PRONÚNCIALO, DISEÑO DE UNA GUÍA DIDÁCTICA DE PRÁCTICA DE LA PRONUNCIACIÓN PARA LOS ESTUDIANTES EXTRANJEROS DE ESPAÑOL 1
DEL CENTRO LATINOAMERICANO DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

LUZ ELENA BUITRAGO GARCÍA
MYRIAM ISABEL DÍAZ MARTÍNEZ

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
TRABAJO DE GRADO
BOGOTÁ
2015
PRONÚNCIALO, DISEÑO DE UNA GUÍA DIDÁCTICA DE PRÁCTICA DE LA PRONUNCIACIÓN PARA LOS ESTUDIANTES EXTRANJEROS DE ESPAÑOL 1 DEL CENTRO LATINOAMERICANO DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

LUZ ELENA BUITRAGO GARCÍA
MYRIAM ISABEL DÍAZ MARTÍNEZ

Trabajo de grado de Maestría en Lingüística Aplicada de Español Lengua Extranjera

Asesora:
ZAIDE FIGUEREDO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
TRABAJO DE GRADO
BOGOTÁ
2015
Tabla de contenidos

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tema</th>
<th>Página</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. Introducción</td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td>Situación problemática</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>2. Justificación</td>
<td>26</td>
</tr>
<tr>
<td>2.1. Importancia de la investigación</td>
<td>26</td>
</tr>
<tr>
<td>2.2. Antecedentes</td>
<td>28</td>
</tr>
<tr>
<td>3. Objetivos</td>
<td>40</td>
</tr>
<tr>
<td>3.1. Objetivo general</td>
<td>40</td>
</tr>
<tr>
<td>3.2. Objetivos específicos</td>
<td>40</td>
</tr>
<tr>
<td>4. Marco teórico conceptual</td>
<td>41</td>
</tr>
<tr>
<td>4.1. Oralidad del lenguaje</td>
<td>41</td>
</tr>
<tr>
<td>4.1.1. Comprensión oral</td>
<td>43</td>
</tr>
<tr>
<td>4.1.2. Producción oral</td>
<td>44</td>
</tr>
<tr>
<td>La competencia oral</td>
<td>45</td>
</tr>
<tr>
<td>La producción oral</td>
<td>45</td>
</tr>
<tr>
<td>4.1.3. Pronunciación</td>
<td>47</td>
</tr>
<tr>
<td>Elementos segmentales</td>
<td>48</td>
</tr>
<tr>
<td>Elementos suprasegmentales</td>
<td>49</td>
</tr>
<tr>
<td>Entonación</td>
<td>50</td>
</tr>
<tr>
<td>Acento</td>
<td>51</td>
</tr>
<tr>
<td>Ritmo</td>
<td>52</td>
</tr>
<tr>
<td>4.2. Enseñanza y aprendizaje</td>
<td>53</td>
</tr>
<tr>
<td>4.2.1. Enseñanza</td>
<td>53</td>
</tr>
<tr>
<td>La enseñanza de la pronunciación</td>
<td>53</td>
</tr>
<tr>
<td>Relación enseñanza-aprendizaje</td>
<td>56</td>
</tr>
<tr>
<td>4.2.2. Aprendizaje</td>
<td>57</td>
</tr>
<tr>
<td>El aprendizaje según el conductismo</td>
<td>58</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Tabla de anexos

Página

Anexo 1: niveles comunes de referencia, escala global............................................. 108
Anexo 2: clasificación de los sonidos a partir de los puntos y los modos de articulación 109
Anexo 3: métodos para la enseñanza de lenguas de orientación la lingüística .............. 114
Anexo 4: conceptos relevantes para el desarrollo del material según Tomlinson (1998).. 116
Anexo 5: análisis del programa propuesto por Arcos & Castro (2013)....................... 118
Anexo 6: instrumento de evaluación de material didáctico ......................................... 123
Anexo 7: Secuencias de la guía didáctica ...................................................................... 126
Anexo 8: formatos de evaluación diligenciados por los expertos ................................. 146

Lista de cuadros, gráficas y tablas

Página

Tabla 1: disposición articulatoria del español pcic 18
Tabla 2: Dominio de la pronunciación 20
Tabla 3: Opinión de docentes y estudiantes sobre la enseñanza y la práctica de la pronunciación 23
Tabla 4: los colores y los procesos de aprendizaje 68
Tabla 5: las palabras y la actividad docente 69
Tabla 6: ruta metodológica de Jolly & Bolitho (1998) 75
Tabla 7: contenidos Español 1 83
Tabla 8: contenidos Español 2 84
Gráfica 1: la escala musical 51
Gráfica 2: circulo cromático 66
Gráfica 3: el ciclo del proceso educativo 71
Cuadro 1: reforzadores aplicables al aula en el aprendizaje de lenguas 599
Resumen

En este informe se describe el proceso investigativo que conduce al diseño de una guía didáctica de práctica de la pronunciación para el nivel A.1.1 de los cursos de Español Lengua Extranjera (ELE) del Centro Latinoamericano (CLAM) de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) de Bogotá, Colombia. La guía se integra, según lo planteado desde el objetivo principal de la investigación, con los programas de pronunciación propuestos por Arcos y Castro (2013) para el CLAM, con los contenidos del CLAM, del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) para hacer posible la práctica de la pronunciación del nivel 1 de ELE del CLAM.

Para lograr este objetivo, se establecieron cuatro objetivos específicos que permitieron identificar el tipo de material que más se adecúa al programa propuesto por Arcos & Castro (2013) para las clases de ELE del CLAM; determinar, a partir de teorías de enseñanza y diseño de materiales, los criterios para diseñar el material de acuerdo con el tipo de material seleccionado; determinar los contenidos y las actividades incluidas en el material de acuerdo con los criterios establecidos y finalmente, diseñar el material para el nivel A1.1 de ELE del CLAM según los criterios y los contenidos acordados.

El diseño de la guía se realizó de acuerdo con la ruta metodológica planteada por Jolly & Bolitho (1998), los principios de diseño de materiales propuestos por Estaire (1990) y Tomlinson (1998), y los principios del método comunicativo y el enfoque por tareas. Para el diseño se tuvieron en cuenta los conceptos y las teorías de pronunciación, enseñanza y aprendizaje de la pronunciación, el diseño de materiales y la teoría del color, entre otros.

Palabras clave: pronunciación, aprendizaje y enseñanza de ELE, diseño de materiales, guía didáctica, Español Lengua Extranjera, práctica de la pronunciación.
Abstract

This report describes the research process leading to the design of a didactic guide to practice pronunciation for the levels A.1.1 of Spanish as a Foreign Language (ELE from the Spanish Español como Lengua Extranjera) at the Centro Latinoamericano (CLAM) from the Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) in Bogota, Colombia. The guide, according to its genera objective, integrates with the pronunciation program proposed by Arcos & Castro (2013) for the CLAM, with the contents of the CLAM, the Common European Framework of Reference (CEFR), and the Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) in order to make possible the process of practicing pronunciation at levels A1.1 of ELE at the CLAM.

To achieve this goal, four specific objectives were set to: identify the type of material that best suits the program proposed by Arcos & Castro (2013) for ELE classes at the CLAM; to determine, based on teaching and materials design theories, the criteria for to design the material according to the type of material; to determine the contents and activities to be included in the material according to the criteria and finally, to design the material for level A.1.1 of ELE for the CLAM, according to the agreed criteria and contents.

The design of the guide follows the methodological route proposed by Jolly & Bolitho (1998), the materials design principles proposed by Estaire (1990) and Tomlinson (1998), and the principles of the communicative method and the task-based approach. The concepts and theories of pronunciation, teaching and learning of pronunciation, materials design and color theory, among others were taken into account for the design of the guide.

Keywords: pronunciation, learning and teaching of ELE, materials design, didactic guide, Spanish as a Foreign Language, pronunciation practice.
1. Introducción

La enseñanza de la pronunciación es un tema que ha estado desatendido por muchos años, especialmente en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE). Temática que, desde los postulados de autores como Llisterri, (2003), Bartolí (2005), Padilla (2006) e Iruela (2007), debería ser atendida desde el inicio del proceso de aprendizaje de una lengua. Sin embargo, la enseñanza de la pronunciación no se desarrolla del mismo modo que campos como la gramática, pues no se le ha dado tanta importancia y, en consecuencia, no cuenta con suficientes materiales para su enseñanza, como se puede observar en el Centro Latinoamericano (CLAM) de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ).

En el Centro, como lo demuestran las investigaciones de Guido (1999), Pabón (2003) y Arcos & Castro (2013), existen algunas dificultades en la pronunciación descritas por los autores debido, en gran parte, a las diversas nacionalidades de los estudiantes por las diferencias entre los sonidos del español y sus lenguas nativas (Guido, 1999). De igual forma, los docentes consideran que no tienen el tiempo suficiente para practicar la pronunciación fuera de la corrección aislada de errores (Pabón, 2003). Asimismo, los docentes no cuentan con lineamientos generales para la enseñanza de esta (Arcos & Castro, 2013), a pesar de que en su discurso en las clases de la Maestría en Lingüística Aplicada de ELE expresan la importancia de la pronunciación en la enseñanza de ELE. Los hallazgos de estas investigaciones y nuestro interés en este tema nos motivaron a realizar un estudio donde se plantea un material que promueva la enseñanza y la práctica de la pronunciación en el CLAM.

En consecuencia, en el desarrollo de este material se tienen en cuenta conceptos relevantes para nuestra investigación y se adopta el modelo de Jolly & Bolitho (1998) para el desarrollo metodológico. En esta ruta metodológica propuesta por los autores se realiza el diseño del material en seis (6) pasos: la identificación de las necesidades, la exploración de significados y de posibles soluciones a las necesidades encontradas, la realización contextual que requiere organizar las ideas, los textos y los contextos de la necesidades, la realización pedagógica en donde se ubican las actividades y los ejercicios necesarios para solucionar las necesidades, la producción física donde se deciden las características del material, la aplicación y evaluación que corresponde al uso de los materiales en el contexto.
real y su efecto. Por otro lado, todos los elementos presentes en el material corresponden con el método comunicativo y el enfoque por tareas pues estos son los mismos que promueve el CLAM.

Como resultado de esta investigación se presenta la primera guía didáctica que promueve la práctica de la pronunciación diseñada especialmente para el CLAM. Una guía en la que se desarrollan dos aspectos, en primer lugar la práctica de la pronunciación como parte de la competencia oral, pues debe estar ligada con todos los contenidos que el estudiante aprende. Y en segundo lugar la práctica de la pronunciación en contextos reales, en los que el estudiante se sienta identificado y se prepare para tener una pronunciación que le facilite la comunicación. Esta guía es sometida a un proceso de evaluación por parte de dos profesoras conocedoras del CLAM, especialistas en la enseñanza de ELE y con una larga trayectoria en la enseñanza de ELE. A partir de los resultados y teniendo en cuenta el concepto de las evaluadoras, se corrige el material y se llega a su versión final.
Situación problemática

De acuerdo con el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2015) la forma de hablar de un extranjero puede significar su aceptación o su rechazo en una conversación y en otros espacios de interacción social:

La forma en que un extranjero pronuncia la lengua de la comunidad que lo acoge influye en gran medida en la consideración que despierta entre los integrantes de ese medio: por lo general, cuanto más se aproxime su acento al modelo nativo, mayor será el grado de aceptación social -y admiración encubierta- con que cuente, en tanto que una pronunciación claramente deficiente le supondrá una gran traba en su vida profesional y en sus relaciones personales (Instituto Cervantes, 2015).

Parece radical afirmar que la pronunciación de un extranjero pueda afectar su relación con los interlocutores nativos. Sin embargo, la pronunciación puede ser la razón por la que se trata de una forma diferente al extranjero.

Por otro lado, la ausencia de la práctica de la pronunciación en el aula de LE es un tema estudiado en distintos países y por diferentes académicos desde los años setenta. Estos autores, entre los que se encuentran Llisterri, (2003), Bartolí (2005), Padilla (2006) e Iruela (2007), afirman que la pronunciación debería ser atendida desde el inicio del proceso de aprendizaje de una lengua. Sin embargo a partir de las inquietudes, acerca de esta misma temática, que surgieron en las clases de la Maestría en ELE y de aquellas encontradas en las investigaciones de Guido (1999), Pabón (2003), Arcos & Castro (2013), se encuentra también que es necesario prestar atención a la ausencia de tiempo destinado a la práctica de la pronunciación en instituciones de enseñanza de ELE, como el CLAM.

En el CLAM se pueden identificar cuatro hechos problemáticos en los espacios de aprendizaje de ELE. Por un lado se encuentran las dificultades que los estudiantes tienen con algunos elementos de pronunciación identificadas por Guido (1999). De otra parte los hallazgos de Pabón (2003) sobre la enseñanza de la pronunciación con palabras sueltas, sin contexto, y sólo cuando el docente identifica algún error. Además, se encuentra la falta de tiempo en las clases de ELE para la práctica de la pronunciación en el programa actual del CLAM (Arcos & Castro, 2013), que muestra la necesidad de aplicar un programa sistematizado para integrar y practicar la pronunciación en estas clases. Finalmente, después de indagar sobre la existencia de materiales para la práctica de la pronunciación en el CLAM, se confirma la necesidad de disponer de un material que les permita a los estudiantes de ELE aprender y practicar la pronunciación.
En cuanto a la situación de la pronunciación, como lo afirman Ahumada (2010), Listerri (2003) e Iruela (2007), entre otros, la pronunciación ha sido un aspecto poco desarrollado en la enseñanza de lenguas extranjeras a pesar de que el Plan Curricular del Instituto Cervantes o PCIC (2015) dedica un inventario a la enseñanza de la pronunciación, y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas o MCER (2002) presenta una propuesta de seis niveles para el desarrollo de esta como se muestra a continuación:

**Tabla 1 disposición articulatoria del español PCIC**

<table>
<thead>
<tr>
<th>B. Plano suprasegmental</th>
<th>C. Plano segmental</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. La sílaba</td>
<td>1. Las vocales del español</td>
</tr>
<tr>
<td>2. El acento en español</td>
<td>1.1. Modificaciones contextuales</td>
</tr>
<tr>
<td>2.1. El acento léxico</td>
<td>1.2. Secuencias vocálicas</td>
</tr>
<tr>
<td>2.2. El acento oracional</td>
<td>1.3. Fenómenos dialectales</td>
</tr>
<tr>
<td>2.3. El acento enfático</td>
<td>2. Las consonantes del español</td>
</tr>
<tr>
<td>3. Distribución y tipos de pausa</td>
<td>2.1. Variantes contextuales</td>
</tr>
<tr>
<td>3.1. El grupo fónico</td>
<td>2.2. Consonantes agrupadas</td>
</tr>
<tr>
<td>3.2. El tempo</td>
<td>2.3. Variantes dialectales</td>
</tr>
<tr>
<td>4. El ritmo en español</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5. La entonación en español</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5.1. Las formas entonativas básicas</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5.2. Las modalidades expresivas y Afectivas</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>


Los contenidos del PCIC están organizados de acuerdo con dos aspectos de la lengua que son el plano suprasegmental y el plano segmental, los cuales se centran en los elementos de cadenas de sonidos como la entonación, el ritmo, el tempo, etc., y los que analizan la producción y articulación de los sonidos aislados. Cada uno de estos aspectos se encuentra dispuesto en bloques paralelos, puesto que de acuerdo con el PCIC ambos deben desarrollarse en el habla de manera simultánea. Sin embargo, el plano suprasegmental se ordena en primer lugar, ya que este refleja más directamente los factores situacionales y contextuales de los que depende la cadena hablada. Por ello se le considera de gran importancia dentro del proceso de comunicación según las últimas tendencias didácticas y los objetivos de los niveles de referencia para el español, que tienen como base la interacción comunicativa.
Para que el estudiante pueda aprender la pronunciación debe tener la base articulatoria del español (la posición de los órganos para producir los sonidos). Así podrá desarrollar tanto el plano segmental como el suprasegmental desde el inicio de su aprendizaje. Situación que permite que el estudiante se familiarice con la configuración articulatoria que caracteriza la lengua (Instituto Cervantes, 2015). Esta configuración articulatoria parte de la fonética que se desarrolla gradualmente en fases que van desde un primer contacto del estudiante con un sistema fónico nuevo hasta obtener seguridad al expresarse en el nuevo idioma. Estas fases se organizan por etapas de la siguiente manera: una primera fase de aproximación, etapa A (niveles A1-A2), una fase de profundización, etapa B (niveles B1-B2), y una fase de perfeccionamiento, etapa C (niveles C1-C2).

Por otro lado, en el MCER se dedican seis niveles a la enseñanza de la pronunciación (ver anexo 1) y se desarrollan la competencia fonológica y la destreza en la percepción y la producción de:

- Las unidades de sonido (fonemas) de la lengua y su realización en contextos concretos (alófonos).
- Los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (rasgos distintivos, por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad).
- La composición fonética de las palabras (estructura silábica, la secuencia acentual de las palabras, etc.).
- La fonética en las oraciones (prosodia): acento y ritmo de las oraciones, entonación, etc.
- Reducción: fonética, vocal
- Formas fuertes y débiles
- Asimilación
- Elisión

Para el trabajo de pronunciación el MCER propone lo siguiente:

---

1 Lista extraída de MCER. p.113 : http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
### Tabla 2 Dominio de la pronunciación

<table>
<thead>
<tr>
<th>Nivel</th>
<th>Descripción</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>C2</strong></td>
<td>Como se desarrolla en C1</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>C1</strong></td>
<td>Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significados.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>B2</strong></td>
<td>Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>B1</strong></td>
<td>Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>A2</strong></td>
<td>Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>A1</strong></td>
<td>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 estudiante.</td>
</tr>
</tbody>
</table>


A pesar de que existen unos fundamentos epistemológicos concernientes a la enseñanza de la pronunciación y de los avances que se han producido en la enseñanza de LE, la pronunciación sigue estando desatendida en clase y no recibe un tratamiento equilibrado como los demás componentes de la lengua, por lo cual sigue siendo la asignatura pendiente de la enseñanza de las lenguas extranjeras (Bartolí, 2005; Llisterri, 2003; Iruela, 2004 y Ahumada, 2010). Así lo comprueban Bartolí (2012) y Llisterri (2003) en sus investigaciones. Bartolí analiza 29 libros para la enseñanza de ELE y 9 manuales para la enseñanza de la pronunciación, y Llisterri estudia sus materiales para la corrección fonética. Ambos autores concluyen que la pronunciación no parece estar al mismo nivel de desarrollo metodológico que otros ámbitos de la lengua. Esto quiere decir que la pronunciación no ha seguido el mismo camino de otras áreas, como la gramática o la expresión escrita, de manera que se ha dejado olvidada (Iruela, 2004).

Como se presenta en los antecedentes de este trabajo, las investigaciones de Guido (1999), Pabón (2003) y Arcos & Castro (2013) demuestran la poca e insuficiente enseñanza y práctica de la pronunciación en las clases del CLAM. Estas investigaciones son valiosas para el desarrollo de nuestra investigación, pues se realizaron en el contexto de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) y trabajaron no solo con diversas metodologías e instrumentos, sino también con diferentes grupos de docentes y estudiantes. Estas
investigaciones reiteran por un periodo de 16 años el problema de la pronunciación y confirman la necesidad de establecer un componente o programa de pronunciación en el CLAM, necesidad que algunos de estos trabajos procuraron satisfacer, como se expone a continuación, sin embargo el problema persiste.

En 1999 Guido identifica, explica y da solución a los diferentes problemas de pronunciación en la producción de sonidos por parte de los estudiantes del CLAM. En la identificación, Guido afirma que los sonidos problemáticos del español se derivan de las lenguas nativas de los estudiantes. Esto lo explica a partir de la diferencia entre los patrones de articulación característicos del sistema fonético del español y los de las lenguas nativas de los estudiantes, entre otros factores. Para dar solución a estos problemas, Guido asigna ejercicios para practicar palabras de manera aislada y en oraciones de acuerdo con la lengua materna del estudiante. Estos con su respectiva retroalimentación y acompañados, al final, de una evaluación del módulo para así observar el progreso de los estudiantes. Asimismo, la autora sugiere que los estudiantes realicen una sesión de una hora semanal para evitar y corregir fallas y malos hábitos en la articulación y la prosodia en el habla (la lectura en voz alta).

Cinco años después en el 2003, Pabón reflexiona sobre los resultados de la investigación de Guido y sobre la falta de aplicación de sus propuestas para el CLAM. Esto junto a un análisis de las opiniones de los docentes sobre cómo se enseña la pronunciación en los niveles básico y avanzado de ELE en el CLAM. En sus reflexiones Pabón afirma, sobre el trabajo de Guido, que “aunque este estudio se tiene como material de consulta para ejercicios, no se ha procurado implementarlo formalmente o ampliarlo” (p. 8). El autor decide a partir de allí usar los resultados de Guido como evidencia respecto al tema y a la problemática para, en un momento posterior, utilizar la discriminación de los sonidos problemáticos del español para extranjeros como base para una posible forma de enseñanza de los mismos en el CLAM.

Para realizar el análisis de las opiniones de los docentes, Pabón realiza algunas observaciones de las clases de los niveles básico y avanzado de ELE. En sus observaciones Pabón encuentra que los profesores enseñan a partir del enfoque estructural, es decir, la enseñanza se hace por medio de la imitación de sonidos y no guiada hacia el uso de esos sonidos en contextos reales. De igual forma, Pabón cuestiona la contradicción que observa
entre la opinión de los docentes, registradas en las entrevistas, quienes consideran que la enseñanza de la pronunciación es relevante, y la realidad que se desarrolla en el aula de clase, donde no se incluye la enseñanza de la pronunciación. Pabón confirma también, a través de cuestionarios y entrevistas, la necesidad de buscar actividades que ayuden a los estudiantes a mejorar su pronunciación en español. Por esta razón, Pabón sugiere asignar material extra con actividades guiadas y supervisadas por el profesor. Esto con el fin de lograr una buena práctica de la pronunciación pues, según el autor, el texto de español como L2 no contiene ejercicios de pronunciación que ayuden al aprendiz a mejorarla. Además, el autor encuentra que la enseñanza de la pronunciación está supeditada al trabajo que los docentes hacen con otros aspectos de la lengua como: la gramática y el vocabulario. Pues se utiliza como medio para la corrección de errores de pronunciación presentes en el desarrollo de ejercicios teóricos. Como lo afirma la profesora Margarita Mantilla2 “cada profesor enseña la pronunciación de acuerdo con su criterio personal” (Pabón, 2003, p. 9).

En el 2013 Arcos & Castro, preocupadas por la insuficiencia de espacios dedicados a la enseñanza y práctica de la pronunciación en las clases del CLAM, realizan su investigación para diseñar un programa de pronunciación que se integre a los cursos de ELE del 1 al 4 del CLAM. Para diseñar dicho programa Arcos & Castro realizan un análisis de necesidades con el que nuevamente comprueban que el CLAM requiere de la creación de un programa de pronunciación, como lo afirman en la siguiente cita:

“Aunque por medio de los cursos de lengua se pretende que los estudiantes lleguen a un manejo competente de la habilidad oral, al parecer, la pronunciación no ocupa un lugar relevante en el desarrollo de dicha habilidad” (p. 17).

En su trabajo, las autoras recuperan no solo la conclusión de Pabón (2003), según la cual “no se imparte la enseñanza con respecto a la pronunciación en las clases de español del CLAM” (p. 102), sino también lo dicho por Mantilla, en Pabón (2003), quién afirma que “cada profesor enseña la pronunciación de acuerdo con su criterio personal” (p. 9). De esta forma, se corroboran las conclusiones de Pabón y se reafirma que para el 2013 las deficiencias en la enseñanza y práctica de la pronunciación continúan sin mejoras relevantes, como las autoras también lo comprueban en su entrevista a 8 profesores y su encuesta a 10 estudiantes de ELE del CLAM.

2 Directora del CLAM en el segundo semestre del 2001 para la PUJ.
Dada la importancia del trabajo de Arcos & Castro, a continuación se enuncian algunos elementos relevantes para nuestra investigación, donde se evidencian los encuentros entre las opiniones de docentes y estudiantes con respecto a la enseñanza y práctica de la pronunciación en ELE. Donde nuevamente se evidencia la necesidad de establecer un programa de pronunciación para el CLAM.

**Tabla 3 Opinión de docentes y estudiantes sobre la enseñanza y la práctica de la pronunciación**

<table>
<thead>
<tr>
<th>La enseñanza y práctica de la pronunciación en las clases de ele:</th>
<th>Opinión de los docentes (tomado de los resultados de las entrevistas)</th>
<th>Opinión de los estudiantes(^3) (tomado de los resultados de las encuestas)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>ES IMPORTANTE O NO.</strong></td>
<td>Es importante “en tanto que permite comprender el discurso del emisor, así como una mayor integración sociolingüística” (p. 18) y mayor aceptación social.</td>
<td>Las autoras afirman que 8 de los 10 estudiantes consideraron que la pronunciación es muy importante al momento de comunicarse oralmente (p. 19).</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>SE PRESENTA O NO.</strong></td>
<td>Existe un vacío respecto a la enseñanza de la pronunciación, lo cual amerita un programa de pronunciación integrado a los cursos de lengua, “puesto que considera que la pronunciación debe enseñarse dentro de un contexto y no con palabras sueltas” (p.18).</td>
<td>En la pregunta “¿en qué momento práctica la pronunciación en las clases de español?” de la encuesta ningún estudiante seleccionó la afirmación “En un espacio asignado para la práctica de la pronunciación en las clases de ELE”. Lo cual corrobora que no hay un espacio específico destinado a la pronunciación.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>CUENTA CON LINEAMIENTOS O NO.</strong></td>
<td>No se tiene un protocolo de enseñanza o corrección de la pronunciación, sino que esta se corrigie en la medida en que los estudiantes cometen errores (p. 21).</td>
<td>No hay preguntas relacionadas con este tema en la encuesta realizada a los estudiantes.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>CUENTA CON UN TIEMPO ESPECÍFICO PARA SU DESARROLLO O NO.</strong></td>
<td>No cuentan con el tiempo suficiente para la enseñanza de la pronunciación, “y uno de ellos afirma que por ser cursos plurilingües «la enseñanza es complicada, puesto que se deben hacer correcciones lengua por lengua»” (p. 18-19).</td>
<td>5 estudiantes consideraron que la gramática es lo que los profesores más corregen cuando hablan, esto junto con la fluidez y el vocabulario (p. 20). 9 de ellos consideraron que practican la pronunciación en las clases de ELE, pero sólo cuando cometen errores al hablar y el profesor los corrige (p. 20).</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Fuente: Este cuadro fue creado para la presente investigación como resumen de los resultados encontrados en las entrevistas realizadas por Arcos & Castro (2013)

El producto final de la investigación de Arcos & Castro (2013) fue el diseño del programa de pronunciación para los primeros cuatro niveles de español, el cual sirve de

---

3 Estudiantes originarios de países como: Corea, Suecia, Nueva Zelanda, Estados Unidos, Japón e Inglaterra, entre otros, y con niveles de proficiencia diferentes de español de acuerdo con la clasificación del CLAM.
complemento para los cursos del CLAM, y en consecuencia, los estudiantes tienen una formación más integral en el aprendizaje de la lengua española. Estas autoras no diseñaron un material didáctico para realizar los ejercicios de pronunciación en las clases, pero en las conclusiones sugieren que se debe desarrollar dicho material. Por otro lado, en la investigación de Bartolí (2012) se afirma que aunque en el libro *Aula Internacional 1* (material utilizado en los cursos de ELE del CLAM) “son abundantes las actividades de expresión y comprensión orales”, este libro:

“no dedica ninguna sección a la pronunciación; la única referencia a la pronunciación la encontramos en la primera unidad y consiste en la correspondencia letras-sonidos, acompañada de algunas actividades para su práctica” (p.123).

Finalmente, y luego de un recorrido de 16 años, vemos todo un proceso investigativo donde se presentan los diferentes hechos problemáticos que configuran esta investigación. En este proceso Guido (1999) descubre la existencia de algunos sonidos problemáticos del español en la pronunciación de los estudiantes extranjeros. Luego, Pabón (2003) identifica que la pronunciación se enseña de manera aislada, con palabras sueltas, sólo cuando el docente identifica algún error y no dentro de un contexto específico. Después, Bartolí (2012) comprueba la escasez de ejercicios destinados a la pronunciación como parte de la expresión oral en los textos y manuales de ELE. Finalmente, Arcos & Castro (2013) demuestran que es necesario aplicar un programa para la enseñanza y la práctica de la pronunciación de ELE en el CLAM, reforzada por la falta de tiempo en las clases para desarrollar estos aspectos. Tomando en cuenta todo este proceso investigativo lo único que haría falta, y que representa una necesidad actual, es el diseño de un material que tenga en cuenta todos estos hechos problemáticos y busque solucionarlos. Por esta razón, hemos decidido contribuir con el diseño de un material que les permita a los estudiantes del nivel A1.1 aprender y practicar la pronunciación y que, además, se acople al programa diseñado por Arcos & Castro (2013) para el CLAM y a los contenidos propuestos por el PCIC (2015) y el MCER (2002).
1.1.1. Interrogante

¿Cuál sería un material de práctica de la pronunciación para el nivel A1.1 de español del CLAM en el que se aplique el programa propuesto por Arcos & Castro (2013), de acuerdo con el programa del CLAM, los contenidos del MCER y del PCIC?
2. Justificación

A continuación se presentan la importancia de la investigación y los antecedentes que dieron lugar a su realización, es decir, las investigaciones que se relacionan con alguna de las variables del trabajo, intentan dar respuesta al interrogante, muestran la necesidad de un material para practicar la pronunciación o sirven como guía para solucionar las problemáticas planteadas. Asimismo, se presentan los aportes que brinda el material diseñado en este trabajo para la enseñanza y práctica de la pronunciación, pues es una de las destrezas esenciales en el desarrollo de la competencia comunicativa y es, sin embargo, una de las menos trabajadas tanto en las clases de ELE como en el desarrollo de materiales.

2.1. Importancia de la investigación

Esta investigación inició con una exploración documental que reveló la falta de recursos, materiales y tiempo para trabajar la pronunciación en las clases de ELE, situación que consideramos problemática pues la pronunciación hace parte fundamental de la aptitud comunicativa. Gracias a este hallazgo surge en nosotras el deseo de solucionar esta falencia, que de no tenerse en cuenta, podría dificultar el desarrollo de la competencia comunicativa y por tanto el aprendizaje de ELE. Esta situación, como lo afirma Iruela (2007), se ha presentado desde los años setenta y, a pesar de su breve resurgimiento en los años noventa, no ha logrado obtener la relevancia que merece en las clases de LE, ni ha impulsado el diseño de los materiales necesarios para su enseñanza.

“La enseñanza de la pronunciación tuvo una definición metodológica y unos objetivos muy claros hasta los años setenta. […] Sin embargo, a partir de la aparición del Enfoque comunicativo ha recibido menos atención en los materiales didácticos. […] A pesar de que cumple un papel relevante en la comunicación oral, la atención a la pronunciación ha sido relegada de la enseñanza de L2 durante largo tiempo. Y mientras la didáctica ha evolucionado constantemente y ha incorporado nuevas perspectivas, la enseñanza de la pronunciación se ha mantenido inalterada durante décadas” (Iruela, 2007).

A parte de esta situación, existen cuatro hechos problemáticos que representan cuatro necesidades en el área de la enseñanza y la práctica de la pronunciación. Estos hechos tienen lugar en el CLAM de la PUJ, institución en la que se realiza la presente investigación, y parecen no haber sido atendidos hasta el momento. Por esta razón, es importante dar una solución a la problemática y este es, precisamente, el fin de esta
investigación. Este trabajo representa una oportunidad para retomar la práctica de la pronunciación en las clases de ELE y sirve para retomar y aplicar los resultados de investigaciones que se realizaron anteriormente sobre este mismo tema.

Para cumplir con dicho propósito utilizamos las causas y descripciones de algunos sonidos problemáticos en la pronunciación del español identificados por Guido (1999). Así como planteamos un material que promueve la enseñanza de la pronunciación de forma integral y no de forma aislada, descontextualizada y sólo para corregir errores específicos como lo describe Pabón (2003). Además, en nuestro material aumenta el número de ejercicios destinados a la práctica de la pronunciación como parte del desarrollo de la expresión oral, lo que se contrapone a las deficiencias de los textos de ELE que descubre Bartolí (2012). Finalmente, nuestro material aplica el programa para la práctica de la pronunciación de ELE en el CLAM diseñado por Arcos & Castro (2013). Esto significa que no solo hemos tenido en cuenta las conclusiones y aportes de investigaciones pasadas, sino también hemos dado continuidad al trabajo realizado en la PUJ acerca de esta problemática. Por esta razón presentamos un material que no se tiene hasta el momento y que es necesario para la enseñanza y práctica de la pronunciación de forma integral a los contenidos de los cursos de ELE del CLAM.

En este sentido, la existencia de este material contribuye al mejoramiento de la deficiencia de materiales reportada por Iruela (2007), deficiencia que también se ve reflejada en el CLAM de la PUJ. De igual forma, dicho material representa el aporte que como investigadoras de la Maestría en Lingüística Aplicada de ELE de la PUJ, hacemos a la institución y al proceso de investigación sobre la pronunciación en ELE que se viene desarrollando desde 1999. Así se aprovecharán los resultados de las investigaciones realizadas en la universidad y de otros autores, externos a la institución, que se han pronunciado frente a la temática de la pronunciación.

Es por esto que esta investigación servirá de referencia para los futuros docentes de lenguas, diseñadores de material educativo, y para aquellas personas interesadas en la enseñanza y el aprendizaje de pronunciación en ELE o en otras lenguas. Referencia que puede ser utilizada para el desarrollo de sus clases, creación de propuestas o adaptaciones de material, actividades o metodologías de acuerdo con sus necesidades, o como antecedente de nuevas investigaciones. Esto gracias a que presenta un marco teórico
conceptual y uno metodológico que clarifican distintos conceptos y teorías relacionados con la pronunciación, así como procesos de investigación y diseño de materiales.

Esta investigación es importante pues si no se realiza, los estudiantes del CLAM continuarían aprendiendo ELE sin una enseñanza formal y sistematizada de la pronunciación, como lo identificó Pabón (2003), y seguirían teniendo problemas al pronunciar algunos sonidos del español como lo identificó Guido (1999). Esto reafirmaría las necesidades que se han identificado y comprobado reiteradamente desde 1999 y haría que el proceso de enseñanza fuera estático, no cambiaría frente a los resultados de múltiples investigaciones, así los estudiantes seguirían cometiendo errores de pronunciación al momento de hablar. De igual manera, no realizar esta investigación impediría aprovechar y utilizar los resultados obtenidos por otros investigadores, entre ellos estudiantes de pregrado de la universidad, lo cual, desde nuestra experiencia como investigadoras, es una de las causas más grandes de desmotivación en los procesos de investigación.

Establecida la importancia de nuestra investigación, a continuación presentamos los estudios que sirvieron como antecedentes y referencia para nuestro trabajo y que muestran que la investigación es necesaria y pertinente para la población e institución en la que tiene lugar.

2.2. Antecedentes

Las investigaciones aquí presentadas están organizadas en dos grupos: a nivel institucional se encuentran las investigaciones realizadas en la Pontificia Universidad Javeriana, que corresponden a dos trabajos de pregrado. Y a nivel internacional, se incluyen trabajos realizados en la Universidad de Amberes en Bélgica, la Universidad de Montreal, las universidades de Barcelona y Alicante en España y el Instituto Cervantes de Italia. Para la selección de dichas investigaciones, tuvimos en cuenta su relevancia y los aportes que presentan a nivel teórico, conceptual, investigativo o procedimental. Así como su relación con nuestras variables de investigación, tales como: la pronunciación, la enseñanza de esta, la enseñanza de ELE y el diseño de materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras.

De igual forma, en estos trabajos se contextualiza la problemática de la pronunciación en el CLAM y se revela la importancia que tiene esta para profesores y estudiantes. Asimismo, en estos trabajos no solo se confirma la falta de materiales y de
tiempo destinado a la enseñanza y práctica de la pronunciación, sino también se proponen programas que la integran, por medio de actividades cortas, a las clases de ELE. Además, en estas investigaciones se hace evidente la necesidad de un material para la enseñanza y la práctica de la pronunciación, así como se sugieren herramientas que podrían suplir esta necesidad. De igual forma, en estos trabajos se hace hincapié en la importancia de la pronunciación, didáctica, fonética, principios didácticos, técnicas de enseñanza y aprendizaje de la pronunciación, así como se enfatiza en las teorías, métodos y enfoques que la sustentan. Finalmente, en estas investigaciones se indican procedimientos, a nivel metodológico, acerca de la creación de programas de lengua, diseño de materiales e investigación.

**Nivel Institucional**

Entre los trabajos de pregrado encontrados en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la PUJ están el trabajo de pregrado de Pabón (2003), titulado *Estudio etnográfico sobre la enseñanza de la pronunciación del español en la Pontificia Universidad Javeriana*. Y el trabajo de Arcos & Castro (2013), titulado *Componentes de un programa de pronunciación que podrían integrarse a los cursos del 1 al 4 de español para Extranjeros del Centro Latinoamericano de la Pontificia Universidad Javeriana*.


Esta investigación presenta una descripción de las formas de pensar, sentir y obrar de la comunidad que conforma el CLAM, específicamente del cuerpo docente, en relación con la enseñanza de la pronunciación del español como L2. Para tal efecto fue necesaria la identificación de algunos términos fundamentales que facilitaron la descripción y comprensión de la realidad del contexto. Estos conceptos son la adquisición de L2 y las diferencias entre L2 y Lengua Extranjera (LE). De igual forma, el autor decide definir los conceptos de enfoque, método y técnica basado en autores como Stern (1983), Kelly (1969), citado por Stern (1983), Krashen (1991), Littlewood (1990) y Ellis (1986). A partir
de estos expone las características de algunos enfoques y métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, fonética articulatoria, fonología del español y enseñanza de la pronunciación.

Por otro lado, las pautas para la recolección y el análisis de datos se determinaron a partir del diseño etnográfico de esta investigación, esto le permitió al autor escoger la observación como herramienta de recolección. De esta forma, Pabón pudo evidenciar los momentos clave en los que se desarrolla la enseñanza de la pronunciación y cómo proceden los docentes frente a este aspecto de la lengua. En estos momentos se identificaron las categorías propias del ámbito de estudio y la metodología de los docentes, la cual no está definida por un lineamiento específico, en otras palabras, cada profesor es autónomo para enseñar los diferentes aspectos de la lengua. Pabón concluye en su investigación que los profesores enseñan la pronunciación a partir de un enfoque estructural, dado que la enseñanza de la esta se realiza a través de la imitación de sonidos como una forma de corregir el error.

En consecuencia, Pabón afirma que el uso del enfoque estructural para la enseñanza de la pronunciación es un punto débil, pues el aprendiz se ve limitado a imitar sonidos, mas no es guiado hacia el uso de estos en contextos reales. Esto se refleja en las actividades de pronunciación que se desarrollan en las clases (las correcciones de errores), en estas se observa un trabajo con palabras, por lo general, aisladas. Como resultado, se refuerza la práctica de la pronunciación como la repetición de palabras o sonidos específicos de la lengua, es decir, que no se dan como parte de una situación comunicativa en contexto real. Según Pabón, la enseñanza de la pronunciación podría ser optimizada si el docente les pide a sus estudiantes que formen oraciones completas en contexto, para así dirigirlos hacia un uso más natural del discurso oral.

Por este motivo, Pabón concluye que es necesario buscar actividades que les ayuden a los estudiantes a mejorar su pronunciación en contextos reales y le aconseja al aprendiz tomar conciencia de sus dificultades en la pronunciación, para que con ayuda del profesor seleccionen material extra que pueda ayudarlo a mejorar. Estas conclusiones son fundamentales para nuestra investigación, pues el autor afirma que la enseñanza de la pronunciación está limitada no solo por los pocos espacios destinados a esta, sino también por la corrección, según el criterio de cada docente, de errores aislados. En consecuencia, Pabón sugiere hacer uso de materiales complementarios con los que el estudiante pueda
trabajar la pronunciación más allá de una corrección aislada. Sin embargo, Pabón no llega a proponer un programa donde se incluya la enseñanza y práctica de la pronunciación en las clases de ELE del CLAM, esta propuesta la desarrollan Arcos & Castro (2013) y supone el paso que se debe seguir.


El objetivo principal de esta investigación es determinar qué componentes de un programa de pronunciación podrían integrarse a los cuatro primeros cursos de español para Extranjeros del Centro Latinoamericano de La Pontificia Universidad Javeriana. Para esto, las autoras realizan un análisis de necesidades para establecer los elementos que se incluyen dentro de esos componentes y así determinar los pasos para el diseño de dicho programa. Para el desarrollo de esta investigación, las autoras incluyen en el marco teórico tres conceptos claves: la pronunciación, el programa y los pasos para diseñarlo. Esto lo realizan basadas en los planteamientos de García (2008), Nunan (1998), el PCIC (2008), Riart (2002), Graves (1996) y Tomlinson (1998). Por otro lado, las autoras seleccionan la metodología de tipo práctico, pues aplican elementos teóricos y conceptuales al diseño de un programa que supliría las necesidades del CLAM. En esta institución se da un contexto real, de adquisición y aprendizaje de lengua española, que les permitirá a las autoras proponer un programa de pronunciación integrado a los cursos de español para extranjeros del CLAM.

Como conclusiones de esta investigación, Arcos & Castro muestran los logros obtenidos al aplicar la teoría a un contexto educativo, en este caso el CLAM, y así plantear los programas de pronunciación para los cuatro primeros niveles de ELE del CLAM. Sin embargo, al revisar el programa notamos que no siguieron todos los pasos para diseñarlo. Esto de acuerdo con García (2008), quien propone el siguiente procedimiento:

- Análisis de necesidades
- Definición de objetivos
- Selección y gradación de contenidos
- Selección y gradación de actividades
- Diseño de materiales
- Determinación de los procedimientos de evaluación

Arcos & Castro llevaron su investigación hasta el punto de selección y gradación de materiales (queda pendiente el diseño de materiales y la determinación de los procesos de evaluación). En consecuencia, se da la oportunidad para que en nuestra tesis se pueda finalizar este proceso con el diseño de un material que integre el programa y las actividades propuestas por las autoras, esto con el fin de promover la enseñanza y la práctica de la pronunciación en las clases de ELE del CLAM. Además, en esta investigación se presentan hechos problemáticos que se usaron para nuestro trabajo (p. 18 de este documento). Asimismo, Arcos & Castro son un referente para delimitar el concepto de pronunciación e identificar, en la metodología, cuáles son los contenidos relevantes para el diseño de nuestro material.

En conclusión, la investigación de Arcos & Castro es un antecedente importante para nuestro trabajo, pues no solo ratifica la ausencia de un espacio dedicado a la pronunciación en las clases de ELE del CLAM, sino también plantea una propuesta para su inclusión donde se facilite el aprendizaje de la pronunciación por medio de actividades cortas (diez minutos). De esta forma, en nuestra tesis se continúa el proceso que comenzaron estas autoras con el propósito de aportar un material que pueda solucionar la problemática de la pronunciación del CLAM.

**Nivel Internacional**

A nivel internacional algunos de los trabajos desarrollados acerca de la enseñanza y práctica de la pronunciación son: el reporte de investigación *Práctica virtual: el uso de auto-grabaciones en audio y video en la enseñanza-aprendizaje Semipresencial de ELE* escrito por Manuela Crespo. La tesis de maestría *La enseñanza de la pronunciación en ELE: una asignatura pendiente* realizada por Gladys Ahumada. La tesis doctoral *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras* escrita por Agustín Iruela. Los estudios de lingüística titulados *Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera* desarrollados por Carme
En los resultados de esta investigación se destacan los beneficios de trabajar la pronunciación por medio de herramientas virtuales, pues le permiten al estudiante decidir cuándo, cómo y dónde practicar su habilidad oral. Así el estudiante toma control de su proceso de aprendizaje de la pronunciación sin la presión del tiempo o los compañeros de clase, así como aprende y ejercita su creatividad en contextos reales de habla. Este trabajo es un antecedente importante para nuestra investigación, pues en este se reconoce no solo la necesidad de adquirir elementos que promuevan la práctica de una pronunciación inmersa en actos comunicativos reales, sino también la importancia de crearlos a partir de las necesidades, las inquietudes y los intereses de los estudiantes, pues pueden ser su principal motivación para practicar la pronunciación.

El objetivo de esta investigación es mostrar el estado de abandono en el que se encuentra la enseñanza de la pronunciación dentro de las clases de ELE y defender la necesidad de hacerla parte de los programas y currículos. De esta forma, la pronunciación dejaría de ser una “asignatura pendiente” y se integraría el proceso de aprendizaje del español. En consecuencia, la autora define cuatro conceptos claves para fundamentar su investigación, estos son la pronunciación, el Español como Lengua Extranjera (ELE), la fonética y el análisis de manuales y ejercicios. Asimismo, Ahumada retoma las ideas de autores como Cantero (2003) y Llisterri (2002) para establecer la diferencia entre pronunciación y fonética, las cuales son materias estrechamente relacionadas pero diferentes.

Por otro lado, el trabajo se enmarca en el método comunicativo y el enfoque por tareas, pues el deseo de la autora es medir cómo los materiales promueven la participación activa de los estudiantes en el aula y el aprendizaje de la pronunciación. En consecuencia, Ahumada analiza los contenidos de los currículos existentes en Europa y Quebec, y el grado de importancia que se le da a la pronunciación en estos. Luego, la autora realiza un análisis contrastivo de cada uno de los currículos para determinar cuáles son las necesidades con respecto a la enseñanza y práctica de la pronunciación. Finalmente, Ahumada crea un diseño curricular que le da importancia a esta y que la integra a las clases de ELE.

En sus hallazgos, la autora afirma que aunque en los manuales seleccionados se trabajan actividades de pronunciación, se descuidan sobre manera los aspectos suprasegmentales (acentuación y entonación). Estos elementos son importantes en la adquisición y dominio de una L2, en especial, para desarrollar la destreza oral y lograr una pronunciación eficiente, lo que lleva al estudiante a una comunicación exitosa. Según Ahumada, las actividades de los manuales se centran en ejercicios repetitivos, lo que descuida otros ejercicios fundamentales para la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación. Asimismo, la autora observa una reducción progresiva (a medida que avanzan las unidades) de las actividades relacionadas con la pronunciación, lo que
demuestra un claro desinterés en esta destreza. Este estudio es importante para el desarrollo de nuestra investigación porque establece pautas para la inclusión de la pronunciación desde la participación activa de los estudiantes en clase. Estas pautas son aplicables en el CLAM, pues esta institución también enmarca la enseñanza de ELE en el método comunicativo y el enfoque por tareas. Asimismo, el CLAM no incluye la pronunciación en sus contenidos, lo que reafirma la pertinencia nuestra investigación y el valor del material que aquí se propone.


En esta investigación Iruela establece un marco teórico de la adquisición, el aprendizaje y la enseñanza de la pronunciación en L2. Por un lado, el autor analiza la relación entre la competencia comunicativa y la pronunciación, por otro, hace una descripción de las diversas teorías de adquisición fónica que se han formulado. En consecuencia, Iruela reúne una serie de principios didácticos acompañados de propuestas metodológicas para el desarrollo de materiales didácticos y para la creación de actividades de aula que promuevan la enseñanza de la pronunciación. Por otro lado, el autor actualiza la enseñanza de la pronunciación haciendo que quede en el mismo nivel de evolución que otras áreas de la enseñanza de lenguas. Por esta razón, Iruela identifica tres conceptos clave: adquisición, aprendizaje y enseñanza de la pronunciación en L2, en estos el autor no sólo identifica los diferentes procesos que se activan en la adquisición de sistemas fónicos, sino que explica las relaciones entre estos. Para lograr esta conceptualización, el autor tiene en cuenta los preceptos de Hetch y Mulford (1982), Major (1987), Flege (1985) y James (1996), así como utiliza el Marco Común de Referencia Europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas (2002).

Esta investigación se inserta en una metodología descriptiva, en la cual se recoge y se analiza información con fines exploratorios y se facilita la generación de hipótesis, sin embargo, esta metodología necesita complementarse con el método experimental y el modelo humanístico-interpretativo. Estos le permiten al autor la contrastación teórica y la generación de nuevos conceptos. De esta forma, este estudio puede caracterizarse como una
investigación descriptiva de carácter heurístico y exploratorio-interpretativa, la cual se centra en la adquisición fónica en lenguas extranjeras y en la didáctica para la enseñanza de la pronunciación.

En consecuencia, Iruela realiza un trabajo de revisión bibliográfica de las investigaciones que se han ocupado de la adquisición y la enseñanza de la pronunciación. Finalmente, el autor concluye que la importancia de la pronunciación en la comunicación es innegable, dado que no sólo es uno de los componentes de la competencia lingüística, sino también está presente en la competencia pragmática y la competencia sociolingüística. De igual forma, Iruela elabora una clasificación de actividades y técnicas para analizar sus cualidades y comprender la variedad de posibilidades pedagógicas que se disponen para la enseñanza de la pronunciación. Este es un aporte en la integración de la didáctica de la pronunciación a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Esta investigación es importante para nuestro trabajo, pues es una guía sobre los principios didácticos para tener en cuenta en la enseñanza de la pronunciación. Estos facilitan el desarrollo y el diseño del material y de las actividades que este incluya. Asimismo, el autor da indicios sobre cómo realizar la selección o modificación de actividades para practicar y aprender pronunciación, lo que es fundamental para el desarrollo del material que aquí se propone.


En esta investigación el objetivo de los autores es analizar la situación del estándar oral en la enseñanza del español. En primer lugar, se revisan las indicaciones que se recogen sobre la pronunciación en los documentos normativos oficiales y no oficiales, así como en las publicaciones descriptivas. En segundo lugar, se plantea la utilidad de aplicar estos conocimientos a la enseñanza de la fonética y a la enseñanza y corrección de la pronunciación como parte de la expresión oral. En tercer lugar, se presentan los contextos en los que se precisa el aprendizaje y el dominio de la pronunciación. Finalmente, se examinan los materiales disponibles para esto. Para comenzar los autores se basan en la
enseñanza de la expresión oral, enseñanza y corrección de la pronunciación y enseñanza de la fonética para realizar el análisis de la definición del llamado estándar oral en español y de los documentos que ofrecen información sobre la norma de pronunciación. De igual forma, establecen una distinción entre cada uno de esos conceptos como una forma de llevar a cabo una acción formativa orientada a los potenciales usuarios de este estándar.

En consecuencia, la metodología utilizada en este trabajo es el análisis contrastivo, el cual se basa en la preocupación por encontrar una explicación teórica de los usos actuales de la lengua española: variedades dialectales, estilísticas y de registro. Asimismo, esta metodología es usada para encontrar una ruta que responda, con materiales metodológicamente adecuados, al aprendizaje y a la práctica de la pronunciación. De igual forma, esta investigación es importante porque promueve la comunicación oral efectiva, lo que le brinda importancia a la adquisición de una competencia lingüística consecuente con los diferentes ámbitos donde se produce la comunicación. Asimismo, esta investigación sirve como referente para la conceptualización de lo que se entiende por pronunciación correcta y natural y de cuándo se puede considerar que hay un error de pronunciación o no. Además, a nivel teórico, conceptual y metodológico el trabajo de Carbó et al., proporciona pautas para poder expresarse adecuadamente en entornos formales y sirve de guía sobre cómo se examinan los materiales disponibles para ello.


En su trabajo el autor reflexiona sobre la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética en ELE. Para esto, Llisterrri recurre al análisis contrastivo y a la revisión de los enfoques y de los materiales con el fin de proponer un programa para mejorar la enseñanza de la pronunciación. En consecuencia, el autor diferencia tres conceptos fundamentales: la enseñanza de la fonética, la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética. Esto lo realiza teniendo en cuenta los preceptos de autores como Fernández (1999), Sánchez y Matilla (1974) y Romero y González (2002). Dado que el objetivo de la investigación es proponer un método efectivo de enseñanza de la pronunciación de ELE, el autor comienza por observar la interlengua del aprendiente, para
luego realizar el análisis contrastivo del nivel fonético entre L1 y L2. Después, Llisterrí establece unos objetivos y una progresión en función de criterios comunicativos ligados a las necesidades del grupo. Luego, el autor utiliza unas estrategias de corrección cuando son necesarias y establece un conjunto de parámetros básicos para la evaluación o la creación de materiales. Después, Llisterrí sugiere un procedimiento para el seguimiento de las actividades que permita al profesor dotarse de herramientas útiles en su diario quehacer.

Finalmente, el autor plantea que un enfoque productivo de la enseñanza de la pronunciación y de la corrección fonética debería ser esencialmente interdisciplinario. Este también debe estar fundamentado en comprender los mecanismos de la interferencia en un conocimiento de la descripción fonética y fonológica de la lengua, así como en una información adecuada sobre las diversas estrategias para facilitar la integración de los sonidos de una L2. En consecuencia, Llisterrí reconoce, primero, la importancia de la pronunciación dentro del proceso de aprendizaje. Segundo, la necesidad de comprender y explicar claramente la diferencia entre fonética y pronunciación, así como su enseñanza y naturaleza. Y tercer, las pautas y metodologías para la enseñanza de la pronunciación que podrían constituir las bases de nuestro método de investigación. En nuestra investigación este método constituye una herramienta que nos permite comparar la utilidad y pertinencia de las actividades encontradas para así adaptarlas, incluirlas o descartarlas como parte de la solución de nuestro interrogante y del material que planteamos al final de esta investigación.

Recapitulación

En los trabajos descritos se aportan herramientas que son muy significativas para el desarrollo de esta investigación. A nivel teórico encontramos elementos útiles para la comprensión de las teorías de enseñanza-aprendizaje, diseño de materiales, entre otras. A nivel conceptual hallamos herramientas que ayudan a construir las definiciones de: comunicación oral, fonética, elementos segmentales y suprasegmentales, el concepto de programa y sus componentes, didáctica, principios didácticos, enseñanza-aprendizaje, pronunciación, importancia de la pronunciación, de lo que se entiende por pronunciación correcta y natural, y de cuándo se puede considerar que hay un error de pronunciación y cuándo no. Y a nivel procedimental encontramos los principios didácticos que se deben
tener en cuenta en la enseñanza de la pronunciación, los cuales son una guía para el desarrollo del material y de las actividades, pues en estos se proponen clasificaciones y técnicas de clasificación y de enseñanza que son útiles para la solución de nuestro interrogante y que sirven de base para nuestro marco metodológico.

Asimismo, en estas investigaciones hallamos, a nivel metodológico, los procedimientos sobre la creación de programas de lengua, diseño de materiales e investigación. Así pudimos establecer pautas para motivar la participación activa en las clases de ELE y mantener los lineamientos de los enfoques que se trabajan en el CLAM. De igual forma, en las investigaciones desarrolladas en la PUJ se plantean una serie de necesidades y dificultades que constituyen nuestra motivación para diseñar un material que permita dar solución a la problemática, es decir, un material que facilite y promueva la enseñanza y práctica de la pronunciación. En consecuencia, en todas las investigaciones presentadas hay elementos que justifican nuestra investigación, puesto que se hace evidente que la pronunciación no solo está olvidada, sino que también requiere de un material que la promueva. Este trabajo busca dar respuesta a estas necesidades, pues a pesar de la existencia del programa hecho por Arcos & Castro (2013), no existe un material que permita su aplicación. En consecuencia, nuestro trabajo propone el diseño de un material que aplica esta propuesta.
3. Objetivos

3.1. Objetivo general

Diseñar un material basado en el programa propuesto por Arcos & Castro (2013), de acuerdo con los contenidos del programa del CLAM, del MCER y del PCIC, que posibilite la práctica de la pronunciación en los niveles 1 de ELE en el CLAM.

3.2. Objetivos específicos

- Identificar el tipo de material que más se adecue al programa propuesto por Arcos & Castro (2013) para las clases de español lengua extranjera del CLAM.
- Determinar a partir de teorías de enseñanza y diseño de materiales los criterios para diseñar el material de acuerdo con el tipo de material seleccionado.
- Determinar los contenidos y las actividades que se incluirán en el material de acuerdo con los criterios establecidos.
- Diseñar el material para los niveles 1 de ELE del CLAM según los criterios y los contenidos acordados.
4. Marco teórico conceptual

Como lo afirman Ochoa & Tobón (2001), “ningún hecho o fenómeno de la realidad es abordado sin tener unos conceptos previos” (p.76). Por esto, la revisión teórico-conceptual de esta investigación constituye el punto de vista desde el que se lee y entiende la problemática expuesta. Desde este lugar, también se evalúa si realmente se da solución a la problemática o si se llena un vacío de conocimiento. Asimismo, para la construcción de este marco se retoman teorías y conceptos que sirven para el desarrollo metodológico, la toma de decisiones y el análisis de los resultados, así como para la designación de los parámetros de diseño y la evaluación del producto final.

En primer lugar se encuentran los conceptos de oralidad, comprensión, producción oral y pronunciación, de la cual se explican sus aspectos segmentales y suprasegmentales. En segundo lugar, se abordan los conceptos de enseñanza y aprendizaje de la pronunciación sobre los cuales se exponen distintas teorías a partir de autores como Serradilla (1999), Doménech (1999), Padilla (2006), Llisterri (2003), Muñoz (2010) y Ávila (2012), entre otros. Asimismo, se describen sus estilos y estrategias de aprendizaje que sirven como directrices para la selección del material propuesto en esta investigación. En tercer lugar, se presentan las distintas formas de evaluar la pronunciación, que servirán como guía para el diseño y la evaluación de las actividades y del material. En cuarto lugar, se presenta el concepto de diseño de materiales y se explican los distintos tipos de estos. Asimismo, se exponen los criterios de selección, adaptación y metodologías de diseño de material, según Bachenheimer (2007), con las que se realizará el de esta investigación para aplicar el programa diseñado por Arcos & Castro (2013).

4.1. Oralidad del lenguaje

La oralidad, como lo afirma Siertsema (1995), es la forma más elemental y natural de producción del lenguaje humano porque “donde quiera que haya seres humanos, tendrán un lenguaje, y en cada caso uno que existe básicamente como hablado y oído en el mundo del sonido” (Siertsema, 1955, citado por Ong, 1987, p. 16). Según el autor, la oralidad existe por sí misma sin necesidad de apoyarse en otros elementos, esto quiere decir que es completamente independiente. La oralidad entonces, se contrapone a la escritura pues sí depende de un proceso de oralidad previo en el que se apoya. De acuerdo con (Ong, 1997)
la escritura puede concebirse como “un sistema secundario de modelado” dependiente de un sistema primario anterior: la lengua hablada. Esto significa que la escritura es un referente simbólico pues representa los sonidos, tiene un significado a nivel oral e incluso en lectura mental.

Otros autores, como OuldBenali (2006, p.11), comentan que “la oralidad «se define como uno de los dos canales por medio de los cuales se lleva a cabo la enseñanza de todo el conocimiento». Esto significa que la oralidad se utiliza como un medio de aprendizaje y de transmisión de conocimientos”4. Esto muestra que la oralidad es sumamente importante para los procesos de comunicación, puesto que desde una perspectiva de enseñanza-aprendizaje, lo oral se convierte en un objeto de transmisión y obtención de conocimientos en sus variadas formas de discurso: lo oral espontáneo (el diálogo), lo oral mediatizado (las noticias) o lo escrito leído en voz alta (una ponencia) (Kartout, 2009). Muchos autores afirman que “la oralidad fue durante largo tiempo el único sistema de expresión de hombres y mujeres y también de transmisión de conocimientos y tradiciones” (Álvarez Muro, 2001, p. 49).

Por esta razón, en la interacción oral es necesario que el oyente escuche lo que el hablante realmente dice, para ello es preciso que haya una comprensión clara del mensaje y así dar una respuesta adecuada, de esta manera se puede establecer una buena comunicación. En este punto son necesarias la comprensión y la producción oral que, como lo afirman Brown y Yule (1993), citados por Álvarez Muro (2001), se compone de tres procesos simultáneos donde el hablante:

- controla lo que acaba de decir y determina si concuerda con sus intenciones.
- enuncia y controla la expresión en curso para plantear su siguiente enunciado y ajustarlo al patrón general de lo que quiere decir.
- vigila no sólo su propia actuación, sino su recepción por parte del oyente.

En conclusión, en el proceso comunicativo la oralidad es una práctica que se debe tener en cuenta puesto que ayuda a satisfacer y a enfrentar necesidades cotidianas de comunicación. En esa dinámica es importante tener presente que el proceso encierra dos

momentos, el de escucha y el de producción del mensaje. Estos son mediados lógicamente por el momento de reflexión e interpretación para decidir luego cuál será la respuesta que se acomode a lo que se ha escuchado.

4.1.1. Comprensión oral

La comprensión oral es “la capacidad resultante de la ejecución de los procesos cognitivos que permite al estudiante acceder al significado de un texto que escucha (comprensión oral) y lee (comprensión escrita)” (Kartout, 2009, p. 12). Esto quiere decir que la comprensión oral abarca no solo el proceso de escucha, sino también el proceso de lectura ya sea mental o en voz alta. Es por esto que la comprensión oral es, en realidad, "un paso obligatorio previo a la producción, pero no se trata de aprender a comprender, probablemente porque aún tenemos pocos materiales sobre las estrategias de comprensión oral” (Clerc, 1999; citado por Kartout, 2009. p.12).

Para entender mejor el concepto de comprensión oral es necesario aclarar que este requiere de la percepción auditiva y la escucha. Ortiz et al. (2009) afirma que la percepción auditiva, comúnmente denominada oír, es el resultado de los procesos fisiológicos que ocurren en el sistema auditivo y el cerebro para transformar el sonido en impulsos eléctricos. La escucha es el análisis mental que se realiza de la interpretación de los sonidos, es aquí donde ocurre la comprensión oral, pues es un proceso cognitivo donde se construye el significado. Por esta razón oír y escuchar tienen funciones diferentes y dependientes, donde oír es un proceso físico y escuchar es un proceso cognitivo. Como lo afirma Ortiz et al. (2009), la escucha constituye un pre-requisito para la comunicación e implica la capacidad para reconocer, discriminar e interpretar estímulos auditivos asociándolos con experiencias previas. En consecuencia, la importancia de escuchar radica en ser un buen receptor del mensaje para que el acto comunicativo se realice de manera adecuada.

De acuerdo con Galvin (1988), citado por Córdoba et al. (2005), es necesario seguir cuatro pasos fundamentales para escuchar con fines comunicativos. El primer paso es la recepción, donde la persona “decide” escuchar y clasificar entre los sonidos indeseados y aquellos necesarios para la comunicación. El segundo paso es la interpretación, donde el receptor activa todas sus experiencias para decodificar lo que acaba de escuchar e identificar la intención comunicativa. El tercer paso es la evaluación, donde el receptor
decide qué hacer con el mensaje. Por ejemplo, no estar de acuerdo, requerir más información o determinar qué es lo más importante. El último paso es la respuesta, que puede ser oral, escrita o una reacción física como: sonreír, asentir, o saltar, entre otras.

Cabe anotar que, en el proceso comunicativo, la comprensión oral es una práctica importante que se debe tener en cuenta, puesto que ayuda a enfrentar y a satisfacer necesidades cotidianas de comunicación. En esta dinámica es importante que haya un proceso de escucha que abarca por un lado, un momento de recepción y por otro, uno de producción, mediados de manera lógica por micro destrezas que van desde la audición, la reflexión y la interpretación para luego tomar la decisión de escoger la respuesta que atienda a la necesidad del momento.

En cuanto al vínculo entre la comprensión oral y la enseñanza de lenguas, se entiende que el aprendiente puede adquirir una segunda lengua cuando es capaz de comprender estructuras lingüísticas ligeramente superiores a su nivel de competencia actual y que son comprensibles gracias a la información proporcionada por el contexto, la situación, los factores extralingüísticos y el conocimiento del mundo (Instituto Cervantes, 2015). Aunque existen pocas investigaciones acerca de la comprensión oral, las que se han realizado hablan de la importancia de esta en la enseñanza de lenguas extranjeras, no solo porque desarrollarla ayuda a identificar sonidos diferentes a la lengua materna de los estudiantes, sino también porque es necesario que se enfrenten a un ritmo, a una entonación y a una acentuación que son diferentes a los de su propia lengua. De igual forma, es necesario que en el proceso de enseñanza se desarrollen las destrezas de escucha (recepción, interpretación, evaluación y respuesta) con el objetivo de lograr una comunicación asertiva.

4.1.2. Producción oral

La producción oral se configura con los actos de habla (Bartolí, 2005), donde intervienen la compresión oral, necesaria para codificar y asignar significados, y la competencia oral, que le permite al estudiante llegar a la producción. A continuación presentamos los conceptos de competencia y producción oral.
La competencia oral

En la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras es común encontrar el concepto de habilidades. Este concepto fue introducido por Chomsky, quién se refiere a la competencia lingüística. Chomsky (1970), citado por Tobón, (2007), propuso este concepto como una estructura mental implícita y genéticamente determinada que se acciona mediante el desempeño comunicativo, es decir, mediante el uso efectivo de los recursos lingüísticos en situaciones específicas. De acuerdo con Hymes (1971), citado por el CVC (2015), la competencia oral hace parte del concepto de competencia comunicativa que es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla. Esto implica respetar un conjunto de reglas presentes en los diferentes niveles de la descripción lingüística (la gramática, el léxico, la fonética, la semántica), así como las reglas sociolinguísticas relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

En síntesis, la competencia comunicativa se relaciona con saber “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, dónde y en qué forma” como lo afirma Hymes (1971), citado por el CVC (2015). En otras palabras, la competencia comunicativa se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos, sino también socialmente apropiados. En este sentido, para comunicar de forma oral es necesario desarrollar la competencia oral, y la comprensión oral para que el desempeño comunicativo sea mucho más eficiente. No obstante, comunicarse de forma oral requiere además, de destrezas comunicativas como la producción oral, que veremos a continuación.

La producción oral

La producción oral es la destreza que le permite al hablante elaborar un discurso oral, es decir, la capacidad de comunicarse efectivamente por medio del dominio de la pronunciación, el léxico, la gramática y los conocimientos socioculturales y pragmáticos. La producción oral, como lo afirma el CVC (2015), consta de una serie de micro destrezas tales como: saber aportar información y opiniones, mostrar acuerdo o desacuerdo, resolver fallos conversacionales o saber en qué circunstancias es pertinente hablar o no. Asimismo, la expresión oral puede ser espontánea o resultar de una preparación rigurosa. Dado que su ejercicio requiere de constante práctica, las actividades que la estimulen deben ser
frecuentes y variadas. En consecuencia, tener un propósito claro garantiza que el estudiante sepa qué es lo que se espera de él y cómo debe proporcionarlo. Por otro lado, la expresión oral implica el desarrollo de la capacidad de escuchar para así comprender lo que el hablante dice. A menudo, hemos escuchado hablar de buenos lectores, excelentes oradores y magníficos escritores, sin embargo, muy rara vez hemos escuchado hablar de un buen oyente (Cassany, 2000), citado por Sanabria, Suarez, & Lía (2009).

La expresión oral, en cuanto a la producción, es para algunos autores la habilidad de unir oraciones que se producen y adaptan a las circunstancias. Estas cobran sentido gracias al contexto en el que se presentan, sin este serían abstractas y carecerían de significado (Bygates, 1991). En otras palabras, es la capacidad de integrar coherentemente diversas oraciones a un contexto específico y a las eventualidades que esté presente. No obstante, hay quienes afirman que más que cohesionar oraciones, la producción oral es la habilidad de negociar significados con las personas que participan en una conversación (O'Malley & Valdez, 1996). De igual forma, Brown & Yule (1983) definen la producción oral como un proceso interactivo donde se construye un significado a partir de la producción y la recepción. Asimismo, la producción oral implica el procesamiento de la información a partir del contexto donde se da la interacción, de los participantes y sus experiencias y del propósito por el que se comunican.

Otros autores, como Bygate (1987), citado por Cassany (2002), y Brown & Yule (1983) afirman que la producción oral es con frecuencia espontánea y se compone de un inicio, un desarrollo, que requiere de la distinción entre conocimientos y habilidades, y un final. En el inicio interviene toda la información que conocemos y aprendemos de memoria, es decir, la competencia lingüística donde tenemos herramientas como: la gramática, el vocabulario y la morfosintaxis, entre otras. En el desarrollo intervienen las reglas culturales y sociales (interrumpir, velocidad del habla, cómo entrar en una conversación, usar lenguaje formal o informal, actitudes y tonos), que varían dependiendo de con quién, en qué momento y dónde se habla. Además de la razón por la que se realiza esta acción (competencia sociolingüística). En el final interviene la habilidad de reconocer la intención comunicativa de acuerdo con el análisis que el hablante hace del contexto, lo que se ve reflejado en su respuesta oral.
En síntesis, la producción oral es una negociación de significados que requiere principalmente dos procesos. El primero es la recepción y producción de información a partir de lo que conocemos (los aspectos lingüísticos) y de lo que podemos hacer a nivel conversacional (los aspectos sociolingüísticos). Esto se estructura a partir de la experiencia que adquirimos en contexto y de la repetición de situaciones e intercambios similares. Esta definición de producción oral es la que se tendrá en cuenta para el desarrollo de nuestra investigación, pues, como lo afirma Paredes (2013) la percepción es una competencia que requiere un conjunto de conocimientos y habilidades que le permitan al hablante discriminar los sonidos de la lengua meta, mientras que la producción es la capacidad de realizar esos sonidos.

Para comprender más fácilmente cómo se vinculan los procesos de recepción y producción es necesario distinguir entre los conceptos de pronunciación y de fonética. Estos elementos siempre están presentes en la producción y en el proceso de comunicación oral, y facilitan el proceso de comunicación al influir en la forma en que los hablantes reciben y producen información.

4.1.3. Pronunciación

La pronunciación es, como lo afirma Llisterri (2003), “una de las destrezas que todo estudiante necesita dominar cuando aprende una lengua extranjera” (p.145). Esto quiere decir que la pronunciación no solo es importante para aprender una nueva lengua, sino que requiere de un espacio específico para su desarrollo. Asimismo, Iruela (2004) reconoce la pronunciación como la producción y la percepción de elementos fónicos. De esta forma la pronunciación se define como un componente más de la expresión oral que sirve de soporte de la lengua, tanto en su producción como en su percepción. Por esta razón, la pronunciación hace parte integral de la producción oral y facilita la comprensión auditiva. De igual manera, Seidlhofer, (2001) concibe la pronunciación como la producción y la percepción de los sonidos, el acento y la entonación que permiten la codificación de un acto comunicativo en términos de identidad, origen geográfico, estatus social y estilo, entre otros.

En consecuencia, la pronunciación es, para esta investigación, tanto la producción como la percepción de aspectos segmentales y suprasegmentales de la lengua. Estos le dan sentido a la expresión oral y proporcionan información acerca del hablante. Para entender
mejor esta definición, como lo explica Hernández (2008), es indispensable comprender que la pronunciación está compuesta por dos aspectos: uno segmental y otro suprasegmental. Lo segmental se refiere, en primer lugar, a los sonidos que producimos para comunicar significados. Es decir, los segmentos o sonidos individuales de la lengua, los fonemas o la articulación mínima de los sonidos vocálicos y consonánticos de esta. En segundo lugar, se refiere a los puntos de articulación que se utilizan para producir estos sonidos. Por otra parte, lo suprasegmental se refiere a las características de los sonidos y a los aspectos del habla que van más allá del nivel de los sonidos individuales. En otras palabras, se refiere a la musicalidad de los sonidos de la lengua que a su vez permiten que el hablante exprese sentimientos, percepciones, impulsos o apreciaciones. Esto se lleva a cabo por medio de los diferentes aspectos que se requieren para producir las secuencias de sonidos y darle significado a estas, es decir el acento, el tono, la entonación y el ritmo, en otras palabras, la prosodia.

**Elementos segmentales**

Llisterri (2003) afirma que los elementos segmentales de la lengua representan la articulación de los fonemas y las características de los sonidos como: la sonoridad, el modo de articulación y la zona o punto de articulación, entre otros. Ahora bien, los aspectos segmentales de la lengua son los aspectos que clasifican o describen un segmento, es decir, los fonemas. Estos, de acuerdo con Gil (2007) no son solo “la unidad lingüística más pequeña con capacidad para diferenciar significados” (p.540), sino también la unidad básica para conformar expresiones con significado. Por esto, los elementos segmentales se pueden clasificar como sonidos vocálicos y consonánticos. De acuerdo con Gil (2007) el sonido vocálico es “todo segmento durante cuya articulación no existe obstrucción alguna a la salida del flujo de aire a través del tracto vocal” (p. 546), mientras que consonántico es “todo segmento durante cuya articulación se produce un grado considerable de obstrucción a la salida del flujo de aire a través del tracto vocal”. En español, por ejemplo [/a/, /e/, /i/, /o/, /u/] son sonidos vocálicos, pues en su producción ningún órgano del aparato fonador está en contacto con otro, ni hay impedimentos para el flujo de aire en su producción.

Por otra parte, los sonidos consonánticos se caracterizan por presentar obstrucción a la salida del aire y se clasifican según los parámetros tradicionales, que son de orden
articulatorio. Estos parámetros se utilizan para el análisis de los aspectos segmentales de los fonemas, es decir, la zona de articulación, el modo de articulación y la sonoridad (ver anexo 2). La ciencia que se encarga del análisis de los segmentos y de los parámetros de clasificación articulatorios es la fonética, que según Cantero (2003) “es la ciencia interdisciplinaria que estudia los sonidos que intervienen en la comunicación humana. Suele ocuparse, según algunos especialistas, de los sonidos aislados y en contacto; desatiende el habla en su conjunto y se apoya en la escritura” (p.4). Es decir, es la ciencia que se ocupa de los aspectos segmentales de la lengua y de los puntos de articulación que intervienen en la producción de los sonidos. En este trabajo se incluye la clasificación de los elementos segmentales dado que hacen parte de las particularidades propias del español que deben ser reconocidas y comprendidas para el diseño del material que se propone en esta investigación. No obstante, en las actividades propuestas, los aspectos segmentales no se encuentran de forma directa, de tal manera que los estudiantes no requieran un conocimiento previo para la comprensión del material.

**Elementos suprasegmentales**

En contraste con los aspectos segmentales, los suprasegmentales corresponden al componente prosódico de la lengua (Llisterri, 2003). Según Mora Gallardo & Asuaje (2009) los aspectos suprasegmentales engloban todo aquello que crea la musicalidad y la métrica de una lengua. Esto permite la organización del habla a partir de un conjunto de formas recurrentes que le imprimen, a nuestra manera de transmitir un mensaje, una serie de modulaciones o cadencias musicales organizadas en tiempos y ritmos específicos. Estos elementos prosódicos son la entonación, la acentuación y el ritmo, y podemos analizarlos acústicamente a partir de sus parámetros físicos. Estos tres aspectos se manifiestan en la producción como cambios en la frecuencia fundamental (f0), en la intensidad y en la duración de los segmentos. Así pues, la prosodia es la música de la expresión oral pues contribuye a la organización de las palabras que conforman enunciados y determina el sentido de las palabras enmarcadas en diferentes contextos lingüísticos y situacionales. Por esta razón, es fundamental no solo en la coherencia discursiva, sino también en la intención del hablante.
En consecuencia, la prosodia es clave en la percepción del habla, en la expresión de los afectos, en las actitudes, en las particularidades del hablante y en la intención de éste. Pues, a través de las modulaciones de la voz, de los juegos de recortes y alargamientos silábicos, de la distribución de silencios en el discurso o de la intensidad de la pronunciación de las palabras, el hablante comunica un cúmulo de información que se extiende desde lo gramatical hasta lo intencional y emocional (Gallardo & Asuaje, 2011). De acuerdo con Gil (2007) los aspectos suprasegmentales de la lengua son “variables fonéticas o fonológicas que sólo pueden describirse en relación con dominios superiores al segmento, como la sílaba, la palabra, el grupo fónico, etc.” (p.547). En otras palabras, estos aspectos son fenómenos fonéticos que afectan a más de un segmento como las palabras, los enunciados, o el discurso. Seidlhofer (2001) concibe la pronunciación como la producción y la percepción de los sonidos a partir de tres aspectos suprasegmentales de la lengua: la entonación, el acento y el ritmo, y afirma que componen una parte de la comunicación que aporta información sobre la situación en la que se produce la comunicación. De igual forma, transmite datos sobre la identidad, el origen geográfico, el estatus social o el estilo. Por este motivo, a continuación se describen los aspectos de entonación, acento y ritmo.

**Entonación**

La entonación está asociada con las variaciones del tono laríngeo o variaciones en la frecuencia fundamental de un sonido determinado. Así pues, el tono laríngeo es producido por la vibración de los pliegues vocales debido a la presión del aire que viene de los pulmones. A este sonido se le conoce como tono o frecuencia fundamental, de allí su relación con la entonación. En cuanto a las variaciones en la frecuencia fundamental de un sonido, mientras mayor sea el número de vibraciones más agudo será el sonido y viceversa (Asuaje y Gallardo, 2011). En este sentido la entonación nos remite a la altura musical de los sonidos, pues es el atributo que nos permite ordenar sonidos en escalas ascendentes (de grave a agudo) y descendentes (de agudo a grave), como presentamos a continuación.
De igual forma ocurre con la sucesión de tonos que se produce en una cadena hablada, pues se origina una línea melódica definida a partir de la elevación de los sonidos al tensionar o de su descenso al relajar los pliegues vocales. Esta línea melódica, que se produce a partir de variaciones tonales del habla, es equiparable a la forma como se produce una línea melódica cuando se canta o se ejecuta un instrumento musical. Asimismo, esta modulación de la voz en la secuencia de los sonidos del habla refleja diferencias en el sentido, la intención, la emoción y el origen del hablante, diferencias que pueden ser significativas en algunas lenguas.

**Acento**

De acuerdo con Mora Gallardo & Asuaje (2009) el acento proviene del vocablo latino accentus (de: ad cantus), que traducido en sentido literal significa ‘canto acorde con’. Esto podría entenderse como la fuerza melódica que le imprime musicalidad a una sílaba dentro de una palabra, pues en griego antiguo el acento era denominado tonos (to/noj) y se definía como ‘tensión’, ‘tono’, ‘modo musical’, ‘medida del verso’ o ‘fuerza intensiva y melódica sobre una sílaba’. En breve, tanto en latín como en griego antiguo, el término acento implica nociones que no sólo se remiten al mero relieve o prominencia de unas sílabas sobre otras, sino a un realce melódico en función de la métrica o técnica prosódica de una lengua. En lo que respecta al español, la mayor parte de los estudios realizados sobre el acento demuestran que las sílabas acentuadas suelen ser más largas que las inacentuadas (Mora, 1996; citado por Mora Gallardo & Asuaje, 2009). Tomando en cuenta que el hablante hace un mayor esfuerzo en las vocales tónicas que en las átonas, se define acento como el "fenómeno lingüístico que destaca una vocal por encima de las demás mediante un contraste tonal" (Cantero, 2002. p. 24; citado en Font Rotchés & Cantero, 2008. p. 20).
Ritmo

El término ritmo está estrechamente relacionado en su etimología griega con el término “número” y el verbo “fluir”. Los griegos de la antigüedad reservaban la palabra ritmo o rythmós (ρυθμός) para expresar ideas como “movimiento regulado por tiempos”, “medida”, “cadencia”, “justa proporción” o “acorde”. Por otro lado, el término número o arithmós (αριθμός) expresaba nociones como “número”, “multitud organizada”, “cantidad” o “conjunto de las partes de un todo”. Finalmente, el verbo fluir o réô (ρέω) estaba relacionado con acciones como “esparcirse”, “fluir”, “deslizarse sobre algo” o “emanar”.

Para autores como Hardcastle (1990, p.565) en (Mora Gallardo & Asuaje, 2009) “el habla es rítmica en el sentido más general, ya que su desarrollo en el tiempo es controlado por un patrón mental jerárquico, lo cual da a cada sílaba una determinada longitud que controla algunos aspectos de la producción, entre los cuales se encuentra la duración”.

Esto quiere decir que la duración es una cualidad del sonido que permite escuchar sonidos cortos o largos, que en el caso del habla determina la permanencia de tiempo en determinada sílaba o frase. Esto establece una relación entre ritmo y el elemento suprasegmental de la lengua. Asimismo, Mora Gallardo & Asuaje (2009) afirman que “el ritmo contribuye al procesamiento mental del habla, ya que organiza de tal manera el discurso que le permite al hablante ordenar su mensaje, y al oyente comprender lo que escucha” (p. 55). Esto significa que la estructuración temporal del habla influye decisivamente en lo que se conoce como competencia lingüística y comunicativa de los hablantes, y se refleja en lo que se conoce como las pausas, pues en estas el tiempo del discurso, su ritmo y su transcurrir, se ve afectado por los espacios de silencio o ausencias de sonidos del lenguaje. Estos sirven para la función sintáctica, discursiva, fisiológica o de organización cognitiva. Es importante considerar que las pausas no significan siempre el final de una cláusula, de una oración, de un párrafo o de un texto. “Más allá de eso, las pausas son también la garantía del mantenimiento de la comunicación en situaciones interactivas, pues, una pausa permite que un interlocutor en una situación de habla, tome su turno” (p. 66). En conclusión, el ritmo rige la relación entre los sonidos y los silencios en todo enunciado y en toda situación de comunicación.
4.2. Enseñanza y aprendizaje

4.2.1. Enseñanza

Históricamente, la enseñanza ha sido considerada como el proceso destinado a realizar diversas actividades que llevan al estudiante a aprender y a ejercitar sus habilidades. Los nuevos estudios apuntan a la enseñanza para la comprensión, la cual implica que los estudiantes aprenden no los elementos individuales en una red de contenidos, sino también las conexiones entre estos. De este modo los estudiantes pueden explicar el contenido, tener acceso a este y usarlo en situaciones de aplicación dentro y fuera de clase (Resnick, 1996).

En la enseñanza el docente actúa como mediador en el proceso de aprendizaje del estudiante, este debe no solo estimular y motivar, sino también aportar criterios de evaluación para monitorear el proceso de aprendizaje. De igual forma, el profesor debe clarificar y aportar valores para ayudarles a los estudiantes a desarrollar los propios, pues, en definitiva el docente es también un promotor de las relaciones humanas. No obstante, en la actualidad, la labor docente se redefine como el ejercicio de asesorar y facilitar experiencias de aprendizaje. Por tanto, la tarea educativa consiste no en transmitir toda la vasta información disponible, sino en enseñar al estudiante estrategias que le permitan adquirirla e interpretarla por sí mismo, en otras palabras, que le permitan "aprender a aprender".

Para cumplir con este propósito, se han propuesto distintos métodos, teorías y enfoques de enseñanza, estos son el conjunto de momentos y técnicas empleados para dirigir el aprendizaje de los estudiantes hacia objetivos específicos (ver anexo 3). Asimismo, conforman todos los pasos que se deben seguir para lograr activar los procesos de aprendizaje del estudiante. Por ejemplo, bajo la metodología del aprendizaje significativo, la enseñanza se concibe como el planteamiento de escenarios adecuados y útiles para la construcción de contenidos significativos para el estudiante (Ausubel, 1977).

La enseñanza de la pronunciación

La enseñanza de la pronunciación es una actividad orientada a la consecución de los elementos segmentales y suprasegmentales de la lengua. En este sentido, la pronunciación
se integra con la expresión oral, sin embargo, la pronunciación debe enseñarse a partir de la descripción fonética, en otras palabras, las formas y los puntos de articulación de los sonidos de la lengua. Esto se lleva a cabo con el fin de explicar claramente cómo se producen los sonidos, explicación que los estudiantes necesitan para poder identificar y corregir sus errores (Carbó, et al. 2003). Como lo explica Serradilla (1999), en su artículo *La enseñanza de la pronunciación en el aula*, la pronunciación es una de las facetas más importantes del aprendizaje de una lengua. Por esta razón, es imprescindible y debe iniciarse desde los primeros niveles del aprendizaje.

Por otro lado, se encuentra el *Método Verbo Tonal* (MVT). Este es un modelo de corrección fonética cuyo objetivo es la adquisición del sistema fónico de una lengua, arguyendo que la intelectualización de la corrección fonética va en detrimento de la percepción auditiva. El punto de partida del MVT son la percepción y la comprensión auditiva. “Si bien algunos verbo-tonalistas centran su labor en la corrección de los sonidos de la lengua meta, otros dan prioridad a los fenómenos prosódicos: acentuación, ritmo y entonación” (CVC, 2015, p. 1).

El MVT fue creado originalmente para la rehabilitación y el desarrollo de la primera lengua en personas sordas. Tiempo después, se utilizaron los principios generales de este método para concebir un sistema verbo tonal para el aprendizaje de segundas lenguas. Estos principios son: la motivación máxima, donde el aprendizaje de la fonética se integra en la adquisición global de la lengua por medio de situaciones comunicativas afectivas que favorecen la utilización del gesto ligado a la imitación de la entonación y del ritmo. La ausencia de intelectualización, en la que la adquisición del sistema fonológico debe llevarse a cabo de la manera más natural posible, es decir, de la misma forma como lo adquieren los niños. En otras palabras, se debe comenzar por la percepción de sonidos para luego producirlos cuando se tiene suficiente confianza para hacerlo. En consecuencia, se requiere de una introducción tardía a la lengua escrita y a la lectura, pues el objetivo principal es alcanzar una competencia suficiente en el plano fónico. Respeto a la estructura y prioridad a los elementos prosódicos, la corrección fonética se integra en el estudio global de la lengua. Esto se lleva a cabo mediante elementos integrados en estructuras lingüísticas que respetan la entonación y el ritmo. Por otro lado, en la corrección a partir del error del estudiante el modelo propuesto de alejarse de la falla del hablante para
permitir que este aprecie la diferencia entre el error y el modelo. Finalmente, la corrección integrada en la clase debe hacerse forma individual en la clase.

En consecuencia, el MVT plantea una enseñanza de la pronunciación que comienza de la misma forma como sucede en el lenguaje materno en los niños. Es decir, los niños adquieren el lenguaje rápidamente y casi sin darse cuenta, de manera inconsciente. Esto quiere decir que no es un proceso de aprendizaje sino de adquisición, y esa adquisición es el resultado de jugar y de relacionarse con otras personas. Desde esta perspectiva, el estudiante tiene suficiente tiempo para adquirir el idioma y hacerlo de manera divertida. Así, el proceso de adquisición comienza por las prácticas de los rasgos suprasegmentales, específicamente de la entonación, que es el rasgo que primero percibe un bebé. Luego, se continúa con el acento, después el ritmo y finalmente los sonidos. Para este método, la percepción y producción de los sonidos son inseparables, por lo tanto, si un estudiante comienza a pronunciar sonidos antes de aprender a reconocerlos lo estaremos condenando definitivamente al fracaso (Padilla, 2006).

En ese sentido, Guberina, creador del MVT a mediados del siglo XX, y Renard, un seguidor de este método, proponen que los aprendices de una L2 no mezclen jamás la palabra oral y la escrita hasta que el estudiante no haya adquirido una destreza suficiente en la lengua oral, es decir, hasta lograr la entonación, el acento y los sonidos de la lengua extranjera. De igual forma, argumentan que empezar por la palabra escrita o combinar ambos sistemas proporciona una falsa seguridad que va a condicionar de forma negativa todo el aprendizaje de la lengua extranjera, puesto que cuando un estudiante lee, no escucha, y este sistema va en detrimento de la necesaria percepción de los sonidos (Padilla, 2006).

Asimismo, para los teóricos de este método, el estado de ánimo, la personalidad, el contexto en el que se aprende, el nivel sociocultural o la situación de comunicación, entre otros, influyen en la pronunciación y en la manera en que se aprenden los sonidos. Por esta razón, se propone un proceso de aprendizaje motivador y lúdico donde la clase de pronunciación se desarrolle de manera espontánea y divertida. Asimismo, se señala la importancia de tener en cuenta los elementos kinésicos y el lenguaje no verbal, es decir, el movimiento de las manos, la mirada, y los gestos que acompañan los sonidos que se
pronuncian. Por tanto, se debe enseñar en movimiento y no de manera estática en la interacción con los demás en un ambiente dinámico y distendido (Padilla, 2006).

Finalmente, Llisterrri (2003) propone unas pautas metodológicas para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética para los profesores de ELE. Estas se deben incorporar a las actividades de clase, de la misma forma como se introducen las encaminadas a la práctica de la expresión escrita o de la comprensión oral. En consecuencia, la pronunciación debe ser una de las actividades a las que el profesor de ELE dedica su tiempo en el aula. Las tres pautas metodológicas son la definición de objetivos, el análisis contrastivo y el análisis de la interlingua. Primero, en la definición de los objetivos es necesario definir la variedad de lengua que se va a utilizar. Esta, según Llisterrri, debe ser la propia, aunque advierte que el profesor debe conocer suficientemente las características de otras variedades para poder dar solución a cualquier situación comunicativa que llegue a presentarse en clase. Segundo, el análisis contrastivo debe hacerse entre la L1 y la L2 con el fin de prevenir errores en el estudiante, pues este debe interpretar sonidos de la segunda lengua en función de los de la primera. Finalmente, la interlingua es la lengua o el sistema de significados propios que los estudiantes crean como puente entre su lengua y la lengua meta. En el análisis de la interlingua se deben proporcionar los datos reales que fundamentarán una estrategia de trabajo y si es necesario de corrección.

**Relación enseñanza-aprendizaje**

El proceso de enseñanza-aprendizaje requiere que el profesor actúe estratégicamente cuando aprende y, sobre todo, cuando enseña su materia. Esto debe reformularse en términos del control consciente que el profesor ejerce sobre sus procesos cognitivos de decisión. Esto quiere decir que quien pretenda enseñar a aprender debe enseñar a reflexionar sobre la manera en que se aprende. Así como debe guiar el análisis de las operaciones y decisiones mentales que realiza el estudiante con el fin de mejorar los procesos cognitivos. Esto supone que quien enseña también reflexiona sobre su propia manera de planificar, presentar y evaluar los distintos contenidos de su materia.

Por otro lado, es importante enseñarle al estudiante a conocerse mejor para que este pueda identificar el origen de sus dificultades, habilidades y preferencias al momento de aprender. Esto se plantea con tres objetivos específicos: el primero, anticipar y compensar
sus lagunas y carencias durante el aprendizaje segundo, conseguir un mejor ajuste entre sus expectativas de éxito y el rendimiento obtenido. El tercero, adaptar las actividades y ejercicios a sus propias características. Asimismo, el profesor debe ayudarles a los estudiantes a aprender de forma consiente y a construir su propia identidad cognitiva, por medio de la selección cuidadosa de los contenido que imparte en su clase. En consecuencia, el profesor debe reconocer las habilidades y carencias en sus procesos de enseñanza para aplicar cambios que mejoren su ejercicio docente.

De igual forma, el profesor debe enseñarle al estudiante a dialogar con sus conocimientos previos, para así entender el nuevo conocimiento presente en el material. Por consiguiente, el docente debe enfatizar en su clase que no se aprende para aprobar sino para comprender para la vida, insistiendo en que sus estudiantes sean intencionales y propositivos. Pues, como lo afirma Séneca (año 31 D.C. p.4), citado por García (2012), “los hombres aprenden mientras enseñan”, es decir, aprender a enseñar enseñando. Esto permite tomar en consideración los conocimientos que ha producido la investigación educativa sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje para cotejarlos con la práctica docente del profesor y reelaborar las ideas acerca de cómo se debe enseñar para que los estudiantes “aprendan a aprender”.

4.2.2. Aprendizaje

Existen múltiples definiciones de aprendizaje, dentro de las cuales se encuentra la de Robbins (1994). Este autor afirma que “el aprendizaje es cualquier cambio de la conducta, relativamente permanente, que se presenta como consecuencia de una experiencia” (p.113). Asimismo, Kolb (s.f.), citado por Palacios (2000), afirma que el aprendizaje es “un proceso psicosocial a través del cual el sujeto modifica su comportamiento y desarrolla o adquiere nuevas formas de actuación” (p.3). En otras palabras, el aprendizaje es la adquisición de nuevos conocimientos de tal forma que se generen nuevas conductas. De igual forma, Palacios (2000) afirma que aprender es un proceso en el que intervienen diferentes factores que promueven acciones y comportamientos nuevos.

Un tipo de aprendizaje de mayor calidad que asiente sus bases en el aprendizaje significativo es, de acuerdo con Esteba Ramos (2013), el aprendizaje activo. Este se caracteriza por asumir la acción como motor del proceso de aprendizaje. En consecuencia,
el aprendizaje debe ser entendido como un proceso basado en la motivación, atención y el trabajo constante del estudiante. Pues, de estos se espera que sean capaces de relacionar lo que ya saben con los elementos nuevos, con o sin la ayuda del profesor. En este caso, el docente sólo actúa como guía y mediador. Debido a que “el aprendizaje tiene un carácter eminentemente social, es decir, se aprende con y de los demás” (p. 407). “En otras palabras, el estudiante debe ser responsable de su tarea y debe trabajar la capacidad de aprender a aprender, debe ser consciente de sus estrategias de aprendizaje, de sus preferencias, sus limitaciones y de sus intereses en cuanto al acercamiento a la lengua se refiere” (p. 409).

Con el paso del tiempo se han desarrollado diferentes teorías sobre el aprendizaje, como el conductismo y el cognitivismo, que han evolucionado y abierto paso a nuevas teorías. Aquí se describen, brevemente, algunas de las principales teorías del aprendizaje.

**El aprendizaje según el conductismo**

En el conductismo el aprendizaje se da como respuesta a estímulos, positivos o negativos, que refuerzan o debilitan una conducta específica. En este se identifican dos tipos de aprendizaje, el condicionamiento clásico y el condicionamiento operante. El primero, investigado por Ivan Pavlov en 1927, citado por Muñoz (2010),

> “se refiere a una respuesta automática a un estímulo. Esta teoría afirma que toda nuestra conducta es una cadena de reflejos, algunos innatos y la mayor parte (en los seres humanos) aprendidos, adquiridos o condicionados por el simple hecho de haber (en algún momento de la existencia del organismo) sido asociadas a ciertas condiciones ambientales” (s.p.)

Por ejemplo, si al iniciar una actividad una persona experimenta sensaciones de incomodidad, es probable que con el tiempo sienta aversión a realizar actividades similares. Por otro lado, el condicionamiento operante, según los psicólogos Thorndike y Skinner, consiste en la asociación de esos estímulos para producir diversas clases de consecuencias. En otras palabras, se pueden programar respuestas específicas por medio de estímulos, que dependiendo de si son positivos o negativos, pueden lograr que una respuesta se mantenga, aumente o desaparezca. En este caso, el profesor puede controlar los estímulos (antecedentes y consecuentes) para lograr el aprendizaje.

En consecuencia, los diferentes materiales didácticos se pueden utilizar en el aula de lenguas como estímulos y refuerzos positivos en el desarrollo del aprendizaje. Así se demuestra en el siguiente cuadro.
Cuadro 1 reforzadores aplicables al aula en el aprendizaje de lenguas

| MATERIALES: | libros, cintas de música, notas positivas para casa, agendas escolares, entradas para un espectáculo, etc. |
| REFORZADORES DE ACTIVIDAD: | uso del ordenador, visitas a museos, cambiar de sitio, salir al patio más pronto, escuchar la radio en clase, ser el capitán de un equipo, etc. |
| REFORZADORES SOCIALES: | sonrisa, abrazos, guiños de ojo, palmada en el hombro, alabanzas (perfecto, muy bien, buen trabajo, insuperable, me gusta, maravilloso, etc.), señal que signifique aprobación, etc. |


El aprendizaje según el cognitivismo

Por otra parte, el aprendizaje desde el Cognitivismo consiste en el estudio de los procesos mentales que intervienen en la adquisición de conocimientos (el aprendizaje). De acuerdo con Doménech (1999) el enfoque cognitivista favorece una postura al servicio de la persona y no de los estímulos. En otras palabras, la información debe ser procesada y para ello es necesaria una presentación y una explicación. Este enfoque considera “al estudiante como un procesador activo de información que media entre los estímulos y las respuestas a través de conocimientos previos, valores, creencias, capacidades, prejuicios, etc.” (p 3). Asimismo, el estudiante debe ser un constante cuestionador de su proceso, donde debe decidir qué debe hacer, qué errores comete y cómo solucionarlos. No obstante, con el tiempo se desarrollaron teorías que difieren radicalmente del conductismo y del cognitivismo, o que aceptan algunos rasgos pero no otros, e incluso algunas que apoyan la mezcla de los dos enfoques. Así lo ejemplifican teorías como: la teoría del Aprendizaje Social de Bandura o el Modelo de Aprendizaje Taxonómico de Gagné.

El planteamiento de Bandura (s.f.), citado por Ávila Luna (2012), explica que se aprende no sólo lo que se hace, sino también “observando las conductas de otras personas y las consecuencias de estas conductas” (s.p.). Esto es posible porque el ser humano tiene la capacidad de representar mentalmente situaciones y de predecir su resultado, así como puede aprender de las experiencias de otras personas de las cuales es testigo. Gagné (s.f.), citado por el mismo autor, define su teoría del aprendizaje como el proceso mediante el cual se adquieren conocimientos sobre algún tema para memorizarlos y tener la capacidad
de recuperarlos en el futuro con base en estímulos. En este proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor es quien enseña y el estudiante quien aprende, sin embargo, los paradigmas actuales conducen a pensar que estos roles se intercambian durante este proceso. En otras palabras, el estudiante es artífice del descubrimiento de nuevos conceptos contando con el profesor como un "facilitador" de este proceso. Este enfoque explica cómo el sujeto aprende, y muestra el camino que recorren los estímulos para ingresar a la memoria transitoria o de corto alcance. Posteriormente, pasan a una memoria de largo alcance donde el estudiante finalmente fija los elementos que pueden ser recuperados en el futuro.

La teoría constructivista surge de los principios del cognitivismo, apuntando a darle prioridad al estudiante y no a los estímulos, por ello se aprovechan los conocimientos que el estudiante ya posee para construir conocimientos nuevos (aprender). Acerca del aprendizaje de lenguas, esta teoría afirma que una lengua no sólo sirve como conocimiento académico, sino que además sirve para otros contextos sociales y personales, como expresar sentimientos e interactuar en sociedad. Sólo así se consigue un aprendizaje significativo. En este aprendizaje el estudiante reorganiza su conocimiento del mundo desde lo que sabe y gracias a la forma como el profesor presenta la nueva información. Esto significa que el docente debe facilitar la aproximación del estudiante al objeto de estudio o al contenido que desea enseñarle, para que el estudiante pueda comprenderlo a través de experiencias, intereses y conocimientos ya adquiridos. En otras palabras, el aprendizaje significativo puede obtenerse a través del descubrimiento y a través de la observación.

No obstante, a pesar de los varios enfoques y métodos que han surgido, García (2012) afirma que la modernidad ha traído consigo distintas evoluciones de estos, específicamente en el campo del aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras. Entre estas evoluciones se encuentra el surgimiento del enfoque comunicativo y del enfoque por tareas, ambos descendientes del constructivismo, que surgieron como respuesta a los enfoques estructuralistas que centran su atención en las estructuras de las lenguas, es decir, en los aspectos gramaticales.

El enfoque por tareas, según García (2012), es una evolución del enfoque comunicativo que enseña las lenguas “a partir de un análisis de la lengua como instrumento para la comunicación” (p. 1). Este enfoque propone la realización de tareas finales, como
presentarse, que el estudiante debe realizar con la ayuda del docente. Este debe proveer, de acuerdo con el enfoque, audios y textos auténticos, es decir “extraídos de la realidad”. Por ejemplo, fragmentos de noticias, emisiones de radio o vídeos, que facilitan el proceso de aprendizaje de la gramática, la cultura y la sociedad, así el estudiante tendrá más herramientas para realizar la tarea final. No obstante, García (2012) afirma que este enfoque es en realidad un “compendio” de otras teorías de enseñanza y aprendizaje como se ejemplifica a continuación:

En primer lugar, el enfoque por tareas retoma, del constructivismo, el principio de reutilizar los conocimientos que el estudiante ya posee para construir a partir de estos conocimientos nuevos. Este principio puede aplicarse a la vida tanto académica como social, lo cual hace que el aprendizaje sea significativo. En segundo lugar, el método audio-oral recupera la importancia de la lengua oral y algunos de sus aspectos como la pronunciación y la entonación. Estos aspectos no fueron tenidos en cuenta por la gramática tradicional que se centra solo en los textos escritos.

En tercer lugar, García (2012) afirma que el enfoque por tareas integra la necesidad de exponer a los estudiantes a audios, textos, vídeos y otros recursos en la lengua meta, esta es una característica del método directo y de la inmersión lingüística. En cuarto lugar, el enfoque por tareas adopta, de la sugestopedia, la idea de convencer a los estudiantes de que aprender un idioma puede ser fácil y divertido. Idea que da paso a la aceptación del uso de ejercicios de relajación con música, actividades de repetición como los trabalenguas y de juegos de contact físico entre los estudiantes. Asimismo, estas actividades se usan para aprender vocabulario, expresiones idiomáticas y construcciones gramaticales. En otras palabras, el enfoque por tareas toma, de la sugestopedia, la relación proporcional entre motivación y mejores resultados.

En consecuencia y dado que el CLAM (institución que recibirá el material de pronunciación) utiliza el método comunicativo apoyado en el enfoque por tareas, para el desarrollo de esta investigación se aplican el mismo método y enfoque. El método comunicativo permite “capacitar al aprendiente para una comunicación real” (p. 30) tanto en la parte oral como en la escrita, para ello permite la utilización de “textos, grabaciones y materiales auténticos o que imitan la realidad” (CVC, 2015, p. 1). Por otro lado, el enfoque por tareas busca “fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no
solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción” (CVC, 2015, p. 4).

**Aprendizaje de la pronunciación**

El aprendizaje de la pronunciación se ha concebido hasta el momento a partir de la lengua escrita, principalmente, por medio de la memorización del alfabeto fonético cuando el objetivo es el dominio de la lengua oral. “Para que se desencadene un proceso de adquisición fónica, el aprendizaje ha de apoyarse en la lengua oral”. De lo contrario, la lengua oral estará mediada por la lengua escrita y “difícilmente podrá adquirirse una competencia fónica” (Bartolí, 2005, p.14).

**La competencia fónica**

“La competencia fónica es la capacidad que permite a un individuo producir y reconocer los elementos propios de una lengua en todos los niveles (sonidos, unidades rítmicas, unidades entonativas, etc.) y al mismo tiempo, le permite identificar los que no lo son” (Iruela, 2004, p.8.). Cabe aclarar que la competencia fónica es la primera que adquieren los niños, tanto cuando aprenden su lengua materna como cuando aprenden otras lenguas extranjeras. Por otro lado, en el MCER (2002, p.113-114), se encuentra que:

“la competencia fónica se puede definir como la destreza en la percepción y la producción de: las unidades de la lengua (fonemas) y su realización en sonidos concretos (alófonos); los rasgos fonéticos que distinguen a los fonemas entre sí (por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad); la composición fonética de las palabras (estructura silábica, la secuencia acentual de las palabras, etc.); los fenómenos de coarticulación (asimilación al punto de articulación, reducción de las vocales átonas, relajación articulatoria, elisión de sonidos consonánticos); el acento y el ritmo de las oraciones; la entonación”.

Según Cantero (en preparación), citado por Bartolí (2005), “la competencia fónica que consiguen los niños en una LE es mejor que la de los adultos porque su aprendizaje no se realiza a través de la escritura, sino a través de un soporte exclusivamente oral” (p. 11). En consecuencia, se puede decir que cuando se aprende una lengua, al igual que sucede con los niños, es importante la interacción que se tiene con las personas del medio, lo que implica un contacto directo con los procesos culturales, que a su vez influyen de una u otra forma en la manera de comunicarse. De acuerdo con esto, “el aprendizaje sin mediación
escrita explicaría el éxito de personas que han aprendido una LE siendo ya adultos” (p. 13). Pese a esto, aún se siguen tomando como base la lengua escrita para el desarrollo de la lengua oral. Esto puede ser un impedimento en el desarrollo de las destrezas orales y en especial del aprendizaje de la pronunciación.

**Evaluación de la pronunciación**

Según Llisterri (2003), “evaluar la pronunciación es una actividad que puede realizarse con, al menos, cuatro objetivos diferenciados: primero, determinar el nivel de enseñanza en que un estudiante debe integrarse” (p. 1). “A este primer objetivo responden las pruebas de nivel que suelen realizarse en todos los centros en el momento de incorporar nuevos estudiantes a los cursos” (p. 1). Segundo, “valorar la competencia fonética adquirida por el estudiante a lo largo de un cierto período de tiempo, en función de unos determinados criterios” (p. 1). Éste objetivo “se persigue en las situaciones en las que se requiere certificar el conocimiento de la lengua” (p. 1). Tercero, “establecer unos objetivos para la enseñanza de la pronunciación” (p. 1), este objetivo “está estrechamente ligado al análisis de necesidades que de modo explícito o implícito se realiza cuando se inicia el trabajo con un grupo” (p. 1). Y cuarto, “conocer las dificultades del estudiante a fin de aplicar las estrategias de corrección más adecuadas” (p. 1). Este objetivo “se vincula a la labor diaria en el aula y al análisis previo de error que conlleva toda corrección” (p. 1).

Los tres primeros objetivos mencionados corresponden a lo que se denomina evaluación para el diagnóstico, en contraposición al cuarto, que tiene como finalidad proporcionar al estudiante una información que le ayude a mejorar su producción oral. Teniendo en cuenta que “la competencia fonética implica dos destrezas estrechamente relacionadas que son la producción y la percepción, en la evaluación también tendrán que considerarse conjuntamente” (Llisterri, 2003, p. 2).

**4.3. Materiales didácticos y diseño de materiales**

En general, cuando hablamos de materiales o recursos didácticos, nos referimos a una serie de medios o instrumentos que favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos son nombrados por los especialistas con una terminología que varía entre “medios”, “recursos didácticos”, “ayudas didácticas”, “medios educativos”, “material didáctico” o
“material curricular” (Madrid, 2001). Para Prats (1997) el material más adecuado es el que “facilita el aprendizaje de habilidades intelectuales, el dominio de las técnicas usadas en las disciplinas y el planteamiento de prototipos que simulen la construcción del conocimiento (metodología) de los distintos saberes” (p. 85). Esto quiere decir que en las clases los medios que se utilicen para la enseñanza y el aprendizaje son de vital importancia porque determinan la eficacia del programa y el aprendizaje que obtienen los estudiantes.

Los materiales también crean, según Blázquez (2009), "condiciones para que los maestros y los estudiantes interactúen como seres humanos dentro de un clima donde los hombres dominan el ambiente" (p. 2-3). En estas situaciones, según el autor, el material didáctico desempeña un papel crucial, puesto que aproxima a los estudiantes con la realidad de lo que se quiere enseñar, además motiva la enseñanza y el aprendizaje si se emplea de forma adecuada. Asimismo, los materiales facilitan el aprendizaje de conceptos, el desarrollo de procedimientos y estrategias, y la formación de actitudes y valores relacionados con lo que se enseña y se aprende. Los materiales también “representan e ilustran, de forma intuitiva, lo que se explica verbalmente para facilitar su enseñanza y aprendizaje, y contribuye a una mejor fijación del aprendizaje” (p.381).

Asimismo, para Nérici (1973), el material didáctico “tiene por objeto llevar al estudiante a trabajar, investigar, descubrir y construir” (p.331). Así, según el autor, se adquiere un “aspecto funcional y dinámico”, que brinda la oportunidad de aproximar al estudiante a la realidad, permitirle experimentar y así enriquecer su experiencia de aprendizaje. Para ello de acuerdo con Madrid (2001) existen variedad de medios y recursos para la enseñanza y todos ellos cumplen una función importante en determinadas situaciones. De estos los más empleados son:

- La pizarra o encerado, el retroproyector, los acetatos, los libros de texto, los laboratorios de idiomas, las salas de computo o multimedia. Las grabadoras, la radio, la TV, los videos, el internet, las revistas, los periódicos con sus respectivos artículos, entre otros muchos recursos.

La mayoría de estos medios son visuales o auditivos, entre estos hay algunos que, por su naturaleza, requieren una actitud pasiva por parte del estudiante. Otros son interactivos y exigen mayor actividad y participación. Finalmente, hay medios que ponen al
estudiante en contacto con la realidad como ocurre cuando viajan e interactúan con los nativos de la lengua meta.

### 4.3.1. Diseño de materiales

Puesto que el objetivo principal de esta investigación es el diseño de un material compuesto por actividades comunicativas para la práctica de la pronunciación, se consideró como guía la ruta metodológica propuesta por Tomlinson (1998) para el diseño de materiales. Sin embargo, esta ruta puede ser modificada de acuerdo con los fines específicos de la investigación. El modelo que Tomlinson (1998) propone para el diseño de material en la enseñanza de lenguas tiene por objetivo mejorar la calidad de los materiales que se utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Según el autor se aconseja seguir una serie de pasos que facilitan, aclaran y simplifican la tarea de diseñar un material; sea cual sea su propósito. Estos pasos son:

- Aclarar los términos y conceptos comúnmente usados (Etapa de identificación).
- Llevar a cabo una exploración sobre el estado actual de los materiales en uso con el fin de conocer el estado real y el uso que se le da al material existente en el momento (Etapa de exploración).
- Considerar el espacio más propicio para aplicar el material diseñado en un ambiente de adquisición de lengua extranjera (Etapa de realización contextual).
- Considerar el potencial de la aplicación teniendo en cuenta lo que es valioso para el estado actual y las necesidades que presente el ambiente en donde se esté dando el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera (Etapa de realización pedagógica).
- Reunir todos los recursos posibles como investigaciones, autores, profesores, etc., con el fin de desarrollar un material de calidad (Etapa de producción física).

Las dos últimas etapas, la realización pedagógica y la producción física, son definitivas ya que permiten alcanzar el objetivo de esta investigación. Asimismo, en la etapa de producción física, es necesario adicionar una etapa de aplicación o de prototipado...
para conocer las opiniones de los usuarios o de expertos en el tema sobre las actividades y el material mismo.

Con el fin de aclarar los conceptos que son relevantes para el diseño de las actividades comunicativas propuestas en esta investigación, en el Anexo 4 se presentan los conceptos del modelo de Tomlinson (1998). Por otro lado, para el diseño de la guía didáctica se utilizan distintos colores que diferencian las secciones del trabajo de acuerdo con el propósito de cada actividad. Por esta razón mencionaremos el efecto físico y psicológico que tienen los colores en los seres humanos, los cuales a su vez serán una herramienta más en el aprendizaje de las lenguas.

**Uso del color en el diseño de materiales**

**Gráfica 2 círculo cromático**


Conocer sobre los conceptos y los usos de los colores sirve para orientar al docente sobre qué colores combinan mejor en sus materiales. En estos saber escoger el color del fondo, de las letras y de los gráficos es importante para evitar la fatiga del receptor, en este caso del estudiante. En la siguiente imagen se pueden apreciar los colores en el círculo cromático para dar una idea más clara al lector sobre estos y sus usos:
Dado que el color afecta a los átomos, las células y estimula o reduce las correspondientes reacciones químicas que constituyen nuestra vida atómico-química, es muy importante seleccionar colores que estimulen el aprendizaje y motiven al estudiante. Los colores tienen un impacto sobre los aspectos fisiológicos y psicológicos del cuerpo humano, también afectan nuestra psique (pensamientos y emociones), pues la luz incide en los colores. En síntesis, tanto en función de las reacciones hormonales como de las energéticas, experimentamos cambios en nuestros estados de conciencia a partir del color (Facultad de Bellas Artes, 2003). Por esta razón,

“la psicología del color tiene que ver con la experimentación y recopilación de los datos procedentes de la observación de los resultados y cambios generados en el metabolismo del cuerpo y de la psique al ser iluminados por diferentes frecuencias o colores de la luz” (p. 38).

Según Bachenheimer (2007), a partir de la relación que existe, en cada persona, entre el mundo físico externo y el interno, se basa una relación armónica. Por esta razón, se exige que tanto los procesos físicos externos como los internos tengan mucho en común. De esta manera, el cerebro debe reaccionar, así como los órganos de los sentidos, de acuerdo con procesos neuro-físicos y psicofísicos que están en armonía con las leyes físicas de los objetos que percibimos. En nuestro caso estos son la luz y el color, por esto, es necesario diferenciar entre la sensación y la percepción visual. La percepción es la interpretación significativa de los objetos externos. En otras palabras,

“las sensaciones y las percepciones son notablemente disímiles. Un color (sensación) difiere de un objeto coloreado (percepción). Las percepciones son las únicas representantes internas de los objetos externos, la reflexión de la materia en la mente” (p. 45-46).

“Las investigaciones en fisiología prueban que los colores ejercen una acción casi automática sobre los centros nerviosos y en consecuencia, sobre el estado de ánimo de quienes los observan” (p. 47).

Esto motiva a las personas de diferentes formas dependiendo del propósito con el que se utilicen los colores. Por ejemplo, en el proceso educativo, los colores pueden utilizarse para:

- estimular el interés de los estudiantes por los diferentes temas.
- facilitar a los estudiantes la asimilación de un tema.
- facilitar los procesos de comprensión de los contenidos.
- desarrollar en los estudiantes su capacidad de razonar.
organizar y presentar los temas de forma tal que se resalte lo más importante.

Si se tienen en cuenta los efectos que los colores tienen en los estudiantes y se aprovechan para presentar ciertos tipos de información, el material tendrá un alto porcentaje éxito. De acuerdo con Bachenheimer (2007) hay seis colores que se relacionan directamente con los procesos de producción oral y escrita. Estos son: el blanco, el rojo, el amarillo, el negro, el verde y el azul. De acuerdo con el autor cada color activa un hemisferio del cerebro cumpliendo funciones diferentes y vinculándose con palabras relacionadas con cada uno de los seis pasos involucrados en el proceso de aprendizaje y en la actividad docente como se muestra en la siguiente tabla:

**Tabla 4 los colores y los procesos de aprendizaje**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Pasos</th>
<th>Colores</th>
<th>Hemisferio</th>
<th>Procesos</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1.</td>
<td>Blanco</td>
<td>Izquierdo</td>
<td>Relación de los datos, mirada general, para la obtención de la información, captar el contenido.</td>
</tr>
<tr>
<td>2.</td>
<td>Rojo</td>
<td>Derecho</td>
<td>Interpretar la información del autor para integrarse con ella, relacionarse afectivamente con el tema.</td>
</tr>
<tr>
<td>3.</td>
<td>Amarillo</td>
<td>Derecho</td>
<td>Captar los objetivos de los temas de parte del autor, comprender los objetivos, fortalecer el entusiasmo y compromiso frente al tema, ponerse metas, lograr una actitud de optimismo y reconocer los avances y logros.</td>
</tr>
<tr>
<td>4.</td>
<td>Negro</td>
<td>Izquierdo</td>
<td>Confrontarse, cuestionarse sobre los logros en el entendimiento o asimilación del tema, detectar puntos débiles, fallas, vacíos, impedimentos y dificultades en el aprendizaje sobre el tema de estudio.</td>
</tr>
<tr>
<td>5.</td>
<td>Verde</td>
<td>Derecho</td>
<td>Ante los problemas, dificultades o dudas, buscar otros recursos, métodos, ilustraciones, contenidos que permitan sortear las dificultades, faltas o vacíos.</td>
</tr>
<tr>
<td>6.</td>
<td>Azul</td>
<td>Izquierdo</td>
<td>Desarrollar ejercicios prácticos para verificar lo asimilado y la exactitud de las respuestas en los ejercicios de aplicación de lo aprendido.</td>
</tr>
</tbody>
</table>


De acuerdo con la tabla, en el paso número uno se utiliza el color blanco para presentar los datos, los hechos y la información nueva, puesto que este color permite la observación y la recopilación detallada y ordenada de la información. Asimismo, con este color se activa el pensamiento detallado, metodológico y racional que caracteriza el hemisferio izquierdo. En el paso número dos, se utiliza el color rojo para motivar y llamar la atención del estudiante. Así se causan en él emociones que puede usar para materializar sus ideas. Esta etapa, por estar cargada de sentimientos, genera procesos en el hemisferio derecho, que es emocional y sentimental.
En el tercer paso se utiliza el color amarillo para indicar las metas y los objetivos que se plantean en el proceso. Esto sirve para mostrar qué se quiere hacer o a dónde se quiere llegar. Asimismo, este paso permite analizar las fortalezas y las oportunidades de éxito y activa la parte emocional y sentimental del cerebro, que corresponde al hemisferio derecho. En el cuarto paso se utiliza el color negro para indicar lo negativo del proceso, los obstáculos, los fracasos, a qué se debe prestar mayor atención, en qué se debe trabajar más o los aspectos que pueden causar problemas. Los significados representados por este color son característicos de los procesos metódicos y disciplinados del hemisferio izquierdo.

En el quinto paso se utiliza el color verde para mostrar los datos novedosos, estos representan posibilidades de crear y modificar, asimismo, este color brinda pautas para lograr los objetivos planteados. Esto permite evitar o sustituir aquellos procesos que dificultan la consecución de las tareas por otros que las faciliten. Este paso requiere de procesos de intuición y creatividad que se relacionan con el hemisferio derecho. En el último paso se utiliza el color azul para representar la culminación del proceso, la definición de los resultados y el paso a la acción y al cumplimiento de los objetivos propuestos. Este paso permite detectar y modificar los contenidos problemáticos, según sea necesario, para concretar la idea plantead. Para esto se requiere un proceso mental analítico y deductivo característico del hemisferio izquierdo.

A partir del efecto que tienen los colores en el usuario del material, es necesario que los docentes ejecuten actividades específicas para cada etapa y con cada color como se observa en la siguiente tabla:

**Tabla 5 las palabras y la actividad docente**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Paso</th>
<th>Palabras y procesos relacionados con cada paso</th>
<th>Actividad docente</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 hemisferio izquierdo</td>
<td>Datos, hechos, información, método, claridad, orden, otras (QUÉ).</td>
<td>Presentación de la información en forma ordenada, descripción de los métodos, introducción al tema.</td>
</tr>
<tr>
<td>2 hemisferio derecho</td>
<td>Motivación, compromiso, afecto, interés, intencionalidad, valores, compromiso, (POR QUÉ).</td>
<td>Destaca la importancia del tema, involucra al estudiante, lo motiva, genera compromiso, interés.</td>
</tr>
<tr>
<td>3 hemisferio derecho</td>
<td>Soluciones, fortalezas, logros, metas, objetivos, positivo, éxito, oportunidades, (PARA QUÉ).</td>
<td>Plantea los objetivos del tema, las fortalezas y oportunidades que se adquieran con él.</td>
</tr>
<tr>
<td>4 hemisferio izquierdo</td>
<td>Problematización, dificultades, amenazas, debilidades, negativo, fracaso, impedimentos, cuestionar, diagnosticar, (CUÁL).</td>
<td>Describe los problemas que pueden afectar no solamente el desarrollo del tema sino también su aplicación o implementación, las posibilidades de amenazas o dificultades.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Es decir, las actividades docentes deben basarse o seguir en la medida de lo posible un uso del color de acuerdo con los hemisferios del cerebro que este active. Esto dado que el planteamiento, la ejecución y la retroalimentación del proceso educativo hacen parte de “un proceso cíclico que se inicia al evaluar los resultados de acciones anteriores como actividad de control” (Bachenheimer, 2007). Este proceso consta de siete etapas o pasos que representan acciones que el docente debe tomar para lograr que sus actividades sean significativas para sus estudiantes. En la fase iniciar, el docente pasa por planear y decidir qué desea lograr, así como selecciona la información y materiales que requiere para alcanzar su meta. En la fase comprometer, el profesor reconoce cuáles son los aspectos del contexto que debe tener en cuenta, por ejemplo, los intereses de los estudiantes o de la institución en la que se encuentra. En la fase programar, el docente establece los objetivos, la misión, la visión, la metodología y las actividades que va a plantearles a sus estudiantes.

Asimismo, en la fase revisar, el profesor monitorea las actividades para determinar si son muy sencillas, difíciles, incompletas o si hace falta algún material para el desarrollo de estas. En la fase prever, el docente considera las posibles adaptaciones, cambios o contratiempos que puedan presentarse y evitarse antes del desarrollo de las actividades. En la fase actuar, el profesor ejecuta las actividades y pone en práctica lo planeado en las fases anteriores. Finalmente, en la fase evaluar, el docente valora la calidad de la ejecución de las actividades, su organización, la metodología utilizada, los resultados, si se alcanzaron o no los objetivos, los inconvenientes que se presentaron, el efecto y la aceptación que tuvieron en los estudiantes, entre otros.
En síntesis, cada uno de los planteamientos de los autores descritos en el marco teórico permite fortalecer los criterios que serán la base para la propuesta que se realiza en este estudio. Este diálogo con cada autor nos permitió trazar un camino que nos lleva a la siguiente etapa en este proceso en búsqueda del camino a través de la ruta metodológica que se sigue con el fin de llegar a la meta trazada al comienzo de nuestra investigación.
5. Marco metodológico

En este capítulo presentamos la estructura de este trabajo. Primero, especificamos el tipo de investigación. Segundo, describimos la población objetivo. Y tercero, explicamos la ruta metodológica para el diseño de nuestro material.

5.1. Tipo de investigación

Para definir el tipo de investigación de nuestro trabajo de grado, es necesario conocer los distintos tipos existentes y sus características. Para ello Seliger & Shohamy (1989) describen tres tipos de investigación. La primera es la investigación teórica, que se propone para la construcción de modelos que expliquen los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas desde la teoría. La segunda es la investigación aplicada, que busca la aplicación de dichos modelos teóricos a diferentes campos de la educación en contextos reales de adquisición de la lengua para proponer soluciones a necesidades específicas. La tercera es la investigación práctica, que toma las teorías y las soluciones obtenidas en las investigaciones teóricas y aplicadas para poner en práctica una metodología, o para utilizar los materiales propuestos que mejoren los procesos de adquisición del conocimiento y con ellos modificar una realidad inmediata.

Según esta clasificación, nuestra investigación es aplicada dado que en ella realizamos una revisión de la literatura, presentamos aspectos conceptuales relacionados con la pronunciación de ELE, con el diseño de materiales didácticos y con el papel que desempeñan estos materiales en el aula de lenguas extranjeras, según varios autores. Asimismo, en nuestra investigación utilizamos los conocimientos obtenidos por otras investigaciones teóricas y aplicadas para la selección de actividades de pronunciación y para proponer un material que ayude a solucionar la necesidad de este en la enseñanza de ELE en el CLAM (una necesidad específica). La investigación aplicada permite “resolver problemas específicos o ayudar para realizar tareas” (Madrid, 2001), y con frecuencia es una investigación descriptiva. Su principal fortaleza es que una vez terminada, los resultados de la investigación están listos para su uso práctico inmediato y para el análisis de los efectos que estos tienen en la realidad (que corresponde al proceso de la investigación práctica). Se lleva a cabo una investigación aplicada cuando se debe decidir acerca de un problema de la vida real específico, como lo es en este caso la necesidad de un
material de enseñanza y práctica de la pronunciación. La investigación aplicada abarca los estudios llevados a cabo para responder preguntas sobre problemas relacionados o para tomar decisiones acerca de un determinado curso de acción, método o propuesta para resolver la problemática.

Por otro lado, las investigaciones se abordan desde uno o varios enfoques que concuerdan con el tipo de investigación que se realiza y con las variables involucradas. En ocasiones, “esto requiere de técnicas de observación, de anotaciones cualitativas y en otras oportunidades exige técnicas cuantitativas, controles numéricos y cálculos estadísticos sobre la realidad que se investiga” (Madrid, 2001, p. 16). En esta medida, “el enfoque que se adopta depende de la naturaleza de la investigación y permite en ocasiones combinar técnicas cuantitativas y cualitativas” (Madrid, 2001, p. 15), referidas al tipo de datos que se recogen y analizan. De acuerdo con esto, esta investigación se inscribe en el campo de la metodología cualitativa, puesto que se trata de interpretar y describir las necesidades de un material de pronunciación, se reconoce la situación del entorno en el que se requiere, y esta a su vez se toma en cuenta para encontrar nuevas posibilidades. Este estudio se sirve, de igual forma, de indagaciones exploratorias preliminares que se analizan con los datos que emergen de la revisión documental, entre otros, y de esta forma, la teoría emerge y se consolida en el proceso mismo de la investigación. Posterior a la revisión documental y al análisis de los datos adquiridos, nuestra investigación se centra en el diseño de un material (una guía didáctica) que permita la práctica de la pronunciación en los cursos de ELE del CLAM.

En esta medida, se pasa por procesos de análisis de necesidades lingüísticas, revisión, selección, clasificación y adaptación, seguidos de descripciones de estrategias de aprendizaje y práctica. Posteriormente, se proponen ejercicios acordes a las particularidades lingüísticas de los cursos de ELE, teniendo en cuenta los descubrimientos teóricos y aplicados para, a partir de estos, proponer un producto concreto, que en el caso de nuestra investigación, es una guía didáctica de actividades para practicar la pronunciación que solucione las necesidades identificadas en los hechos problemáticos. Este puede ser puesto a prueba en investigaciones posteriores, es decir, nuestro trabajo de grado es una investigación cualitativa de carácter aplicado.
5.2. Población

La guía didáctica propuesta por esta investigación está diseñada para el nivel 1 de ELE del CLAM. Este nivel equivale a A1.1 de acuerdo con el MCER. Los estudiantes de estos niveles son adultos extranjeros que provienen de diferentes países y que, de acuerdo con las descripciones provistas en la página web del CLAM, tienen diferentes motivaciones personales y laborales para aprender español.

Aunque en esta investigación no se realizó un análisis de necesidades en ninguna población, sí se consideraron los hallazgos de Pabón (2003) y Arcos & Castro (2013) con respecto a las opiniones y necesidades de estudiantes y profesores relacionadas con la enseñanza y práctica de la pronunciación en las clases de ELE del CLAM. En estos resultados se encuentra que tanto estudiantes como docentes consideran importante la enseñanza y la práctica de la pronunciación en la clase de ELE, y consideran que esta no está presente en las mismas, más que cómo forma de corrección. Dado que nuestro material permite la aplicación del programa diseñado por Arcos & Castro (2013) y que se adhiere a los parámetros del MCER y del PCIC, puede servir a los profesores que enseñan el nivel 1 y 2 de español en el CLAM, a cualquier docente interesado en la enseñanza y la práctica de la pronunciación, así como a aquellos estudiantes de ELE que tienen interés en practicarla.

Para el diseño de este material también se han tenido en cuenta las necesidades y los problemas de pronunciación que presentan los estudiantes característicos de sus diferentes países de procedencia, identificados por Guido (1999), quién afirma que los estudiantes tienen problemas de pronunciación directamente relacionados con su nacionalidad debido a las diferencias de sonidos entre sus lenguas nativas y el español. Además, este material aplica la misma metodología del CLAM, la cual se describe así: “las clases se imparten utilizando el método comunicativo que se apoya en el enfoque por tareas” (Pontificia Universidad Javeriana, 2015). Esto quiere decir que las situaciones comunicativas se desarrollan en contextos reales de habla por medio de tareas facilitadoras y finales para lograr la apropiación de la lengua y los temas. Asimismo, la guía didáctica que plantea esta

---

5 Página del CLAM, El centro latinoamericano
http://www.javeriana.edu.co/Facultades/comunicacion_lenguaje/centro_lat/pg_el%20centro.htm
6 Ídem.
investigación se “apoya con material audiovisual y tecnología multimedia”\(^7\), que también se integra con las afirmaciones el CLAM.

5.3. Ruta metodológica

En la ruta metodológica de este estudio se toman en cuenta los pasos propuestos por Jolly & Bolitho (1998) en *A framework for material writing*, citado por Tomlinson (1998) en *Materials Development in Language Teaching*, quienes plantean seis fases que se resumen y explican a continuación.\(^8\)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tabla 6 ruta metodológica de Jolly &amp; Bolitho (1998)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Identificación</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Exploración</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Realización contextual</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Realización pedagógica</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Producción física</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Aplicación y evaluación</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

5.3.1 Identificación

Para llevar a cabo la identificación de las necesidades se siguieron dos pasos. El primero se dio gracias a conversaciones informales con la coordinadora del programa de ELE del CLAM y con algunos profesores de este centro quienes, en momentos de intercambio de clase y de socialización con los estudiantes, manifestaban que a este programa le faltaba el componente de pronunciación y que consideraban importante esta destreza dentro de los cursos de ELE del CLAM. Estas conversaciones despertaron nuestra curiosidad como docentes, pues a pesar de las opiniones de los docentes aún no existía un material o espacio específico para enseñar o practicar la pronunciación. Esta curiosidad nos llevó al segundo paso, el cual consiste en buscar información al respecto de la situación de

---

\(^7\) Ídem.

\(^8\) Resumen de las autoras.
la enseñanza y la práctica de la pronunciación tanto en el CLAM, como en la enseñanza de lenguas extranjeras en otros lugares del mundo.

En consecuencia, el segundo paso consistió en la revisión de la literatura sobre investigaciones que se centran o se relacionan con la enseñanza y la práctica de la pronunciación en las clases de ELE. En esta se encontraron dos trabajos de grado del pregrado de la Licenciatura en Lenguas Modernas (LLM) de la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la PUJ que se explican a profundidad en los antecedentes de este trabajo (p. 25-27). Estas investigaciones son:

- **Estudio etnográfico sobre la enseñanza de la pronunciación del español en la Pontificia Universidad Javeriana** escrito por Pabón (2003), que busca obtener información sobre el quehacer pedagógico del cuerpo docente del CLAM en relación con la enseñanza de la pronunciación del español como L2.

- **Componentes de un programa de pronunciación que podrían integrarse a los cursos del 1 al 4 de Español para Extranjeros del Centro Latinoamericano de la Pontificia Universidad Javeriana** escrito por Arcos & Castro (2013), cuyo objetivo es diseñar un programa de pronunciación que se integre a los cursos del 1 al 4 de ELE del CLAM de la PUJ.

Gracias a estos dos trabajos confiramos que lo reportado por los docentes en clase, es una situación que se presenta en el CLAM. Esta situación fue revelada en 1999 por Sandra Guido, una fonoaudióloga que identificó algunos sonidos problemáticos en los estudiantes de ELE del CLAM y que dio algunas sugerencias para solucionarlos. No obstante, en el 2003 Pabón encuentra que estas dificultades siguen presentándose y que los docentes arguyen no tener tiempo en clase para enseñar pronunciación, a pesar de que la consideran importante en el proceso de enseñanza de lenguas. En el 2013 las estudiantes Arcos & Castro identifican nuevamente la necesidad y confirman los resultados encontrados por Pabón (2003). Estas autoras proponen como solución a la falta de tiempo, reportada por los docentes, un programa que incluye la pronunciación en las clases de ELE del CLAM. No obstante, en el 2015 al observar los programas de ELE del CLAM encontramos que este programa no ha sido integrado a los contenidos del CLAM. Sin embargo, en nuestra investigación se encontró que no existe un material que aplique los contenidos propuestos por Arcos & Castro (2013). Es por esto que lo proponemos para no
solo promover la enseñanza y práctica de la pronunciación, sino también para que el programa de Arcos & Castro pueda ser piloteado.

En consecuencia, es posible concluir que el CLAM requiere un material que reintegre la enseñanza y práctica de la pronunciación. Para esto es necesario el diseño de un material que aplique los contenidos propuestos por Arcos & Castro (2013) y que tenga en cuenta los parámetros establecidos por el MCER y el PCIC y los contenidos del programa existente en el CLAM. Este material es nuestro aporte al Centro.

5.3.2. Exploración

Una vez identificada la necesidad de la enseñanza de la pronunciación en las clases de ELE, se pasa al análisis del programa de lenguas del CLAM, donde se observa la ausencia de un componente de pronunciación. Por esta razón, los profesores basan la práctica de esta en su criterio personal, de acuerdo con su experiencia y conocimientos. Esto se refleja, de acuerdo con Pabón (2013), en la corrección de errores aislados y no como un proceso que se inicia al comienzo del aprendizaje de la lengua trabajado en un tiempo específicamente destinado a la pronunciación dentro de la clase de ELE.

En otras palabras, los profesores de ELE hacen su mejor esfuerzo por trabajar la pronunciación en clase, sin embargo, se necesita un material que unifique estas prácticas y que proporcione las actividades necesarias para la enseñanza y práctica de la pronunciación. Al respecto, Torres (2006) argumenta:

“Cualquiera que sea nuestra posición respecto al uso de los materiales didácticos, la práctica diaria en el aula demuestra que, allí donde no existe un currículo diseñado por la institución docente a la medida de las necesidades de sus estudiantes, se impone el manual y, con él, tanto sus ventajas como sus deficiencias. Si se considera esto en toda su dimensión, un interés científico por las actividades propuestas en los manuales de pronunciación de lenguas extranjeras debería quedar en principio justificado” (p. 2).

Asimismo, se tuvo en cuenta el análisis de diferentes materiales y manuales de enseñanza de ELE realizado por Bartolí (2012). Entre los textos que hicieron parte del análisis, se encuentra el libro Aula internacional (libro que en la actualidad es el material utilizado por el CLAM para enseñar español). Para el caso de Aula internacional, Bartolí (2012) encontró que el libro, así como otros dedicados a la enseñanza de ELE, sólo incluye la pronunciación “en la primera unidad y consiste en la correspondencia letras-sonidos, acompañada de algunas actividades para su práctica” y no como parte de la expresión oral.
Situación que confirma la necesidad de un material que incluya la pronunciación como parte de la expresión oral, así como se hace necesario analizar el contexto en el que se usaría.

5.3.3. Realización contextual del material propuesto

En este trabajo de grado se propone un material para aplicar el programa diseñado por Arcos & Castro (2013), con el fin de promover la enseñanza y práctica de la pronunciación en el CLAM de la PUJ y suplir la necesidad de tener un material que facilite la inclusión de la pronunciación en las clases de ELE.

El CLAM es un centro especializado en la enseñanza de ELE, al que llegan estudiantes de todas las edades y nacionalidades con razones diferentes para aprender español. En el CLAM existen seis niveles que van desde A.1.1 hasta C2, todos estos corresponden a las divisiones creadas y justificadas por el MCER. Cuando los estudiantes ingresan al Centro presentan un examen que mide su dominio de la lengua, de acuerdo con los resultados son ubicados en alguno de los niveles. Cada curso de español del CLAM tiene una intensidad horaria de 80 horas, distribuidos en 4 horas diarias por un periodo de 4 semanas. De este tiempo, según el programa de pronunciación propuesto por Arcos & Castro (2013), se tomarían 10 minutos al día para practicar la pronunciación.

Al respecto, se cita a Padilla (2006), quien argumenta que como el MVT y el enfoque comunicativo son complementarios, comenzar la enseñanza de la pronunciación con la prosodia no representa un problema en un aula comunicativa. De igual forma, comenta que el MVT "obliga a dedicar un número de 60 horas en exclusiva a la destreza oral, y a separar la palabra hablada de la escrita" (p. 885). De acuerdo con esto, en nuestra guía se propone que por cada diecinueve horas de clase se realice una hora de práctica de pronunciación. De esta forma, el estudiante ocupa un 95% de su tiempo en adquirir riqueza temática, contextual y léxica y un 5% en el desarrollo de su pronunciación, lo cual es un esfuerzo más tangible por recuperar la enseñanza y práctica de la pronunciación. Asimismo, dedicarle una hora a esta práctica es más apropiado, pues se integran actividades de pronunciación en contextos reales como videos y audios, así como se practica la comprensión auditiva y la producción oral.

Igualmente realizar una hora continua de práctica de la pronunciación permite integrar la sugerencia hecha por Guido (1999) y Pabón (2003) sobre una hora de trabajo
semanal voluntario por parte del estudiante, solo que en este caso se realizaría en la clase. Puesto que se tiene en cuenta la necesidad descrita por las autoras de tener actividades contextualizadas en los mismos temas de las clases y supervisadas por el docente. Asimismo, en las primeras etapas de aprendizaje es necesario tener un referente o un modelo y una corrección inmediata que permitan perfeccionar la producción. Estas necesidades las cubre de forma idónea el docente al estar no solo presente en la clase sino también abierto a contestar cualquier pregunta o aclarar las dudas que puedan presentarse en el proceso (Pabón, 2003). Además, dado que los estudiantes están apenas iniciando su proceso de aprendizaje, es necesario que puedan relacionar estos conocimientos nuevos con temáticas ya conocidas (como las vistas en clase).

En consecuencia, el material que se diseñó recopila las sugerencias y toma en cuenta las necesidades ya descritas por otros investigadores, así como integra los contenidos y lineamientos de los programas del CLAM, de Arcos & Castro (2013) y del PCIC. De igual forma, se aplican los preceptos del enfoque por tareas y se tienen en cuenta las características del contexto educativo de CLAM. Es por esto que nuestro material cuenta con todos los elementos para satisfacer las necesidades y solucionar los problemas de la práctica de la pronunciación en el CLAM.

5.3.4. Realización pedagógica del material

A continuación se presentan el método, el enfoque, las concepciones y los principios pedagógicos que se tendrán en cuenta en la guía didáctica. En primer lugar, el material se enmarca en el método comunicativo, debido a que esta investigación está encaminada a lograr procesos de comunicación, donde el estudiante puede comunicarse con hispanohablantes en contexto de habla reales. En segundo lugar, este método se apoya en los planteamientos del enfoque por tareas, como se explica en el marco teórico de esta investigación (p.37 de este documento), que permiten utilizar los conocimientos lingüísticos con un objetivo de comunicación. Además, en este material se proponen tareas en serie donde se exige que haya un acercamiento a los contextos reales. Esto permite preparar al estudiante para los actos de comunicación que vivirá en situaciones reales, facilita que los nuevos contenidos se relacionen con las redes de conocimiento ya existentes y, por tanto, que se sintonicen con la realidad experiencial del aprendiz.
De igual forma, el uso de tareas en situaciones auténticas es coherente con la metodología utilizada por el CLAM en la enseñanza de ELE. Por esta razón, se decidió que en el material se explotaran las cuatro habilidades teniendo como prioridad la práctica de la pronunciación. Esto se realizó por medio de secuencias didácticas regulares donde se evitó al máximo el uso de la escritura, pues, como se afirma en el método Verbo-Tonal, empezar por la palabra escrita o combinar ambos sistemas (el oral y el escrito) “proporciona una falsa seguridad que puede condicionar de forma negativa todo el aprendizaje de la lengua extranjera” (Padilla, 2006, p. 875). Por este motivo, la escritura será utilizada solo en aquellos momentos que el estudiante la necesite para enumerar secuencias, tomar notas o seleccionar imágenes de la guía según lo requiera el ejercicio.

Por otro lado, para el diseño de la guía, se parte de los conceptos de aprendizaje y lengua de acuerdo con el enfoque por tareas. Es decir, primero, se tiene en cuenta la concepción de aprendizaje significativo propuesta por Ausubel (1983). En este se afirma que “las personas aprenden de modo significativo cuando construyen sus propios saberes, partiendo de los conocimientos previos que poseen y relacionándolos con sus experiencias y sus valores” (Doménech, 1999, p.6). En este aprendizaje, el estudiante reorganiza su conocimiento del mundo desde lo que sabe y gracias a la forma como el profesor presenta la nueva información.

Segundo, la concepción de lengua se entiende como un medio que posibilita la comunicación y las interacciones humanas. En esa medida, las actividades de práctica de la pronunciación propuestas en la guía didáctica deben reflejar interacciones lo más reales posibles y con referentes contextuales significativos. Asimismo, consideramos que nuestro material debe ayudar a los alumnos a desarrollar confianza en sus propias capacidades. Para lograr este objetivo, el material debe ser percibido por los estudiantes como relevante y útil. De igual forma, se quiere integrar la música dentro de la presente guía, tomando en cuenta lo expresado en el Marco Común Europeo de Referencia en el apartado 5.1.39., acerca de la competencia existencial (saber ser), donde se argumenta que:

---
9 Obtenido de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_05.htm
“la actividad comunicativa de los estudiantes no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizado por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002) (s.p.).

En consecuencia, se decide combinar el uso de la música con los trabalenguas por su utilidad práctica, pues capturan la atención del estudiante, lo que genera que su aprendizaje se logre de manera lúdica y de acuerdo con el contexto cultural en el que se desenvuelve. Por ejemplo, en el área cognoscitiva, la música ayuda a desarrollar la memoria, la atención, el análisis, la creatividad y las capacidades auditivas, en el área afectiva permite socializar, ayuda a reconocerse a sí mismo, a fortalecer la autoestima, favorece la expresión, propicia ambientes agradables y seguros, y en el área motriz facilita la armonía de los movimientos y brinda ritmo y orden.

Con respecto a esto, Cassany (1994), citado por Betti (2010), comenta que:

“escuchar, aprender y cantar canciones en clase es una práctica de valor didáctico incalculable. Son textos orales ideales para practicar aspectos como el ritmo, la velocidad y la pronunciación correcta… además, como actividad lúdica, las canciones suponen una alternativa a otros ejercicios de repetición poco motivadores” (s.p.).

En consecuencia, se aplican los mismos principios del trabajo de la canción con los trabalenguas y se le da relevancia al ritmo y a la velocidad, buscando la pronunciación correcta de los sonidos difíciles del español planteados en este estudio. Por otra parte, es importante aprovechar las similitudes entre el lenguaje y la música como lo mencionan Mithen (2005), Patel (2003) y Sloboda (1989), citados por Fonseca & Toscano (2012), “con un punto de unión: la melodía y el ritmo del habla, conectados directamente con la entonación” (p. 3).

- “Son capacidades universales y específicas del ser humano.
- Poseen tres modos de expresión: vocal, gestual y escrita.
- Tanto el habla como el canto se desarrollan en los infantes al mismo tiempo de manera espontánea.
- El medio natural de ambos es el auditivo vocal.
- En ambos surgen, en primer lugar, las capacidades receptivas y seguidamente las productivas” (p. 4).
Teniendo en cuenta todos los aspectos mencionados en la guía didáctica se presenta una sección de trabajalenguas con grados de dificultad diferentes y de acuerdo con los fonemas que presentan dificultad en la pronunciación.

Finalmente, se realizó un análisis del programa de pronunciación diseñado por Arcos & Castro (2013), los contenidos de los programas de ELE del CLAM, del MCER y del PCIC (ver anexo 5). Asimismo, se hicieron algunas modificaciones tomando en cuenta todos los contenidos, el tiempo de clase, las tareas finales propuestas por el CLAM para cada semana y las temáticas que se trabajan en cada una de estas. En este análisis se observó que no todos los contenidos del programa de lenguas del CLAM fueron incluidos en el programa de Arcos & Castro (2013) y no se encontró ninguna explicación en la investigación de las autoras que diera indicios sobre los motivos de esta decisión. Por esta razón se decidió tener en cuenta todos los contenidos expuestos en el programa del Centro Latinoamericano junto con los contenidos y objetivos de pronunciación propuestos en el trabajo de Arcos & Castro (2013) y en el PCIC. En consecuencia, para garantizar la inclusión de todas las temáticas se estructuró la siguiente tabla de contenidos para la guía:
<table>
<thead>
<tr>
<th>Tema</th>
<th>Función Comunicativa</th>
<th>Objetivo de Pronunciación</th>
<th>Contenido Gramatical</th>
<th>Contenido Léxico</th>
<th>Actividades</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>El alfabeto</td>
<td>Identificar los sonidos básicos del español (vocales y consonantes)</td>
<td>Reconocer/familiarizarse con: los sonidos y formas de articulación del español</td>
<td>Los sonidos</td>
<td>Los números del 0 al 100</td>
<td>Ver videos de articulación de sonidos sin metalenguaje.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- Identificar los sonidos de las vocales, las consonantes y los números.</td>
<td>El abecedario</td>
<td>Vocabulario de supervivencia.</td>
<td>- Dictar: direcciones, números teléfonicos y nombres.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- Relacionar los sonidos del español con sus correspondientes grafías y utilizarlos en distintos contextos</td>
<td>Género y número de los sustantivos</td>
<td>Ser, tener y llamarse</td>
<td>Pausas para enumerar y dictar.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- Reconocer y utilizar las pausas, la entonación y acentos representados por los signos de puntuación para hacer pausas y preguntas.</td>
<td>Las conjugaciones ar, er, ir.</td>
<td>Presente indicativo para los verbos terminados en ar, er, ir.</td>
<td>Act. Pregunta los nombres de los compañeros de la clase e intenta recordarlos todos.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Comprender instrucciones, mensajes sencillos, noticias importantes, recados o encargos directos o por teléfono</td>
<td>Verbos ser, tener y llamarse</td>
<td>Algunos usos de a, en, de, por y para.</td>
<td>Deletrar palabras, nombres, números de teléfono.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- Reconocer y producir las diferentes entonaciones del español en oraciones de uso cotidiano como en los saludos</td>
<td>El artículo determinado</td>
<td>El artículo indefinido</td>
<td>Jugar del ahorcado.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- Reconocer y obtener información personal</td>
<td>Algunos uso de hay</td>
<td>Palabras interrogativas</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- Saludar y despedirse</td>
<td>El artículo indefinido</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- Presentarse y presentar a otros</td>
<td>Palabras sencillas</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- Realizar preguntas sencillas</td>
<td>- Nacionalesidades</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- Pedir repeticiones.</td>
<td>- Profesiones</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- Compartir y obtener información personal</td>
<td>- Objetos de la clase</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- Compartir y obtener información personal</td>
<td>- Aspecto físico</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- Expresar intenciones e intereses e intenciones</td>
<td>- Partes del cuerpo</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- Compartir y obtener información personal</td>
<td>- Saludos y despedidas</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- Expresar intenciones e intereses e intenciones</td>
<td>- Nacionalidades</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- Comprar en tiendas.</td>
<td>- Profesiones</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- Comprar en tiendas.</td>
<td>- Objetos de la clase</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- Comprar en tiendas.</td>
<td>- Aspecto físico</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Las compras</td>
<td></td>
<td>- Comprar en tiendas.</td>
<td>- Partes del cuerpo</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>- Comprar en tiendas.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

TAREAS FINALES:
1 Presentarse frente a la clase y presentar a un compañero. (saludar, presentarse, nacionalidad, profesión, gustos, datos de contacto)
2 Juego de rol: representación de una compra en una cafetería
Tabla 8 contenidos Español 2

<table>
<thead>
<tr>
<th>FUNCIÓN COMUNICATIVA</th>
<th>OBJETIVO PRONUNCIACIÓN</th>
<th>CONTENIDO GRAMATICAL</th>
<th>CONTENIDO LÉXICO</th>
<th>ACTIVIDADES</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Repasemos</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Saludar y despedirse</td>
<td>- Identificar y utilizar las pausas y entonaciones necesarias al enumerar cosas o hacer listas de objetos y al hacer preguntas.</td>
<td>Verbo ser, tener y llamarse</td>
<td>Aspecto físico</td>
<td>Presentar personajes famosos a partir de imágenes y conocimiento general.</td>
</tr>
<tr>
<td>- Presentarse</td>
<td>- Practicar la producción de vocales y consonantes del español.</td>
<td>Verbo gustar</td>
<td>- Saludos y despedidas</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Realizar preguntas</td>
<td>- Hablar del aspecto físico y del carácter de las personas.</td>
<td>Los posesivos</td>
<td>- Nacionalidades</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>sencillas</td>
<td>- Discriminar sonidos.</td>
<td>Presente de indicativo de verbos irregulares.</td>
<td>- Profesiones</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Compartir y obtener</td>
<td>- Identificar y utilizar las pausas necesarias al enumerar cosas o hacer listas de objetos y al hacer preguntas.</td>
<td>Verbos reflexivos</td>
<td>- Comidas</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>información personal</td>
<td>- Comprender instrucciones, mensajes sencillos, noticias importantes, recados o encargos directos o por teléfono.</td>
<td>Yo también / Yo tampoco</td>
<td>- Los números</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Describir su país de origen</td>
<td>- Discriminar sonidos.</td>
<td>Yo sí / Yo no Primero, después, luego La forma impersonal con SE</td>
<td>Aspecto físico</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>y del lugar</td>
<td>- Seguir de instrucciones.</td>
<td>Verbos SERVIR y TRAER</td>
<td>Sentimientos y emociones</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>aves y rutinas</td>
<td>- Usar pausas al dar indicaciones.</td>
<td>El superlativo</td>
<td>La familia</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Pedir y expresarse</td>
<td>- Entender preguntas, ideas, opiniones y experiencias expresadas de forma directa y explícita.</td>
<td>Los cuantificadores: MUY/ MUCHO/ MUCHOS</td>
<td>Hobbies</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>sobre gustos</td>
<td></td>
<td>SABER + infinitivo</td>
<td>Comidas</td>
<td>- ¿Qué te gusta hacer?</td>
</tr>
<tr>
<td>- Hablar de hábitos</td>
<td>- Diferenciar sonidos específicos.</td>
<td>PODER+ infinitivo</td>
<td>- Días de la semana, meses, años y fechas</td>
<td>- ¿Te gusta comer?</td>
</tr>
<tr>
<td>y costumbres</td>
<td>- Practicar la articulación de sonidos “problemáticos” del español.</td>
<td>Presente progresivo</td>
<td>Turismo, lugares</td>
<td>- ¿Cuál es la comida típica de tu país?</td>
</tr>
<tr>
<td>- Hablar de la cultura y las costumbres de su país de origen.</td>
<td>- Seguir conversaciones entre varios interlocutores.</td>
<td>Turismo.</td>
<td>Nombres de países y ciudades.</td>
<td>¿Qué tan comes la comida típica de tu país? TAREA F. 1</td>
</tr>
<tr>
<td>- Intercambio musical y cultural.</td>
<td></td>
<td>Saber + infinitivo</td>
<td>Expresiones sobre el clima.</td>
<td>- Relacionar definiciones y descripciones con imágenes sobre el aspecto y la forma de ser de las personas.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

TAREAS FINALES:
1. Describir sus países de origen y compararlos con Colombia. Describir las ciudades principales, las comidas típicas, los trajes típicos o formas de vestir de sus ciudades natales.
2. Hacer un anuncio o campaña publicitaria de forma oral y con ayuda de imágenes o utilería para promover el turismo en alguna ciudad. Describir la ciudad, las actividades que se pueden realizar allí, describir las calles de la ciudad. Etc.
En esta tabla aparece toda la información de lo que se trabajará en cada sesión: los temas, las funciones comunicativas, los objetivos de pronunciación, los contenidos gramaticales, los contenidos léxicos y las actividades propuestas para cada objetivo de pronunciación.

Una vez definidos los contenidos y teniendo en cuenta los principios para el diseño de materiales de Sheila Estaire (1990), los planteamientos del método comunicativo y los lineamientos del enfoque por tareas, se toma la decisión de organizar las actividades en secuencias por medio de tareas facilitadoras y posibilitadoras. En consecuencia, se diseñaron actividades para la enseñanza y práctica de la pronunciación para los niveles A1.1 y A1.2, Español 1 y 2, del CLAM.

En nuestro material se organizan las actividades en 4 secuencias didácticas por nivel, en estas se describen el orden, las actividades y los recursos necesarios para realizar las 4 sesiones. De esta manera, ambos cursos de español (nivel 1 y 2) tendrán una hora semanal destinada a la pronunciación en la que se trabajarán las 4 secuencias didácticas. En nuestras secuencias se encuentran ejercicios de familiarización con los sonidos vocálicos y consonánticos del español por medio de: audios, videos, actividades de sensibilización auditiva, discriminación de información específica, comprensión oral y análisis de información oral. De esta forma, el estudiante sólo necesita escuchar los audios, familiarizarse con los sonidos y seleccionar, de acuerdo con su comprensión, las respuestas que más se adecuen a las situaciones propuestas en la guía.

Las actividades de la guía están planeadas para que el estudiante produzca oralmente tareas que se desarrollan en contextos reales. Además, el aprendiz tiene múltiples oportunidades para compartir con la clase o con algún compañero información sobre sí mismo, esto le facilita poner en práctica lo que va aprendiendo en clase. Por otro lado, las actividades varían desde ejercicios de articulación, identificación de patrones de entonación, visualización de videos, escucha de audios y repetición de trabalenguas, estos ejercicios apuntan a mejorar la articulación de los sonidos problemáticos del español de acuerdo con Guido (1999).
5.3.5. Producción física

Para la producción física de la guía didáctica se siguió el modelo de Tomlinson (1998), este autor afirma que el objetivo del diseñador es mejorar la calidad de los materiales que se utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. De igual manera, se tuvo en cuenta la teoría de Bachenheimer (2007) sobre el uso y la función de los colores en el proceso de diseño de materiales para la enseñanza y el aprendizaje de la producción oral y escrita. Tanto el modelo de Tomlinson, como la teoría del color de Bachenheimer, se explican detalladamente en las páginas 61 y 63 de este documento. Teniendo en cuenta lo propuesto por Bachenheimer, se tomaron las decisiones respecto a los colores de la guía, los tipos de letra, las imágenes y los audios correspondientes, según los seis pasos, representado cada uno por un color (blanco, rojo, amarillo, negro, verde y azul), que se relacionan directamente con los procesos de producción oral y escrita propuestos en etapas según el autor. (p. 65 de este documento)

Respecto a los colores, en la portada se decide utilizar el color blanco para activar la observación y la recopilación detallada y ordenada de la información por parte de los estudiantes. El color rojo se utiliza como parte del contenido para motivar y llamar la atención del estudiante, aprovechando que este color causa emociones que pueden usarse para materializar ideas. Asimismo, este color se utiliza en varias fotografías y en una unidad completa para ayudarle al estudiante a concretar sus ideas. El color amarillo se utiliza para mostrarle al estudiante las metas a largo plazo, no obstante, en la guía se optó por un color anaranjado puesto que, como lo afirma Bachenheimer (2007), el amarillo puede causar cansancio visual si se utiliza en demasía. Por el contrario, el color naranja conserva las propiedades del amarillo y es más agradable a la vista. El color negro sirve para indicar lo negativo que puede haber en el proceso, así como los obstáculos y los fracasos. Sin embargo, en la guía se optó por utilizar el color gris, que es menos impactante y causa una impresión menos intimidante en los estudiantes para señalar las tareas finales, que equivalen a los puntos de prueba de las actividades.

El color verde se utiliza para evitar o sustituir aquellos procesos que dificulten la consecución de las tareas, por otros que las faciliten. Este color se utiliza en la unidad de conversaciones para que el estudiante vea el proceso comunicativo como una forma para resolver dudas, integrarse a la comunidad nativa y perder el miedo a hablar en público o en
un una lengua extranjera. El color azul es un color motivante, que representa la ejecución de las actividades y la práctica de lo que se planea en las fases anteriores. Este color se utiliza en la unidad “las presentaciones” para motivar a los estudiantes a interactuar y obtener información de sus compañeros, ya que en esta unidad deben aprender a presentarse y presentar a otros, así como a obtener información personal. Finalmente, en las secciones de transcripciones y respuestas se utiliza el color morado para culminar el proceso y definir los resultados, este espacio sirve para realizar la autoevaluación por parte del estudiante y para comparar sus respuestas con las respuestas correctas de la guía.

Por otro lado, con relación a los principios de Tomlinson (1999), en la guía se privilegió el elemento audiovisual como apoyo al trabajo de audición y percepción de sonidos, se seleccionaron imágenes que facilitan la comprensión de los contextos reales de habla y que están relacionadas con las temáticas, además de tener ilustraciones agradables para los estudiantes para que se promuevan sentimientos de alegría, tranquilidad y motivación. En esta etapa del proceso de producción física fue necesario realizar una búsqueda exhaustiva de material audiovisual que fue luego editado y adaptado para el nivel y las condiciones específicas de la guía. Se editaron y crearon imágenes, videos, grabaciones y melodías para acompañar los recursos encontrados, por ejemplo se dedicaron largas horas de trabajo a la recuperación de videos de español relacionados con las temáticas, dado que por recursos de grabación, locaciones, tiempo y conocimiento no nos fue posible grabar nuestros propios videos.

De igual forma, después de una búsqueda inicial de imágenes apropiadas para la población, en edad, género, apariencia física, entre otros, fue necesario editar los formatos, cambiar las resoluciones y los colores de las imágenes para que el resultado impreso fuera el óptimo. Respecto a los audios y las grabaciones, se encontró que son muy pocos los recursos, en este caso de audio, disponibles para la enseñanza de ELE tal y como lo afirma Llisterrri (2003), también se encontró que de los pocos audios y videos encontrados, la mayoría están realizados en español peninsular. Por este motivo decidimos producir nuestras propias grabaciones (variedad colombiana) e incluir algunas de las pocas grabaciones que encontramos en otras variedades, como la mexicana, la argentina y la

10 Las imágenes tienen licencias Creative Commons (CC). Es decir, son imágenes que pueden ser utilizadas y compartidas sin costo siempre y cuando se reconozca la autoría de las mismas.
boliviana, entre otras, para ofrecer a los estudiantes extranjeros la posibilidad de escuchar distintos acentos y entonaciones.

Los audios creados por nosotras incluyen desde la pronunciación del alfabeto, enumeraciones de las grabaciones en la guía, hasta la creación de melodías y ritmos para la sección de trabalenguas. Estas melodías buscan facilitar en el estudiante la articulación y la entonación de los trabalenguas por medio de los beneficios emocionales de la música en el aprendizaje (explicados en el marco metodológico) y por la inclusión de ritmos atrayentes que facilitan la memorización de los trabalenguas y de las entonaciones.

Sin embargo, el tiempo dedicado a la búsqueda, edición y creación de las imágenes, los audios y los videos de nivel A.1.1, redujo de forma drástica el tiempo disponible para finalizar el proceso de diseño de las instrucciones para las guía de enseñanza y práctica de la pronunciación de nivel A1.2, por este motivo las actividades de este nivel fueron diseñadas y estructuradas como se puede apreciar en el anexo 7 y en los contenidos de la página 79 de este trabajo, pero la producción física del material no pudo realizarse.

De igual forma, la tipografía utilizada en la portada es grande y en color negro, por motivos de contraste, para que de igual forma esta llame la atención del estudiante y destaque los títulos más importantes: español y pronunciación. Finalmente, se tuvieron en cuenta los principios planteados en la realización pedagógica (p.76 de este documento) y se privilegió la práctica de la pronunciación con ejercicios que estimulan la participación oral de forma creativa y la interacción entre los estudiantes y el profesor.

5.3.6 Aplicación y evaluación del material

En esta etapa se determinó el uso de los materiales en el contexto real, su eficacia y posibles ajustes. En consecuencia, el proceso de evaluación de materiales, de acuerdo con Evans (1995), puede realizarse por medio de distintos métodos o estrategias de evaluación. Entre estas se encuentran: la observación de las reacciones y del desempeño de los estudiantes mientras utilizan el material, la aplicación de cuestionarios o entrevistas a docentes y estudiantes sobre el uso del material, las consultas en forma de entrevistas o cuestionarios a especialistas en la materia de estudio o en metodologías relacionadas con el material y el análisis de protocolos donde los estudiantes explican sus procedimientos de aprendizaje, entre otros métodos de evaluación.
Teniendo en cuenta las diferentes opciones, se pensó en un primer momento en realizar un pilotaje de la versión final de la guía con un grupo de estudiantes del nivel A1.1 del CLAM de la PUJ. En este nivel se realizaría la observación de las reacciones y el desempeño de los estudiantes propuesto por Evans (1995). No obstante, a la hora de realizar este pilotaje no se encontraron grupos de español 1 abiertos en el CLAM, es decir, no había estudiantes inscritos durante ese periodo. Por este motivo, se recurrió a la revisión del material por parte de un evaluador experto con la experiencia y los conocimientos necesarios del programa de lenguas. Esta es otra forma de evaluar materiales de acuerdo con los protocolos de la PUJ y es una posibilidad que se debe seguir cuando no se cuenta con la población objetivo. Para esta evaluación hubo dos evaluadoras quienes se encargaron de valorar la calidad de la propuesta a través de un instrumento (ver anexo 6) que les fue proporcionado por las investigadoras. Esto con el fin de que conocieran de antemano los criterios que se debían tener en cuenta para tal evaluación. Además, este instrumento fue diseñado de acuerdo con el postulado de Ayala (2014), quien afirma que:

“Los materiales didácticos han de ser objeto de evaluación puesto que arrojan resultados que permiten reorientar acciones tendientes a lograr los objetivos propuestos con mayor eficiencia y eficacia. Para esto se deben establecer estrategias e instrumentos para evaluarlo, así como un compromiso y acciones para mejorararlo. Es así como el instrumento de evaluación (rúbrica de evaluación o matriz de valoración), es un instrumento efectivo para la evaluación en todos los aspectos ya sea un desempeño, conocimiento o producto, y es posible aplicarlo a los materiales didácticos” (Ayala, 2014, p. 8).

También se tuvo en cuenta la rúbrica propuesta por el Portal Educativo de la Cancillería de Educación de la Generalitat Valenciana (2015), que propone una planificación del proceso de evaluación, tanto en su planificación como en los resultados de los aprendizajes obtenidos. No obstante, se hicieron algunas modificaciones de los criterios de evaluación y se redactaron afirmaciones sobre las cuales los evaluadores debían seleccionar el grado de veracidad de las mismas. En esta escala se evaluó hasta qué punto era válida una afirmación por medio de una calificación de uno a cuatro, siendo cuatro la calificación más alta de veracidad y uno la calificación más baja.

El propósito de esta rejilla de evaluación es valorar algunos aspectos esenciales del diseño de un material, en este caso una guía didáctica, que contiene actividades propuestas a partir de principios didácticos específicos. Los aspectos generales incluidos en esta rejilla
están organizados en tres segmentos dedicados a evaluar la producción física del material, su contenido y las actividades propuestas. En primer lugar se encuentra el segmento referido a la evaluación del diseño del material, esta sección evalúa el tipo de información consignado en la portada de la guía didáctica. Asimismo, esta mide si se logra o no captar la atención de quienes acceden al material teniendo en cuenta la calidad de aspectos como: los colores, las imágenes, la tipografía y la concordancia. De igual forma, se mide la coherencia entre las diferentes secciones de la guía a nivel visual medio de aspectos como: las normas de ortografía y sintaxis, él apoya en un material audiovisual y en la tecnología multimedia y la existencia de un formato impreso y digital, entre otros aspectos importantes dentro del diseño de materiales.

En segundo lugar se evalúan los contenidos del material para saber si la explicitación de los objetivos está presente y si se brindan los elementos necesarios para que el docente y el estudiante puedan practicar la pronunciación sin inconvenientes. Asimismo, se analiza la presentación ordenada y lógica de los contenidos de acuerdo con el nivel para el cual fueron diseñados y si el material propone soluciones respecto a la problemática en estudio. En tercer lugar se encuentra el segmento donde se evalúan las actividades propuestas en términos de: la concordancia del diseño del material con el enfoque metodológico y la inclusión de ejercicios que desarrollan la comprensión oral, la articulación, la entonación, entre otras habilidades. Asimismo, se evalúa la secuencia de desarrollo, la proposición de ejercicios extra clase, la inclusión de actividades de autoevaluación y la utilización de recursos multimedia apropiados para el desarrollo de las temáticas y de los ejercicios.

Después de cada segmento, la rejilla dispone de un espacio para sugerencias y al final se designa un espacio para las observaciones y la selección de si se aprueba el material, si este necesita correcciones o si no se aprueba. De la misma forma, el formato de evaluación solicita el permiso de los evaluadores para el uso y la publicación de información consignada por ellos en la evaluación, como parte de la investigación en la que tienen lugar. Finalizada la evaluación, los evaluadores dan su concepto del material y deciden aprobarlo para su uso, esto con algunas recomendaciones como se muestra en los resultados.
6. Resultados

Los resultados de la investigación se presentan a partir de la ruta metodológica propuesta por Jolly & Bolitho (1998) para el proceso de diseño de un material didáctico. Es decir, se describe el proceso y los resultados obtenidos en cada una de las seis fases (identificación, exploración, realización contextual, realización pedagógica, producción física y evaluación) que se siguieron para el diseño de la guía didáctica.

En este orden durante la fase de identificación de las necesidades se realizó la revisión de la literatura, se encontraron investigaciones sobre la enseñanza de la pronunciación en las clases de ELE del CLAM. Entre ellas las tesis de pregrado de Pabón (2003) y Arcos & Castro (2013) de la LLM de la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la PUJ. A partir de las necesidades identificadas en estas y en otras investigaciones sobre la enseñanza de la pronunciación, se identificaron los cuatro hechos problemáticos (p. 13 de este trabajo) y los antecedentes (p.24) de la investigación y se establecieron los objetivos de la misma (p.36), en los que se propuso la realización de una guía didáctica de enseñanza y práctica de la pronunciación para el CLAM.

En la fase de exploración se realizó una búsqueda de estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje de la pronunciación (p.74) que fueran coherentes con las actividades propuestas por Arcos & Castro (2013), con el programa del CLAM y con los contenidos propuestos por el MCER y por el PCIC. Esta exploración condujo a la selección de los conceptos y las teorías que se utilizaron para el diseño de la guía (p. 37). Después, se realizó un análisis contrastivo y se definieron, de acuerdo con las necesidades del CLAM, recursos y posibilidades para los estudiantes de español LE. Estos contenidos les permiten y facilitan la enseñanza y la práctica de la pronunciación en clase (p. 78-79). Igualmente, en esta etapa se tuvo en cuenta el análisis de Bartolí (2012) a diferentes materiales y manuales de enseñanza de ELE, entre los cuales se encuentra el libro Aula Internacional (libro que en la actualidad es el material utilizado por el CLAM para enseñar español).

En este análisis Bartolí (2012) afirma que el libro, así como otros dedicados a la enseñanza de ELE, sólo incluye la pronunciación “en la primera unidad y consiste en la correspondencia letras-sonidos, acompañada de algunas actividades para su práctica” y no como parte de la expresión oral. En este punto de la investigación, se contempló la
posibilidad de usar el e-learning como alternativa para la realización de la guía, dado que este facilita la inclusión de recursos audiovisuales al material y permite el uso de la guía desde cualquier parte. Además, el e-learning brinda procesos de retroalimentación y evaluación instantáneos que podrían ayudar en el avance del proceso de aprendizaje. No obstante, se decidió que para los estudiantes sería mejor contar con los recursos tanto impresos como digitales, pues de esta manera, pueden trabajar con ellos en clase, aunque no cuenten con recursos tecnológicos para su acceso. Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional advierte que en la enseñanza "el uso de medios de comunicación e información es un recurso indispensable para adentrar a los estudiantes en las dinámicas del mundo contemporáneo. Por tanto, la revolución educativa propone mejorar los aprendizajes fomentando el uso de los medios electrónicos, la televisión, el cine, el video y el impreso en aula de clase" (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2005).

En la etapa de realización contextual se tuvieron en cuenta los principios de diseño de materiales propuestos por Tomlinson (2011) y las características propias de las actividades de acuerdo con el método comunicativo y el enfoque por tareas. Igualmente se consideró el contexto de los estudiantes extranjeros, quienes al estar en un proceso de inmersión, están en contacto directo con el español tanto en el aula como en otros espacios. Por esto el material provee explicaciones de expresiones y recursos lingüísticos que el estudiante necesita en su interacción con el medio en diferentes situaciones. De acuerdo con esto, Domingo (2011) argumenta que "en contexto de inmersión adquirimos aspectos culturales que no afectan solamente a nuestro comportamiento, sino también a nuestra lengua y a nuestras capacidades comunicativas" (p. 2).

Una vez aclarados los contextos y los principios, se procedió con la etapa de la realización pedagógica, en la que se tuvieron en cuenta los contenidos del programa de ELE del CLAM, del MCER, del PCIC y del programa de pronunciación propuesto por Arcos & Castro (2013). Para este fin, se realizó un análisis de los contenidos de los programas (ver anexo 5) y se hicieron algunas modificaciones tomando en cuenta todos los contenidos, el tiempo de clase, las tareas finales propuestas por el CLAM para cada semana y las temáticas que se trabajan en cada una de ellas.

En esta etapa y a partir del análisis se diseñaron 4 secuencias didácticas para cada curso (español 1 y 2), en ellas se describen el orden, las actividades y los recursos
necesarios para realizar las sesiones de pronunciación. En estas sesiones organizadas en secuencias, como se puede observar en el Anexo 7, se encuentran inicialmente ejercicios de familiarización con los sonidos vocálicos y consonánticos del español por medio de audios y videos, actividades de sensibilización auditiva, discriminación de información específica, comprensión oral y análisis de información oral. En un principio, todos estos elementos sólo requieren que el estudiante escuche los audios y seleccione, de acuerdo con su comprensión de la información, las imágenes, descripciones o respuestas que más se adecuarán a las situaciones propuestas en la guía.

La dificultad de las actividades de la guía aumenta progresivamente para lograr que el estudiante produzca oralmente, de acuerdo con las situaciones que se le presentan, y comparta con la clase o con algún compañero información sobre sí mismo, como sus gustos y su lugar de origen, entre otros. Para lograrlo se proponen ejercicios de audición, articulación, identificación de patrones de entonación, visualización de videos y repetición de trabalenguas para practicar la articulación de sonidos problemáticos del español según las nacionalidades de los estudiantes. En consecuencia, se logra, a partir de los resultados sobre las causas y descripciones de algunos sonidos problemáticos en la pronunciación del español identificados por Guido (1999), que el estudiante pase de percibir información a analizarla y luego a utilizarla en contextos reales de interacción.

De igual forma, en esta etapa se siguieron los pasos propuestos por Jolly & Bolitho (1998) y se tomaron en cuenta los principios de Tomlinson (2011) para el diseño de materiales. En estos principios se establece que el material diseñado debe ayudar a los alumnos a desarrollar confianza, permitiendo que las actividades estén dirigidas al nivel del estudiante. Es decir, que no sean demasiado fáciles, ni muy difíciles, sino que retengan al estudiante y le signifiquen un esfuerzo que le permitirá cumplir con la tarea. En segundo lugar, el material debe ser percibido por los alumnos como relevante y útil y debe aportar información nueva o relevante que se relacione con las temáticas actuales o que los prepare para otras más complejas. De esta manera, se motiva al estudiante, despertando su interés esforzándose y atendiendo a las actividades de aprendizaje.

En la parte de producción física se siguieron los principios de diseño de material propuestos por Sheila Estaire & Zanón (1990) y Tomlinson (1998), junto con la teoría de cromociencia de Bachenheimer (2007) sobre el efecto de los colores en los procesos de
aprendizaje. En esta etapa del proceso, se tomaron las decisiones respecto a los colores de la guía, los tipos de letra, las imágenes a utilizar y los audios correspondientes, según los seis pasos, representado cada uno por un color (blanco, rojo, amarillo, negro, verde y azul), que se relaciona directamente con los procesos de producción oral y escrita (ver p. 62 de este documento).

Durante los procesos de búsqueda y toma de decisiones se confirmó que, como lo afirma Llisterri (2003), existen muy pocos materiales disponibles para la enseñanza y la práctica de la pronunciación y que de estos, la mayoría privilegia la variedad peninsular del español sobre las demás variedades existentes. Este resultado motivó la creación y adaptación de nuestros propios audios y de algunas grabaciones y videos encontrados en otras variedades del español como la mexicana, la argentina y la boliviana, entre otras. Desafortunadamente el largo tiempo que fue necesario invertir en la selección, creación y adaptación de los materiales de audio, así como de los videos y de las imágenes para el nivel A.1.1, impidió la finalización de la producción física de las actividades diseñadas para el nivel A.1.2. Por este motivo la guía de enseñanza y práctica de pronunciación de nivel A.1.2 no pudo ser diseñada a pesar de que, como se puede observar en el anexo 7 de este documento, las actividades están debidamente organizadas y explicadas según los objetivos y los contenidos establecidos en esta investigación.

En la última fase, después de haber definido la producción física del material del nivel A.1.1, se procedió a su aplicación y evaluación, que corresponde al uso de los materiales en el contexto real para determinar su eficacia. No obstante, durante esta etapa se encontró que no había estudiantes de español 1 ni 2 inscritos en ese momento en el CLAM. Por ese motivo, se decidió evaluar el material por medio de evaluadores expertos (ver anexo 8 de este documento) con conocimiento de los procesos educativos del CLAM, quienes de acuerdo con su experiencia y con unos criterios de evaluación dispuestos en una rejilla para tal propósito (ver anexo 6), dieron sus conceptos sobre el material.

En esta evaluación las evaluadoras afirmaron que el material cumple con los principios y los objetivos planteados, y que puede ser puesto a prueba en una clase real. Las docentes (ver anexo 8) destacaron como fortalezas el diseño del material y la búsqueda que se hizo de imágenes, audios y videos con diversas variedades del español. Esta selección enriqueció la presentación de cada actividad planteada y permitió presentarlas de manera
lúdica a los estudiantes. Asimismo, los evaluadores reconocieron que las actividades eran motivantes en el proceso de aprendizaje y práctica de la pronunciación.

De igual forma, las evaluadoras dieron algunas recomendaciones y sugirieron algunas modificaciones al material: una revisión de algunos aspectos de digitación de las instrucciones de la guía y una reflexión explícita sobre los elementos como la entonación, los acentos y las pausas, que se proponen en los objetivos de la guía didáctica. Esto con el objetivo de que el estudiante sea más consciente de los nuevos patrones de pronunciación y así se responsabilice de su aprendizaje.

Por esta razón, en la corrección se plantean actividades de entonación, que a la vez muestran visualmente cuándo la línea melódica de la frase sube, baja, o se mantiene en el mismo lugar, de acuerdo con la entonación que se realice. De la misma forma, en el numeral 6, las evaluadoras observaron que había demasiados contenidos gramaticales en una misma secuencia (ver página 2, anexo 8). Ante esta reflexión, fue necesario recordarles a las evaluadoras que la realización de estas actividades está planeada para después de una semana de trabajo gramatical y léxico, y que las actividades de pronunciación se realizan al final de diecinueve horas de clase. Por esta razón, los estudiantes habrán adquirido unas destrezas que serán fortalecidas con las actividades de práctica de la pronunciación propuestas y que en ningún momento podrían afectar el proceso de aprendizaje del estudiante. Asimismo, se reitera que el diseño de este material se ciñe a los contenidos propuestos por el CLAM. Así se ejemplifica en el numeral 8, donde se aclara que la práctica de la pronunciación tal como se plantea, no presenta o más concretamente, no debería presentar dificultad en los estudiantes.

Por otro lado, en la sección de evaluación de las actividades propuestas, los evaluadores observaron que las actividades carecían de un contexto comunicativo (ver página 3, anexo 8) que motivara la implicación del estudiante en la resolución de las mismas. Asimismo, observaron que el contenido léxico aparece al final de la guía didáctica y como una lista de palabras con imágenes, que no corresponden con la variedad del español hablado en Colombia. Respecto a la contextualización de las actividades se realizó una modificación en el material que la incluye, por otra parte, se decidió, de acuerdo con los postulados del enfoque comunicativo, que no es el objetivo principal de la guía reforzar ni enseñar vocabulario, por esto se eliminó el contenido léxico del material.
En el numeral 3, respecto a los ejercicios de articulación problemáticos como /r/, /rr/, /ñ/ y /l/, las evaluadoras observaron que "se mencionan en una sola secuencia, pero se amerita más trabajo con ellos y en diferentes distribuciones". De igual forma las evaluadoras plantean que los trabalenguas deberían ser presentados "de acuerdo con el sonido que estén practicando y en una serie descontextualizada y sin relación con la secuencia de actividades" (ver página 3, anexo 8). En relación con estas recomendaciones, se diseñó una sección en la última parte de la guía didáctica, donde se encuentra una serie de trabalenguas con las diferentes dificultades que se presentan con las letras /r/, /rr/, /ñ/ y /l/, donde el profesor, de acuerdo con la necesidad o interés que se presente en clase, puede escoger cuál trabalenguas utilizar en determinado momento.

Por otro lado, en el numeral 6, las evaluadoras observaron la falta de actividades de autoevaluación que retroalimenten específicamente al estudiante (p. 3 y 6, anexo 8). Ante esta observación se propone la realización de preguntas al final de cada actividad o secuencia, que hagan reflexionar al estudiante en cuanto a su participación en esta. En otras palabras, se realizan preguntas que cuestionan al estudiante sobre su proceso y lo preparan para la realización de la tarea final. En consecuencia, el estudiante debe responder sobre algún aspecto concreto o por medio de una de las expresiones aprendidas.

Como observaciones generales, las evaluadoras hicieron las siguientes observaciones y recomendaciones (ver anexo 8):

- “Los videos y audios deberían ser en la variedad colombiana, y asimismo el léxico utilizado en el material.”
- “Todos los audios y videos deben ser transcritos en su totalidad.”
- “En la primera página de la guía didáctica debe explicitarse que existen dos versiones de la misma; una impresa y una digital. La digital es esencial para ver los videos y escuchar los audios.”
- “Es necesaria la hoja con las respuestas.”

Finalizada la evaluación, se realizaron las modificaciones sugeridas por las expertas en el material, se prosiguió a analizar y describir los resultados de las evaluadoras y se plantearon los resultados generales del proceso de investigación. Estos resultados se presentan a continuación como soluciones a cada uno de los cuatro hechos problemáticos identificados durante las primeras etapas de la investigación.
El resultado principal de esta investigación es la guía para la práctica de la pronunciación. Este material brinda solución a los cuatro hechos problemáticos de la siguiente manera. Primero, para las dificultades que los estudiantes tienen con algunos elementos de la pronunciación, identificadas por Guido (1999), se propusieron ejercicios de articulación que incluyen todos los sonidos del español. Asimismo, se plantearon ejercicios que dan prioridad a la percepción auditiva y que progresivamente van incluyendo la producción oral en el nivel A1.1. De esta forma, los sonidos problemáticos identificados por la autora y otros menos comunes pueden ser evitados o corregidos. Además, para el nivel A1.1, se propusieron ejercicios de sensibilización auditiva y ejercicios de articulación que requieren mayor velocidad por parte del estudiante para practicar los sonidos problemáticos que ya han sido identificados y propuestos en los objetivos del PCIC, del MCER y por Arcos & Castro (2013), como sonidos en los cuales hay que trabajar de forma ardua y específica (sonidos de /r/, /rr/, /ñ/ y /l/).

Segundo, con respecto a los hallazgos de Pabón (2003) sobre la enseñanza de la pronunciación con palabras sueltas, sin contexto, y sólo cuando el docente identifica algún error, se propusieron varias actividades en cuatro secuencias de clase. Estas se pensaron para sesiones de clase semanales de una hora cada una, dentro de las 4 semanas de clase que tienen los estudiantes de ELE del CLAM. Dichas clases se encuentran contextualizadas bajo los contenidos del PCIC y del MCER, con los programas de pronunciación propuestos por Arcos & Castro (2013) y con las temáticas de los programas del CLAM de ambos niveles, así como con las tareas finales pensadas para cada una de las cuatro semanas de los cursos. De esta forma, se espera que el profesor logre trabajar la pronunciación, a la vez que revisa las temáticas de la semana y prepara a los estudiantes para la tarea final sin trabajarla de forma separada, descontextualizada, ni sacrificando las demás habilidades, temáticas o utilizando tiempo adicional.

Frente a la falta de tiempo en las clases de ELE para la enseñanza y la práctica de la pronunciación en el CLAM, identificada por Arcos & Castro (2013), resolvimos recuperar los contenidos y los objetivos de pronunciación propuestos por las autoras. Con esta decisión quisimos dar continuidad a los pasos del diseño de un programa propuestos por Luque (2012), citado por Arcos & Castro (2013). Esto significaba que el paso a seguir era precisamente el diseño del material didáctico que aplicara los contenidos propuestos por las
autoras. Este material es nuestro aporte al programa, pues con él damos solución la necesidad de un material que permita la enseñanza y la práctica de la pronunciación en el CLAM.

Sin embargo, los contenidos y los objetivos del programa de Arcos & Castro (2013) estaban planeados de tal forma que se pudieran realizar en 10 minutos de clase. Esta situación cambia en nuestra propuesta, pues las actividades de nuestro material requieren un tiempo de 1 hora por cada 19, lo que consideramos es más apropiado. Esto debido a la variedad de actividades propuestas y a que las actividades de pronunciación deben integrarse a contextos de situaciones de la vida real. Por esta razón, se proponen videos y audios para practicar también la comprensión auditiva, la producción oral y para facilitarles a los estudiantes el proceso de relacionar los sonidos del con sus correspondientes grafías en español.

Nuestra decisión de trabajar una hora completa se acopla a lo expuesto por Guido (1999), quien propone una hora de trabajo semanal voluntario por parte del estudiante. Asimismo, se corresponde a lo que afirma Pabón (2003), quien propone que las actividades sean supervisadas por el profesor y no estén descontextualizadas. Aunque en nuestro material se tuvieron en cuenta todos los resultados de las investigaciones desarrolladas en la PUJ, nuestra guía didáctica varía de las propuestas originales. Este cambio se dio porque, al considerar el nivel de los estudiantes, se decidió que para la práctica de la pronunciación en las primeras etapas de aprendizaje, es necesario tener un referente, un modelo y una corrección inmediata que permitan perfeccionar la producción.

Esta función la desempeña el docente al estar presente en la clase, al estar abierto a contestar cualquier pregunta y a aclarar las dudas que puedan presentarse en el proceso (supervisión por parte del docente propuesta por Pabón (2003)). Esto se opone a lo que afirma Guido (1999) cuando dice que el estudiante debería dedicarle una hora de trabajo voluntario y completamente individual a la práctica de la pronunciación. Sin embargo, nuestro material se ajusta a lo que propone Pabón (2013), pues los estudiantes están apenas iniciando su proceso de aprendizaje y es necesario que puedan relacionar esos conocimientos nuevos de pronunciación con temáticas ya conocidas (como las vistas en clase) para facilitar su adquisición. En consecuencia, este proceso requiere de una sesión
más larga que sirve para reforzar las temáticas de la clase, que en palabras de Pabón (2003) son “el contexto que las actividades de pronunciación necesitan”.

Finalmente, para el cuarto hecho problemático se diseñó un material que suple las necesidades descritas y que, a partir del método comunicativo y apoyado en el enfoque por tareas, brinda más espacios de interacción oral en contextos auténticos a los estudiantes. El material permite y motiva que los estudiantes participen en actividades o tareas posibilitadoras, que los preparan para resolver las tareas finales que representan eventos y situaciones de la vida real propuestas por el CLAM.
7. Conclusiones

En relación con el objetivo general, en esta investigación se diseñó un material didáctico, basado en el método comunicativo y apoyado en el enfoque por tareas, con una serie de actividades de comprensión y producción oral que favorecen la práctica de la pronunciación en los niveles de Español 1 del CLAM. De acuerdo con los planteamientos de Tomlinson (1998) y de los enfoques mencionados, las actividades de la guía proveen ejercicios de práctica libre, semi-controlada y controlada (distribuidas en 4 secuencias de clase) que ofrecen al estudiante la posibilidad de participar en situaciones con contextos reales. Asimismo, las actividades permiten la exploración de información de forma multisensorial, es decir, utilizando elementos audiovisuales que permiten a los estudiantes el acceso a la información y facilitan su recordación y recuperación, ya que requieren centrar la atención en la información sensorial además de la información teórica.

Durante el diseño de las actividades se logró concluir a partir de las teorías del método verbo tonal, el método comunicativo y los procesos de escucha propuestos por Galvin (1988), citado por Córdoba et al. (2005), que las actividades de percepción auditiva son de gran importancia en los primeros niveles de aprendizaje de una lengua y que debe dedicarse un tiempo significativo a su práctica. Por este motivo se buscó incluir ejercicios de escucha en cada secuencia. No obstante estos ejercicios no son abundantes en el material, dado que la intensidad horaria del curso de Español 1 y la cantidad de contenidos a trabajar en el no permiten disponer de mucho tiempo para realizar gran variedad de ejercicios de comprensión auditiva.

En la selección del material audiovisual se procuró aprovechar los ejercicios de percepción auditiva para presentar, a los estudiantes, algunas de las distintas variedades del español como la colombiana, la mexicana, la argentina, la peninsular y la boliviana. Además, se decidió aprovechar el uso de la lengua escrita como herramienta facilitadora para la comprensión de los conceptos, las instrucciones y los ejercicios, a pesar de que el método verbo tonal requiere evitarla. Esto dado que al ser una habilidad que los estudiantes ya poseen, puede ser utilizada para acelerar los procesos de los estudiantes para aprender nuevas lenguas de acuerdo con los principios del aprendizaje significativo.
Por otra parte, al diseñar las actividades y los materiales se acordó organizar las actividades progresivamente de acuerdo a su dificultad para permitir que el estudiante pase de la sensibilización auditiva a la producción oral. No obstante, como investigadoras encontramos que confirmar la eficacia de cada una de las actividades requeriría del pilotaje de cada una de ellas con la población antes de incluirlas en el material, para incluir en la guía sólo aquellas actividades cuya eficacia haya sido comprobada.

Así mismo se diseñaron y adaptaron actividades y ejercicios relacionados con las temáticas propuestas por los programas de pronunciación de Arcos y Castro (2013) y el programa de Español 1 del CLAM. De esta forma las actividades cuentan con un contexto definido y permiten que el estudiante practique contenidos léxicos y gramaticales de forma paralela a la práctica de la pronunciación. Esto permite que los estudiantes relacionen sus conocimientos previos de las temáticas del curso con los conocimientos de pronunciación y puedan concentrarse en los aspectos de pronunciación.

Las actividades de la guía fueron diseñadas además como tareas facilitadoras que sirven como preparación del estudiante para presentar las tareas finales propuestas por el programa del CLAM. De esta forma el estudiante tendrá más tiempo de práctica y podrá seguir el proceso de presentación, práctica y producción. Este proceso debe hacerse de forma operativa desde la perspectiva del enfoque por tareas para facilitar la utilización de la lengua con fines comunicativos, y para la selección de contenidos lingüísticos y de pronunciación. Además este proceso requiere de tiempo para que el estudiante asimile lo que se le presenta, lo procese por medio de la práctica y posteriormente puede ejecutar lo aprendido en la producción que se requiere en las tareas finales.

Durante el desarrollo de la guía, y de acuerdo con los principios del diseño de materiales, se siguieron algunos principios pedagógicos que entre otras cosas buscan favorecer el diálogo constante entre teoría y práctica, la interacción y el aprendizaje entre estudiantes y docentes, la implementación de materiales auténticos que reflejen y preparen al estudiante para desenvolverse en situaciones reales del uso de la lengua, propiciar ambientes de respeto, integración y cooperación entre los estudiantes para facilitar la socialización de puntos de vista y experiencias propias de los estudiantes frente algunas situaciones, entre otras.
En cuanto a la metodología utilizadas para el proceso investigativo propuesta por Jolly & Bolitho (2011) y para el desarrollo de materiales propuestas por Estaire & Zanón (1990) y por Tomlinson (1998), se puede afirmar que facilitaron el desarrollo de la investigación, la producción del material, el análisis y la reflexión constantes en torno a los elementos que debían tenerse en cuenta en cada fase, la consulta y articulación de información de forma organizada y coherente. Permitieron también, establecer los parámetros para la evaluación del proceso y del material obtenido y para dar solución a las situaciones problemáticas identificadas al inicio del proceso investigativo.

De acuerdo con los hallazgos en torno al diseño final del material y a la evaluación del mismo, realizada por dos evaluadoras expertas en la enseñanza de ELE, concluimos que el material diseñado para la práctica de la pronunciación es apto para ser pilotado y puede servir para futuras investigación relacionadas con la temática de estudio. Por ejemplo puede servir como base metodológica, teórica y conceptual para el diseño de las guías de pronunciación de los siguientes niveles de español como LE del CLAM y para otras investigaciones relacionadas con la pronunciación, la expresión oral o la enseñanza de ELE que tomen en consideración los planteamientos y principios propuestos por el MCER o el PCIC.

A nivel general se concluye, y se sugiere, tener en cuenta para futuras investigaciones, que aunque la existencia de este material contribuye a solucionar la deficiencia de materiales reportado por Iruela (2007) y que también se ve reflejado en el CLAM de la PUJ es necesaria la creación de más materiales de enseñanza de ELE y de enseñanza y práctica de pronunciación. Es necesario también que estos materiales de ELE se diseñen en distintas variedades del español, para aprovechar la riqueza cultural, léxica y de pronunciación que estas ofrecen. De igual forma, se sugiere para futuras investigaciones terminar la producción física de la guía didáctica de nivel A.1.2 iniciada en esta investigación, así como la realización de los programas y demás materiales para los demás niveles de lengua propuestos por el MCER.
Bibliografía


Calderón, N. (s.f.). La importancia de la audición en el desarrollo del lenguaje del niño(a). *CELA*, 1-3.


CVC. (2015). *Diccionario de términos en clave de ELE*. (C. V. Cervantes, Editor, & I. Cervantes, Productor) Obtenido de Centro Virtual Cervantes: cvc@cervantes.es


Anexos

Anexo 1: niveles comunes de referencia, escala global

<table>
<thead>
<tr>
<th>Nivel</th>
<th>Descripción</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>C2</strong></td>
<td>Usuario competente</td>
</tr>
<tr>
<td>- Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>C1</strong></td>
<td>Usuario independiente</td>
</tr>
<tr>
<td>- Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>B2</strong></td>
<td>Usuario independiente</td>
</tr>
<tr>
<td>- Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>B1</strong></td>
<td>Usuario básico</td>
</tr>
<tr>
<td>- Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>A2</strong></td>
<td>Usuario básico</td>
</tr>
<tr>
<td>- Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>A1</strong></td>
<td>Usuario básico</td>
</tr>
<tr>
<td>- Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Anexo 2: clasificación de los sonidos a partir de los puntos y los modos de articulación

Los sonidos vocálicos:

Los sonidos vocálicos del español “se clasifican de acuerdo con varios parámetros articulatorios tradicionales” Luque (2012). Es decir, la división anterior/central/posterior, la división abierta/cerrada y la división redondeada/no redondeada, los diptongos y triptongos y los hiatos.

Según el autor, la división *anterior, central, posterior* se refiere a la proximidad de la lengua con la parte anterior, central o posterior de la boca. Las vocales anteriores son aquellas que “se producen cuando la zona más elevada de la lengua se encuentra en la parte anterior de la boca”; esto corresponde a los fonemas /i/ y /e/. Las centrales, las que se pronuncian en la zona central; a estas corresponde el sonido /a/. Por último, las posteriores o velares se producen “al situar la zona más elevada de la lengua en la parte posterior de la boca”; a estas corresponden los fonemas /o/ y /u/ (p. 35).

La clasificación de *abierta, cerrada* por otra parte, según Luque (2012), se establece según el espacio que hay entre la zona más alta de la lengua y el paladar cuando se pronuncia una vocal. Así, las vocales abiertas se forman cuando el espacio entre la zona más alta de la lengua y el paladar es amplio como en el fonema /a/. Mientras que las cerradas son aquellas cuyo espacio entre el paladar y la lengua es pequeño; a estas corresponden los fonemas /i/ y /u/. En esta división se incluyen también las vocales semiabiertas o semicerradas, también llamadas medias, las cuales se producen si el espacio entre el paladar y la lengua “es más grande que en las cerradas pero más pequeño que en las
abiertas”; los sonidos que se incluyen en esta clasificación son /e/ y /o/ (p. 36). Por su parte la división redondeada, no redondeada tiene en cuenta la forma de los labios, si estos toman o no una forma redondeada en el momento de la pronunciación de la vocal.

En cuanto a la clasificación de los diptongos, los triptongos y los hiatos, Luque (2012) afirma que los diptongos son uniones de dos vocales presentes en una misma sílaba y que se forman cuando una vocal abierta o semiabierta se acompaña de una vocal cerrada, como en las palabras aire, boina, peine, causa, y Europa; cuando una vocal cerrada va seguida de una vocal abierta o semi-abiertas, como ocurre en las palabras hacía, Mario, diente, agua, antiguo y zueco; o cuando una vocal cerrada es seguida por otra vocal cerrada, como ocurre en las palabras ciudad y muy (p.51).

Los triptongos por otra parte, son según el autor “la combinación de tres vocales en donde siempre se produce el encuentro entre una vocal abierta o semi-abierta y entre dos cerradas” como en miau. Mientras que los hiatos, “son la sucesión de dos vocales que están en sílabas diferentes, pero que en la cadena hablada suelen convertirse en diptongos”. Los hiatos pueden formarse de distintas maneras: cuando a una vocal abierta o semiabierta la sigue una vocal abierta o semiabierta diferente a la primera como en las palabras poeta, aéreo o peana; cuando hay dos vocales semiabiertas iguales seguidas, como en zoológico o en leer; cuando hay dos vocales abiertas como en azahar; cuando hay una vocal cerrada tónica antes de una vocal abierta o semiabierta como en las palabras hacía y frío; cuando hay una vocal abierta o semiabierta antes de una vocal cerrada tónica, por ejemplo en las palabras país y oído; cuando después de una vocal cerrada hay una vocal abierta, como en suave; cuando después de una vocal cerrada va otra vocal cerrada (como en los verbos terminados en –uir) por ejemplo en huir; o cuando hay vocales cerradas iguales seguidas, como en chiita o duunviró (Luque, 2012. p.51).

Los sonidos consonánticos, por otra parte, al ser aquellos “segmentos durante cuya articulación se produce un grado considerable de obstrucción a la salida del flujo de aire a través del tracto vocal” Gil (2007), se clasifican según los parámetros tradicionales de clasificación articulatorios. Estos son: zona de articulación, modo de articulación y sonoridad.
La zona de articulación

La zona o punto de articulación es “el lugar donde se tocan o aproximan los órganos para producir el sonido” (Celdrán 1996:29), que principalmente son los labios, dientes, alvéolos, paladar, velo del paladar, úvula, faringe y glotis, de quienes depende la clasificación de los sonidos como se puede observar en los siguientes gráficos:

Principales zonas y órganos de articulación

En el siguiente cuadro se puede apreciar la clasificación las zonas de articulación y sus definiciones según Luque (2012) y algunos ejemplos según Pabón (2001):

<table>
<thead>
<tr>
<th>Zona de articulación</th>
<th>Definición</th>
<th>Ejemplos</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Bilabial</td>
<td>&quot;los labios se aproximan o juntan&quot;</td>
<td>[p, b, m, w] = [p, b, m, w]</td>
</tr>
<tr>
<td>Labiodental</td>
<td>&quot;los dientes incisivos superiores tocan o se aproximan al labio inferior&quot;</td>
<td>[t] = /t/</td>
</tr>
<tr>
<td>Dental</td>
<td>&quot;la punta de la lengua toca o se aproxima a la cara inferior de los incisivos superiores&quot;</td>
<td>[t, d] = /t, d/</td>
</tr>
<tr>
<td>Interdental</td>
<td>&quot;los sonidos interdentales se producen poniendo la punta de la lengua entre los dientes&quot;</td>
<td>[s, z] = /θ/</td>
</tr>
<tr>
<td>Alveolar</td>
<td>&quot;la punta de la lengua toca o se aproxima a los alvéolos&quot;</td>
<td>[s, z, n, l, r, l, r, r inicial de palabra] = [s, z, n, l, ə, ɾ, ɾ]</td>
</tr>
<tr>
<td>Palatal</td>
<td>&quot;el dorso de la lengua toca o se aproxima al paladar duro&quot;</td>
<td>[t, ch, ʃ, y] = /t, ʃ, n, ʃ/</td>
</tr>
<tr>
<td>Velar</td>
<td>&quot;el dorso de la lengua toca o se aproxima al velo del paladar&quot;</td>
<td>[k, g, j, ɾ] = /k, g, ʃ, ɾ/</td>
</tr>
<tr>
<td>Uvular</td>
<td>&quot;el posdorso de la lengua toca o se aproxima a la zona de la úvula&quot;</td>
<td>[j] = /ʃ/</td>
</tr>
</tbody>
</table>

El modo de articulación

El modo de articulación, por otra parte, indica el grado de aproximación que adoptan los órganos en un determinado punto de articulación y la cantidad de aire expulsada al emitir el sonido (Celdrán, 1996: 34) y que según las definiciones de Luque (2012) y los ejemplos de Pabón (2001) pueden resumirse como se muestra en la siguiente tabla:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Modo de articulación de los sonidos consonánticos</th>
<th>Definición</th>
<th>Ejemplos</th>
</tr>
</thead>
</table>
| **Oclusiva**                                    | "es aquella articulación en que dos órganos se unen fuertemente entre sí, de manera que al separarse por la fuerza del aire que sale al exterior ocasionan una pequeña explosión". | $rpl$ peso  
$rbl$ beso  
$tl$ tito  
$dld$ dedo  
$hl$ casa  
$gl$ goma |
| **Fricativa**                                   | "los órganos de articulación se aproximan y el aire espirado, al rozar su superficie, produce una fricción". | $hl$ tallo  
$hl$ zapato (español de España)  
$ls$ suma  
$ld$ desde  
$lj$ hoyo  
$lt$ teja |
| **Aproximante**                                 | "los órganos de articulación se aproximan sin tocarse de esta manera deja de percibirse la fricción que caracteriza las consonantes fricativas". | $hl$ abogado  
$hl$ hada |
| **Africadas**                                   | "son articulaciones en las cuales se combinan un primer momento de oclusión y un segundo momento de fricción". | $ljl$ choza  
$ltb$ llama |
| **Nasal**                                       | "esta articulación se caracteriza por tener como salida de aire el canal bucal y nasal". | $ln$ misa  
$ln$ Ana  
$lnl$ niño  
$ll$ singular |
| **Lateral**                                     | "se articula con una oclusión en el centro de la boca, de manera que el aire sale por uno o por los dos laterales". | $ll$ lomo |
| **Vibrante simple**                             | "es una articulación que produce una breve oclusión entre el punto de la lengua y los alvéolos superiores, seguida de una abertura". | $ll$ loro |
| **Vibrante múltiple**                           | "se producen varias oclusiones con varias y sucesivas aberturas en la zona alveolar a modo de vibración continuada". | $ml$ reflejo |

La sonoridad

Según Luque (2012), la sonoridad es el siguiente parámetro de clasificación de los sonidos consonánticos. La autora afirma que la sonoridad es la vibración de las cuerdas vocales situadas en la laringe y permite clasificar dos tipos de sonidos, los sonoros y los sordos. Se clasifican como sonoros aquellos sonidos que tienen vibración en las cuerdas vocales, y sordos, los que no la tienen. Por ejemplo: un sonido sonoro es /b/ como en balón, ya que las cuerdas vocales tienen vibración; un sonido sordo es /p/ como en Pablo, en el que las cuerdas vocales no tienen vibración. El cuadro que se puede apreciar a continuación resume los sonidos consonánticos del español es según Luque (2012):

<table>
<thead>
<tr>
<th>Bilabial</th>
<th>Labiodental</th>
<th>Interdental</th>
<th>Dental</th>
<th>Alveolar</th>
<th>Prepalatal</th>
<th>Palatal</th>
<th>Velar</th>
<th>Uvular</th>
<th>Laringea</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Sor.</td>
<td>Son.</td>
<td>Sor.</td>
<td>Sor.</td>
<td>Sor.</td>
<td>Sor.</td>
<td>Sor.</td>
<td>Sor.</td>
<td>Sor.</td>
<td>Sor.</td>
</tr>
<tr>
<td>P</td>
<td>b</td>
<td>j</td>
<td>d</td>
<td>d</td>
<td>d</td>
<td>k</td>
<td>g</td>
<td>g</td>
<td>t</td>
</tr>
<tr>
<td>T</td>
<td>Ø</td>
<td>Ø</td>
<td>Ø</td>
<td>Ø</td>
<td>Ø</td>
<td>Ø</td>
<td>Ø</td>
<td>Ø</td>
<td>Ø</td>
</tr>
<tr>
<td>F</td>
<td>f</td>
<td>f</td>
<td>f</td>
<td>f</td>
<td>f</td>
<td>f</td>
<td>f</td>
<td>f</td>
<td>f</td>
</tr>
<tr>
<td>L</td>
<td>l</td>
<td>l</td>
<td>l</td>
<td>l</td>
<td>l</td>
<td>l</td>
<td>l</td>
<td>l</td>
<td>l</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Anexo 3: métodos para la enseñanza de lenguas de orientación la lingüística

<table>
<thead>
<tr>
<th>Método o enfoque</th>
<th>Teoría de la lengua</th>
<th>Teoría del aprendizaje</th>
<th>Objetivos</th>
<th>Programa</th>
<th>Profesor y estudiante</th>
<th>Material</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AUDIO-LINGUAL (A partir de los años 40, en Europa)</td>
<td></td>
<td></td>
<td>Destreza oral</td>
<td>- Control del aprendizaje</td>
<td>- El estudiante repite</td>
<td>Centrado en el profesor, Grabaciones, Laboratorio de idiomas</td>
</tr>
<tr>
<td>Estructuralismo</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Programa estructural</td>
<td>Los hábitos incorrectos deben evitarse</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Conductismo</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>El profesor es el modelo de habla; planta situaciones donde usar la estructura estudiada</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SITUACIONAL (A partir de los años 40, en USA)</td>
<td></td>
<td></td>
<td>Cuatro destrezas</td>
<td></td>
<td>- Profesor como principal fuente de información de entrada Debe crear un clima relajado en el aula. Rica mezcla de actividades</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ENFOQUE NATURAL (Años 70)</td>
<td>Lengua como comunicación</td>
<td>Inmatismo</td>
<td>Expresarse y entender la LO</td>
<td></td>
<td>- El estudiante debe comunicar al profesor su progreso, sus conocimientos y necesidades</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>(Años 70)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>- El estudiante responde físicamente a las órdenes del profesor</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>- El papel del profesor es activo: decide qué enseñar y selecciona el material</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>RESPUESTA FISICA TOTAL (Años 70)</td>
<td>La lengua produce principalmente órdenes y mandatos</td>
<td>Cognitivismo</td>
<td>Competencia oral en un nivel inicial</td>
<td></td>
<td>- El estudiante decide de qué quiere hablar</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>- Trabajo en grupo y cooperación mutua</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>- El profesor facilita las traducciones a la LO</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>- El estudiante debe negociar qué aprender</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>APRENDIZAJE COMUNITARIO DE LA LENGUA (Años 70)</td>
<td>La lengua como proceso social</td>
<td>Interaccionismo y ambientalismo</td>
<td>Comunicarse en la LE</td>
<td></td>
<td>Poca corrección de errores</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>El profesor como facilitador de la comunicación, participante independiente, analista de necesidades, consejero y gestor del proceso del grupo</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Se describen en función de las cuatro destrezas, desde una perspectiva comunicativa</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>- Nociofuncional</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ENFOQUE COMUNICATIVO (Años 80)</td>
<td>La lengua como comunicación</td>
<td>Ambientalismo e interaccionismo</td>
<td>Nociofuncional</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tomado de revista marcoEle, Nº 8, 2009
### Métodos para la enseñanza de lenguas orientados por la psicología

<table>
<thead>
<tr>
<th>Método o enfoque</th>
<th>Teoría de la lengua</th>
<th>Teoría del aprendizaje</th>
<th>Objetivos</th>
<th>Programa</th>
<th>Profesor y estudiante</th>
<th>Material</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>MÉTODO DE GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN, O MÉTODO TRADICIONAL (Desde la Antigüedad)</td>
<td>Lengua como un conjunto de reglas</td>
<td>Memorización</td>
<td>Leer la literatura en LO, analizar detalladamente las reglas gramaticales y traducir oraciones</td>
<td>Basado en la literatura escrita en LO</td>
<td>Se corrige Se enseña en la LM del estudiante El profesor es la autoridad El estudiante es un agente pasivo</td>
<td>Textos literarios listas bilingües</td>
</tr>
<tr>
<td>MÉTODO DIRECTO, MÉTODO NATURAL O MÉTODO BERLITZ (S. XIX)</td>
<td>La LE se debe enseñar como la LM</td>
<td>Interacción oral intensiva</td>
<td>Cuatro destrezas</td>
<td>Se habla sólo en LO</td>
<td>El profesor actúa para hacerse entender El estudiante aprende autónomamente</td>
<td>Dibujos, mímica</td>
</tr>
<tr>
<td>VIA SILENCIOSA (Años 70)</td>
<td>Estructuralismo</td>
<td>La LM se aprende de manera distinta a la LE</td>
<td>Elementos orales y auditivos básicos Estructural (Gramática y vocabulario)</td>
<td>El profesor no corrige, calla El estudiante aprende autónomamente</td>
<td>Regletas de colores, tablas, gráficos Gestos, objetos Silencio</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SUGESTOPEDIA (Años 70)</td>
<td>Estructuralismo</td>
<td>El estudiante aprende por el entorno</td>
<td>Competencia alta en conversación en poco tiempo</td>
<td>Duración: 30 días. 4 horas al día. 6 días a la semana Autoridad del profesor, pero también relajación Infantilización del estudiante El material debe envolver al estudiante</td>
<td>Autoridad del profesor Decoración del aula Textos Música de fondo Distribución espacial</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tomado de revista marcoEle, N° 8, 2009

· Actividad: proceso mediante el cual se obtiene un resultado que cubre una necesidad de conocimiento.

· Actividad auténtica: aquellas que envuelven el uso de la lengua en el mundo real fuera del aula de clases.

· Adaptación del material: realizar cambios necesarios al material original con el fin de hacerlo más útil para la clase.

· Competencia comunicativa: desarrollar la habilidad de usar la lengua de manera correcta, apropiada y efectiva.

· Desarrollo de material: todo lo que hace el profesor para proveer a los estudiantes de recursos lingüísticos y su explotación en la clase, con el fin de facilitar el proceso de enseñanza de la lengua.

· Enfoque comunicativo: enfoque que busca desarrollar en los estudiantes habilidades comunicativas.

· Evaluación del material: la apreciación que se le da al material en relación con sus objetivos. Puede ser anterior: basada en la predicción, en la descripción o en la utilización. O puede ser posterior: al hacer un análisis de lo que sucedió como resultado de su uso.

· Interacción: oportunidades que se generan para que los estudiantes utilicen la lengua objeto de estudio, por ejemplo: dar y escuchar la opinión, actividades posteriores a una actividad de comprensión oral o escrita, creación oral, instrucción formal.

· Material que ayude a calmar la ansiedad: sus características son: espacio para escribir, voz suave, agradable y casual (tutear) uso del discurso informal, concreto inclusivo (dar la posibilidad al estudiante de participar y no hacerlo sentir inferior), estimulante (balance entre actividades fáciles y difíciles), aporte a la experiencia personal de los estudiantes.

· Material: cualquier cosa que se use para ayudar a enseñar la lengua, ya que presenta información sobre la lengua que está siendo aprendida.

· Material que impacta: que tiene un efecto en los estudiantes, esto sucede cuando la curiosidad y los intereses de los estudiantes son atraídos. El impacto se da a través de: novedad, variedad, presentación y el uso de temas de interés para los estudiantes.
· Práctica de lengua: actividades que envuelven la repetición del uso de una misma habilidad en un ambiente que puede ser controlado por la estructura de la actividad; el propósito de la producción es determinado por el profesor y la misma actividad.

· Texto: cualquier escrito o producción oral de la lengua objeto de estudio presentada a los estudiantes.

· Texto auténtico: texto no diseñado con propósitos para la enseñanza de lenguas.

· Uso auténtico de la lengua: lengua usada de manera variada en diferentes contextos para estimular la interacción.
Anexo 5: análisis del programa propuesto por Arcos & Castro (2013)

Para la selección y organización de los contenidos de la guía, se tomaron en cuenta los objetivos de pronunciación propuestos en el programa de Arcos & Castro (2013) que se relacionan con los objetivos de los programas del CLAM como se observa en la siguiente tabla:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Nivel</th>
<th>Objetivos Generales de los programas del CLAM</th>
<th>Objetivos General de los programas de pronunciación (Objetivo general Fase de aproximación PCIC: Niveles A1y A2)</th>
<th>Objetivos Específicos de los programas de pronunciación</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Español 1</td>
<td>Los estudiantes estarán en capacidad de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como fases variadas diseñadas para satisfacer necesidades de tipo inmediato.</td>
<td>El estudiante será capaz de: - Pronunciar las vocales y las consonantes del español. - Reconocer y producir las diferentes pronunciaciones del español en expresiones de uso cotidiano como los saludos.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Español 2</td>
<td></td>
<td>El estudiante será capaz de: - Identificar y producir la pronunciación del español en oraciones enunciativas para decorar personalidades animales. - Reconocer y acordar los verbos regulares del presente del indicativo del español para hablar, por ejemplo, hablar de rutinas.</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Nota: El objetivo general de los programas de pronunciación pertenece al PCIC.

Como se puede observar, los objetivos del programa de pronunciación procuran servir de puente entre los objetivos generales del CLAM y los objetivos propuestos por el PCIC para que, integrando los procesos de los tres programas, el estudiante obtenga el mayor provecho del curso y pueda alcanzar una buena pronunciación desde los niveles elementales.

De igual manera los objetivos de pronunciación están relacionados con algunos contenidos del programa de ELE del CLAM, de forma tal que estos estén contextualizados y sirvan para enriquecer y complementar el proceso desarrollado en las clases de ELE en las demás habilidades de la lengua.

De esta manera, el primer objetivo corresponde al contenido gramatical de la primera unidad (*los sonidos* y *el abecedario*) y el segundo objetivo, se relaciona con el contenido cultural de la unidad 1 (*las formas de saludo en Colombia*).
En cuanto al primer objetivo para el curso de Español 2, este responde a la función comunicativa (**describir pueblos, barrios y ciudades**), mientras que el segundo corresponde a la función comunicativa de la unidad 1 (**hablar de hábitos**)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Niveles</th>
<th>Algunos Contenidos del CLAM</th>
<th>Objetivos específicos pronunciación</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Español 1</strong></td>
<td>Contenido gramatical Unidad 1: <strong>Los sonidos y el abecedario</strong></td>
<td>Reconocer y producir las diferentes entonaciones del español en expresiones de uso cotidiano como los saludos.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Contenido cultural Unidad 1: <strong>Las formas de salud en Colombia</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Español 2</strong></td>
<td>Función comunicativa Unidad 3: <strong>Describir pueblos, barrios y ciudades.</strong></td>
<td>Identificar y producir la entonación del español en oraciones enunciativas.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Función comunicativa Unidad 1: <strong>Hablar de hábitos</strong></td>
<td>Reconocer y acentuar de los verbos regulares del presente del indicativo del español.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Fuente: Relación entre algunos de los contenidos del CLAM y los objetivos de pronunciación. 

A partir de esta relación entre los contenidos del programa del CLAM, Arcos & Castro (2013) proponen los contenidos de su programa de pronunciación como se puede observar en la siguiente tabla:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Objetivos específicos</th>
<th>Contenidos pronunciación</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Español 1</strong>: El estudiante será capaz de:</td>
<td>- Los sonidos de las vocales del español: /a, e, i, o, u/</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Los sonidos consonánticos del español. Entasis en las consonantes &lt;&lt;fi&gt;&gt;, &lt;&lt;nt&gt;&gt;, &lt;&lt;tr&gt;&gt; y &lt;&lt;br&gt;&gt;.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Entonación en expresiones de uso cotidiano.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Equivalencia entonativa con el sistema de puntuación: el punto, la coma, signos de interrogación y exclamación.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Español 2</strong>: El estudiante será capaz de:</td>
<td>- Entonación de las enumeraciones cuando se presenta una unidad (Camíne cinco cuadras al norte, tres a la derecha, y sufa cuatro hacia el occidente.)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Pausas en enumeraciones (Mi hermano es mono, ojiverde, crespo y gordo.)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Acerto en la penúltima sílaba en el presente (camino, camineras, caminemos, etc.)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Fuente: Relación entre los objetivos de pronunciación y los contenidos de pronunciación. 
Estos contenidos de pronunciación se relacionan, a su vez, con los contenidos propuestos por el PCIC y con algunos de los contenidos del programa del CLAM, lo que asegura la integralidad del proceso de aprendizaje de los estudiantes y facilita la inclusión de la pronunciación en las clases, al servir como repaso y refuerzo de los contenidos gramaticales, y como medio para la consecución de los objetivos de los cursos de español.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Español 1</th>
<th>Contenido de pronunciación</th>
<th>Contenidos PCIC</th>
<th>Algunos Contenidos CLAM</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Los sonidos de las vocales del español: /a, e, i, o, u/</td>
<td>Pureza de las vocales (timbre nítido: por ejemplo, no hay vocales anteriores redondeadas)</td>
<td>Contenido gramatical Unidad 1: Los sonidos y el abecedario</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Los sonidos consonánticos del español. Enfasis en las consonantes &lt;&lt;f&gt;&gt; , &lt;&lt;v&gt;&gt; , &lt;&lt;tt&gt;&gt; y &lt;&lt;j&gt;&gt;.</td>
<td>Identificación y reproducción del sistema consonántico español</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Entonación en expresiones de uso cotidiano.</td>
<td>La entonación como exponente de los distintos actos de habla: los orientados hacia el hablante (actos de habla asertivos, exclamativos y expresivos) y los orientados hacia el oyente (actos de habla interrogativos y actos de habla imperativos)</td>
<td>Contenido Cultural Unidad 4: Expresiones de cortesía usadas en los almacenes en Bogotá</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Equivalencia entonativa con el sistema de puntuación: el punto, la coma, signos de interrogación y exclamación.</td>
<td>Correspondencia entre las unidades melódicas y el sistema de puntuación: El punto, la coma, signos de interrogación y exclamación</td>
<td>Tarea final Unidad 4: Simular una situación de compra y venta de ropa</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Como se puede apreciar en las tablas, Arcos & Castro procuraron fusionar los contenidos de dos instituciones e integrarlos por medio de un programa de pronunciación, de forma tal que la inclusión de la pronunciación de las clases de ELE del CLAM fuese lo menos forzada posible y brindara acceso a recursos suficientes de la lengua para trabajar la pronunciación sin agregar contenidos nuevos y disminuir con ellos el ya de por sí corto tiempo disponible en los cursos de español para profundizar en las cuatro habilidades comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir). Lo anterior, teniendo en cuenta que el tiempo en principio se presentó como una de las dificultades más grandes frente a la inclusión de la pronunciación en las clases de ELE del CLAM. Frente a esta limitación temporal, Arcos & Castro proponen en su trabajo de grado que las actividades de pronunciación se integren diariamente por medio de actividades cortas de no más de 10 minutos para incluir la pronunciación poco a poco y sin perturbar los procesos ni el cronograma de los cursos de ELE.

Por otro lado se encontró que a pesar de que efectivamente logran incluir la pronunciación en los programa de ELE, no se hace mayor mención en la investigación de las autoras a la parte auditiva y perceptiva de la lengua, que está presente durante el proceso...
de aprendizaje, que como se menciona en el marco teórico de nuestra investigación (página 26), es fundamental para el proceso de adquisición de habilidades de comunicación oral.

Por ello para el desarrollo de nuestra guía didáctica, se tienen en cuenta además de los objetivos y contenidos de pronunciación del CLAM y del PCIC, algunos objetivos de comprensión auditiva para la fase de aproximación a la lengua, que corresponde con la etapa A de los niveles de referencia del MCER (que incluye los niveles A1- A2) del PCIC.

Cabe aclarar que en esta fase se enfatiza en la toma de conciencia y el reconocimiento por parte del estudiante de las características fundamentales de la pronunciación del español, que en este primer momento se refiere al reconocimiento de los patrones fónicos del español y a la producción de sus esquemas básicos.

Los objetivos de comprensión auditiva del PCIC que se tienen en cuenta para el diseño de las actividades de nuestra guía didáctica son:

1. Comprender instrucciones, mensajes sencillos, noticias importantes, recados o encargos directos o por teléfono.
2. Entender preguntas, ideas, opiniones y experiencias expresadas de forma directa y explícita.
3. Seguir conversaciones entre varios interlocutores.

Para lograr estos objetivos, es necesario que en un comienzo el estudiante tenga espacio para practicar la audición, pues la capacidad de entender un idioma extranjero al oírlo, es una de las tareas más difíciles, que expone al estudiante a sonidos, cadenas melódicas y a expresiones con los que no está familiarizado y de los cuales debe obtener información específica.
Anexo 6: instrumento de evaluación de material didáctico

EVALUACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS

<table>
<thead>
<tr>
<th>Nombre del material:</th>
<th>Español 1, guía didáctica de pronunciación</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Autoras:</td>
<td>Luz Elena Buitrago García y Myriam Isabel Díaz Martínez</td>
</tr>
<tr>
<td>Evaluator(a):</td>
<td>___________________________</td>
</tr>
<tr>
<td>Fecha:</td>
<td>___________________________</td>
</tr>
</tbody>
</table>

La evaluación de este material se realiza en el marco de la investigación de la maestría en Lingüística Aplicada de la Enseñanza del Español Lengua Extranjera. El diseño de este material se basa en el método comunicativo y se apoya en el enfoque por tareas, puesto que el tema de investigación es la pronunciación y la población objetivo son los estudiantes del CLAM (Institución que utiliza la misma metodología). El material busca motivar la práctica de la pronunciación en situaciones auténticas de la cotidianidad del estudiante, por este motivo las actividades fueron diseñadas siguiendo los principios de diseño de material de Tomlinson (2011), es decir, con el objeto de ayudar a los estudiantes a desarrollar confianza en sus propias capacidades. Para lograr esto el estudiante debería considerar las actividades y el material como relevantes y útiles. De igual manera, y de acuerdo con Tomlinson (2001), el material busca despertar el interés del estudiante para motivar lo a involucrarse en su proceso de aprendizaje, y lograr que preste atención a las actividades.

**Instrucción:** lea cuidadosamente las siguientes afirmaciones sobre los diferentes aspectos del material. Califique de 1 a 4 su grado de veracidad respecto a lo que usted observa en el material.

**Tenga en cuenta:**
4 Muy cierto
3 Cierto en gran parte del material
2 Cierto sólo en algunas partes del material
1 Falso

<table>
<thead>
<tr>
<th>EL DISEÑO DEL MATERIAL...</th>
<th>4</th>
<th>3</th>
<th>2</th>
<th>1</th>
<th>OBSERVACIONES DEL EVALUADOR</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. Incluye una portada que llama la atención y brinda información del contenido.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2. Usa colores e imágenes de buena calidad (no están pixeladas, borrosas, etc.).</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3. Utiliza una tipografía clara y legible.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4. Permite la lectura comprensible e ininterrumpida de la información de la portada y de las demás secciones del material.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5. Respetada las normas de ortografía y sintaxis.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6. Se apoya en material audiovisual y en tecnología multimedia.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7. Es versátil, puesto que puede adaptarse a otros contextos.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8. Se presenta en varios formatos (impreso y digital).</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9. Presenta diferentes tipos de soportes físicos (libro, CD de audio, DVD CDR, etc.).</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Sugerencias:**

________________________________________________________________________
________________________________________________________________________
________________________________________________________________________
**EL CONTENIDO DEL MATERIAL...**  

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>4</th>
<th>3</th>
<th>2</th>
<th>1</th>
<th>OBSERVACIONES DEL EVALUADOR</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Provee los objetivos de cada secuencia de forma explícita.</td>
</tr>
<tr>
<td>2.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Brinda los elementos necesarios al docente para la enseñanza y la práctica de la pronunciación.</td>
</tr>
<tr>
<td>3.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Brinda a los estudiantes los espacios para la práctica de la pronunciación.</td>
</tr>
<tr>
<td>4.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Propone actividades extra clase.</td>
</tr>
<tr>
<td>5.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Promueve la interacción entre los estudiantes</td>
</tr>
<tr>
<td>6.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Se presenta en orden lógico y progresivo (nivel de dificultad, tiempos gramaticales).</td>
</tr>
<tr>
<td>7.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Propone actividades en una secuencia lógica que permite la continuidad hasta llegar a los objetivos establecidos.</td>
</tr>
<tr>
<td>8.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>El recurso educativo propone soluciones respecto a la problemática de la pronunciación.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Recuerde:** 4 Muy cierto 3 Cierta en gran parte del material 2 Cierta sólo en algunas partes del material 1 Falso

**Sugerencias:**

<p>| | | | | | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS...**  

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>4</th>
<th>3</th>
<th>2</th>
<th>1</th>
<th>OBSERVACIONES DEL EVALUADOR</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Se plantean en concordancia con el enfoque metodológico</td>
</tr>
<tr>
<td>2.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Proponen ejercicios de comprensión oral; destreza importante en el proceso de práctica de la pronunciación (permite al estudiante familiarizarse con los sonidos y luego pronunciarlos).</td>
</tr>
<tr>
<td>3.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Contienen ejercicios de articulación de los sonidos más problemáticos como /r/, /rr/, /ñ/ y /l/.</td>
</tr>
<tr>
<td>4.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Tienen una secuencia de desarrollo comprensible (presentación de la actividad, explicación y puesta en práctica).</td>
</tr>
<tr>
<td>5.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Incluyen ejercicios extra clase.</td>
</tr>
<tr>
<td>6.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Incluyen actividades de autoevaluación.</td>
</tr>
<tr>
<td>7.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Utilizan recursos multimedia apropiados para el desarrollo de las temáticas y de los ejercicios.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Sugerencias:**

<p>| | | | | | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**OBSERVACIONES FINALES:** de acuerdo con su experiencia y su conocimiento de los procesos de enseñanza del CLAM, y de la valoración realizada, ¿cuál es su opinión del material?

<p>| | | | | | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

124
¿Aprueba usted el material?

Sí: _____ Sí, pero necesita correcciones: _____ No: _____

Si considera que el material requiere correcciones, por favor escribálas en el espacio de observaciones finales o al respaldo de esta hoja.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Mediante la firma de este documento, autorizo el uso de la información resultante de la evaluación realizada al material didáctico titulado **Español 1**, guía didáctica de pronunciación, aplicada por sus autoras: Luz Elena Buitrago García y Myriam Isabel Díaz Martínez, para su análisis, publicación y consulta con fines académicos.

__________________________
NOMBRE DEL EVALUADOR

__________________________
C.C. Nº

__________________________
FIRMA

Agradecemos su colaboración:

__________________________
Myriam Isabel Díaz Martínez
C.C. Nº 32’ 810.087 de Soledad

__________________________
Luz Elena Buitrago García
C.C. Nº 1’030.578.889 de Bogotá.
Anexo 7: Secuencias de la guía didáctica

ESPAÑOL 1 - Nivel: A1.1

Dirigido a: Estudiantes extranjeros adultos. Clase multicultural.

Intensidad horaria: 80 horas curso completo.

Duración del curso: 4 semanas (4 horas al día)

Actividades de pronunciación: 1 sesión semanal de 1 hora

Objetivos comunicativos:
- Saludar y despedirse.
- Preguntar sobre significados y palabras.
- Presentarse y presentar a otros.
- Compartir y obtener información personal: Nombre, edad, teléfono…
- Describir personas, lugares y ciudades.
- Expresar intenciones e intereses.
- Preguntar por precios y productos.
- Comprar en tiendas.

Objetivos de pronunciación:
- Familiarizarse con los sonidos y formas de articulación del español.
- Identificar los sonidos de las vocales, las consonantes y los números en español.
- Relacionar los sonidos del español con sus correspondientes grafías y utilizarlos en distintos contextos.
- Reconocer y utilizar las pausas, la entonación y acentos representados por los signos de puntuación para hacer pausas, exclamaciones y preguntas: el punto, la coma, signos de interrogación y exclamación.

Objetivos de comprensión auditiva:
- Entender preguntas, ideas, opiniones y experiencias expresadas de forma directa y explícita.
- Seguir conversaciones entre varios interlocutores.

Tareas finales:
1. Presentarse frente a la clase y presentar a un compañero (saludar, dar nombres, apellidos, profesión, nacionalidad y datos de contacto).
2. Juego de rol: representar una compra en una cafetería.
Páginas 1 y 2:
Primer contacto: Saludos y expresiones básicas de cordialidad y supervivencia en español.

En las dos (2) primeras páginas de la guía se encuentran imágenes tipo collage donde se observan interacciones básicas entre diferentes personas. En estas el estudiante podrá leer en español algunas formas de saludar, preguntar, pedir permiso o despedirse. En otras hallará información que puede serle útil para el desarrollo de sus clases y en su vida cotidiana. Por ejemplo, para realizar tareas sencillas como saludar, despedirse, presentarse, preguntar por información específica, pedir permiso o disculparse, entre otros. Después de leer las imágenes y de comprender su significado, los estudiantes tendrán que escucharlas y numerarlas de acuerdo con el orden en el que aparecen. De esta forma sabrán cómo se dicen y podrán familiarizarse con ellas.

En consecuencia, estas páginas no solo le servirán al estudiante para familiarizarse con las expresiones, sino también para tener una idea general de en qué contextos puede usarlas. Las imágenes presentan expresiones que el estudiante puede utilizar en conversaciones en clase y en la vida real. Por esta razón, el docente puede recurrir a la imagen cada vez que lo necesite, utilizarla para presentar las temáticas que se van a trabajar durante toda la guía o introducirlas en el transcurso de la clase. En cualquier caso, será el docente quien decida cuándo y cómo usar las imágenes, teniendo en cuenta el nivel y las necesidades del grupo.

En la imagen se pueden encontrar las siguientes frases que tienen un objetivo principalmente comunicativo y pueden usarse para realizar tareas simples de la vida diaria:

**Preguntas y expresiones de supervivencia:**

¿Cómo se dice ______ en español?, ¿qué significa ________,?, No sé, ¿qué quiere decir?, ¿cómo se dice ______?, ¿cómo se escribe ______?, ¿cómo se pronuncia ______?, no entiendo, ¿puede repetir por favor?, ¿qué dice ahí?
**Presentaciones**

Saludos formales: buenos días, buenas tardes, buenas noches.

Presentaciones:

- Hola soy Carlos, mi nombre es… ¿Cómo te llamas? Mi nombre es Doris.
- Mucho gusto, encantado(a) de conocerlo(a), es un placer.
- ¿De dónde eres? Soy colombiana.
- ¿Qué edad tienes? Tengo 20 años y ¿tú?
- ¿Quién es ella? Ella es Sandra, una amiga. Ella es…, **mi novia**. Le presento a…, **mi jefe**.
- ¿Quieres comer algo? Sí, un sánduche por favor.
- ¿Por qué estás en Colombia? Quiero aprender a hablar español. Vine por turismo/trabajo. Necesito encontrar a una amiga.

**NOTA:** Las actividades de la guía están organizadas de forma ascendente de acuerdo con el nivel de dificultad, esto quiere decir que los temas se presentan del más sencillo al más complejo, asimismo, se organizan de acuerdo con los contenidos del programa del CLAM. No obstante el docente puede, de acuerdo con el nivel y con las necesidades lingüísticas de sus estudiantes, realizar aquellas que considere más relevantes. También teniendo en cuenta el contexto de sus estudiantes: sonidos problemáticos en la pronunciación, entonación plana o monótona, o necesidad de repaso de un tema específico, entre otros.
SESIÓN INICIAL

Tema de la Secuencia: El alfabeto - abecedario

Contenidos

<table>
<thead>
<tr>
<th>TEMA</th>
<th>FUNCIÓN COMUNICATIVA</th>
<th>OBJETIVO PRONUNCIACIÓN</th>
<th>CONTENIDO GRAMATICAL</th>
<th>CONTENIDO LÉXICO</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>El alfabeto</td>
<td>Identificar los sonidos básicos del Español (vocales y consonantes)</td>
<td>-Reconocer/familiarizarse con: los sonidos y formas de articulación del español. -Identificar los sonidos de las vocales, las consonantes y los números. -Relacionar los sonidos del español con sus correspondientes grafías y utilizarlos en distintos contextos.</td>
<td>-Los números del 0 al 100. -Vocabulario de supervivencia. -Ser, tener y llamarse.</td>
<td>-Los números (0-100). -Vocabulario de supervivencia. -Ser, tener y llamarse.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Act. | Procedimiento

M El docente deberá iniciar la clase preguntando a sus estudiantes si les gustaría poder entender mejor y más rápido lo que escuchan en español ¿y por qué? (Punto 1 de la sesión). Luego, deberá pedirles que escuchen el audio del punto 2 una (1) vez. Al finalizar, deberá preguntar a sus estudiantes si reconocen en qué idioma se está hablando en cada una de las seis intervenciones del audio. Los estudiantes deberán escuchar una segunda vez e intentar adivinar el idioma de cada intervención. En la tercera repetición el profesor deberá dar la respuesta correcta y al finalizar, les preguntará a los estudiantes ¿qué les hizo pensar que era determinado idioma? (Punto 3) Después de escuchar las respuestas de sus estudiantes, el docente deberá guiarlos a la conclusión de que lo más significativo de cada lengua es que los sonidos y la forma en que estos se pronuncian son diferentes; y que por esta razón es necesario conocer y saber producir los sonidos de la lengua que se aprende. Es importante que el profesor tenga en mente que algunas de las respuestas de los estudiantes serán el equivalente a palabras del vocabulario técnico, como: el ritmo, la entonación, entre otros.

EI El docente deberá explicar a los estudiantes que para conocer y practicar los sonidos del español se revisará, a continuación, su alfabeto (Punto 4a). Asimismo, deberá explicarles que los sonidos del alfabeto son diferentes cuando las letras están en una palabra, para ello van a observar unos videos donde no solo se escuchará la pronunciación, sino que también se observarán los movimientos de la boca que se requieren para producir el sonido de cada letra. (Punto 4b)
Después de escuchar y ver los videos, el profesor deberá señalar la imagen de alguna letra del alfabeto (*Flashcards* del material del docente). A continuación, los estudiantes deberán decir el nombre de la letra y producir el sonido que corresponda (imágenes anexas con el material)

**Ejemplo:** F = efe /f/

Luego, los estudiantes deberán escuchar un audio. En este alguien deletrea y dicta su nombre a otra persona. Los estudiantes deberán escribir las letras que escuchen y decir que palabras aparecen, es decir: cama, agua, señor, clase, hola, gracias. (Punto 5)

Después, en parejas, los estudiantes deberán dictar y deletrear su(s) nombre(s) y apellido(s) (Punto 6). Finalmente, el profesor deberá explicar las reglas del juego *Ahorcado* y los estudiantes jugarán intentando adivinar qué nombre, día o mes está escrito en el tablero. Por cada palabra que adivinen, los estudiantes recibirán una letra de la palabra GANAR. Gana la persona que complete la palabra primero.

Si es necesario, los estudiantes pueden repasar:

- Los números del 1 al 100 con el siguiente video https://www.youtube.com/watch?v=Q5fPPIRA8p8.
- Los meses del año https://www.youtube.com/watch?v=OMpC3Q5Cz_Q
- Los días de la semana

Actividad de prolongación: para practicar los números, los días de la semana y los meses del año, los estudiantes deberán dictar también a su compañero sus números de teléfono, su dirección (si no la recuerdan, pueden inventar una o decir la de su país de origen) y su fecha de nacimiento.

**Sección ¿sabías qué?**

En esta sección se deben presentar los videos sobre:

a) Cómo dar y recibir instrucciones. https://www.youtube.com/watch?v=RyF-J-bCnWU.


c) Los días de la semana. https://www.youtube.com/watch?v=QeJB3ZIZang

d) Los meses del año. https://www.youtube.com/watch?v=OMpC3Q5Cz_Q
SESIÓN 2
Título de la Secuencia: Las presentaciones

Contenidos

<table>
<thead>
<tr>
<th>TEMA</th>
<th>FUNCIÓN COMUNICATIVA</th>
<th>OBJETIVO PRONUNCIACIÓN</th>
<th>CONTENIDO GRAMATICAL</th>
<th>CONTENIDO LÉXICO</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Las presentaciones</td>
<td>- Saludar y despedirse</td>
<td>- Reconocer y utilizar las pausas, la entonación y acentos representados por los signos de puntuación para hacer pausas y preguntas.</td>
<td>- Verbs ser, tener y llamarse.</td>
<td>- Saludos y despedidas</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Presentarse y presentar a otros</td>
<td>- Reconocer y producir las diferentes entonaciones del español en oraciones de uso cotidiano como en los saludos</td>
<td>- Presente indicativo para los verbos terminados en ar, er, ir.</td>
<td>- Nacionalidades</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Realizar preguntas sencillas</td>
<td></td>
<td>- Algunos usos de a, con, de, por y para.</td>
<td>- Profesiones</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Pedir repeticiones.</td>
<td></td>
<td></td>
<td>- Aspecto físico</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Compartir y obtener información personal</td>
<td></td>
<td></td>
<td>- Partes del cuerpo</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Procedimiento

M
El docente deberá iniciar la clase preguntando a sus estudiantes si les gustaría poder entender mejor y más rápido lo que escuchan en español y ¿por qué? (Punto 1 de la sesión)

El profesor deberá presentar a los estudiantes el video sobre saludos y despedidas. (Punto 2) Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=JYcvBNOQ3s0

Si el profesor lo desea puede detener el video para que los estudiantes hagan preguntas o para que repitan las expresiones con las entonaciones correspondientes. Después, podrá invitar a los estudiantes a responder los puntos 3 y 4 de la guía.

Actividad de prolongación: Es importante que el profesor le recuerde a sus estudiantes el uso de los pronombres personales y como pueden usarse para presentar a otras personas. Asimismo, el profesor podrá mostrarles a los estudiantes el video sobre los pronombres personales que reemplazan al sustantivo https://www.youtube.com/watch?v=rCav6gDr-i8.

EI
Para repasar la puntuación y practicar las entonaciones que marcan los signos de puntuación, el profesor deberá pedir a los estudiantes que realicen los puntos 5, 6 y 7 de la guía. Deberá permitir que los estudiantes escuchen las grabaciones varias veces si lo considera necesario. Seguidamente, el profesor deberá explicar a sus estudiantes que las líneas naranjas que encuentran en la guía sirven de indicadores para que cuando lean sepan dónde deben hacer un énfasis en la lectura y en la pronunciación de las oraciones.
Luego, deberá mostrarles el video sobre las presentaciones https://www.youtube.com/watch?v=aCPsSrZOJdc, Y desarrollar el ejercicio 8 de la guía.

Actividad de prolongación: si lo desean o los estudiantes tienen problemas con el verbo ser o estar, el profesor podría proyectar el siguiente video https://www.youtube.com/watch?v=-pBlc5pvRcc. De igual forma, para repasar el uso de los verbos regulares el profesor podría mostrarles a sus estudiantes el siguiente video https://www.youtube.com/watch?v=sWRQUf8jm9I, o el video sobre adjetivos: https://www.youtube.com/watch?v=5PaAzCpQbdY&list=PLNWDRqOepI-x9UgOyfg0BRygQ7-qZ8mp1&index=4

| PC | Luego, los estudiantes deberán contestar las preguntas sobre el video. (Punto 9) Después, los estudiantes deberán escuchar los siguientes audios y escribir el nombre de la persona que corresponde con la información. (Punto 10) http://www.audio-lingua.eu/spip.php?page=recherche&lang=es&recherche=presentarse&id_rubrique=4&id_mot=10 |
| PL | Actividad de prolongación: el docente podría incluir juegos como *Adivina Quién* donde podría practicar expresiones como: es grande, pequeño, tiene bigote, barba, etc.  
- ¿Quién es él o ella?  
- Personajes famosos.  
- Relacionar características físicas con imágenes. (Preguntar o poner el juego de adivina quién) |

**Tarea final**

En esta sección, los estudiantes deberán prepararse para la tarea final. Es decir, deben presentarse en clase y presentar a uno de sus compañeros, siguiendo las indicaciones de la guía: saldar, decir su nombre, edad, de dónde es, dónde vive, y su teléfono y dirección.

**Sección ¿Sabías qué?**

En estos videos puedes aprender y recordar:

a) Cómo usar los verbos terminados en *ar, er, ir*. https://www.youtube.com/watch?v=sWRQUf8jm9I

b) Cómo usar los verbos ser y estar. https://www.youtube.com/watch?v=-pBlc5pvRcc

c) Palabras que sirven para describir. https://www.youtube.com/watch?v=5PaAzCpQbdY&list=PLNWDRqOepI-x9UgOyfg0BRygQ7-qZ8mp1&index=4
TESIÓN 3

Título de la secuencia: Las conversaciones

Contenidos

<table>
<thead>
<tr>
<th>TEMA</th>
<th>FUNCIÓN COMUNICATIVA</th>
<th>OBJETIVO PRONUNCIACIÓN</th>
<th>CONTENIDO GRAMATICAL</th>
<th>CONTENIDO LÉXICO</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Hacer amigos</td>
<td>-Compartir y obtener información personal</td>
<td>-Identificar significados y estados de ánimo a partir de la entonación de frases.</td>
<td>-El artículo determinado</td>
<td>-Sentimientos y emociones</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>-Expresar intenciones e intereses e intenciones</td>
<td></td>
<td>-Algunos uso de hay</td>
<td>-Planes e intereses</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Procedimiento**

**M**

El docente deberá iniciar la clase preguntando a los estudiantes ¿cómo se inicia una conversación? y escuchar sus respuestas. (Punto 1 de la guía)

Considerando las respuestas, el docente podría introducir aquellas preguntas que sirven como guía para iniciar una conversación y como medio para obtener información básica de las personas y así conocerlas mejor.

**EI**

Luego, el profesor podrá presentarles a los estudiantes el video sobre preguntas básicas para conversaciones en español https://www.youtube.com/watch?v=MqdviNe5BLo (Punto 2) y decirles que es importante que en las conversaciones que tengan no olviden ser cordiales y preguntar siempre lo que la otra persona opina, piensa o siente. Al finalizar el video y aclarar las dudas que puedan presentarse, el profesor podrá solicitar a los estudiantes responder el punto 3 según lo observado en el video. Asimismo, el profesor podrá comentarles que existe además la pregunta ¿Cómo estás? que sirve para preguntar por estados de ánimo, sentimientos y emociones, así como la pregunta ¿cómo te sientes?

Después el profesor podrá presentar el video sobre las emociones y los sentimientos para practicar el vocabulario y los estudiantes deberán enumerar de 1 a 16 las imágenes de acuerdo con el orden en que sea mencionada la emoción. Y comparar sus respuestas con un compañero. Puede repetir el video varias veces si lo considera necesario. https://www.youtube.com/watch?v=ZoE3udQfgzg (Punto 4 a, b y c)
Después el profesor podrá enfatizar en la sensibilización auditiva de los patrones melódicos correspondientes a las diferentes entonaciones, al pedir a sus estudiantes que observen y escuchen a una mujer leyendo un texto en donde se utilizan entonaciones que denotan diferentes estados de ánimo. (Punto 5)

El estudiante debe escucharla atentamente e identificar los diferentes estados de ánimo que presenta el audio (opción múltiple) y contestar con esa información el ejercicio 5. Después el profesor deberá motivar a los estudiantes para que intenten decir el mismo texto con diferentes entonaciones. Si lo desea, puede usar extractos de cuentos para que los estudiantes practiquen con otros textos. (Punto 6)

¿Sabías que…?

1. En la página web:
Título de la Secuencia: Ir de compras

Contenidos

<table>
<thead>
<tr>
<th>TEMA</th>
<th>FUNCIÓN COMUNICATIVA</th>
<th>OBJETIVO PRONUNCIACIÓN</th>
<th>CONTENIDO GRAMATICAL</th>
<th>CONTENIDO LÉXICO</th>
</tr>
</thead>
</table>
| Ir de compras | Describir ropa y otros productos. | -Identificar y utilizar las pausas necesarias al enumerar cosas o hacer listas de objetos y al hacer preguntas.  
- Reconocer y utilizar las pausas y acentos representados por los signos de exclamación para expresar estados de ánimo  
- Seguir conversaciones entre varios interlocutores | -El artículo determinado: el / la / los / las  
-Demostrativos: Este / Esta / Estos / Estas / Cuál / Cuáles  
-Los números a partir del 100 | -Comidas  
-Precios  
-Moneda  
-Prendas de vestir  
-Colores |

Procedimiento

M El docente deberá iniciar la clase, diciendo o reconociendo a alguno de los estudiantes con frases como: que bonita(o) (chaqueta, gorra, reloj, gafas) tiene (cualquier prenda de vestir sirve). (Enlazar con la descripción o la compra) ¿Recuerdas cómo se llama ese color? ¿Dónde la venden? O con la pregunta ¿Qué traes puesto? (Punto 1 de la sesión)

EI Luego, el docente podrá pedirles a los estudiantes que describan brevemente la ropa que llevan puesta. Después, los estudiantes harán una lista (en el espacio consignado para ello en la guía Punto 2) de las prendas de vestir que consideran necesarias para diferentes climas. Luego de hacer la lista, los estudiantes, que lo deseen, leerán su propia lista.

PC El docente deberá mostrarles a los estudiantes el siguiente video para que repasen cómo se utiliza el vocabulario de la ropa y algunas frases para hablar de ella [https://www.youtube.com/watch?v=b5jIjhtD5D0](https://www.youtube.com/watch?v=b5jIjhtD5D0). Después de ver el video, el docente deberá solicitar a los estudiantes que respondan las preguntas de la guía sobre el video y socializar las respuestas. (Punto 3)
Al terminar de contestar las preguntas, el profesor deberá realizar el ejercicio número 4, sobre el video de ropa masculina https://www.youtube.com/watch?v=harMn9Vcv7E, para que los estudiantes puedan ver ejemplos de las expresiones presentadas en el video anterior.

El docente podrá pedir a los estudiantes que se hagan en parejas para repasar el vocabulario que se ha trabajado sobre prendas de vestir (punto 5). Luego, los estudiantes realizarán el ejercicio número 6 de la guía y deberán crear una conversación de 2 a 5 minutos donde un estudiante sea el que compre la ropa y el otro el que la venda.

Para finalizar, el docente dará retroalimentación de las actividades y resumirá lo trabajado en clase.

---

**Sección ¿Sabías qué?**

a) Dictation.io/# puedes practicar tu pronunciación dictando oraciones al computador.
Nivel: A1.2

Dirigido a: Estudiantes extranjeros adultos. Clase multicultural.

Intensidad horaria: 80 horas curso completo.

Duración del curso: 4 semanas (4 horas al día)

Actividades de pronunciación: 1 sesión semanal de 1 hora

Objetivos comunicativos:
- Hablar del aspecto físico y del carácter de las personas.
- Presentar a la familia.
- Preguntar y expresarse sobre gustos.
- Hablar de hábitos.
- Expresar frecuencia.
- Pedir y dar información sobre comida.
- Describir lugares y ciudades.
- Hablar del clima.
- Pedir y dar indicaciones para llegar a un lugar.
- Expresar existencia y ubicación.
- Hablar de habilidades y aptitudes.

Objetivos de pronunciación:
- Identificar y utilizar las pausas y entonaciones necesarias al enumerar cosas o hacer listas de objetos y al hacer preguntas.
- Usar pausas al dar indicaciones.
- Practicar la articulación de sonidos “problemáticos” del español

Objetivos de comprensión auditiva:
- Comprender instrucciones, mensajes sencillos, noticias importantes, recados o encargos directos o por teléfono.
- Entender preguntas, ideas, opiniones y experiencias expresadas de forma directa y explícita.
- Seguir conversaciones entre varios interlocutores.

Tareas finales:
1. Describir sus países de origen y compararlos con Colombia. Describir las ciudades principales, las comidas típicas, los trajes típicos o formas de vestir de sus ciudades natales.

2. Hacer un anuncio o campaña publicitaria de forma oral y con ayuda de imágenes o utillería para promover el turismo en alguna ciudad. Describir la ciudad, las actividades que se pueden realizar allí, describir las calles de la ciudad, etc.
Páginas 1 y 2:

Primer contacto: Haciendo nuevos amigos.

En las dos (2) primeras páginas de la guía se pondrá una imagen tipo *collage* donde se observarán interacciones básicas entre diferentes personas. En estas, el estudiante podrá leer en español algunas formas de saludar, preguntar, pedir permiso o despedirse. En otras hallará información que podrá serle útil para el desarrollo de sus clases y en su vida cotidiana. Por ejemplo, para realizar tareas sencillas como saludar, despedirse, presentarse, preguntar por información específica, pedir permiso o disculparse, entre otros. Después de leer las imágenes y de comprender su significado, los estudiantes tendrán que escucharlas y numerarlas de acuerdo con el orden en el que aparecen. De esta forma, sabrán cómo se dicen y podrán familiarizarse con ellas.

En consecuencia, esta página no solo le servirá al estudiante para familiarizarse con las expresiones, sino también para tener una idea general de en qué contextos puede usarlas. Las imágenes presentan expresiones que el estudiante puede utilizar en conversaciones en clase y en la vida real. Por esta razón, el docente puede recurrir a la imagen cada vez que lo necesite, utilizarla para presentar las temáticas que se van a trabajar durante toda la guía o introducirlas en el transcurso de la clase. En cualquier caso, será el docente quien decida cuándo y cómo usar las imágenes, teniendo en cuenta el nivel y las necesidades del grupo.

Las expresiones que aparecen a continuación tienen un objetivo principalmente comunicativo y pueden usarse para realizar tareas simples de la vida diaria. En la imagen se podrán encontrar las siguientes frases:

**Conociendo a otras personas.**
- Saludos informales: ¡hola!, hola ¿qué tal?, hola ¿cómo estás?
- ¿De dónde eres? Soy de Israel.
- ¿Cómo es Israel?
- ¿Con quién vives? Con mi hermana y mi abuela.
- ¿Cómo es tu hermana? Ella es *alta*, pelirroja..., muy alegre.
- ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? Me gusta leer y escuchar música, ¿a ti?
- Me gusta hacer deporte. ¿Te gusta jugar futbol? No, no me gusta. Pero me gusta el basquetbol.
- ¿Eres bueno jugando básquet? ¡Muy bueno!
- ¿Qué te gusta comer? ¿Cuál es la comida típica de tu país/ciudad? En mi país la comida típica son los tacos. ¡Son riquísimos!
- ¿Qué vas a hacer mañana? En la mañana voy a hacer deporte, luego voy al trabajo, visto a mis amigos y voy a mi casa…
- ¿Qué tan seguido haces deporte? Tres veces a la semana.
- ¿Quién es el deportista más famoso en tu país?
- Disculpe, ¿podría decirme dónde estoy? ¿Cómo llego a esta dirección? ¿Puedo pasar?
- ¿Sabe(s) donde está la biblioteca? No, no sé, No, Ni idea.
NOTA: Las actividades de la guía están organizadas de forma ascendente de acuerdo con el nivel de dificultad, esto quiere decir que los temas se presentan del más sencillo al más complejo, asimismo, se organizan de acuerdo con los contenidos del programa del CLAM. No obstante el docente puede, de acuerdo con el nivel y con las necesidades lingüísticas de sus estudiantes, realizar aquellas que considere más relevantes. También, teniendo en cuenta el contexto de sus estudiantes: sonidos problemáticos en la pronunciación, entonación plana o monótona, o necesidad de repaso de un tema específico, entre otros.

SESIÓN INICIAL

Título de la Secuencia: Inicio de un nuevo curso

Contenidos

<table>
<thead>
<tr>
<th>TEMA</th>
<th>FUNCIÓN COMUNICATIVA</th>
<th>OBJETIVO PRONUNCIACIÓN</th>
<th>CONTENIDO GRAMATICAL</th>
<th>CONTENIDO LÉXICO</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Repasamos</td>
<td>- Saludar y despedirse</td>
<td>-Identificar y utilizar las pausas y entonaciones necesarias al enumerar cosas o hacer listas de objetos y al hacer preguntas.</td>
<td>-Las conjugaciones ar, er, ir.</td>
<td>-Aspecto físico</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Presentarse</td>
<td>-Practicar la producción de vocales y consonantes del español.</td>
<td>-Verbos ser, tener y llamarse.</td>
<td>-Saludos y despedidas</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Realizar preguntas sencillas</td>
<td>-Presente indicativo para los verbos terminados en ar, er, ir.</td>
<td>-Nacionalidades</td>
<td>-Nacionalidades</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Compartir y obtener información personal</td>
<td></td>
<td>-Profesiones</td>
<td>-Profesiones</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Describir su país de origen</td>
<td></td>
<td>-Los números</td>
<td>-Los números</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Act.</th>
<th>Procedimiento</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>M</td>
<td>El docente deberá iniciar la sesión saludando formalmente a sus estudiantes y preguntándoles si recuerdan cómo saludar y despedirse. Después deberá presentarse ante los estudiantes como un ciudadano colombiano y contarles lo que más le gusta de determinado lugar ubicado en Colombia. Luego deberá hablar del clima del lugar, de la comida típica, de lo que más le guste de esa comida típica y de las costumbres y creencias de esa región geográfica. Luego, el docente podrá darle la oportunidad a un estudiante, o a varios de ellos, de compartir lo mismo, pero ahora con el lugar que le guste a este. El estudiante podrá hablar de acuerdo con unos ítems planteados con</td>
</tr>
</tbody>
</table>
antelación. Los ítems serán:
- Lugar que más les gusta de su país.
- Clima del lugar.
- Comida que más le gusta.
- Costumbres y creencias (formas de pensar y ver el mundo).

| EI | El docente deberá explicarles a los estudiantes que somos de un lugar no solamente por haber nacido allí, sino también por compartir sus costumbres y tradiciones y deberá motivar a los estudiantes a describir sus países de origen y sus familias. El docente deberá monitorear el uso del vocabulario del curso anterior, con el fin de identificar temas que sea necesario repasar. |
| PC | Actividad de prolongación: el docente deberá entregar a los estudiantes un texto sin puntuación. Luego, les pedirá que lo lean una vez mentalmente para que se familiaricen con el texto y puedan pregunatar sobre el vocabulario que desconocen. Después, les pedirá que escuchen la lectura del texto una vez, y luego una segunda. Durante la segunda lectura, los estudiantes deberán ubicar los signos de puntuación (la coma, el punto, signos de exclamación e interrogación) donde crean que corresponda de acuerdo con la lectura. Luego, el profesor deberá invitar a los estudiantes a que lean el texto en voz alta individualmente o en parejas y a que revisen como suena este con la puntuación que colocaron. Finalmente, el docente deberá compartir con ellos la ubicación correcta de los signos de puntuación. |

**Sección ¿Sabías qué?**

El docente podrá iniciar la sesión con una reflexión sobre lo difícil que es para algunas personas hablar en público, para ello puede guiarse por la lectura disponible en [http://www.internetmeayuda.com/mhp/saludo.htm](http://www.internetmeayuda.com/mhp/saludo.htm) y explicarle a los estudiantes que el objetivo de practicar actividades de producción oral es que pierdan el miedo a hablar en público y que confíen más en sus habilidades para hablar español. Después, el profesor podrá pedirle a los estudiantes que observen el siguiente video [https://www.youtube.com/watch?v=SuMfWXrXhpl](https://www.youtube.com/watch?v=SuMfWXrXhpl) y les podrá explicar que pueden seguir algunos consejos para poder presentarse en público dentro de los cuales estará el saber articular los sonidos correctamente.
Título de la Secuencia: ¿Qué te gusta hacer?

Contenidos

<table>
<thead>
<tr>
<th>TEMA</th>
<th>FUNCIÓN COMUNICATIVA</th>
<th>OBJETIVO PRONUNCIACIÓN</th>
<th>CONTENIDO GRAMATICAL</th>
<th>ONTENIDO LÉXICO</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Gustos y rutinas</td>
<td>-Hablar del aspecto físico y del carácter de las personas.</td>
<td>-Discriminar sonidos.</td>
<td>-Verbo ser, tener y llamarse</td>
<td>-Aspecto físico</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>-Preguntar y expresarse sobre gustos</td>
<td>-Identificar y utilizar las pausas necesarias al enumerar cosas o hacer listas de objetos y al hacer preguntas.</td>
<td>-Verbo gustar</td>
<td>-Sentimientos y emociones</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>-Pedir y dar información sobre comida.</td>
<td>-Comprender instrucciones, mensajes sencillos, noticias importantes, recados o encargos directos o por teléfono.</td>
<td>-Los posesivos</td>
<td>-La familia</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>-Hablar de hábitos</td>
<td></td>
<td>-Presente de indicativo de verbos irregulares</td>
<td>-Hobbies</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>-Expresar frecuencia</td>
<td></td>
<td>-Verbos reflexivos</td>
<td>-Comidas</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>-Yo también / Yo tampoco</td>
<td>-Días de la semana, meses, años y fechas</td>
</tr>
</tbody>
</table>
El docente deberá presentar a los estudiantes las diferentes expresiones que se utilizan para expresar acuerdo o desacuerdo, como se presentan en el siguiente cuadro.

<table>
<thead>
<tr>
<th>TEXTO</th>
<th>ACUERDO</th>
<th>DESACUERDO</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Yo puedo/quiero tomar gaseosa.</td>
<td>Yo también puedo/quiero.</td>
<td>Yo no quiero/puedo.</td>
</tr>
<tr>
<td>A mí me gusta comer postres.</td>
<td>A mí también me gusta comer postres.</td>
<td>A mí no me gusta.</td>
</tr>
<tr>
<td>Yo no voy al cine.</td>
<td>Yo tampoco.</td>
<td>Yo sí.</td>
</tr>
<tr>
<td>A mí no me gusta comer postres.</td>
<td>A mí tampoco me gusta comer postres.</td>
<td>A mí sí me gusta comer postres.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Después, el docente deberá pedirles a los estudiantes que escuchen un audio sobre Alejandra. Esta habla sobre las cosas que le gusta hacer y las que no sin escribir nada.

Al finalizar, los estudiantes deberán escuchar nuevamente la grabación y resolver el punto 2 y 3. Luego el docente deberá pedirles a los estudiantes que respondan el punto 4 según sus preferencias (no importa el número de opciones seleccionadas). Después, los estudiantes deberán resolver los puntos a y b del ejercicio 5, teniendo en cuenta las respuestas del punto 4. Luego, los estudiantes deberán preguntarle a sus compañeros sobre otras actividades (además de las de la lista) que sean de su agrado o que realicen en su tiempo libre. Después, el docente deberá pedir a sus estudiantes que vean el video sobre los miembros de la familia:

https://www.youtube.com/watch?v=8hpinRo9UdY

Finalmente, el profesor deberá pedirles a los estudiantes que describan lo que les gusta hacer a ellos y a los miembros de sus familias.

Actividad de prolongación: los estudiantes que deseen hacerlo podrán compartir con la clase los gustos más comunes que hay en sus países de origen.
## SESIÓN 3

### Título de la Secuencia: Cómo llegar a tu destino

### Contenidos

<table>
<thead>
<tr>
<th>TEMA</th>
<th>FUNCIÓN COMUNICATIVA</th>
<th>OBJETIVO PRONUNCIACIÓN</th>
<th>CONTENIDO GRAMATICAL</th>
<th>CONTENIDO LÉXICO</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ubicación espacial</td>
<td>-Describir lugares y ciudades.</td>
<td>-Discriminar sonidos.</td>
<td>-Primero, después y luego.</td>
<td>-Turismo y lugares.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>-Hablar del clima.</td>
<td>-Seguir de instrucciones.</td>
<td>-La forma impersonal con Se.</td>
<td>-Nombres de países y ciudades.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>-Pedir y dar indicaciones para llegar a un lugar.</td>
<td>-Usar pausas al dar indicaciones.</td>
<td>-Verbos Servir y Traer</td>
<td>-Expresiones sobre el clima.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>-Expresar existencia y ubicación.</td>
<td>-Entender preguntas, ideas, opiniones y experiencias expresadas de forma directa y explícita.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Act. Procedimiento

| M           | El docente deberá pedir a los estudiantes ver un video acerca de diferentes lugares de la ciudad de Bogotá. Los estudiantes deberán estar atentos a los lugares que podrían interesarse de acuerdo con la ubicación y a los atractivos turísticos (llevar folletos de lugares turísticos): [https://www.youtube.com/watch?v=Es7NrhEj4HQ](https://www.youtube.com/watch?v=Es7NrhEj4HQ) |
| EI          | El docente deberá mostrar el video a los estudiantes sobre los lugares de la ciudad y sobre cómo dar direcciones en español: [https://www.youtube.com/watch?v=qleF-BWcWgQ](https://www.youtube.com/watch?v=qleF-BWcWgQ) Luego, deberán comentar a los estudiantes la diversidad de lugares atractivos existentes en Bogotá. |
| PC          | Después, los estudiantes deberán escuchar un audio sobre alguien dando indicaciones para llegar a un lugar específico. El docente deberá pedirles a los estudiantes que tracen en el mapa las indicaciones que se van dando en el audio. Al final, los estudiantes deberán seguir las indicaciones del audio y la ruta en el mapa correspondiente dependiendo del color del destino indicado. |
| PL          | Con ayuda visual de folletos o imágenes el estudiante, deberá escoger un sitio de su interés. Luego, deberá describirlo a sus compañeros de clase y explicar, teniendo en cuenta sus gustos e intereses, por qué lo escogió. Después, el docente deberá invitar a los estudiantes a diseñar su propio mapa y a darle indicaciones a un compañero para que este pueda ubicarse y hacer su propia versión del mapa. Al final, los estudiantes podrán comparar los mapas para ver cuáles son las diferencias. |

### Sección ¿Sabías qué?

En esta sección se debe presentar el video sobre las partes de la casa: [https://www.youtube.com/watch?v=mmy32X1AiM4](https://www.youtube.com/watch?v=mmy32X1AiM4)
Título de la Secuencia: ¿Qué haces en un día normal?

Contenidos

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tema</th>
<th>Función comunicativa</th>
<th>Objetivo pronunciación</th>
<th>Contenido gramatical</th>
<th>Contenido léxico</th>
</tr>
</thead>
</table>
| Habilidades y rutinas | Describir personas y rutinas.  
- Hablar de habilidades y aptitudes.  
- Describir hábitos y costumbres.  
Hablar de la cultura y las costumbres de su país de origen.  
- Intercambio musical y cultural. | - Diferenciar sonidos específicos.  
- Practicar la articulación de sonidos “problemáticos” del español.  
- Seguir conversaciones entre varios interlocutores. | - El superlativo  
- Los cuantificadores:  
- Muy/ Mucho/ Muchos  
- Saber + infinitivo  
- Poder + infinitivo  
- Presente progresivo | - Turismo.  
- Nacionalidades.  
- Aspecto físico  
- Música.  
- Tradiciones culturales.  
- Ropa, Trajes típicos |

Act.  | Procedimiento
---|---
M | El docente deberá pedirles a los estudiantes que escuchen un audio en el que se presenta a un personaje famoso (noticias por ejemplo). Luego, deberá pedirles que escuchen algunas frases y a medida que van escuchando, los estudiantes deberán decir la letra de la imagen que corresponde con la descripción. Al finalizar, el profesor deberá mostrarles la imagen que se relaciona con esa frase.

EI | Los estudiantes deberán ver este para repasar el uso de los verbos reflexivos que se usan para hablar de las rutinas diarias:
https://www.youtube.com/watch?v=Ekzxg2KcYoM
Luego, los estudiantes deberán escuchar la segunda parte del audio en la que se describe la rutina diaria de un personaje para organizar las imágenes en el orden en que se presentan los hechos en el audio. Para ampliar el vocabulario de las rutinas, el profesor deberá mostrar a los estudiantes el video sobre los días de la semana.
https://www.youtube.com/watch?v=dG59gK-CWks
Finalmente, los estudiantes deberán organizar las imágenes de acuerdo con su propia rutina diaria y los que deseen la compartirán con la clase.

PC | Luego, el profesor deberá repartir algunas fotografías de personajes famosos y les pedirá a los estudiantes que describan el personaje, sus rasgos físicos, su profesión, su ropa y su personalidad. Luego, les pedirá a los estudiantes que inventen una rutina diaria para los personajes y que la compartan con la clase.
| **M** | El docente deberá pedirle a los estudiantes que busquen/estén atentos en los audios al sonido de la R y deberá preguntarles qué otras palabras que ellos recuerden tienen este sonido. Después, los estudiantes deberán ver un video o un ejemplo en el que se muestre la pronunciación de un trabalenguas. Finalmente, el docente deberá pedir a los estudiantes que compartan algunos trabalenguas de su país. |
| **EI** | El docente deberá recordar con los estudiantes algunas palabras usadas para referirse a profesiones y trabajos o que se relacionen con alguno de los siguientes trabalenguas. |
|        | - Francisco francés francamente frasea frases francófonas. |
|        | - Oscar trabaja y transporta las ostras sin costras y también las otras ostras con costras. |
|        | - Cuca cuenta cuentos en un encuentro cuenta cuentos que luego te cuento en un reencuentro. |
|        | - Lucrecia, Leticia y Patricia son hijas de doña Casiana, Lucrecia vive en Sicilia, Leticia vive en Suecia/Castilla y Patricia en Suiza/España. ¿En dónde viven las hermanas Cilicia y Cecilia? |
| **PC** | Luego, el docente deberá pedir a los estudiantes que practiquen uno de los trabalenguas (elegido por el docente) y que compitan para ver quién logra decirlo más rápido o mejor pronunciado (dependiendo del desempeño de los estudiantes). Esta sería una buena oportunidad para realizar una competencia (lúdica). |
| **PL** | El docente deberá invitar a los estudiantes a escoger un trabalenguas de la lista y a practicarlo por su cuenta hasta que logre decirlo sin problemas 3 veces seguidas. Actividad de prolongación: cuando la mayoría de los estudiantes logre decir correctamente el trabalenguas, estos podrán compartir algún trabajalenguas propio de su lengua materna, explicar su significado y retar a algún compañero para que lo diga. |

**Sección ¿sabías qué?**

Los estudiantes podrán practicar su pronunciación en línea y mejorar su pronunciación practicando dictados en dictation.io. Allí también podrán identificar posibles errores de pronunciación.