átomo	-atome (atom)
Audio	-audio (odio)
bacteria	-bactérie (bakteri)
bravo	-bravo
cálculo	-calcul
cáncer	-cancer
difícil	-difficile (difícil)

dinámico	-dynamique (dinam ik)
examen	-examen (ekzam ë)
ecólogo	-écologue (ekolog)
elástico	-élastique (elast ik)
electrónico	-électronique (elektron ik)
fácil	-facile (facil)
fonética	-phonétique (fonet ik)
fórmula	-formule (formul) “i francesa)
galaxia	-galaxie (galaks ik)
ginecólogo	-gynécologue (llinekolog)
hemorragia	-hemorragie (emorall i)
hidrógeno	-hydrogène (idroll ën)
hipopótamo	-hippopotame (ipopot am)
húmedo	-humide (um id)
indígena	-indigène (ëdill ën)
inmóvil	-immobile (imobil)
legítimo	-légitime (lellit im)
líquido	-liquide (lik id)
magnético	-magnétique (mañet ik)
magnesia	-magnésie (manézi)
matemáticas	-mathématiques (matemat ik)
metálico	-métallique (metal ik)
México	-Méxique (méks ik)
módulo	-modulen(modul) “i francesa”
náutico	-nautique (not ik)
número	-numéro (numero) “i francesa”
océano	-océan (ose ä)
olímpico	-olympique (olëp ik)
ópera	-opéra
órgano	-organe (organ)
pacífico	-pacifique (pasif ik)

parásito	-parasite (parazit)
patria	-patrie (patri)
práctico	-pratique (pratik)
réplica	-réplique (réplik)
escándalo	-scandale (skädal)
científico	-scientifique (siätifik)
simpático	-sympathique (sëpatik)
síntoma	-symptôme (sëtom)
sintético	-synthétique (sëtétik)
táctica	-tactique (taktik)
taxi	-taxi
tentáculo	-tentacule (tätakul) “i francesa”
térmico	-thermique (termik)
tónico	-tonique (tonik)
toro	-taureau (toro)
trópico	-tropicque (tropik)
úlceras	-ulcère (ulsèr) “i francesa”
útil	-utile (util) “i francesa”
válvula	-valvule (valvul) “i francesa”
ventrículo	-ventricule (vätrikul) “i francesa”

Algunas palabras se escriben igual o casi en ambos idiomas pero no suenan igual:

Jardín	-jardin (llardë)
Terrestre	-terrestre (terestr)
Cinema	-cinéma (cinema)
General	-général (lleneral)
Crayon	-crayon (kreiö)

Gentil	-gentil (lläti)
Venir	-venir (e francesa)
Inevitable	-inévitabl (inévitabl) hay que pronunciar correctamente “v” y “b”
Infame	- infâme (ëfam)
Lesión	-lésion (léziö) hay que pronunciar correctamente el fonema “z”
Límite	-limite (limit)
Libre	-libre (libr)
Mental	-mental (mäta)
Impecable	-impeccable (ëpekabl)
Pensión	-pension (päsió)
Región	-région (rélliö)
Simple	-simple (sëpl)
Túnel	-tunnel (con “u” francesa)

2.3. Algunas palabras galas o latinas en inglés pero con acento diferente

Hemos señalado anteriormente que ningún estudiante puede ser considerado como “una pagina en blanco” al empezar a aprender un idioma. En el caso que nos interesa, es decir hispanos aprendiendo francés, la mayoría ya ha estado, desde la escuela secundaria, en contacto con el inglés (que esta conformado en una gran proporción por vocablos franceses pronunciados de distinta manera). Este hecho hace que los alumnos tomen la pronunciación inglesa como punto de referencia. Entonces es necesario que el docente aplique distintas estrategias que lleven al estudiante a devolverles a estas palabras su pronunciación original.

Para explicar lo antes indicado, se presenta una listado de algunas palabras galas que pasaron al inglés con otra pronunciación.

Adversaire -adversaire (adverser)

Alphabet	-alphabet (alfabè)
Aluminium	-aluminium (aluminium) “u francesa”
Appartment	-appartement (apartemä)
Chauffeur	- chauffeur (shofer) “e francesa”
Commucation	-communication (komunikasiö) “i francesa”
Complaint	-complainte (köplët)
Comprehention	-compréhension (köpräəsiö)
Concert	-concert (köser)
Construction	-construction (köstruciö)
Content	-content (kötä)
Courage	-courage (kurall)
Cousin	- cousin (kuzë)
Culture	- culture (kultur) “i francesa”
Danger	- danger (dällé)
Desert	-désert (dézer)
Dessert	-dessert (déser)
Document	-document (dokumä) “i francesa”
Envelop	-enveloppe(ävelop)
Merchandise	-marchandise (marshädiz)
Nation	-nation (nasiö)
National	- national (nasional)
Ocean	-océan (oséä)
Orbit	- orbite (orbit)
Pharmacy	-pharmacie (farmasi)
Philip	-Philippe (filip)
Poison	-poison (puazö)
Present	-présent (prézä)
Princess	-princesse (prëses)
Restaurant	-restaurant (restorä)
Royal	-royal (ruaial)
Table	-table (tabl)

Tablier - tablier (tablié)

Se puede realizar las mismas actividades propuestas con las palabras en español, incluyendo textos estudiados en “Approche globale”, el cual se analizó al principio de este trabajo.

En correspondencia con lo anterior están algunos nombres propios que tienen una pronunciación especial tales como: Caen que suena (kä), “de Broglie” que suena (breii) con “e francesa” o “de Staël” que se pronuncia (stal) a pesar de la diéresis, creo haber recorrido las particularidades de los fonemas del francés, permitiendo a los maestros mexicanos o hispanos, conocer y solucionar los problemas que confrontan sus estudiantes. Sin embargo creo que también puede servir a los maestros nativos, que no dominan totalmente el español, ya que muchas veces dan por hecho que los alumnos perciben ciertos sonidos cuando en realidad no es así. Por ejemplo mi madre jamás se dio cuenta de la ausencia de sonidos nasales en español y siempre creyó oír “v” cuando la gente pronuncia “b”.

CONCLUSIONES

En realidad resulta difícil elaborar conclusiones sobre este trabajo, pues el mismo es una conclusión, sin embargo, y con la finalidad de precisar algunas cosas, he de plantear lo siguiente.

El objetivo final de esta propuesta es ofrecer instrumentos que faciliten a los maestros y estudiantes de habla hispana, para la enseñanza y el aprendizaje de uno de los aspectos más complicados del Francés Lengua Extranjera (FLE). Se trata de la adquisición de la pronunciación correcta del francés. En el caso del maestro, se proponen un conjunto de herramientas didácticas para lograr mejores resultados en su praxis, y por parte de los estudiantes, el contar con técnicas que les permitan adquirir más fácilmente la pronunciación correcta del francés.

Se trata de algo que habitualmente no es tarea sencilla, pues ningún manual, hasta ahora elaborado, toma en cuenta las dificultades de grupos específicos (en lo que concierne este estudio: los estudiantes de habla hispana), como tampoco existe ningún capítulo o lección que se aboque, ni siquiera de manera general, al hecho que refiere la teoría verbo-tonal Petar Guberina,²⁴ que afirma: que cada ser humano oye los sonidos dependiendo de cómo se pronuncian en su propia lengua. Los autores de los manuales franceses dan pues por hecho que cualquiera puede escuchar el sonido “u” francés, cosa realmente poco probable para muchos estudiantes en cuyos idiomas este sonido no existe. Así, en la enseñanza y en el aprendizaje de los fonemas en francés puede haber estrategias que efectivamente se traduzcan en un aprendizaje significativo y no puramente repetitivo.

Esta propuesta ofrece algunas estrategias y “trucos” que pretenden servir de ayuda a los maestros de FLE en su diaria labor, pero también ofrecen al

²⁴ RENARD, R. *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Paris: Didier;1971, pass.

estudiante, la posibilidad de adquirir desde un principio, de una manera fácil y concisa, la pronunciación adecuada de los fonemas franceses. Herramientas que ayuden a superar la discapacidad fonética de los alumnos para sonidos ajenos a su propio idioma.

Finalmente, en la enseñanza de cualquier lengua extranjera es importante tomar en cuenta las dificultades que enfrentan grupos definidos de estudiantes, clasificándolos según su idioma materno. No es lo mismo enseñar francés a hispanos, que a anglos o chinos, cada uno ha de presentar problemas de aprendizaje fonético diferente.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ DE ZAYAS, Rita. ***Hacia un currículum integral y contextualizado***, Honduras: Universitaria; 1997.
- ÁLVAREZ, Juan. ***Didáctica, currículo y evaluación***, Buenos Aires/Madrid: Niño y Dávila; 2000.
- ÁLVAREZ, Juan. ***Entender la didáctica, entender el currículum***, Madrid: Niño y Dávila; 2001.
- ALVES de MATTOS, Luis. ***Compendio de didáctica general***, Argentina: Kapelusz; 2004, p. 22.
- CARR, Wilfred. ***Una teoría para la educación*** (Hacia una investigación educativa crítica), Madrid: Morata; trad. Pablo Manzano, col Pedagogía, 1995.
- COLL, Cesar. ***Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación***, Barcelona: Barcanova, 1988.
- CONTRERAS, José. ***Enseñanza, currículo y profesorado***, Madrid: Akal; 1994^{2ed.}.
- DÍAZ BARRIGA-ARCEO, Frida y HERNÁNDEZ, G. ***Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista***, México: McGraw-Hill; 2002.
- FIONA, Cowie. "Los Avatares del Gen de la gramática", en: Revue ***La Recherche***, Barcelona: BBA Revistas; Octubre 1998.
- HYMES, Dell. ***Foundations in Sociolinguistics***, London: Tavistock; 1977; y, "On Communicative Competence", en: PRIDE, J. B. y HOLMES, J. ***Sociolinguistics***, Penguin: Harmondsworth; 1989.
- MONTIJANO, María del Pilar. ***Claves didácticas para la enseñanza de la lengua extranjera***, Málaga: Aljibe; 2001.
- QUEVEDO, Blanca. ***Didáctica***, Valera: Universidad Valle del Momboy; 2003.
- RENARD, R. ***Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique***, Paris: Didier; 1971.
- RICHER, J. J. "Didactique du FLE", Doc 16D361A, 2005.
- RITZER, George. ***Teoría Sociológica contemporánea***, España: McGraw-Hill; 2000.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. ***L'Emile ou de l'éducation***, France: Flammarion; 1966.
- TRILLA, Jaume (coord.). ***La pedagogía del siglo XX para la escuela del siglo XX***, Barcelona: Graó; 2005^{3ed.}.
- VYGOTSKI, Lev. ***El desarrollo de los procesos psicológicos superiores***, Barcelona: Crítica; 2003^{2ed.}.