



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

ÁREA DE ESTUDIO: FRANCÉS

Secuencia didáctica para la redacción de una anécdota, en Francés, por alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN FRANCÉS

PRESENTA

MARÍA TERESA TORRESCANO AMIGÓN

TUTORA

DRA. YOLANDA GUILLERMINA LÓPEZ FRANCO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

COMITÉ TUTOR

MTRA. EMMA NAVARRETE HERNÁNDEZ FES ACATLÁN
MTRA. FLOR DE MARÍA GUERRERO HERRERA FES ACATLÁN

SANTA CRUZ ACATLÁN, NAUCALPAN, ESTADO DE MÉXICO, NOVIEMBRE, 2020



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



DEDICATORIA

A mis amados seres queridos: mis padres Emmita y Rodolfo, mis abuelitos María Teresa y Adalberto y mi tío Gonzalo que se encuentran en otra dimensión y que saben de mis logros.

A mi amiga Tere Huggo Palacios con cariño.

A mis apreciadas amigas y amigos que me han apoyado siempre de una u otra manera.





AGRADECIMIENTOS

A la UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, orgullosa de pertenecer a ella.

A la FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN, un agradecimiento infinito por haber permitido mi superación laboral y profesional.

A mi tutora la Dra. Yolanda Guillermina López Franco por su excelente dirección de tesis, por su paciencia, por su confianza en mí siempre y por su amistad.

A las profesoras que integran mi jurado: Mtra. Emma Navarrete Hernández, Mtra. Flor de María Guerrero Herrera, Dra. María de los Ángeles de la Rosa Reyes y la Mtra. Raquel Ábrego Santos.

A los profesores de la MADEMS FRANCÉS.

A mis compañeros de grupo de la MADEMS FRANCÉS por su entusiasmo y solidaridad, y por conservar al grupo siempre unido.

Al Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur que me autorizó la aplicación de mi investigación.

A mi condiscípulo Juan Carlos Escobedo Vázquez quien me permitió aplicar mi instrumentación didáctica con sus entusiastas aprendientes de los grupos 407 y 408.



Índice

Introducción	7
Capítulo 1 La Escritura y su Aprendizaje	10
La Producción Escrita en Francés Lengua Extranjera (FLE)	10
Los Talleres de Escritura Creativa	11
Teorías de Aprendizaje. El Constructivismo.....	13
El Constructivismo Psicológico de Piaget.....	14
Constructivismo de Lev Vygotski	15
El Constructivismo de Ausubel.....	17
La Perspectiva Accional.....	21
Estrategias de Aprendizaje.....	23
El Texto Narrativo	24
Los Modelos de Redacción.....	27
Los Modelos Lineales	28
Los Modelos No Lineales o Recursivos	28
La Evaluación.....	32
La Evaluación Diagnóstica	33
La Evaluación Formativa	33
La Evaluación Sumativa.....	35
Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC)	36
Aplicación Powtoon	38
YouTube	39
El Portafolio Electrónico.....	41
Capítulo 2 Contexto del Colegio de Ciencias y Humanidades, Metodología y Propuesta de la Secuencia Didáctica.....	43
La Institución.....	43
Metodología de Investigación.....	49
Método de investigación	49
Propósito de la Propuesta Didáctica.....	52
Diseño de la Secuencia Didáctica.....	52
Antecedentes de Expresión Escrita que Poseen los Alumnos e Indicadores de los <i>Programas de Estudio</i> (2016) del CCH.	54

Parámetros de Expresión Escrita del CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues)	56
Estrategias de Aprendizaje.....	60
Instrumentos.....	61
El Contrato Didáctico	61
El Cuestionario Inicial.....	62
El Portafolio Electrónico.....	62
Las Rúbricas.....	62
Capítulo 3 Aplicación de la Secuencia Didáctica	64
Plan de Clase para la Secuencia didáctica.....	64
Sesión 1	66
Sesión 2	68
Sesión 3	78
Sesión 4	81
Sesión 5	83
Reporte de las Actividades de la Secuencia Didáctica	84
Primera sesión.....	84
Segunda sesión	84
Tercera sesión	84
Cuarta sesión.....	85
Quinta sesión	86
Capítulo 4 Resultados y Discusión de la Intervención.....	88
Análisis del Cuestionario Inicial.....	88
Conclusiones de los Resultados del Cuestionario Inicial	110
Análisis de la Anécdota Inicial.....	111
Análisis de la Anécdota Final.....	117
Comparación de la Anécdota de Diagnóstico y la Final	127
Autocorrección y Corrección Entre Pares	135
Evaluación de los Portafolios Electrónicos.....	137
Análisis de las Presentaciones con Powtoon	138
Análisis del Cuestionario Final	140
Evaluación Final	145

Conclusiones	159
Bibliografía	163
Anexos.....	174

Introducción

Se ha evidenciado que la escritura es una habilidad que presenta gran dificultad a los estudiantes de bachillerato en todas las asignaturas. Es un problema generalizado también a nivel licenciatura pues muchos profesores mencionan que los alumnos no saben escribir. Se argumenta que no se les ha enseñado desde los niveles de primaria y de secundaria y que por ello muestran un desconocimiento y graves errores de gramática, de ortografía, de puntuación, de estructuración de párrafos, falta de empleo de conectores o uso inadecuado, etc. También en francés se ha comprobado esta dificultad pues los estudiantes no practican la escritura y, cuando se les pide un texto, éste presenta deficiencias en cuanto a claridad y muchos aspectos lingüísticos. Esto ha hecho que surja la inquietud de abordar el tema de la escritura de textos. Se busca que los alumnos tengan un aprendizaje que les ayude no solamente para la lengua extranjera sino para su lengua materna.

La hipótesis en la que se fundamenta esta tesis es que, si se logra sensibilizar y formar a los alumnos en las etapas de la escritura y si se logra estimular su interés y despertar su motivación para narrar sucesos de su vida cotidiana, se facilitará la escritura de las anécdotas escritas en francés (y también en otras lenguas, incluyendo la materna).

De esta forma surgió la pregunta siguiente que será el principio rector de esta investigación: ¿Cómo formar al alumno en la escritura de una anécdota en francés de manera que, en la medida de lo posible, pueda transferir lo adquirido a la expresión escrita en su lengua materna o en otras lenguas extranjeras?

Es por esto por lo que este trabajo aparece para proponer una alternativa de formación en el campo de la expresión escrita. El género narrativo que se eligió fue la anécdota porque es un tema que se estudia en el Cuarto Semestre de francés del Colegio de Ciencias Humanidades, en la Unidad 1, y porque parecía que podría resultar del interés de los alumnos adolescentes.

Para la indagación se determinó el siguiente objetivo general: Proponer una secuencia didáctica para formar a los estudiantes en la escritura de una anécdota en pasado en francés.

También se definieron los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los conocimientos previos y las opiniones que poseen los alumnos de CCH en lo referente a la escritura en español y en francés.
- Establecer actividades que desarrollen y favorezcan las habilidades de escritura de los alumnos.
- Determinar si hubo progreso o no en la escritura.
- Confirmar la relación entre las opiniones de los estudiantes respecto a sus mejoras y los escritos finales.
- Sensibilizar a los profesores de francés del CCH sobre la importancia de la práctica de la escritura.
- Sugerir adecuaciones a la secuencia didáctica en torno a aplicaciones futuras o posibles.

Este trabajo está integrado por tres capítulos. En el capítulo I se presenta el marco teórico. Se habla de la producción escrita en las diferentes metodologías de FLE (Francés Lengua Extranjera), en el *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2002) (Marco Común de Referencia para las Lenguas) y en los *Programas de Estudio* (2016) del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México. Igualmente, se exponen los conceptos de varios autores acerca del modelo lineal y el no lineal para la redacción, y se toma posición sobre ellos.

En el capítulo II se habla de la metodología sugerida, de la secuencia didáctica y del contexto en el que se lleva a cabo la investigación, que es el Colegio de Ciencias y Humanidades.

En el capítulo III se describe la aplicación de la secuencia didáctica desde la planeación hasta el reporte de las sesiones realizadas.

Finalmente, en el capítulo IV se analizan y se discuten los resultados de la intervención, las respuestas de los alumnos a los cuestionarios, se realiza la evaluación de las producciones escritas, de los portafolios electrónicos y de las presentaciones con Powtoon. Y finalmente, se emiten las conclusiones. Así pues, los capítulos II, III y IV constituyen la parte original de esta tesis. Se observará que la instrumentación didáctica presentada da respuesta a la pregunta de investigación y desarrolla las habilidades de escritura de una anécdota en francés. Es factible aplicarla en cualquier grupo de francés de Educación Media Superior y se pueden realizar modificaciones a juicio del profesor.

Capítulo 1 La Escritura y su Aprendizaje

En este capítulo se presenta la fundamentación teórica de este trabajo: los conceptos de producción escrita, los talleres de escritura creativa, el constructivismo de Piaget, de Vygotsky y de Ausubel, la perspectiva accional, las estrategias de aprendizaje, el texto narrativo, las características de la anécdota, que es el objeto de la aplicación de esta investigación-acción. De igual forma, se abordan los conceptos de los modelos de redacción, de evaluación y las tecnologías de la información y la comunicación.

La Producción Escrita en Francés Lengua Extranjera (FLE)

El tema al que se refiere el presente trabajo de investigación corresponde a la expresión escrita que es una de las cuatro habilidades¹ que se requieren para dominar una lengua. Cassany (2003: 87-88) señala que el uso de la lengua solo puede hacerse de cuatro formas distintas según el rol del individuo en emisor o receptor. Cuando es emisor se expresa de manera oral o escrita y cuando es receptor realiza una comprensión oral o escrita. De esta manera son cuatro las habilidades lingüísticas que debe dominar una persona para poder comunicarse eficazmente en cualquier situación.

La expresión escrita es una de las cuatro habilidades discursivas que se aprenden en los cursos de idiomas. Generalmente se le llama producción escrita al conjunto de textos escritos por los estudiantes. En los *Programas de Estudio* (2016: 13-19) de francés del CCH se mencionan las mismas cuatro habilidades y otras dos que son la interacción oral y la interacción escrita. Alamargot (2007: 3-4) dice que la actividad de redacción pone en práctica los conocimientos generales del mundo. Por lo que respecta al objeto de estudio del presente trabajo los estudiantes ya conocen la forma de las anécdotas porque han escuchado y/o leído

¹ Se tiene conciencia de que esta concepción ha cambiado. En el "Volume complémentaire" del CECR de 2018 se habla más bien de "modos de comunicación": recepción, interacción, producción y mediación (CECR, 2018: 33-34) pero para los objetivos de esta investigación-acción, el modelo anterior resulta más conveniente.

alguna en su vida. En esto se concuerda. Asimismo, se coincide con Álvarez (2008: 93) que menciona que “la construcción textual, al menos en sus primeros estadios no puede ser enteramente libre”, se necesita la guía del profesor. Afirma que es conveniente construir oraciones cortas ya que, si son largas, tienden a la ininteligibilidad y la ambigüedad. Del mismo modo, se les debe enseñar a los estudiantes a no escribir oraciones en forma de lista sino unidas por conectores.

Con el fin de desarrollar la expresión escrita de los estudiantes de una lengua surgieron los **talleres de escritura**. Se considera importante explicar en qué consisten en el siguiente apartado ya que la secuencia didáctica que se propone emplea la realización de actividades de la misma forma que un taller.

Los Talleres de Escritura Creativa

La práctica de talleres de escritura existe desde largo tiempo atrás. González (2004) menciona que aparece por primera vez en Estados Unidos. También en Francia a partir de 1935, Celestin Freinet aplica una técnica de pedagogía activa basada en la movilización de los aprendices para escribir, leer sus escritos y difundirlos, con el objeto de otorgar reconocimiento y gratificación a los autores. Su técnica es “el texto libre”. De igual forma en Internet se pueden consultar muchos trabajos sobre talleres de escritura que consisten en memorias y tesis de licenciatura o posgrado.

Existen muchos autores y profesores que han utilizado los talleres de escritura creativa y que son expertos. Claire Boniface (citada por Tardieu et Van Hoorne 2003: 9) quien escribió su libro titulado *Ateliers d'écriture* menciona que un taller de escritura es un dispositivo cuya finalidad es desencadenar la escritura y crear la motivación con cierto placer. Expresa que puede haber dos tipos de talleres: el que se enfoca en el desarrollo personal o el que se enfoca en experimentar la creación literaria. Dice que para cualquiera de los dos tipos de taller existen elementos indispensables que son: la motivación, la producción, la comunicación y la reacción.

- La motivación se refiere a una situación de escritura propiciada por un animador.
- La producción, que es un tiempo de escritura de textos.
- La comunicación, que es la lectura de los textos.
- La reacción, que son los comentarios públicos.

Otra especialista es la Doctora Yolanda G. López Franco que lleva 19 años conduciendo talleres de escritura creativa en la F.E.S. Acatlán de la U.N.A.M. El objetivo principal de sus talleres ha sido despertar el placer por la escritura y el producto más importante ha sido la elaboración de una antología personal de cada alumno con todos los textos de un semestre. Ella afirma (2013: 218) que la escritura ejerce una mejora en la persona además de que es una herramienta heurística porque posibilita la concepción de nuevas ideas. Dice que también es una herramienta epistémica porque proporciona la creación de conocimiento nuevo.

El aprendizaje de la expresión escrita en francés en el Colegio de Ciencias y Humanidades se encuentra integrado en cada unidad de los *Programas de Estudio* (2016). Éstos (2016: 10) mencionan la clase-taller en la que los alumnos desarrollan sus habilidades. Señalan que “la clase de idiomas se apoya en el postulado de aprender a hacer”. De esta forma el alumno es quien ejecuta las tareas y se posiciona en el plano de la acción. También dicen que la clase-taller “se centra en el desarrollo de actos de habla y tareas definidas en situaciones modelo que, posteriormente serán reutilizados en contextos similares para permitirle seguir construyendo su aprendizaje.” O sea que los alumnos aprenden a aprender y a hacer porque van a reutilizar lo que aprendieron para seguir adquiriendo conocimientos. Respecto a esto, se enfatiza la evaluación formativa. Precisamente la presente secuencia pedagógica aborda el desarrollo de la habilidad de escritura en los alumnos en clases-taller ya que ellos van a realizar las tareas “aprendiendo a hacer” y “aprendiendo a aprender” pues

pueden volver a emplear lo aprendido para continuar su desarrollo personal y, posteriormente, profesional.

Para la asignatura de francés en el Colegio de Ciencias y Humanidades éste es el primer trabajo que se hace como proyecto para favorecer la redacción de una anécdota, guiando al estudiante a través de las diferentes etapas del proceso de escritura.

Enseguida se explicará el modelo constructivista dentro de las teorías del aprendizaje porque es un fundamento para este trabajo.

Teorías de Aprendizaje. El Constructivismo

Se eligió este paradigma del constructivismo dado que el planteamiento pedagógico de los *Programas de Estudio* (2016) de francés del CCH afirma que el alumno es responsable de su formación y sujeto del aprendizaje y el profesor es experto en la materia y guía del proceso de aprendizaje.

En el constructivismo, el conocimiento se construye a partir de la experiencia. El error se considera como una posibilidad de autovaloración de los procesos realizados y permite al mismo tiempo la reflexión del alumno para la mejora de los resultados. En este sentido, el error no es considerado como negativo sino como paso previo para el aprendizaje. Son importantes los elementos motivacionales para llevar a cabo aprendizajes significativos y la necesidad de la durabilidad y la significatividad del cambio cognitivo producido en los alumnos. (Sánchez et al., 2009: 22-24)

En el modelo constructivista el profesor es un guía, un facilitador y un mediador entre el aprendiente y el objeto de aprendizaje. Crea condiciones y fuentes favorables para el aprendizaje y la apropiación de la lengua extranjera. Hace selecciones metodológicas y busca soportes pedagógicos. Promueve el aprendizaje autogenerado y auto-estructurante de los alumnos, así como su desarrollo y autonomía, mediante la enseñanza indirecta y el planteamiento de problemas y conflictos cognitivos. Favorece una búsqueda activa y continua

del significado. Fomenta una atmósfera de reciprocidad, de respeto y autoconfianza. El alumno es el actor principal en el proceso de aprendizaje y desempeña un rol activo construyendo su propio conocimiento y reconstruyendo los contenidos que se le presentan.

El presente trabajo se basa en el constructivismo ya que el alumno va a desempeñar ese rol activo pues va a leer, identificar los tres elementos mínimos básicos de la anécdota: inicio, desarrollo y final, va a planear, escribir, autoevaluarse, corregirse, reescribir, leer y corregir las anécdotas de sus compañeros. A continuación, se describen tres teorías importantes: la de Jean Piaget, que es el constructivismo psicológico, la de Vygotsky, que es una teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje, y la de Ausubel, que es una teoría del aprendizaje verbal significativo y los enfoques del procesamiento humano de la información.

El Constructivismo Psicológico de Piaget

Jean Piaget formuló una teoría que intenta explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano. Este planteamiento afirma que el conocimiento previo hace que surja conocimiento nuevo. Sostiene que el aprendizaje es fundamentalmente activo por parte del aprendiente por lo que es una actividad personal en la que éste construye conocimientos partiendo de su experiencia e integrándola con la información que recibe. La actividad personal “está enmarcada en contextos funcionales, significativos auténticos”. (Sánchez et al., 2009: 5). El constructivismo psicológico “busca ayudar a los estudiantes a internalizar, reacomodar o transformar la información nueva.” (Sánchez et al., 2009: 9) Es decir que se busca que el alumno se apropie del contenido nuevo y que éste se acomode en sus estructuras de pensamiento realizando una adaptación al mismo.

Para desarrollar un proceso constructivista en la clase, el profesor planea actividades que ocasionen una **perturbación** (Piaget, 1991: 126), un **desequilibrio** cognoscitivo en el alumno al confrontarlo con un conocimiento nuevo. El estudiante sufre un **desacomodamiento** de sus estructuras de pensamiento y a medida que observa cómo funciona el conocimiento

nuevo, lo experimenta y lo practica. Enseguida va compensando esa perturbación y va **asimilando** esa estructura. Después comienza un **acomodamiento** (Piaget, 1991: 129) de estructuras porque ya se apropia de ese nuevo conocimiento, es decir que lo **construye** y finalmente tiene un nuevo **equilibrio cognoscitivo**. (Piaget, 1991: 140) Este proceso se repite cada vez que el alumno se encuentra con un conocimiento que no poseía antes. En la presente instrumentación se desarrolla una perturbación cuando se confronta al estudiante a un concepto nuevo ocasionándole así, un desequilibrio y que a través de la ejecución de las actividades lo va asimilando, acomodando y construyendo el nuevo conocimiento, a fin de que llegue a un nuevo equilibrio cognoscitivo.

Constructivismo de Lev Vygotski

La teoría de Vygotski es considerada como constructivista social porque afirma que el aprendizaje se realiza en interacción con otros individuos, a través de las relaciones sociales y la cultura. Por todo esto es llamada “teoría sociocultural”. Se resalta el papel activo del aprendiz como constructor de sus propios conocimientos, en lugar de ser un receptor pasivo que solamente recibe la instrucción del profesor. Se concibe a éste como facilitador o guía del aprendizaje, más que un director que dice a los alumnos todo lo que tienen que hacer para aprender. Propone el lenguaje como herramienta mediadora del desarrollo. La enseñanza debe partir de actividades reales que permitan su posterior transferencia, pero que al mismo tiempo integren la complejidad que caracteriza a las situaciones del mundo real. Por esto se le llama **constructivismo “situado”**.

Vygotski desarrolló la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que es el espacio o la diferencia entre las habilidades que posee el alumno y las que logra aprender con la ayuda de otra persona que puede ser el docente, un adulto o un compañero. Vygotski la define así (1988: 133):

La zona de desarrollo próximo. No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

El docente enseña, genera zonas de desarrollo próximo en sus alumnos favoreciendo aprendizajes significativos y, a medida que mejore el desempeño del alumno, el profesor brindará menos ayuda y la ZDP irá disminuyendo.

Vygotski empleó el término **andamiaje** para referirse a la ayuda temporal que ofrecen los adultos, padres, profesores, pares, al alumno para que éste atraviese la llamada Zona de Desarrollo Próximo. El término se origina en la palabra *andamio* que es una tabla de madera que se coloca para subir en una construcción y sostenerla temporalmente. De forma análoga, la persona que ayuda al estudiante coloca andamios para que éste avance en su conceptualización, en su aprendizaje o en la resolución de un problema o de una situación.

Otro aspecto que estudió Vygotski fue el relativo al lenguaje egocéntrico del niño pues señala que se transforma después en un “lenguaje interno” o “interiorizado”. Dice que es habla para uno mismo (2017: 153) y el lenguaje externo es para los otros. El lenguaje egocéntrico tiene una función cognitiva y autorreguladora sobre el propio comportamiento y no desaparece a lo largo de la vida del individuo, sino que se modifica de social externo en la infancia a privado interno en la adolescencia y la adultez. Este autor señala que, en el lenguaje escrito, en el que está ausente un soporte situacional y expresivo, el mensaje sólo se puede lograr por medio de palabras difíciles, a ello se debe el uso de los borradores. La diferencia entre el borrador y la copia final refleja el proceso mental. La planificación es fundamental en el lenguaje escrito, aunque no se confeccione un borrador. Generalmente el individuo se dice a sí mismo lo que va a escribir, lo cual es también un borrador, aunque sólo mental. (Vygotski,

2017: 166) Este borrador mental es el lenguaje interiorizado. Por todo lo anterior afirma que el lenguaje escrito es la forma más elaborada del lenguaje.

Como se acaba de estudiar, su teoría sugiere utilizar la ZDP, el andamiaje y a compañeros más hábiles como maestros, motivar el aprendizaje colaborativo, tomar en cuenta el contexto cultural y animar a los alumnos a utilizar el habla privada o lenguaje interiorizado.

En esta instrumentación didáctica se desarrolla el constructivismo situado ya que la escritura de una anécdota es una actividad del mundo real de los alumnos y que es susceptible de ser transferida a otras situaciones de su vida. Además, se propone el andamiaje y el aprendizaje colaborativo cuando los estudiantes intercambian sus escritos y emiten correcciones y opiniones. De igual manera se fomenta el uso del lenguaje interiorizado como estrategia de aprendizaje para que los aprendientes reflexionen sobre las actividades que están ejecutando. Más adelante se explicará esto último en el apartado sobre las estrategias de aprendizaje.

El Constructivismo de Ausubel

David P. Ausubel es otro representante del constructivismo que propuso la teoría del Aprendizaje Significativo. Una afirmación importante suya que resume su teoría es: que el aprendizaje se da sobre la base de lo que el alumno ya conoce. Es decir, que se debe tomar en cuenta la estructura de conocimiento que ya posee o “conocimiento previo”, para que el conocimiento nuevo se relacione con éste. En este sentido, se relaciona con el modelo de Jean Piaget.

Este autor (1983: 17-37-148) menciona que existen dos tipos de aprendizaje. El **aprendizaje por recepción** y el **aprendizaje por descubrimiento**. Ambos aprendizajes pueden ser o **repetitivos** o **significativos**. Pueden ser significativos, si el estudiante emplea una actitud de aprendizaje significativo (una disposición para relacionar de manera significativa el nuevo material de aprendizaje con su estructura existente de conocimiento) y si la tarea de

aprendizaje en sí es potencialmente significativa (si consiste por sí misma en un material razonable o sensible y si puede relacionarse de manera sustancial y no arbitraria con la estructura cognoscitiva del estudiante particular).

El aprendizaje por recepción se caracteriza porque el alumno recibe directamente el contenido final que se va a aprender de manera arbitraria y no se relaciona con su estructura cognoscitiva existente. En este tipo de aprendizaje se emplea la técnica repetitiva. Es por lo que el alumno puede estar repitiendo conceptos sin comprenderlos. Es significativo cuando el alumno comprende los contenidos que se le presentan (Ausubel, 1983: 34-117).

En **el aprendizaje por descubrimiento** el alumno determina cuál es la información que ha de adquirirse. El alumno descubre el contenido. “Debe reordenar la información, integrarla con la estructura cognoscitiva existente y reorganizar o transformar la combinación integrada de manera que se produzca el producto final deseado o se descubra la relación entre medios y fines que hacía falta” (Ausubel, 1983: 35-461). Este aprendizaje es más complejo y tardado que el aprendizaje por recepción porque se requiere de varios procesos cognitivos y de larga duración para llevar a cabo los procedimientos de descubrimiento del contenido. Pero es más eficaz.

Ausubel (1983: 48) afirma que el aprendizaje significativo engloba la obtención de nuevos significados y, a su vez, éstos son resultado del aprendizaje significativo. “Planteó tres condiciones para que se produzca un aprendizaje significativo” (Ortega et al., 2014: 207-402), y son:

- “Que los materiales de enseñanza estén estructurados lógicamente con una jerarquía conceptual, situándose en la parte superior los más generales, inclusivos y poco diferenciados.” Que sean potencialmente significativos.
- “Que se organice la enseñanza respetando la estructura psicológica del estudiante, sus conocimientos previos y sus estilos de aprendizaje.”

- “Que los estudiantes estén motivados para aprender.” Que exista una disposición (motivación y actitud) hacia el aprendizaje significativo.

Ausubel (1983: 349-350) señala que, “aunque la motivación sea un factor muy importante que facilita mucho el aprendizaje no es de ninguna manera una condición indispensable.” Es decir que se puede aprender sin estar motivado. Sobre todo, en el aprendizaje por recepción que demanda pocos esfuerzos. También afirma que cuando un alumno no está motivado se le puede enseñar con mucho empeño y lo más eficazmente posible, lo cual hará que tenga algún aprendizaje y que éste despierte su motivación por aprender más.

Por otra parte, este autor (1983: 50) afirma que el material no debe ser aprendido de manera forzada y que no debe ser un material vano, que no tenga una utilidad. Debe ser lo contrario para que pueda integrarse intencional y sustancialmente con las ideas importantes que pueda dominar el alumno. Esto se refiere a que tenga una **significación lógica**. Existen criterios para elaborar el material de aprendizaje y éstos son: el de la relacionabilidad no arbitraria y el de la relacionabilidad sustancial. El primero “significa que, si el material en sí muestra la suficiente intencionalidad, entonces hay una base adecuada y casi obvia de relacionarlo de modo no arbitrario con los tipos de ideas correspondientes pertinentes que los seres humanos son capaces de aprender.” El segundo criterio, el de la relacionabilidad sustancial “significa que, si el material de aprendizaje es lo suficientemente no arbitrario, un símbolo ideativo equivalente (o grupo de símbolos) podría relacionarse con la estructura cognoscitiva sin que hubiese ningún cambio resultante en el significado.” (1983: 50)

Para que suceda el aprendizaje significativo en realidad no sólo se necesita del “material intencionado y sustancialmente relacionable con las ideas correspondientes y pertinentes en el sentido abstracto del término” (Ausubel, 1983:50) sino que “es necesario que tal contenido ideativo pertinente exista en la estructura cognoscitiva del alumno en particular.”

El **significado psicológico** (real o fenomenológico) se refiere a “la experiencia cognoscitiva totalmente idiosincrática” (1983: 55) Cuando se relacionan intencional y sustancialmente las proposiciones lógicamente significativas con la estructura cognoscitiva de un aprendiente en específico, se hacen potencialmente significativas para éste. De esta forma se genera la oportunidad de transformar el significado lógico en psicológico en el transcurso del aprendizaje significativo.

Ausubel distingue “entre tres tipos básicos de aprendizaje significativo por recepción: el **aprendizaje de representaciones**, el **aprendizaje de conceptos** y el **aprendizaje de proposiciones**.” (Ausubel, 1983: 52-53) Señala que el **aprendizaje de representaciones** es el tipo fundamental de aprendizaje significativo al cual se supeditan los otros aprendizajes. El **aprendizaje de representaciones** “Se ocupa de los significados de símbolos o palabras unitarios”. Por ejemplo, cuando se enseña la palabra “pelota” y se muestra el objeto. El **aprendizaje de conceptos** se ocupa de las ideas unitarias, genéricas o categóricas. El **aprendizaje de proposiciones** se ocupa de los significados de las ideas expresadas por grupos de palabras combinadas en proposiciones u oraciones.

Ausubel (1983: 70-71) habla de la **teoría de la asimilación** señalando que ocurre una asimilación de significados nuevos y viejos cuando el nuevo material que se aprende interactúa con la estructura cognoscitiva existente y así se forma una estructura cognoscitiva más altamente diferenciada. En este sentido, es clara su relación con el primer constructivismo de Piaget, el psicológico.

Otro aspecto importante de la teoría de Ausubel es que afirma (1983: 308) que los objetivos de aprendizaje deben ser precisados para que el estudiante pueda saber claramente los conceptos o principios que debe aprender. Esta es una acción en la que se hace mucho énfasis en la asignatura de Práctica Docente de la MADEMS: que el docente escriba en el pizarrón los objetivos antes de comenzar a realizar las actividades de aprendizaje para que el

alumno sepa las metas que debe lograr y que al final del proceso coteje si fueron alcanzadas o no.

En este proyecto se tomaron en cuenta los conocimientos que ya poseen los alumnos para desarrollar las actividades que propician la incorporación de estructuras cognoscitivas nuevas. Se procuró que las actividades y los materiales lleven una lógica inductiva relacionando sus conocimientos previos con los nuevos. Los materiales que se proponen no son vanos. Por el contrario, tienen utilidad tanto en lengua extranjera como en lengua materna, como se verá más adelante.

La Perspectiva Accional

Otro fundamento teórico para la presente instrumentación didáctica es la Perspectiva Accional ya que los *Programas de Estudio* (2016) de francés del Colegio de Ciencias y Humanidades la tienen como eje rector.

La Perspectiva Accional es un enfoque para el aprendizaje de una lengua, que expone que el alumno es un actor social que precisa de ejecutar tareas para desarrollar su aprendizaje, las cuales están orientadas hacia la obtención de un producto, además de que no solamente va a comunicarse con el otro, sino que va a actuar con él. (Bagnoli et al. 2011: 2-6). El **Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)** (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas o *MCERL* en español) también se basa en esa perspectiva. El CECRL (2002: 9) fue creado por el Consejo de Europa, que reunió a una gran cantidad de especialistas en la enseñanza de lenguas. Establece los parámetros comunes para el diseño de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. en toda Europa. Cabe mencionar que se siguen sus preceptos en México y en muchos países de América y de otros continentes. El CECRL señala los lineamientos de los aprendizajes, los conocimientos y destrezas que deben desarrollar los estudiantes de una lengua para comunicarse. También detalla los niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el

avance de los aprendientes en cada etapa del aprendizaje y a lo largo de su vida. Estos niveles tienen la nomenclatura siguiente: A1 y A2 para usuario elemental, B1 y B2 para usuario independiente, C1 y C2 para usuario experimentado. (2002: 25). Se agregó el nivel Pre-A1 en el volumen complementario del CECRL de 2018.

En la Perspectiva Accional se habla de tareas y de acciones. Para que haya una tarea debe de haber una acción o una serie de acciones. Son dos elementos que se complementan. La **acción** es el acto de uno o varios sujetos que ejecutan sus competencias de manera estratégica con el fin de obtener un resultado determinado o un producto. (Bagnoli et al. 2011: 5) La **tarea** es un conjunto de acciones y puede tener subtareas. Por ejemplo, para realizar la tarea de “ir a comer a un restaurante” se requieren otras subtareas como “llegar al restaurante, saludar, leer el menú, seleccionar y pedir los platillos, consumirlos, comentar si le gustan o no, pedir la cuenta, pagar y despedirse”. Las competencias se definen como los **saberes** o sea los conocimientos de distintos tipos que poseen los estudiantes. En el CECRL (2002: 15) se señala que : « **Les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir.** »² También se menciona que : « *Les compétences générales individuelles du sujet apprenant ou communiquant [...] reposent notamment sur les **savoirs**, **savoir-faire** et **savoir-être** qu'il possède, ainsi que sur ses **savoir-apprendre**.* »³

En los *Programas de Estudio* (2016) del CCH, se expone que el estudiante tiene un papel activo en su aprendizaje. Es por lo que la secuencia didáctica que se propone se enmarca en el Programa oficial y en el CECRL.

Para desarrollar en los alumnos les **savoir-apprendre**, se necesitan conocer y practicar las estrategias de aprendizaje. Se explican en el siguiente apartado.

² Las competencias son el conjunto de conocimientos, de habilidades y de disposiciones que permiten actuar. (Traducción propia).

³ Las competencias generales individuales del sujeto aprendiente o comunicador reposan sobre los saberes, saber-hacer y saber-ser que él posee, así como sus saberes-aprender. (Traducción propia).

Estrategias de Aprendizaje

En virtud de que la presente instrumentación didáctica sigue los fundamentos del constructivismo, es necesaria la utilización de estrategias de aprendizaje por parte de los alumnos para que aprendan a aprender. A continuación, se dan algunas definiciones.

Salazar (2004: 2-4) menciona que las estrategias de aprendizaje:

Son el conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población a la cual van dirigidas, los objetivos que persiguen y la naturaleza de las áreas y cursos, todo esto con la finalidad de hacer más efectivo el proceso de aprendizaje.

La cita anterior hace referencia a que son un conjunto de elementos planeados conforme a las necesidades, los objetivos y los cursos para que el proceso de aprendizaje se lleve a cabo de manera más eficaz. Por otra parte, Gargallo (1995: 21) afirma que las estrategias de aprendizaje son “metahabilidades”, «habilidades de habilidades» que utilizamos para aprender. Son los procedimientos que ponemos en marcha para aprender cualquier tipo de contenido de aprendizaje: conceptos, hechos, principios..., actitudes, valores y normas, y también para aprender los propios procedimientos.” Es decir que se reflexiona sobre lo que se está realizando para aprender y se evalúa si de esa manera está siendo útil.

Dentro de las estrategias de aprendizaje se encuentran las estrategias cognitivas y las metacognitivas. Ejemplos de **estrategias cognitivas** son las de repetición, de elaboración y de organización.

Las **estrategias de elaboración** se usan para tareas básicas de aprendizaje o también para tareas complejas que buscan establecer puentes entre lo que ya se sabe y lo nuevo.

(Gargallo 1995: 7)

Las **estrategias de organización** se emplean para actividades elementales cuando se busca dar una nueva estructura para hacer que se comprenda mejor. Y para tareas complejas

cuando, por ejemplo, se identifica la estructura de un texto, se hace un diagrama de causa-efecto, se hace una jerarquía conceptual.

Las **estrategias metacognitivas** se refieren al uso de la planificación, control y evaluación por parte de los mismos aprendientes. Éstos están conscientes de sus capacidades y de sus limitaciones en la ejecución de la tarea que se les pide.

Las **estrategias de regulación y control** emplean el uso y el dominio de la metacognición. Incluyen la fijación de metas, la valoración del nivel de logro de estas y la corrección de las estrategias utilizadas cuando no son las adecuadas.

En esta instrumentación didáctica se utilizaron las estrategias anteriormente mencionadas dado que los estudiantes van a planear sus ideas, elaborar sus oraciones, organizarlas, reflexionar, regular y controlar sus escritos durante todo su proceso de escritura.

El Texto Narrativo

Debido a que el tipo de texto que se trabaja en la presente propuesta es la anécdota, la cual pertenece al género narrativo, es necesario exponer de qué se trata.

Las definiciones que se exponen aquí fueron obtenidas de manuales para el bachillerato, debido a que es el público al que está destinado el trabajo de esta tesis.

La narración es una forma del discurso, ya que existen otras formas como la exposición, la descripción, la argumentación y el diálogo.

En el manual de *Literatura 1*, puesto a disposición por parte de la SEP para los alumnos del telebachillerato comunitario⁴, se explica que “un texto narrativo es una forma de expresión en la que se cuentan hechos o historias ocurridos a personas, animales, cosas u objetos, en un determinado tiempo y espacio. Los textos narrativos pueden ser reales, ficticios o combinados, pueden involucrar a personajes o hechos imaginarios, o hacer referencia a personajes o

⁴ Se buscó una definición asequible y fácilmente comprensible para los adolescentes.

situaciones reales que son creados a través del lenguaje, es decir, estas historias finalmente “existen” en el mundo narrativo.”⁵

Los elementos constitutivos de una narración son los siguientes:

- Un marco (el espacio y el tiempo en el cual se sitúa la acción).
- Un narrador (la voz que cuenta lo sucedido). El narrador es el elemento básico y cuenta una sucesión de hechos a un receptor. Aquél “organiza la materia narrativa, establece las distancias, juega con el tiempo”⁶ y por medio de él conocemos los hechos, que puede manipular a su gusto.⁷
 - La secuencia narrativa (la historia narrada). Su secuencia básica está integrada por **una situación inicial, una situación nuclear y una situación final**.

En la situación inicial se presenta al personaje principal y la acción que realiza. Enseguida en la situación nuclear aparece una dificultad o un problema que transforma la situación inicial. Y, por último, en la situación final se muestra una resolución a ese problema.

- El discurso (el orden en el cual se ofrece lo narrado; no siempre la historia se ofrecerá al lector en forma de secuencia cronológica).

Los participantes (personajes o sujetos). “En toda narración aparece un sujeto fijo, personaje o actor principal.”⁸

Ejemplos de texto narrativo son el cuento, la novela, la fábula, el mito y la leyenda.

Dentro del tipo del cuento se encuentra **la anécdota** que es un cuento literario corto.

⁵ <https://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/telebachillerato/LIBROS/3-semester-2016/Literatura-I.pdf>

⁶ https://www.academia.edu/36611222/Lengua_castellana_y_literatura_1_bachillerato

Bachillerato a distancia, Lengua y literatura 1

⁷ Se consultó un libro de texto para el nivel medio superior para que la definición fuera comprensible para los adolescentes.

⁸ *Enciclopedia de conocimientos fundamentales* Volumen 1, *Español Literatura*. UNAM-Siglo XXI México, 2010, págs. 22-28, 41-42

La definición de anécdota que proporciona el *Diccionario del español de México*⁹ (DEM) es la siguiente:

anécdota

sf

1 *Relación, generalmente breve, de un suceso interesante, notable o curioso: “Nos contó unas anécdotas divertidísimas de cuando estuvo en la universidad”*

2 *Conjunto de los hechos y las acciones que conforman la historia o trama de una obra literaria, cinematográfica o teatral: “La anécdota de la película es menos importante que el conflicto que se establece entre los personajes”*

Definición de cuento que da el DEM¹⁰:

cuento

sm

1 *Narración corta de una historia: cuento de hadas, cuento de fantasmas, un libro de cuentos*

2 *Narración corta y cómica: cuentos de Pepito*

3 *Dicho falso, mentira o chisme: “¡Esos son puros cuentos: no es cierto!”*

4 *Cuaderno con dibujos y texto donde se relata algo: comprar un cuento, cuentos de Walt Disney*

5 *Traer a cuento, venir a cuento Mencionar, durante una conversación, una exposición o una discusión, algo que tiene que ver con aquello de lo que se trata*

6 *Dejarse de cuentos No decir mentiras, no buscar pretextos o abandonar algo que no tiene que ver con lo que uno persigue*

7 *Es (era, sería, etc.) cuento de nunca acabar Es, era, sería, etc, algo una cosa que no se*

⁹ <https://dem.colmex.mx/Ver/an%c3%a9cdota>

¹⁰ <https://dem.colmex.mx/Ver/cuento>

puede terminar o que se repite mucho: “El trabajo de la casa es cuento de nunca acabar”

8 Sin cuento Sin límite, inacabable: “La pobre tuvo sufrimientos sin cuento”

Entonces, con todo lo expuesto anteriormente, una **anécdota** es un cuento literario corto que narra un suceso verdadero o ficticio de alguna experiencia o de un hecho que puede ser curioso, alegre, triste, preocupante o chistoso, en el cual el narrador generalmente es el protagonista. En ella se describe un espacio y un tiempo. Tiene un inicio, un desarrollo en el cual hay un problema o una situación relevante y un final.

Los Modelos de Redacción

Para llevar a cabo el presente proyecto, se investigó acerca de los modelos de redacción que fueron elaborados por especialistas para desarrollar el aprendizaje de la escritura y que han estudiado la manera en la que se realiza el proceso de ésta.

Cornaire y Raymond (1999)¹¹ mencionan que existen 4 modelos de producción escrita que ofrecen un panorama general de muchas realidades que conforman sus procesos. Esos modelos se agrupan en dos tipos, los modelos lineales y los no lineales o recursivos. En los modelos lineales se siguen las etapas de la escritura una después de otra sin regresar a etapas anteriores y, en los modelos no lineales, es todo lo contrario, es decir, que se regresa a etapas anteriores cuantas veces sea necesario y se continúa avanzando con lo cual hay un progreso mayor en la escritura.

Se cita el texto anterior tan antiguo porque es una tesis doctoral que explora muy bien lo que es la escritura, su enseñanza-aprendizaje como lengua materna y como lengua extranjera, el tipo de actividades que favorecen su desarrollo, la manera de evaluarlas, etc. Tan importante es que, siendo una tesis canadiense, fue publicada en Francia por CLE Internacional. Y sigue siendo vigente, a pesar del tiempo transcurrido.

¹¹ Toda esta parte se basó en la tesis doctoral de Cornaire y Raymond quienes mencionan a los autores que se exponen en el presente trabajo.

Los Modelos Lineales

Rohmer (1965) fue uno de los primeros especialistas en haber hecho análisis al proceso de producción escrita para el inglés como lengua materna. Su modelo se subdivide en 3 etapas: la preescritura, la escritura y la reescritura. Cada etapa es diferente y el texto final es producto de diferentes operaciones realizadas en el transcurso de esas etapas. La preescritura contiene actividades como la planificación y la búsqueda de ideas. En la reescritura el escritor elabora su texto corrigiendo la forma y el fondo. El escritor debe respetar el orden de las tres etapas por eso es un modelo unidireccional y no se puede retroceder a ninguna actividad anterior. (Cornaire y Raymond, 1999: 19). Su análisis es limitado ya que se hicieron estudios posteriores y se observó que el escritor hábil se desempeña en el proceso de escritura de forma no lineal con retrocesos y avances. Este modelo permite comprender el proceso que lleva a cabo un escritor sin experiencia a quien no le interesa profundizar en la redacción del escrito y solamente lo revisa superficialmente, sobre todo la ortografía.

Los Modelos No Lineales o Recursivos

El Modelo de Hayes y Flower.

Cornaire y Raymond (1999) exponen que a principios de los años 1980 Hayes y Flower (1981) establecieron un modelo que describía los procesos que tienen lugar y que se combinan a lo largo de la escritura. Su modelo conserva las tres etapas planteadas por Rohmer, pero agregando la interrelación de actividades cognitivas en diferentes niveles y que se realizan en diferentes etapas o subetapas del proceso. El modelo fue creado basándose en la técnica de la reflexión en voz alta, según la cual el escritor redacta un texto explicando oralmente lo que va haciendo. Se subdivide en tres componentes: el contexto de la tarea, la memoria de largo plazo del escritor y los procesos de escritura. El contexto de la tarea se refiere a todos los elementos que pueden influir en la escritura, como el ambiente físico, el tema y los posibles lectores. En la

memoria a largo plazo el escritor va a echar mano de sus conocimientos lingüísticos, retóricos, etc. La puesta en marcha de las etapas de escritura (la planificación, la redacción y la revisión) van a actualizar esos conocimientos. La etapa de revisión consiste en un “ir y venir” en la lectura del texto para hacer las correcciones pertinentes de la forma y del contenido. De esta manera se muestra el desempeño del escritor hábil, al contrario del escritor aprendiz, que no realiza esas acciones y que las podrá adquirir con la edad y la experiencia.

Los Modelos de Bereiter y Scardamalia.

Bereiter y Scardamalia (1987) citados en Cornaire y Raymond (1999: 20) “propusieron dos descripciones basadas en el análisis de los comportamientos de niños y adultos durante el acto de escritura”. (Traducción propia). La primera, “conocimiento-expresión”, describe el proceso de los escritores novatos que se enfocan en ellos mismos, a quienes no les interesa reunir información sobre el tema y hacen uso de su experiencia o de sus conocimientos, sin buscar ampliarlos. Tampoco les interesan sus lectores, ni mostrar un contenido bien organizado y comprensible. Sus textos se caracterizan por tener estructuras simples, palabras de uso común y ausencia de organización y de coherencia interna. La segunda descripción es todo lo contrario. La llamaron “conocimientos-transformación” y describe el proceso de un escritor hábil, que sabe ajustar su funcionamiento cognitivo a la tarea, al lector, está consciente de sus propias dificultades y encuentra soluciones. Busca información en su memoria a largo plazo, se documenta (1999: 21) si es necesario, tiene organización, escribe y revisa una y otra vez la forma y el contenido de su texto.

El Modelo de Deschênes.

Deschênes es otro especialista que propuso otro modelo de redacción, que resulta complementario en la comprensión del proceso de escritura. Cornaire y Raymond (1999) mencionan que este modelo tiene dos extensas variables: la situación de interlocución y el escritor. La primera variable, la situación de interlocución, contiene los siguientes elementos: la

tarea por efectuar, el ambiente físico, el texto, las personas en el entorno cercano del escritor y las fuentes externas de información. El buen escritor recurre a estrategias para superar las limitaciones de la redacción. Una de ellas es el uso de un método para clasificar la información como una tabla o un gráfico. La segunda variable referente al escritor contiene dos amplios conjuntos: las estructuras de conocimientos y los procesos psicológicos. Las primeras se refieren al conjunto de informaciones que están contenidas en la memoria a largo plazo. Esas informaciones son lingüísticas, semánticas, retóricas y referenciales, entre otras, que a su vez se reagrupan en varios conjuntos nombrados conocimientos declarativos o esquemas. Los procesos psicológicos están constituidos por cinco elementos que se relacionan con cinco etapas: la percepción-activación, la construcción del significado, la linearización, la redacción-edición y la revisión. Esos conocimientos referentes al proceso son activados durante el desarrollo de una tarea de expresión escrita. El tratamiento de la información se hace primeramente cuando el escritor intenta definir en qué va a consistir la tarea. Esto va a hacer que el escritor active esquemas o informaciones que posee sobre el tema y a aumentarlos con investigación en documentos escritos o entrevistas a personas que pueden ayudar.

Después de esa etapa sigue la de la construcción del significado, en la que el escritor elabora la macroestructura del texto. Esa etapa se subdivide en tres actividades cognitivas: la selección, la organización y la gestión de la actividad. En la selección, el autor escoge información relacionada con el tema y el tipo de texto que va a producir, entre otros aspectos. La organización es la etapa en la que relaciona esos variados elementos. Todo ello va a concluir en un plan del texto. Los textos de los escritores hábiles muestran que hacen reflexiones escritas y retrocesos. Buscan más información y reorganizan lo escrito. En cambio, los escritores menos hábiles no tienen esa capacidad y se enfocan a resolver los problemas de ortografía y de sintaxis. Enseguida se linearizan u ordenan las proposiciones morfosintácticas (gramaticales). Se hace la edición del texto sobre el plan de la forma y de las ideas en gran parte. En la revisión, que es el último proceso psicológico, se hacen correcciones a la forma y

al contenido del texto. Se ponen en práctica actividades cognitivas importantes de las que carecen los escritores novatos. Los procesos psicológicos se llevan a cabo en cierto orden, pero también pueden desarrollarse de manera no lineal.

El Modelo de Moirand.

Otra especialista importante que estudió el proceso de redacción es Sophie Moirand. Cornaire y Raymond (1999: 24-25) señalan que ella propuso un modelo con los siguientes componentes:

- a) El escritor: su estatus social, su papel, su “historia”
- b) Las relaciones escritor/lector(es)
- c) Las relaciones escritor/lector(es)/documento
- d) Las relaciones escritor/documento/contexto extralingüístico

Moirand menciona que el escritor da señales de su papel en la sociedad y de su pasado sociocultural en el texto que escribe. Asimismo, afirma que, para escribir un tipo de texto, es necesario leer antes ejemplos del mismo tipo. El escritor expresa una intención y la relación que tiene con sus lectores, la importancia del referente, del momento y del lugar en el que escribe. Este modelo hace énfasis en las interacciones sociales entre el escritor y el lector.

En la investigación-acción que se propone en este trabajo se seleccionaron los modelos no lineales porque se consideró que son los mejores ya que permiten recursividad en la escritura. Estos modelos son el de Hayes y Flower (1981) y el de Bereiter y Scardamalia (1987). Del modelo de Hayes y Flower se estimó la puesta en marcha de las tres fases de escritura (la planificación, la redacción y la revisión). Del modelo de Bereiter y Scardamalia se tomó en cuenta la diferencia entre un escritor no experimentado de otro que sí lo es. Se procuró que los alumnos reflexionaran en ello. Por otra parte, del modelo de Moirand se juzgó importante que antes de escribir un tipo de texto, se leyeran y observaran / analizaran ejemplos del mismo género textual. Y del modelo de Deschênes se tomó la idea del uso de un método

para clasificar las oraciones (que van en el inicio, en el desarrollo y en el final), bajo la forma de una tabla o un gráfico.

Otro autor, Hidden (2013) menciona que es necesario proporcionar al aprendiente una guía pedagógica específica por medio de la reintroducción de la comprensión escrita que permita proporcionarle un modelo del texto por producir, y pedir que el alumno redacte textos cercanos a la realidad. Tomando en consideración lo que señala Hidden acerca de que es conveniente entrenar al alumno en cada subproceso de la redacción: el entrenamiento de la planificación, el de la elaboración de párrafos y el de la revisión, en la instrumentación didáctica se propusieron actividades para elaborar una primera anécdota.

Como el producto final que se obtuvo de todo el proceso anterior es un texto escrito, resultó necesario evaluarlo, así como el proceso mismo. Por esto es necesario abordar el tema de la evaluación del aprendizaje en el siguiente apartado.

La Evaluación

Todo aprendizaje necesita ser evaluado. Es por lo que la evaluación es muy importante tanto al inicio como durante y al final de una secuencia didáctica. A continuación, se explica lo que es este concepto.

La **evaluación** de los aprendizajes es un proceso continuo y permanente. Cuando se dice continuo se hace referencia a que se emplea constantemente en todo el proceso educativo, con el fin de hacer las correcciones necesarias a tiempo. Se deben considerar dos aspectos paralelos de la evaluación: el cuantitativo y el cualitativo. El primero es la medición que conlleva mostrar en cifras el nivel de adquisición de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes adquiridos por los estudiantes, y se expresa en la asignación de una calificación. El segundo aspecto, el cualitativo, es la expresión de valor acerca del proceso de aprendizaje. Aquí el profesor debe observar de manera continua la forma en que el alumno va logrando los objetivos, para retroalimentarlo y mejorar el proceso de su aprendizaje. (Cepeda, 2013)

En los *Programas de Estudio de la materia de francés del CCH* (2016: 17) se plantea que el alumno mostrará sus habilidades de forma integral como en cualquier situación real. Se evalúan los desempeños a partir de situaciones que implican la interacción. Tanto para el estudiante como para el profesor es importante la retroalimentación y la autovaloración.

Los *Programas de Estudio* (2016: 17-18) refieren que se utilizan los tres tipos de evaluación: la diagnóstica o inicial, la formativa y la sumativa. En el presente proyecto se utilizaron los tres tipos y las rúbricas.

La Evaluación Diagnóstica

La evaluación diagnóstica (Cassany, 2003: 75) es la que se aplica al inicio de un curso para conocer los aprendizajes, los conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes que poseen los alumnos al iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se realiza para detectar las áreas de oportunidad y las fortalezas y poder así hacer una adecuación de la planeación y de las actividades sugeridas. Esta evaluación no se toma en cuenta para la acreditación o calificación final de la materia. En la secuencia didáctica que se propone se empleó un cuestionario y la escritura de una anécdota inicial para realizar esta evaluación diagnóstica.

La Evaluación Formativa

La evaluación formativa es la que tiene más valor educativo porque es la que permite observar si hay progreso en el aprendizaje de los alumnos, si éstos están conscientes de ello, si están motivados, si se cumplen los objetivos. (Cassany, 2003: 75). Es muy importante porque ofrece la posibilidad de mejorar el proceso de aprendizaje significativo conforme se detectan los aspectos que están presentando dificultad. Esta evaluación se lleva a cabo durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje para regularlo.

También en los *Programas de Estudio* (2016: 17) se señala que esta evaluación ocupa un espacio muy importante porque durante todo el desarrollo del aprendizaje, los alumnos reflexionan sobre el suyo propio y realizan las mejoras necesarias. Se menciona también (2016: 18) que entre los instrumentos que el profesor puede diseñar para valorar, incluso para medir el impacto de la enseñanza–aprendizaje, se cuenta con las “tareas” y sus respectivas rúbricas, las listas de cotejo, los cuestionarios, las autoevaluaciones y las pruebas. De igual manera, se afirma que se hace uso de la pedagogía del error para dar importancia al desempeño comunicativo del alumno y considerar el error para que los alumnos y el profesor reflexionen en conjunto sobre él y se mejore el aprendizaje.

En el presente trabajo surgió la cuestión acerca de la manera de evaluar y por ello se investigó y se encontró que existen dos formas de corrección: la directa y la estratégica. En la corrección directa, el profesor marca los errores y luego el alumno los corrige (Cornaire y Raymond, 1999: 48). En la corrección estratégica, el profesor guía al alumno para que encuentre sus errores y los corrija. (Cornaire y Raymond, 1999: 50). Fue ésta última la que pareció más importante para que los alumnos desarrollen sus procesos metacognitivos y adquieran un aprendizaje para toda la vida, tanto escolar como cotidiana.

En la secuencia didáctica que se formula se utilizó además de la corrección estratégica, la estrategia de autocuestionamiento que, según Bisailon (1991), ayuda al estudiante a crear una estrategia de revisión mediante preguntas como: ¿Es la palabra adecuada? ¿Está bien escrito? ¿La concordancia está bien empleada?

Se plantearon cuestionamientos en forma de oraciones afirmativas en las rúbricas Núm.1 y 2. (ver Anexo 2)

Bisailon (1991: 4) también menciona que para que el estudiante aprenda es necesario que escriba mucho, pero que al mismo tiempo revise y haga mejoras corrigiendo el mismo texto.

Dentro de la evaluación formativa se manejó también: la **evaluación entre compañeros** y la **autoevaluación** por medio de rúbricas. A continuación, se explica en qué consiste cada una.

La Evaluación Entre Compañeros.

Es importante esta evaluación para aprender a dar retroalimentación al otro y a recibirla. Una retroalimentación que sea útil para mejorar los textos que están en proceso de elaboración. También, a través de la mirada del otro, se da uno cuenta de cómo es percibido lo que uno escribe. La relación entre compañeros es a menudo más fácil porque no es jerárquica, como la que existe entre el profesor y el estudiante. Por eso se llama “entre pares”.

La Autoevaluación.

Por medio de una rúbrica cada estudiante evalúa su desempeño primeramente y así puede hacer las correcciones con la guía del profesor y escribir mejor cada vez. Es conveniente que aprenda a revisar bien su texto antes de someterlo a la lectura de los compañeros y/o el profesor; cometerá menos errores y se percatará de las cosas que no sabe (podrá preguntar cosas muy concretas).

La Evaluación Sumativa

Es la evaluación que se hace al final de un curso aplicando diferentes instrumentos que miden el logro de los objetivos y reuniendo una colección de documentos y actividades para poder anotar una calificación (Monroy, 2016: 37). Se realiza para calificar el resultado del aprendizaje significativo y tiene una función acreditativa o certificativa; proporciona la información para verificar si el alumno logró los objetivos. En esta etapa se debe profundizar dando una retroalimentación con explicaciones y orientaciones a los estudiantes.

Debido a que los alumnos del CCH están inscritos en un sistema en el cual se tienen que anotar las calificaciones de forma numérica para acreditar la asignatura, es necesario emplear también este tipo de evaluación.

En los *Programas de Estudio* (2016: 17) se menciona que, la evaluación sumativa se emplea solamente al final de la unidad, pero no frecuentemente a lo largo del proceso.

Después de haber abordado los tres tipos de evaluación, la de diagnóstico, la formativa y la sumativa, se constata que son muy importantes para conocer tanto los conocimientos iniciales que posee el alumno, como para ir observando y regulando sus aprendizajes a todo lo largo del proceso e ir haciendo las adecuaciones necesarias. De igual forma, con la evaluación sumativa se podrá asignar una calificación al final del curso.

Ahora bien, para apoyar el aprendizaje y la evaluación, en la presente investigación-acción se sugirió utilizar algunos instrumentos tecnológicos que se explican en el siguiente apartado.

Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC)

Los *Programas de Estudio* del francés en el CCH (2016) mencionan que la modernidad conduce a que se deba considerar la utilización de las herramientas TIC en el aprendizaje de una lengua extranjera, no solamente con un enfoque instrumental, sino para influir en la formación del estudiante en lo que respecta a indagar en las áreas de la interculturalidad y de la autonomía en el aprendizaje. Se indica asimismo (*Programas de Estudio*, 2016: 15) que el Colegio de Ciencias y Humanidades debe fomentar el empleo adecuado de las tecnologías de la información y la comunicación dentro y fuera del salón de clase. Se señala que el docente incluye el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación en su práctica docente como un recurso para apoyar e incrementar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pero ¿qué son las TIC?

TIC se debe entender como aquellas herramientas basadas en la tecnología digital que involucran el computador y la Internet, y permiten almacenar, procesar, recuperar, transmitir y presentar cantidades masivas de información. Incluyen las aplicaciones utilizadas por los computadores para facilitar y gestionar información (software, bases de datos, multimedia, etc.), así como las nuevas tecnologías alrededor de Internet (foros, chat, listas de distribución y plataformas para e-learning). (Jaramillo, 2009:4)

Las TIC son empleadas en todos los aspectos de la vida y en todos los ámbitos de la sociedad: en la economía, en la salud, en el deporte, en la cultura, en el turismo y en la educación. El uso de las TIC en la educación está supeditado a un gran número de elementos (infraestructura, formación, actitudes, apoyo del equipo directivo, etc.), entre los cuales el más destacado es el interés y la formación por parte de los docentes, tanto a nivel práctico como pedagógico. (Belloch, 2012: 7). Los alumnos deben aprender a manipular y a usar de forma adecuada cada una de las nuevas tecnologías ya que les servirán de apoyo para acrecentar su desenvolvimiento académico y para que en su futuro profesional apliquen los vastos conocimientos adquiridos. (Cruz, 2019: 6). Fouts (2000) clasificó el uso de las TIC con propósitos educativos en cuatro categorías: enseñar, practicar y ejercitar; simular, resolver problemas y elaborar productos; proveer acceso a la información; y, finalmente, servir como medio de comunicación con otras personas. Conforme a la clasificación anterior, se utilizaron las TIC en esta secuencia didáctica, en primer lugar, para **elaborar productos**, ya que se solicitó a los estudiantes que realizaran la presentación de su anécdota con Powtoon y la creación de su portafolio electrónico en Google. Y en segundo término se emplearon para cambiar las prácticas pedagógicas. Es decir que, además de usar prácticas tradicionales como el uso de papel y lápiz, se introdujo el empleo de herramientas tecnológicas en el diseño y

construcción del ambiente de aprendizaje. Se utilizaron tres herramientas TIC: Powtoon, YouTube y el portafolio electrónico.

Aplicación Powtoon

Powtoon (www.powtoon.com) es una aplicación en línea gratuita para hacer presentaciones animadas, en forma de video. Es una herramienta virtual novedosa y divertida porque su estilo asemeja al de los dibujos animados, por lo que se obtienen series animadas que son agradables de mirar. Se eligió porque era una TIC nueva para los alumnos. Se empleó para presentar su anécdota en la versión final a la que llegaron pues se consideró que era más novedoso y divertido que la presentaran de esta forma, en vez de escribirla e ilustrarla con dibujos realizados manualmente. Además, la aplicación permite colocar movimiento y música de fondo. De esta manera, se pretendió asociar aprendizaje y diversión. Los alumnos asumieron un rol activo y se enfrentaron a la búsqueda de imágenes que ilustraran su anécdota de la mejor forma. Se pensó que les serviría también para elaborar presentaciones para sus otras asignaturas, así como para su vida futura. Como toda herramienta, la aplicación Powtoon tiene aspectos positivos y negativos.

Los aspectos positivos son (Rioseco, 2017: 4):

- “Permiten que las personas muestren o presenten cualquier tema de interés y puedan compartirlo con otros.”
- “Atraen inmediatamente al espectador si la presentación está bien diseñada.”
- “Requieren que los estudiantes (cuando se asignan tareas conectadas a las presentaciones) lean y sintetizen información para luego poder presentarla.”
- “Logran una mayor comprensión de la información que se muestra y la hacen más fácil de recordar.”

- “Integran diferentes tipos de formatos y medios, aumentando la integración, capacidades de los recursos visuales, auditivos y de movimiento.”

Los aspectos negativos son (Rioseco, 2017: 10):

- “El exceso de movimiento distrae.”
- “No se puede guardar como archivo.”
- “Es difícil de usar.”
- “Sólo es accesible en la Web.”
- “No está accesible en español, solamente en inglés.”
- “Tiene un complejo tiempo de configuración.”

A pesar de los aspectos negativos señalados arriba, se decidió utilizar la aplicación Powtoon reflexionando sobre el hecho de que los alumnos se encuentran en una edad en la que son curiosos, muy activos, perceptivos a los retos y ávidos de experimentar nuevas experiencias y de adquirir nuevos conocimientos. Por ello se confió en sus capacidades y habilidades para emplear la aplicación sin mayores dificultades.

Para permitir la visualización de la presentación de la anécdota con Powtoon, se juzgó necesario emplear otro instrumento tecnológico que se describe a continuación.

YouTube

Otra herramienta TIC que se utilizó fue YouTube, que es una plataforma para publicar y visualizar videos. Los estudiantes publicaron allí su presentación-video elaborado con Powtoon. El sitio YouTube, Broadcast Yourself (<http://www.youtube.com>) fue fundado en febrero de 2005 por Chad Hurley, Steve Chen, y Jawed Karim y comprado por Google en noviembre de 2006 por 1,6 billones de dólares. (Bañuelos, 2019). El sitio expone su propia definición como sigue: “Cualquiera puede ver y compartir videos originales en todo el mundo a través de la Web”. YouTube posibilita que el usuario suba y comparta video clips mediante Internet, sitios Web,

teléfonos, tabletas, correo-e y blogs. Se pueden ver sucesos actuales, encontrar videos sobre pasatiempos, intereses personales, recetas de cocina, procedimientos para realizar diversas cosas (instalaciones diversas, actividades del hogar, utilización de software como Word, Excel, etc.)

Su interfaz da la posibilidad de:

- Subir videos
- Clasificar
- Salvar los favoritos
- Descargar
- Compartir enviando la liga por correo-e o por mensajería instantánea, como WhatsApp
- Responder con un video (post video)
- Enviar comentarios
- Calificar con estrellas
- Señalar como inapropiado
- Bloquear a un usuario
- Notificar sobre la violación de derechos de autor
- Aceptar o rechazar comentarios
- Hacer diversos tipos de búsqueda, como por idioma, en inglés, francés, español, árabe, chino, japones, alemán, entre muchos otros
- Crear canales y grupos
- Participar en diversos tipos de concursos audiovisuales

También es factible buscar los videos de acuerdo con los siguientes criterios: el más reciente, el más visto, el más calificado, el más discutido, el más señalado como preferido, el más "clickeado", el más recomendado, el más respondido. Asimismo, se pueden buscar por tiempo: fecha, día, semana, mes o año. Los contenidos se pueden buscar por temas: autos y

vehículos, comedia, entretenimiento, filme y animación, gadgets y juegos, cómo hacer algo, música, noticias y política, mascotas y animales, viajes y lugares, cocina, etc. Se indica que sólo se deben subir videos originales, creados por el mismo usuario, ya que si se violan derechos de autor habrá sanciones. Se escogió esta herramienta para la secuencia didáctica porque la mayoría de los estudiantes la conoce y la utiliza frecuentemente, además de que no es difícil subir videos de calidad pues no se requieren conocimientos de edición.

El Portafolio Electrónico

Otra TIC que se empleó fue el portafolio electrónico para reunir y presentar los documentos elaborados durante el proceso de aprendizaje de la escritura de la anécdota. De esa forma se reunieron las evidencias de aprendizaje de los alumnos. En los *Programas de Estudio* antes citados (2016: 18) se menciona que el portafolio es una sugerencia para la evaluación formativa, que está también acorde con el *Marco Común*. “Se trata del conjunto de ejercicios y producciones realizadas por el alumno a lo largo de su proceso de aprendizaje [...]”, constituye las evidencias. “[...] es una herramienta para que el alumno reflexione y haga comentarios sobre su propio proceso.” Este instrumento desarrolla su autonomía y su implicación en su propio aprendizaje. En la presente investigación-acción se utiliza el **portafolio electrónico**, que es un instrumento tecnológico para coleccionar los ejercicios, documentos y productos elaborados por el estudiante durante su proceso de aprendizaje. El alumno se involucra ya que él mismo es quien lo elabora y al anexar sus evidencias y sus comentarios, reflexiona sobre su propio aprendizaje. El docente debe establecer el objetivo y la organización que debe seguir el portafolio, así como los tiempos de revisión y de anotación de observaciones para guiar al estudiante.

Díaz Barriga (2012: 4) menciona que, para ser útil, el e-portafolio de aprendizaje debe ser un conjunto de evidencias auténticas, que demuestren el esfuerzo, progreso y nivel de logro

del alumno. Igualmente, debe ser elaborado desde el principio del proceso y a todo lo largo de él, involucrando al estudiante en su autoevaluación y en la reflexión de su desempeño.

En el presente proyecto, además de las actividades realizadas durante el proceso de escritura, los alumnos asumieron la responsabilidad de su propio proceso cognitivo al elaborar el portafolio.

Hasta aquí se muestra el marco teórico sobre el cual se sustenta la investigación-acción. Y ahora, en el siguiente capítulo, se explica el contexto, el procedimiento empleado para el diseño y la aplicación de la secuencia didáctica elaborada.

Capítulo 2 Contexto del Colegio de Ciencias y Humanidades, Metodología y Propuesta de la Secuencia Didáctica

En este capítulo se presenta la institución en la que se aplicó la secuencia didáctica elaborada y se explica la metodología que se siguió para el diseño y la aplicación de dicha secuencia. Se mencionan los contenidos abordados del *Plan* y los *Programas de Estudio*, los parámetros del *CECRL*, el método de investigación, las estrategias de aprendizaje utilizadas, los instrumentos empleados y la evaluación.

La Institución

Esta investigación se realizó con 2 grupos de estudiantes de francés del Cuarto Semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades de la U.N.A.M. que es una institución educativa que imparte el bachillerato.

El proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades (C.C.H.) fue aprobado por el Consejo Universitario de la U.N.A.M. el 26 de enero de 1971, durante el rectorado de Pablo González Casanova. Fue creado para dar atención a una gran demanda de alumnos a nivel medio superior en la Ciudad de México y para implementar un nuevo currículo y nuevos métodos de enseñanza. (*Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades* (2018))

El proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades fue, en esa época de los años setenta, una innovación porque expresaba nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje. Los principios pedagógicos esenciales de su *Plan de Estudios* son:

Aprender a aprender: nuestros alumnos serán capaces de adquirir nuevos conocimientos por cuenta propia.

Aprender a ser: donde se enuncia el propósito de atenderlos no sólo en el ámbito de los conocimientos, sino también en el desarrollo de los valores humanos, particularmente los éticos, los cívicos y la sensibilidad artística.

Aprender a hacer: el aprendizaje incluye el desarrollo de habilidades que les permita poner en práctica sus conocimientos. (*Plan de Estudios 2018: 7*)

Es decir que el estudiante es el actor principal del proceso de formación, ya que va a aprender estrategias para aprender, así como a desarrollar su ser en los aspectos emocional, de valores, de comportamiento en la sociedad, de expresión y de apreciación de lo artístico, además de que va a desarrollar sus habilidades para utilizar sus conocimientos.

Los *Programas de Estudio* señalan que:

los conocimientos se agrupan en cuatro áreas del conocimiento que son:

Matemáticas, Ciencias experimentales, Histórico-Social y Talleres de lenguaje y comunicación. La asignatura de francés es una materia curricular que se ubica en la última área y se imparte en los 4 primeros semestres en sesiones de dos horas, dos veces por semana durante por lo menos 16 semanas cada semestre (64 horas por semestre) lo que hace un total de 256 horas. *Programas de Estudio (2016: 7-10)*

El *Plan de estudios (2018)* afirma que en los Talleres de Lenguaje y Comunicación los alumnos utilizarán los sistemas simbólicos de manera consciente y adecuada e intentarán entenderlos y producirlos en la lengua materna y en la lengua extranjera (inglés o francés). Se indica que el CCH se preocupa por que todos sus estudiantes comiencen el estudio de los idiomas inglés y francés, porque son idiomas, junto con el español, que destacan en las comunicaciones a nivel mundial. Se alude también a la acción de revalorar nuestra cultura para que los alumnos no olviden o distorsionen nuestros valores, nuestras tradiciones, nuestra

evolución histórica y nuestra lengua, al encontrarse sumergidos en otras ideas generadas en otras culturas. También, se señala que los conocimientos que adquieren los alumnos están enfocados en el saber-hacer para comunicarse eficazmente. Sin embargo, en la presente secuencia didáctica se trabajan los tres saberes: el saber-ser por las cuestiones afectivas y las estrategias interculturales; el saber-aprender por la reflexión metacognitiva y metalingüística que permite el proceso de escritura con la revisión de varios borradores de un mismo texto; y el saber-hacer, con el aprendizaje de la escritura de anécdotas en francés.

Los principales conceptos que estructuran la enseñanza de una lengua extranjera son la lengua, como objeto de estudio; la tarea, como unidad mínima de aprendizaje, una metodología de trabajo dentro del aula que promueva la reflexión y la construcción del conocimiento y la perspectiva accional como el marco teórico metodológico, que explica al docente la combinación de sus componentes y define actualmente la enseñanza del francés como lengua extranjera. (*Programas de Estudio*, 2016: 13)

La razón por la que se presenta la cita anterior es en el sentido de que la presente investigación trata de apegarse fielmente a estos principios teórico-metodológicos: la ejecución de la tarea, la metodología de trabajo expresada mediante la secuencia didáctica, que desarrolla la metacognición, y la aplicación de los principios del constructivismo y de la perspectiva accional.

En los *Programas de Estudio* se menciona que:

el Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades está sustentado en cuatro ejes o elementos estructurales: la formación del bachiller sobre la base de cultura básica que enfatiza los procesos cognitivos; la organización de las materias por áreas que destaca la concepción de un espacio compartido frente a una concepción disciplinaria; el alumno como responsable de su formación y

como sujeto del aprendizaje, y finalmente, el profesor como experto en la materia y guía del proceso de aprendizaje. (*Programas de Estudio 2016: 7*)

Los *Programas de Estudio* (2016: 1) están planeados con base en una lógica secuencial y están constituidos por actividades de *saber-hacer* para comunicarse. Existen varios criterios sobre los cuales se organiza la enseñanza de una lengua extranjera. Los que se refieren a desempeños reales en contextos precisos para conseguir comunicarse. Los que se basan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que comprenden la cantidad de sesiones de trabajo y el tipo y la cantidad de apoyos directos e indirectos que confluyen. Y finalmente, el programa, que es el referente normativo, que determina y organiza los diferentes elementos institucionales del proceso de enseñanza-aprendizaje. La base sobre la que se constituyen estos Programas está integrada por tres premisas. (*Programas de Estudio 2016: 5-6*). La primera señala que la formación de bachilleres toma en cuenta los avances en lingüística aplicada y las sugerencias del *Cadre Commun Européen de Référence pour les Langues (CECRL)* (*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*) (*MCERL*). La segunda afirma que se incorporan indicadores que confluyan hacia la edificación de una identidad educativa propia de nuestra región por lo que se ha necesitado poner un límite a los modelos del *Marco Común Europeo*. Es decir que los modelos de éste han surgido en instituciones como la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), considerando las necesidades y las realidades de otros países e ignorando las de países latinoamericanos. En el caso específico de México se señala la necesidad de que la UNAM colabore en indicar los parámetros en el área de la enseñanza de idiomas que puedan ser destacados para nuestra realidad. La presente instrumentación didáctica contribuye a ello, al dar voz a los alumnos para que narren algo que les sucedió. Una anécdota que se desarrolla en un contexto mexicano.

La tercera premisa marca que los tiempos modernos reclaman el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, no solo como instrumentos sino como medios para

adquirir cultura y autonomía en el aprendizaje. El aprender una lengua extranjera ofrece también el conocer mundos diferentes y considerar sus semejanzas y diferencias para entrar a ese otro ámbito de la pluriculturalidad y comprenderlo, ayudando así al estudiante a trabajar con los valores universitarios, tales como la tolerancia, “la responsabilidad, el trabajo en grupo, el respeto a las ideas de los demás, cómo disentir sin agraviar”, etc. (*Programas de Estudio*, 2016: 5-6). El marco teórico en el que se basan los *Programas de Estudio* de la materia de francés es la Perspectiva Accional. Respecto, a esto la instrumentación-aplicación lo tomó en cuenta completamente.

A pesar de que el CCH tiene programas bien estructurados y profesores preparados, existe deserción en sus planteles. Según los datos duros del *Prontuario de acreditación, deserción, reprobación del CCH* (2011: 55), las mujeres acreditaron en mayor cantidad la asignatura de francés que los hombres y obtuvieron mejores calificaciones. El turno matutino presentó mayor acreditación que el vespertino. El plantel Sur tuvo mayor cantidad de alumnos acreditados que los planteles Azcapotzalco, Naucalpan, Vallejo y Oriente. Tal vez se debió a que las mujeres están más motivadas para aprender y que les gusta más el idioma que a los hombres. De igual forma, puede ser que el medio socioeconómico de la zona Sur influyó en el índice de aprobación. Asimismo, el turno vespertino contribuyó a aumentar la deserción.

Más adelante se explica cómo se relaciona esto con la presente intervención.

Datos duros de acreditación, deserción y reprobación en el semestre IV de francés del año 1997 al 2010			
	Acreditados	No acreditados	No presentaron examen final
La totalidad de planteles	73 %	8 %	19 %
Hombres	66 %	10 %	24 %
Mujeres	78 %	6 %	16 %

Datos duros de acreditación, deserción y reprobación en el semestre IV de francés del año 1997 al 2010			
Turno Matutino	84 %	7 %	10 %
Turno Vespertino	58 %	10 %	32 %

(*Prontuario de acreditación, deserción, reprobación del CCH*, 2011: 49) Se modificó el orden de los datos anotando solamente los del año 2010, el más reciente allí presentado.

Por ello y en opinión de quien esto escribe, es necesario evitar la deserción, para lo cual se requiere que el profesor planee actividades que propicien aprendizajes significativos y que refuercen la autoestima de los alumnos al ver sus logros; también para que se interesen y vean que el estudio les proporciona estrategias, conocimientos y experiencias que les servirán para su vida futura. En lo que concierne a la expresión escrita en francés, se necesita guiar a los estudiantes a desarrollar su habilidad de escritura, lo que les servirá para enfrentar con éxito situaciones por venir y también será útil para su lengua materna, que es el español.

La experiencia de la profesora-investigadora en la enseñanza, es que ha observado que la mayoría de los estudiantes tiene dificultad para redactar relatos, tanto en lengua materna como en lengua extranjera. Cuando se les pide que lo hagan, hacen gestos de desaprobación porque no les gusta, no lo han practicado, no están motivados y no saben cómo hacerlo. Debido a lo anterior, es necesario realizar actividades que desarrollen su expresión escrita para que el aprendizaje sea una actividad placentera y de esta manera sea significativo. Respecto a esto Abdelkaoui (2016: 3) menciona que un primer factor en la dificultad para escribir es la falta de una enseñanza metodológica explícita de las etapas de la escritura que apliquen los profesores. Un segundo factor es la falta de práctica de la escritura pues se da mayor importancia al desarrollo de otras habilidades lingüísticas como el hablar, el escuchar y el leer, así como a la gramática. Esto se ve reflejado en los *Programas de Estudio* (2016: 11), que mencionan que el alumno egresado tiene una mayor habilidad de comunicación en la expresión

oral y una menor habilidad en la expresión escrita. Por eso resulta relevante la presente investigación-acción ya que con ella se está desarrollando la escritura.

Existen otros autores que han estudiado la expresión escrita y han detectado problemas en los alumnos. Por ejemplo, Cansigno (2010: 91-92) menciona que los estudiantes universitarios presentan grandes dificultades para escribir tanto en lengua materna como en una lengua extranjera o en una segunda lengua. Musset (2011: 1-5) señala en la introducción de su artículo que “los alumnos no saben escribir” y que el aprendizaje de la escritura está en crisis en gran cantidad de países. También López Franco, (2013: 219) afirma que los estudiantes no saben escribir y opina, siguiendo a Carlino (2005: 21-24) que “hay que ocuparse de ello y no preocuparse”. Efectivamente, se encontró esta dificultad en la presente intervención en los dos grupos de francés del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Sur. Esta es la razón por la cual se valoró que, si los profesores no fomentan la escritura de textos, los alumnos no aprenderán a realizarla. Es necesario que se les proporcionen actividades para que aprendan a redactar siguiendo las etapas del proceso de escritura. Para solucionar el problema, esta instrumentación consistió en conducir a los alumnos de manera inductiva a la redacción de una anécdota en pasado a través de una serie de actividades de escritura que les resultaran interesantes siguiendo las diferentes etapas del proceso. Para llevar a cabo la investigación se siguió una metodología que se explica en el siguiente apartado.

Metodología de Investigación

La hipótesis de esta instrumentación didáctica fue: “si se logra sensibilizar y formar a los alumnos en las etapas de la escritura y si se logra estimular su interés y despertar su motivación para narrar sucesos de su vida cotidiana, se facilitará la escritura de las anécdotas escritas en francés (e incluso en otras lenguas, incluyendo la materna).”

Método de investigación

El método que se utilizó fue mixto (Hernández-Sampieri et al., 2014: 534) porque, por una parte, fue cuantitativo ya que se midieron de los resultados arrojados por los cuestionarios que se aplicaron y, por otra parte, fue cualitativo porque se apreciaron las producciones escritas y las respuestas abiertas de los alumnos.

Población y Muestra.

Como se mencionó anteriormente, se aplicaron las actividades en dos grupos de francés, de estudiantes adolescentes del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Sur, del Semestre IV, del turno matutino: el grupo 407 con 26 alumnos (horario: lunes y viernes de 7 a 9 hrs.) y el grupo 408 con 28 alumnos (horario: lunes y viernes de 9 a 11 hrs). Los dos grupos fueron experimentales.

La muestra es *no probabilística dirigida con sujetos tipo* (Hernández Sampieri et al., 2014: 386). Para este grupo de autores, “El muestreo no probabilístico (o muestreo no aleatorio) es la técnica de muestreo donde los elementos son elegidos a juicio del investigador. No se conoce la probabilidad con la que se puede seleccionar a cada individuo.” Es no probabilística porque no se puede aplicar a todos los grupos de la institución. Se seleccionaron dos grupos de alumnos de francés (sujetos-tipo) de Semestre IV, de que disponía el Profesor Juan Carlos Escobedo (quien tuvo la amabilidad de permitir la realización la intervención, con autorización oficial de la Subdirección Académica del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Sur). Los alumnos tienen edades entre 15 y 18 años. Están en la adolescencia, que es una etapa del ser humano que presenta muchos cambios anatómicos y fisiológicos, psicológicos y emocionales ya que el individuo reflexiona sobre su existencia y su identidad. Reacciona con diversas emociones frente a situaciones de la vida cotidiana y a la vez lidia con su organismo físico. Se juzgó necesario proponerles actividades bien organizadas para propiciar aprendizajes significativos. Por ello, en base a la experiencia docente de quien esto escribe y sabiendo que la redacción de historias en francés es difícil, se propuso una serie de

actividades planeadas para desarrollar las habilidades de las etapas de la redacción y favorecer la elaboración de anécdotas.

Vidal (2005: 2-3) indica que los adolescentes son biológicamente adaptativos y están motivados para entender el mundo. Su pensamiento de las operaciones formales les permite hacer abstracciones, tienden a pensar sobre el pensamiento (metaconocimiento), piensan de forma lógica-deductiva, pueden hacer conjeturas sobre situaciones imaginarias y dan sentido a sus experiencias al organizarlas, separando las más importantes de las que no lo son.

Estimando las características anteriores se reflexionó que las actividades de la secuencia didáctica fueron adecuadas porque los estudiantes pueden realizar operaciones cognitivas que implican la abstracción para poder desarrollar las etapas de la escritura que se siguieron. Por ejemplo: pensar en las ideas que lleguen a la mente y escribirlas, clasificarlas en inicio, desarrollo y final, reflexionar sobre el orden y las palabras repetidas, reformular, corregir y reescribir los borradores.

El metaconocimiento o sea el pensar sobre el pensamiento es una característica de la adolescencia que se aplicó en las actividades que se plantearon para desarrollar la etapa de redacción. Por ejemplo, cuando se les solicita que se autocorrijan observando si hicieron una buena planeación de su escrito o cuando reflexionan acerca del logro de su aprendizaje o sobre sus áreas de oportunidad.

El profesor titular de los grupos dijo a quien esto escribe que el nivel de francés que tienen los alumnos al ingresar al cuarto semestre es A1 o un poco inferior según la taxonomía del *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2002) (Marco común europeo de referencia para las lenguas) porque frecuentemente olvidan parte de los contenidos estudiados. Cabe señalar que, según los *Programas de Estudio del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, Francés I-IV* del CCH (2016) es el último semestre que tienen de estudio del idioma y ahí se afirma (2016: 11) que, al egresar, tendrán el nivel A2 de dicho *CECRL* (2002: 52). Sin embargo, en la realidad se pudo constatar lo que comentó el profesor

titular a la docente-investigadora: que los estudiantes con los que se aplicó la instrumentación didáctica no tienen todavía el nivel A2 y no lo van a alcanzar al término del semestre.

Propósito de la Propuesta Didáctica

El proyecto pretendió responder a la pregunta de investigación: ¿Cómo formar al alumno en la escritura de una anécdota en francés de manera que, en la medida de lo posible, transfiera lo adquirido a la expresión escrita en su lengua materna o en otras lenguas extranjeras? que, como se señaló en la introducción, es el eje del presente trabajo.

El propósito es que el alumno adquiera la habilidad para escribir una anécdota siguiendo las actividades planeadas para desarrollar las etapas de la escritura.

Diseño de la Secuencia Didáctica

Para responder a la pregunta de investigación, el objetivo general fue: Proponer una secuencia didáctica para formar a los estudiantes en la escritura de una anécdota en pasado en francés.

Díaz Barriga (2013: 1) menciona que la **secuencia didáctica** es un instrumento en el que se vierten organizadamente las actividades de aprendizaje. Requiere de la preparación del maestro en cuanto a conocer su asignatura, comprender el programa de estudio, poseer la capacidad de imaginar y pensar actividades y situaciones que posibiliten a los alumnos a desarrollar un aprendizaje significativo. Es decir que el profesor debe reflexionar profundamente acerca de las actividades de aprendizaje que propone y del orden cronológico que deben tener, considerando que se obtengan los resultados esperados al final del proceso.

Como se mencionó en el capítulo 1, los fundamentos teóricos que sustentan esta investigación son: el constructivismo, el aprendizaje significativo de Ausubel y la Perspectiva Accional. Los procedimientos que se utilizaron para la recolección de la información fueron, primeramente, un cuestionario inicial (ver Anexo 1) para los alumnos en el que se les preguntó

acerca de sus gustos por escribir en español y en francés. y, en segundo término, se les pidió que escribieran una anécdota que sirvió como diagnóstico.

El planteamiento consiste en una secuencia didáctica con la que se conduce a los alumnos a la escritura de una anécdota a través de una serie de actividades y siguiendo un proceso inductivo para desarrollar habilidades en varias etapas recursivas del proceso de redacción: la planificación, el primer borrador, las revisiones y el segundo borrador. Se basa en los modelos no lineales de Hayes y Flower (1981) y el de Bereiter y Scardamalia (1987) ya mencionados en el capítulo anterior.

A continuación, se describen las etapas de la escritura que se sugieren.

-La planificación. En esta etapa se conciben y se organizan las ideas acerca del texto que se desea escribir. Se cuestiona quién lo escribe, para quién, con qué fin. Se tiene un esquema de lo que será el inicio, el desarrollo y el final.

-El primer borrador. En esta etapa se lleva a cabo la redacción del texto completo en su primera versión, escribiendo las oraciones, uniéndolas con conectores y poniendo la puntuación.

-Las revisiones. En esta etapa se revisa el texto por el mismo autor, por sus compañeros y por el profesor. Enseguida se reescribe el texto haciendo las correcciones señaladas anteriormente. Esto puede repetirse varias veces más hasta que se considera que el escrito ya está bien terminado.

-El segundo borrador. En esta etapa se reescribe el texto haciendo las correcciones señaladas por los compañeros y el profesor.

El planteamiento didáctico se centró más en el proceso que en el producto, es decir, que se toleraron algunos errores finales de forma, pero se procuró que los estudiantes desarrollaran las diferentes etapas de la escritura y que ello les beneficiara no solo para redactar en el idioma francés, sino también para el español, que es su lengua materna, e incluso para escribir en otras lenguas. Siguiendo la tercera premisa de los *Programas de Estudio* (2016: 5-6), se utilizaron las TIC para que los alumnos elaboraran un portafolio

electrónico de manera individual, donde guardaron los escritos y se analizaron posteriormente. También se emplearon la aplicación Powtoon para hacer una presentación de la anécdota concluida y revisada, así como la plataforma YouTube para publicar el video de la presentación.

Se aplicó un proceso metacognitivo, que consistió en que los alumnos tomaran conciencia de su conocimiento, de sus procesos, de su desempeño y de la búsqueda de la manera de mejorar y de corregir sus errores. (Pimienta, 2011: 12). Esto se hizo mediante preguntas que los guiaran a la reflexión y a través de rúbricas que los iban ayudando en lo que iban escribiendo.

Para elaborar la instrumentación didáctica se contemplaron los conocimientos de escritura previos, adquiridos por los estudiantes, expresados en los *Programas de Estudio* del CCH y los parámetros del *CECRL*, los cuales se describen en el siguiente apartado.

Antecedentes de Expresión Escrita que Poseen los Alumnos e Indicadores de los *Programas de Estudio* (2016) del CCH.

Se analizaron los antecedentes de expresión escrita que los alumnos ya estudiaron los cuales consisten en los siguientes contenidos que están expresados en los *Programas de Estudio*:

- En el Semestre 1, en la Unidad 1, no se practica la expresión escrita; en la Unidad 2, Redacta un mensaje breve con enunciados sencillos: gustos, preferencias y actividades cotidianas; en la Unidad 3, Redacta un texto breve, con enunciados sencillos, para presentar a una tercera persona. (*Programas de Estudio*, 2016: 29)
- En el Semestre 2, Unidad 1, Describe un entorno; en la Unidad 2, Cada alumno redacta un pequeño texto, dirigido a un compañero, con las indicaciones para llegar a la dirección (proporcionada por el profesor) del amigo o familiar que lo ayudará. Entre los datos que el alumno deberá utilizar tiene que incluir el punto de partida, el de llegada,

qué transporte tomar, por cuáles calles caminar, en qué dirección, algunos puntos o lugares de referencia; en la Unidad 3, para practicar la compra y la venta de productos en una tienda, los alumnos elaboran una lista de lo que necesitarán y de los lugares donde se puede comprar. (*Programas de Estudio*, 2016: 36-38-40)

En el Semestre 3, Unidad 1, no se practica la expresión escrita; en la Unidad 2, el alumno redacta un texto corto con enunciados simples en el que refiere hechos pasados. Preparación: por equipos, investigan sucesos históricos y culturales. Cada equipo redacta 10 preguntas (*Qui ?*, *Quoi ?*, *Quand ?*, *Où ?*) con tres opciones de respuesta; en la Unidad 3, los alumnos responderán un pequeño cuestionario (10 preguntas) sobre cómo era la época en la que se ubica su narración (de un suceso histórico o cultural, un objeto o una persona) (*Programas de Estudio*, 2016: 44-45-46-48)

La unidad de los *Programas de Estudio* (2016: 51) que se abordó con la presente investigación fue la número 1 “*¡Cuéntame!*”: “*Raconte!*” del Semestre IV, cuyos componentes se pueden leer en el Anexo 4.

En las indicaciones se pide a los estudiantes escribir 150 palabras aproximadamente. La actividad que se solicitó en la intervención consistió en escribir una anécdota con base en la estructura del cuento: inicio, desarrollo o nudo y desenlace. Los alumnos ya habían estudiado en el tercer semestre el *passé composé* y el *imparfait*, pero todavía tenían dificultad para conjugar los verbos y para aplicar los tiempos del pasado correctamente dentro de un relato.

Los *Programas de Estudio* (2016: 22) señalan en la “Descripción de los alcances de aprendizaje” que: “En la zona de la expresión y de la comprensión escritas, se mantiene una evidente desproporción entre la comprensión escrita (más amplia) y la expresión escrita (menos amplia), tal y como se plantea en los indicadores del *Marco*.” Entendiéndose así que el desarrollo de la habilidad de la escritura va a ser menor que el de la lectura.

También se menciona en lo referente al desempeño comunicativo general en **expresión escrita** que: “El alumno podrá escribir una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con

nexos sencillos tales como “y”, “pero” y “porque”. “El alumno será capaz de redactar pequeños textos en los que se presenta o presenta a otras personas, incluyendo los temas cotidianos sobre la escuela, la sociedad, etcétera.” (*Programas de Estudio*, 2016: 22). Se señala que para evaluar al aprendiente se considera que: “Puede hacer una descripción breve y elemental de un acontecimiento, de actividades pasadas y de experiencias personales” lo cual interesa en este trabajo de investigación. También se menciona que: “Individualmente, los alumnos redactarán un pequeño texto (150 palabras aproximadamente) en el que cuenten algo extraordinario que les sucedió el primer día en el CCH.” (*Programas de Estudio*, 2016: 52). Lo citado se vincula con el presente proyecto ya que se solicitó a los alumnos que escribieran un texto corto.

Parámetros de Expresión Escrita del CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues)

Para el diseño de la secuencia didáctica se estudiaron de igual forma los indicadores de expresión escrita del *CECRL* (2002: 51), con los que los estudiantes del semestre IV deberían cumplir:

Production écrite

A2	Peut écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».
A1	Peut écrire des expressions et phrases simples isolées.

(Traducción propia)

A2	Puede escribir una serie de expresiones y de oraciones simples unidas por conectores como “y”, “pero” y “porque”.
A1	Puede escribir expresiones y oraciones simples aisladas.

En el complemento del *CECRL* (2018: 78-79) se mencionan los siguientes parámetros:

Production écrite. Production écrite générale

A2	Peut écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».
A1	Peut donner des renseignements sur des sujets relevant de la vie privée (par ex. ce qu'il/elle aime et n'aime pas, la famille, les animaux domestiques) en utilisant des mots et des expressions simples.
	Peut écrire des expressions et des phrases simples isolées.
Pré-A1	Peut écrire des renseignements simples et personnels (par ex. le nom, l'adresse, la nationalité) en utilisant éventuellement un dictionnaire.

(Traducción propia)

Producción escrita. Producción escrita general

A2	Puede escribir una serie de expresiones y de oraciones simples unidas por conectores simples como “y”, “pero” y “porque”
A1	Puede dar informaciones sobre temas de la vida privada (por ejemplo, lo que a él/ella le gusta y no le gusta, la familia, los animales domésticos), utilizando palabras y expresiones simples.
	Puede escribir expresiones y oraciones simples aisladas.
Pre-A1	Puede escribir informaciones simples y personales (por ejemplo, el nombre, la dirección, la nacionalidad), utilizando eventualmente un diccionario.

Écriture Créative

	<p>Peut écrire sur les aspects quotidiens de son environnement, par exemple les gens, les lieux, le travail ou les études, avec des phrases reliées entre elles.</p> <p>Peut faire une description brève et élémentaire d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles.</p> <p>Peut écrire une histoire simple (par ex. sur des événements lors de vacances ou sur la vie dans un avenir lointain).</p>
A2	<p>Peut écrire une suite de phrases et d'expressions simples sur sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date.</p> <p>Peut écrire des biographies imaginaires et des poèmes courts et simples sur les gens.</p> <p>Peut tenir un journal décrivant des activités (par ex. les occupations quotidiennes, les sorties, le sport, les passe-temps), des personnes et des lieux, utilisant un vocabulaire concret et des expressions et des phrases simples avec des connecteurs simples tels que « et », « mais », « parce que ».</p> <p>Peut écrire le début d'une histoire ou en continuer une, à condition qu'il/elle puisse consulter un dictionnaire et des ouvrages de référence (par ex. les tables de conjugaisons dans un manuel scolaire).</p>
A1	<p>Peut écrire des phrases et des expressions simples sur lui/elle-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font.</p> <p>Peut décrire très simplement une pièce dans une habitation.</p> <p>Peut utiliser des mots et des expressions simples pour décrire certains objets familiers (par ex. la couleur d'une voiture, sa taille).</p>
Pré-A1	Pas de descripteur disponible.

(Traducción propia)

Escritura creativa

A2	<p>Puede escribir sobre los aspectos cotidianos de su entorno, por ejemplo, las personas, los lugares, el trabajo o los estudios, con oraciones ligadas entre sí.</p> <p>Puede hacer una descripción breve y elemental de un hecho, de actividades pasadas y de experiencias personales.</p> <p>Puede escribir una historia simple (por ejemplo, sobre hechos durante las vacaciones o sobre la vida en un futuro lejano)</p>
	<p>Puede escribir una serie de oraciones y de expresiones simples sobre su familia, sus condiciones de vida, su formación, su trabajo actual o el último.</p> <p>Puede escribir biografías imaginarias y poemas cortos y simples acerca de las personas.</p> <p>Puede escribir un diario donde describa actividades (por ejemplo, las ocupaciones cotidianas, las salidas, el deporte, los pasatiempos),</p>

	<p>personas y lugares, utilizando un vocabulario concreto, expresiones y oraciones simples con conectores simples como “y”, “pero”, “porque”.</p> <p>Puede escribir el inicio de una historia o continuar una, a condición de que él/ella pueda consultar un diccionario y obras de referencia (por ejemplo, las tablas de conjugaciones, en un manual escolar).</p>
A1	<p>Puede escribir oraciones y expresiones simples sobre él/ella mismo(a) y personajes imaginarios, dónde viven y lo que hacen.</p> <p>Puede describir muy simplemente una pieza de un inmueble.</p> <p>Puede utilizar palabras y expresiones simples para describir ciertos objetos familiares (por ejemplo, el color de un automóvil, su tamaño).</p>
Pre-A1	No hay descriptor disponible.

(Traducción propia)

En comprensión escrita el estudiante (*Cadre européen commun de référence pour les langues* (2002: 57):

(Traducción propia)

A2	Puede comprender textos cortos, sencillos sobre temas concretos, comunes, con frecuencia elevada, de lengua cotidiana o relacionada con el trabajo.
	Puede comprender textos cortos y sencillos que contienen vocabulario muy usual, incluido vocabulario intencionalmente compartido.
A1	Puede comprender textos muy cortos y sencillos, oración por oración, identificando nombres, palabras familiares y expresiones muy elementales y releendo si es necesario.

En corrección gramatical, el estudiante (*Cadre européen commun de référence pour les langues* (2002: 90):

A2	Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Cependant le sens général reste clair.
A1	A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.

(Traducción propia)

A2	Puede utilizar estructuras sencillas correctamente, pero comete errores sistemáticos elementales como, por ejemplo, la confusión de tiempos y olvidar la concordancia. Sin embargo, el significado general queda claro.
A1	Tiene control limitado de estructuras sintácticas y de formas gramaticales simples que pertenecen a un repertorio memorizado.

Luego de aplicar y analizar la anécdota de diagnóstico, se adelantó la reflexión siguiente sobre los parámetros que se acaban de transcribir, procedentes del *CECRL* en sus versiones de 2001 y 2018. Se abordará la cuestión más a detalle en el apartado correspondiente.

La reflexión que se hizo es que los estudiantes sí pudieron construir oraciones sencillas, aunque la mayoría no utilizó los conectores *mais* ni *parce que*. Y, además, sí se comprendió el mensaje en general, aunque a veces pudo ser un poco difícil de entender. Cumplían con el nivel A1.

Para el bosquejo de la secuencia didáctica se consideraron algunas estrategias de aprendizaje que se explican enseguida.

Estrategias de Aprendizaje

Se contemplaron las siguientes estrategias de aprendizaje.

Al inicio, y durante toda la aplicación, se emplearon estrategias cognitivas como la de *elaboración* para relacionar el conocimiento nuevo que era la anécdota, con el conocimiento

anterior. También la estrategia de *organización* para observar y conformar la estructura de una anécdota.

Asimismo, se utilizaron estrategias metacognitivas como la *planificación* de los escritos, la *organización* de las ideas y de las oraciones, la *regulación*, la *autorregulación* y el *control* de los textos por medio de las revisiones, de las correcciones y de las rúbricas de evaluación. La reflexión sobre los objetivos, la estimación de su grado de alcance y la modificación de acciones cuando se requiera corregir los resultados.

Instrumentos

Se aplicaron los siguientes instrumentos: el contrato didáctico, el cuestionario inicial, el portafolio electrónico y las rúbricas. A continuación, se explica cada uno.

El Contrato Didáctico

El contrato didáctico es un documento en el que se expresan los objetivos, las actividades que se van a realizar, los productos que se van a obtener, la manera de trabajar, las actitudes y los valores con que deberán realizarse las actividades, los comportamientos esperados durante las clases y el compromiso de los alumnos y la profesora. Es un acuerdo formalizado que posee un marco temporal. Permite que el estudiante participe activamente en la construcción de su aprendizaje y favorece su autoevaluación y autonomía. (Franquet, 2006: 2-4-6)

Para la presente instrumentación didáctica, en el contrato se especificó que durante 5 sesiones de clase los estudiantes iban a desarrollar actividades para escribir una anécdota en francés. La profesora-investigadora elaboró este documento que sirvió para que los alumnos visualizaran un panorama general de la cantidad de sesiones y de los elementos mencionados anteriormente. Antes de iniciar las actividades se leyó y 56 estudiantes lo firmaron. (ver Anexo 5)

El Cuestionario Inicial

Se elaboró un cuestionario inicial con nueve preguntas concebido para conocer la opinión de los estudiantes acerca de sus experiencias y sus gustos en la escritura en español y en francés y sus conocimientos previos. (ver Anexo 1)

Se explica detalladamente en el apartado de Análisis del cuestionario inicial.

El Portafolio Electrónico

Se empleó el **portafolio electrónico** para reunir las producciones de los estudiantes y también **sirvió para su evaluación formativa, para que ellos observaran y reflexionaran sobre su propio** avance. En él se guardaron los documentos siguientes: el cuestionario inicial, la anécdota de diagnóstico, los ejercicios de preparación para la escritura, el primer, el segundo y el tercer borrador, los 3 cuestionarios al final de cada sesión y la presentación con Powtoon.

Las Rúbricas

Se aplicaron rúbricas con el fin de evaluar las habilidades de los alumnos. A continuación, se explica su definición.

La rúbrica es una herramienta formal de evaluación que demanda un proceso de planeación y de elaboración complejo. Se emplea en situaciones que requieren alto grado de control para evaluar el desempeño. Es un instrumento de puntaje que enlista los criterios para ponderar un trabajo. También articula las gradaciones de calidad (Cano, 2015: 3) para cada criterio, de excelente a pobre.

Ventajas de las rúbricas:

- Son útiles para estudiantes y maestros porque aclaran (Del Moral 2013:4) los objetivos que se desea alcanzar, pues de manera anticipada los alumnos ya saben qué se espera de ellos.

- Con ellas se pueden monitorear (Raposo-Rivas, 2014: 7) los mismos estudiantes y se vuelven más reflexivos (Del Moral, 2013: 5) y jueces de su propio aprendizaje. Y por lo tanto más responsables. No necesitan preguntar si así fue suficiente su desempeño porque ellos mismos ven en la rúbrica los rasgos y su puntaje. Les sirven de retroalimentación y les muestran sus fortalezas y sus debilidades. Se promueve así su autorregulación (Cano, 2015: 9). Por todo ello tienen un alto valor formativo.
- Acortan el tiempo que el profesor dedica para evaluar a sus alumnos.

Desventajas de las rúbricas:

- Requieren mucho tiempo para su elaboración.
- Es necesaria la capacitación docente para su diseño y uso. (Gatica-Lara, 2013: 4-5)

La creación de una rúbrica es difícil, sin embargo, usarla es fácil. La dificultad reside en que se necesita de planificación y de mucha reflexión (Valverde, 2014: 9) acerca de los aspectos o rasgos que se van a evaluar y del puntaje que se va a asignar a cada uno, es decir, cómo se va a ponderar. Además, la redacción de las oraciones que expresan los rasgos debe ser muy clara sin dar lugar a ambigüedades.

La profesora-investigadora elaboró unas rúbricas para que los alumnos evaluaran su desempeño y también para que ella los evaluara.

Capítulo 3 Aplicación de la Secuencia Didáctica

En este capítulo se expone el plan de clase y el reporte de las cinco sesiones.

Plan de Clase para la Secuencia didáctica

La secuencia didáctica se organizó en varias etapas siguiendo el proceso de los modelos no lineales de Hayes y Flower (1981) y el de Bereiter y Scardamalia (1987). El formato que se utilizó fue el siguiente:

Secuencia didáctica
INSTITUCIÓN: Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Sur
NIVEL EDUCATIVO: Educación Media Superior
RESPONSABLE: María Teresa Torrescano Amigón
ESPACIOS CURRICULARES: Programa de francés
SEMESTRE: 4º
ESPACIOS: Aula y laboratorio de idiomas.
Asignatura: francés
Unidad 1 "Cuéntame"
Contenidos: Redacción de una anécdota en pasado
Duración de la secuencia y número de sesiones previstas: 10 horas (5 sesiones)
OBJETIVO GENERAL: Analizar el género de la anécdota escrita en francés con el fin de aprender a escribir una.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

<p>Objetivo discursivo:</p> <p>Identificar los elementos pragmáticos que intervienen en la narración de una anécdota, así como los elementos lingüísticos y formales que se movilizan en la realización de esta tarea discursiva.</p> <p>Objetivos de aprendizaje:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar las partes de la anécdota, (estrategia de organización) así como el interés que representa, tanto para el que narra como para el que lee. 2. Redactar una anécdota en pasado siguiendo las etapas recursivas de planificación, primer borrador, revisiones y segundo borrador.
<p>Orientaciones generales para la evaluación: estructura y criterios de valoración del portafolio de evidencias. Uso de rúbricas de evaluación y de autoevaluación.</p>
<p>Línea de sesiones:</p> <p>Actividades de preescritura y planeación: preguntar a los alumnos qué es una anécdota y si conocen alguna. Leer y analizar dos anécdotas. Realizar ejercicios de preparación.</p> <p>Actividades de escritura</p> <p>Actividades de revisión y corrección</p>
<p>Línea de evidencias de evaluación del aprendizaje</p> <p>Evidencias de aprendizaje: cuestionario, borradores producidos por los alumnos, revisiones, portafolio, presentación con Powtoon.</p>
<p>Recursos: bibliográficos, hemerográficos y ciberográficos</p>

Sesión 1

Tiempo: 1h 10 min

Etapas de inicio

ESPACIOS: Aula

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Presentarse.

Leer y firmar el contrato didáctico.

Objetivos de aprendizaje:

Iniciar la elaboración del Portafolio electrónico.

Responder el cuestionario inicial.

Objetivo discursivo:

Escribir una anécdota inicial de diagnóstico.

Presentación de la profesora con el grupo y lectura y firma del contrato didáctico

La profesora les dice a los alumnos de qué se va a tratar la investigación en la que ellos van a participar. Se menciona la actividad que se va a realizar y su objetivo: Desarrollar habilidades para escribir una anécdota. Se presenta el proyecto y la forma de trabajar. Se les dicen los objetivos que se desean lograr y se escriben en el pizarrón.

La profesora les da a leer un documento que contiene el contrato didáctico (ver Anexo 5) con acuerdos y compromisos sobre el trabajo que van a hacer. Asimismo, les indica que van a elaborar un portafolio electrónico.

Después de comentar y discutir los puntos del contrato didáctico y estar de acuerdo, los alumnos lo firman y lo guardan para integrarlo en el portafolio electrónico. Es importante hacerles notar que todos adquieren un compromiso de trabajo colectivo.

La docente les pregunta qué creen que sea un portafolio electrónico. Se espera que sus respuestas lleguen a ser similares a la definición siguiente: “es una selección o colección de trabajos académicos que los alumnos han realizado en el transcurso de un ciclo o curso escolar o con base en alguna dimensión temporal o ajustándose a un proyecto de trabajo dado. (Díaz Barriga, 2012: 3). Les comenta que en el portafolio electrónico van a integrar sus escritos, fotos y otros materiales que irán elaborando a lo largo del proceso para observar cómo avanzaron en su aprendizaje. Les da instrucciones acerca de la elaboración del portafolio electrónico. Les dice que para ello van a crear una cuenta de Gmail en Google. Después, ingresarán a Google Sites, seleccionarán “portafolio” y en la primera página “Home” escribirán su nombre, la institución en la que estudian, la materia y el propósito del portafolio. Les da una hoja con instrucciones para elaborar el portafolio (ver Anexo 6). Les señala que deben habilitarlo y proporcionar la dirección URL para que los profesores lo lean. Les dice que pueden consultar un tutorial en el sitio: <https://www.youtube.com/watch?v=uQt3HWjW13g>¹²

Etapas de diagnóstico

Cuestionario inicial

La profesora pide a los alumnos que contesten un cuestionario inicial (ver Anexo 1) para conocer sus gustos y sus habilidades de escritura y lo recoge para analizar posteriormente las respuestas en privado.

Agrupamiento: en equipos de tres.

Tiempo: 30 min

¹² Canal Programación Fácil, SEO y Marketing. (21 agosto 2018). Cómo Crear un Portafolio Virtual en Google Sites 2020 (Paso a Paso) [Archivo de video]. Youtube <https://www.youtube.com/watch?v=uQt3HWjW13g>

Actividades de sensibilización al tipo de texto que se va a trabajar: la anécdota. Se pregunta a los alumnos qué es una anécdota, que lo comenten entre sí y si conocen alguna (Actividad de apertura).

Anécdota de diagnóstico

Planeación

La profesora solicita a los alumnos que narren en francés por escrito, para los demás miembros del grupo cómo fue su primer día en el CCH, o cómo sucedió su primera clase de francés. Que reflexionen en equipo, antes de ponerse a escribir individualmente qué se necesita desde el punto de vista de la lengua para escribir un texto así (qué elementos y "materiales" lingüísticos requieren). Les demanda que escriban una anécdota en francés de 8 a 10 renglones, de manera individual, sobre el tema mencionado y les advierte que no pueden utilizar el traductor de Google. La profesora les dice que va a recoger y guardar los textos para analizarlos y que ellos podrán comparar este primer texto con el que elaborarán al final de las 5 sesiones. Cuando ya hayan terminado de escribir su anécdota, les pide que le tomen una foto para guardarla en el portafolio electrónico.

Instrumentos de evaluación: cuestionario diagnóstico, la anécdota elaborada por ellos.

Materiales: contrato didáctico, cuestionario de diagnóstico y portafolio electrónico.

Sesión 2

TIEMPO: 1 hora 50 min

Etapa de desarrollo

ESPACIOS: Aula

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Objetivo discursivo: Identificar los elementos pragmáticos que intervienen en la narración de una anécdota, así como los elementos lingüísticos y formales que se movilizan en la realización de esta tarea discursiva.

Objetivos de aprendizaje:

Identificar las partes de la anécdota (inicio, desarrollo y desenlace) (estrategia de organización) así como el interés que representa tanto para el que narra como para el que lee.

Aprender a utilizar los conectores: *et, mais, cependant, alors, donc, parce que* en la escritura de una anécdota.

Utilizar un organizador gráfico para exponer las partes de una anécdota.

Objetivo sociocultural

Identificar en las anécdotas leídas los aspectos culturales diferentes a los del contexto mexicano.

Objetivo léxico

Descubrir los conectores: *et (y), mais (pero), cependant (sin embargo), alors (entonces), donc (por lo tanto), parce que (porque)* y clasificarlos en conectores de Conjunción, Enumeración, Oposición, Consecuencia y Causa.

Para la primera etapa de la planificación se propone una sensibilización con el género de la anécdota que pertenece al tipo de texto narrativo y actividades de planificación.

Al inicio de la clase se escriben los objetivos de aprendizaje en el pizarrón.

En el proceso de la redacción, los alumnos leen dos anécdotas (ver Anexo 18) para que tengan una idea de cómo van a escribir la suya, siguiendo lo que aconseja Moirand (1999: 96) acerca de conocer primero el tipo de texto que se va a pedir al alumno. Responden unas

preguntas de comprensión de lectura. Para contextualizar esos modelos y situarlos, la profesora les comenta que esas anécdotas son de inmigrantes extranjeros en Canadá, que platican sus vivencias. Enseguida se les requiere que identifiquen el inicio, el desarrollo y el desenlace. A partir de estos elementos se les solicita que redacten una anécdota propia.

Los alumnos identifican las partes de una anécdota, (estrategia de organización) las recortan y las pegan en un organizador gráfico de papel de color doblado en tres partes. Una parte es para el inicio, otra para el desarrollo y otra para el final. Hacen lo mismo con la segunda anécdota. (ver Anexo 7)

Inicio	Desarrollo	Final

Se les explica a los alumnos que se utiliza el organizador gráfico como una estrategia para organizar la información que se va a aprender.

Díaz Barriga (1999: 45) menciona que los organizadores gráficos son estrategias de enseñanza. “Se definen como representaciones visuales que comunican la estructura lógica del material educativo”. Son efectivos para mejorar los procesos de recuerdo, comprensión y aprendizaje y se emplean en momentos indistintos de instrucción, aunque preferentemente son postinstruccionales. Son ejemplos de organizadores gráficos los mapas y redes conceptuales y los cuadros sinópticos.

Después de haber elaborado el organizador gráfico, la profesora les propone un ejercicio para ordenar las partes de una anécdota escribiendo los números del 1 al 5 según el orden cronológico, en la columna de la izquierda. El ejercicio es el siguiente:

	<p>En arrivant chez moi, j'ai pris l'ascenseur avec mes nombreux sacs d'épicerie pour monter chez moi. J'ai appuyé sur le bouton pour le quatrième étage mais l'ascenseur s'est arrêté après le premier. J'étais étonné. Je me demandais ce qui se passait, j'étais bloqué dans l'ascenseur.</p>
	<p>Et j'entendais quelqu'un qui disait « Attends, attends. » Je suis resté 45 minutes à attendre, les pompiers sont arrivés et m'ont fait sortir.</p>
	<p>Quelle aventure !</p>
	<p>J'ai vraiment eu peur, le verglas avait causé la panne d'électricité. Mes amis, quand je leur ai conté mon histoire, ont ri de moi en me disant qu'avec toute l'épicerie que j'avais, je ne serais pas mort de faim.</p>
	<p>Cette journée-là, j'ai terminé le travail plus tôt à cause du verglas. Par peur de ne pouvoir ressortir avant longtemps, j'ai changé mon chèque de paie et je suis allé au marché où j'ai acheté beaucoup de nourriture.</p>
	<p>J'ai frappé pendant cinq minutes. Tout à coup, j'ai entendu quelqu'un qui disait : « Il y a quelqu'un là-dedans ? » Je me suis mis à frapper plus fort et à appeler.</p>

Al final de este ejercicio la profesora aborda la parte cultural haciendo preguntas a los alumnos como, por ejemplo:

Qu'est-ce que le verglas ? (¿Qué es el "verglas"?) («hielo, capa de hielo, escarcha»)

Pourquoi il avait peur de ne pas pouvoir sortir avant longtemps? (¿Por qué tenía miedo de no poder salir durante largo tiempo?)

Pourquoi il a acheté beaucoup de nourriture ? (¿Por qué compró mucha comida?)

La profesora hace cuestionamientos para que los alumnos concluyan que son acciones que no suceden en México y les dice que en Francia tampoco.

La docente hace que ellos identifiquen la nacionalidad de origen del autor de la anécdota.

Est-ce que dans son pays il aurait pu vivre une expérience pareille? (¿En su país podría haber vivido una experiencia igual?)

Después, les dice que van a realizar un entrenamiento para hacer la planificación, para elaborar los párrafos y para revisar el texto de su propia anécdota.

Entrenamiento

Para la etapa de la escritura:

La profesora les pide que resuelvan un ejercicio (creado por ella) para practicar los conectores.

El ejercicio es el siguiente:

Exercice

Relier les deux phrases par un connecteur : et ; mais ; cependant ; alors ; donc ; parce que.

1. *Xavier est malade il doit aller à l'école pour passer un examen.*
2. *Elle ne veut pas sortir il pleut.*
3. *Il y a plusieurs lignes de métro ce n'est pas suffisant.*
4. *Il veut devenir chanteur il n'aime pas être face au public.*
5. *Elle s'est cassé un bras elle est tombée dans l'escalier.*

6. *Tu as beaucoup révisé tu vas réussir à ton examen.*
7. *Il n'est pas venu il est malade.*
8. *Le Mexique est un beau pays il y a beaucoup de violence.*
9. *Les roses, les tulipes les orchidées lui plaisent.*
10. *Hier, il n'y avait pas d'électricité elle n'a pas pu utiliser son ordinateur.*

Después les distribuye un cuadro con cuatro columnas para que anoten allí las oraciones anteriores, que contienen los conectores que expresan enumeración, oposición, consecuencia y causa.

CONECTORES			
Conjunción, Enumeración	Oposición	Consecuencia	Causa

Etapas de la Escritura

La profesora dice a los estudiantes que van a escribir una anécdota de manera individual considerando que sus lectores van a ser sus compañeros y sus profesores de francés. Pide a los alumnos que piensen en una situación graciosa, curiosa, penosa o preocupante que les haya sucedido a ellos o a alguien que conozcan, o una situación ficticia que pueda ser verosímil. Les dice que puede ser una situación que haya sucedido en la escuela, en la calle, en un viaje, en la casa, con la familia, con los amigos, en el metro, en el cine, en una tienda, en el trabajo, etc. La profesora los hace reflexionar sobre otros aspectos, en cuanto a la forma, que deben considerar al escribir una anécdota. Se espera que los alumnos digan, al menos, la ortografía, los verbos bien conjugados, que lleve conectores para unir las oraciones entre sí y distinguir entre las ideas. En cuanto al contenido les hace preguntas acerca de qué se debe expresar para que el lector comprenda el mensaje. Espera

que los estudiantes respondan: que tenga claridad, coherencia, que se dé la información necesaria.

Ya que eligieron el tema la docente les pide que escriban una lista de oraciones referentes a esa anécdota. Les dice que las organicen en inicio, desarrollo y final (estrategia de organización y metacognitiva) y les comenta que ése será un esquema para su redacción. Les menciona que están utilizando la estrategia de aprendizaje llamada de “planificación”. También les dice que es conveniente que se hablen a sí mismos en silencio como un “habla interior” para que los reflexionen sobre las actividades que están ejecutando. Les señala que esto es una estrategia de aprendizaje que les ayuda. Después, les indica que comiencen a escribir teniendo en cuenta los aspectos de la Rúbrica núm.1 (cf. más abajo) (utilizan la estrategia de autorregulación). Les dice que, al terminar su texto, van a intercambiarlo con sus compañeros y que se corregirán entre sí haciendo anotaciones.

La profesora les da una hoja con el contenido siguiente:

Écrire une anecdote

Les étapes de l'écriture d'un texte sont :

- 1. La planification.*
- 2. L'écriture.*
- 3. L'autocorrection (relire, réviser la structure, l'orthographe, la conjugaison des verbes, corriger les erreurs) ; correction par les camarades et par le professeur.*
- 4. Réécriture du texte. Révision finale par un camarade et par le professeur.*

Pour écrire une anecdote il faut suivre les pas suivants :

- 1. Écrire toutes les phrases qui te viennent à la mémoire même si elles sont en désordre.*

A la fin :

1. *Écris ton anecdote en reliant les phrases par un connecteur et en évitant des répétitions de mots. Écris ton texte au verso de la page.*

Se les dice que es una estrategia para organizar las oraciones y que están utilizando también estrategias que permiten pensar cómo escribir mejor (metacognitivas) como la planificación, la revisión constante de lo que escriben (regulación y control) y la evaluación.

Rúbrica Núm.1			
	Con mucha dificultad	Con regular dificultad	Con facilidad
Planeé lo que quise escribir.			
Escribí una anécdota.			
Conjugué los tiempos en pasado (mínimamente <i>passé</i>)			

Rúbrica Núm.1			
	Con mucha dificultad	Con regular dificultad	Con facilidad
composé, imparfait)			
Utilisé al menos los conectores: <i>et, ou, parce que, donc, alors et pour</i>			
Escribí las 3 partes del texto (inicio, desarrollo con un problema y un desenlace)			

La profesora les da una hoja con una lista de verbos y participios en pasado con la que se pueden ayudar para conjugar algunos verbos. (Ver Anexo 8) Enseguida, la docente les pide a los estudiantes que escriban el inicio de la anécdota que pensaron. Se procura que esté integrado por tres oraciones como mínimo, para que describan un tiempo, el lugar en el que sucede la acción y la situación inicial. Después escriben el desarrollo y el final. Se les dice que lean su anécdota una vez para sí mismos y que hagan las correcciones necesarias (estrategia metacognitiva, de regulación y control) utilizando la Rúbrica núm. 1 (ver Anexo 2). Se les hace reflexionar sobre los elementos que se repiten en las oraciones y acerca de cómo se pueden reemplazar para que el texto suene bien al ser leído. La profesora les recuerda la lista de conectores que pueden utilizar: *et, alors, mais, donc, parce que, cependant*, entre otros, cuyo uso ya practicaron durante la fase de entrenamiento. La profesora conmina a los estudiantes a que pasen en limpio este primer borrador completo y que aprovechen para revisar todo (forma

y fondo), con la ayuda, de la misma Rúbrica 1 y que lo traigan escrito en una hoja para la siguiente sesión. Se les menciona que la rúbrica es una tabla en la que se muestran oraciones que indican los requisitos que se esperan en el desarrollo de la actividad que se evalúa. Con su uso se está empleando una estrategia de revisión (regulación y control) porque están verificando su propio aprendizaje y haciendo los cambios y/o ajustes necesarios. (Fallas, 2005)

La docente les recuerda que deben guardar los documentos en el portafolio electrónico.

Sesión 3

Tiempo: 1h 50 min

Etapas de desarrollo (continúa la etapa de la escritura)

ESPACIOS: Aula

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Objetivo discursivo: Utilizar los elementos pragmáticos que intervienen en la narración de una anécdota, así como los elementos lingüísticos y formales que se movilizan en la realización de esta tarea discursiva.

Objetivos de aprendizaje: Aprender a autocorregir (estrategias de regulación y control) su borrador y a corregir el de un compañero, siguiendo los parámetros de una rúbrica.

Reescribir su borrador tomando en cuenta las observaciones de su compañero.

Se inicia la clase y se escriben los objetivos de aprendizaje en el pizarrón.

La profesora dice a los aprendientes que van a intercambiar su borrador con alguno de sus compañeros y que se corregirán entre sí, haciendo anotaciones y siguiendo los parámetros de la Rúbrica Núm.2 (ver más abajo). Les explica la forma de usar la rúbrica, diciéndoles que para cada aspecto van a poner un tache en una columna, ya sea de 1 punto, 2 puntos o 3 puntos y que al final van a sumarlos y a poner el resultado sobre los 27 puntos del total. Les

indica a los estudiantes que las opiniones y comentarios de las producciones de sus compañeros deberán ser realizadas en un ambiente de respeto, tolerancia y cooperación. Se trata de hacer sugerencias para mejorar el texto con miras a su publicación a través de Powtoon.

El profesor titular de los grupos le comunica a la docente investigadora que ya solicitó con anticipación el aula de cómputo para la próxima sesión.

Rúbrica Núm.2				
	1 punto	2 puntos	3 puntos	TOTAL
El texto es claro. Se comprende. Corresponde al género que se indicó en las instrucciones.				
Se emplearon conectores para unir oraciones.				
Se releyó o se revisó la estructura de las oraciones.				
Se revisaron los conectores.				
Se revisó la ortografía.				
Se conjugaron los verbos correctamente en "passé composé", "imparfait" y/o "plus-que-parfait".				

Rúbrica Núm.2				
	1 punto	2 puntos	3 puntos	TOTAL
No se usaron palabras repetitivas. Por el contrario, se emplearon sinónimos.				
El texto está estructurado en inicio, desarrollo y final.				
El texto considera al lector. Le dice todo lo que tiene que saber para entender la anécdota.				
TOTAL:				/27 puntos

La docente camina entre los alumnos para observar sus avances, responder a sus preguntas y apoyarlos.

Segundo borrador

La profesora señala a los estudiantes que una vez que su texto haya sido leído y revisado por un compañero procederán a escribirlo nuevamente “en limpio” lo que constituirá el segundo borrador. Una vez más, deberán considerar los aspectos de la Rúbrica Núm.1 para reescribir el texto, teniendo en cuenta las observaciones del compañero revisor. Enseguida, se les pide que intercambien sus textos con sus compañeros para que detecten aciertos y errores

(que corrijan éstos) con la ayuda de la Rúbrica Núm.2. Esto será la revisión (corrección, reevaluación o reescritura) entre pares.

El tiempo de la sesión termina. La profesora recoge los escritos de los alumnos y se los lleva a su casa. Los revisa con la misma Rúbrica Núm. 2 y les dice que se los va a dar la clase siguiente. Les pide a los alumnos que lean la hoja con instrucciones acerca del uso de la aplicación de Powtoon. (ver Anexo 6) y que visualicen los tutoriales como tarea porque van a elaborar la presentación de su anécdota.

Los tutoriales sugeridos son:

Canal JUANDI 23. (5 diciembre 2017). Tutorial Powtoon!! 2018 Práctico y sencillo [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=9aiSkZo3KX8>

Canal Miguel Mejía. (9 junio 2017). Cómo crear videos animados, paso a paso [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=0j0qPCdqdek>

Canal DoctorDocument461. (12 agosto 2017). COMO CREAR VIDEO EN POWTOON Y PUBLICARLO EN YOUTUBE [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=cAHilazmqcc>

Canal Omar Castaneda. (2 noviembre2014). ANIMACION EN VIDEO CON POWTOON PARTE1 [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Rvk7bmroJrw>

La docente les recuerda que deben guardar los documentos y fotos en su portafolio.

Con el fin de no producir angustia o incomodidad a los alumnos con el uso de Powtoon, ya que es algo laborioso familiarizarse en la utilización de sus herramientas, se les da a los estudiantes una explicación de su empleo en una sesión de clase además de un documento que contenga la información y enlaces a algunos tutoriales explicativos alojados en Youtube.

Sesión 4

Tiempo 1 h 50 min

Etapa de desarrollo (continuación)

ESPACIOS: Aula de cómputo

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Objetivo discursivo:

Utilizar los elementos pragmáticos que intervienen en la narración de una anécdota, así como los elementos lingüísticos y formales que se movilizan en la realización de esta tarea discursiva.

Objetivos de aprendizaje:

Descubrir y utilizar la aplicación de Powtoon.

Elaborar la presentación de su anécdota en pasado en francés, con la aplicación Powtoon.

Los alumnos y los profesores llegan directamente al aula de cómputo a las 7 hrs.

La clase se inicia y se escriben los objetivos de aprendizaje en el pizarrón.

La profesora-investigadora da los escritos de la anécdota corregida a los estudiantes. Les pide que la escriban en limpio. Lo hacen y se revisan nuevamente. Ya una vez terminada, les pide que enciendan las computadoras y que se conecten a Internet. Luego les solicita que busquen la aplicación de Powtoon en línea con la dirección URL siguiente: www.powtoon.com. Los estudiantes comienzan a elaborar su presentación con Powtoon y la profesora-investigadora camina entre sus lugares para observar cómo avanzan y para responder las preguntas que puedan tener. Les dice que van a guardar la presentación, la van a publicar en Youtube en modo oculto y van a compartir los enlaces a los dos profesores: el titular y la investigadora. La sesión termina, apagan las máquinas y se retiran.

Sesión 5

Tiempo 1 h 50 min

Etapas de cierre

ESPACIOS: Aula

OBJETIVO ESPECÍFICO

Objetivo de aprendizaje: Comparar la anécdota inicial con la final para verificar si hubo avances en la escritura. (Estrategia metacognitiva)

Se inicia la sesión y se escribe el objetivo de aprendizaje en el pizarrón.

Se hacen comentarios en plenaria acerca de las actividades realizadas en la Sesión 4 y sobre los aprendizajes obtenidos.

La profesora-investigadora entrega el escrito de la primera anécdota de diagnóstico y el escrito de la anécdota final. Les pide que las comparen y que comenten si aprendieron algo. Si mejoraron su manera de escribir. Si les gustó la actividad o no. Si les va a servir para su formación y para la vida.

Después les da un cuestionario de opinión final (ver Anexo 16) y les solicita que lo respondan y se lo devuelvan. Les pide que anoten todo esto en su portafolio electrónico y que después le envíen a la docente, por correo electrónico, la dirección URL.

La profesora-investigadora les entrega sus evaluaciones y observan las rúbricas con las que los evaluó (ver anexos 9, 10, 11, 12 y 13). Les pide que hagan comentarios en plenaria acerca de la evaluación y de lo que aprendieron. Después la docente les agradece y les comenta que podrán consultar su tesis en el sitio *TesiUNAM* de la Biblioteca Digital de la U.N.A.M. (BiDiUNAM), para ver la utilidad y la contribución de su participación en la investigación.

Reporte de las Actividades de la Secuencia Didáctica

A continuación, se realiza un reporte de las actividades realizadas en cada una de las cinco sesiones.

Primera sesión

Lunes 21 de enero de 2019

Se realizaron las actividades que estaban planeadas: la profesora se presentó con el grupo y dijo a los alumnos de qué se trataría, les dio el objetivo principal que está en la Unidad 1 de su programa de francés del semestre IV. Los alumnos leyeron y firmaron el contrato didáctico, respondieron un cuestionario inicial y escribieron una anécdota de diagnóstico.

Segunda sesión

Viernes 25 de enero de 2019

Se proporcionaron a los alumnos dos anécdotas y dos hojas de color a cada uno. Se les pidió que las leyeran e identificaran el inicio, el desarrollo y el final. Se les solicitó que recortaran esas partes y las pegaran en las hojas de color. Los alumnos que faltaron en la sesión anterior llegaron y tuvieron que preguntar lo que se hizo para ponerse al corriente. Firmaron el contrato didáctico (ver Anexo 5) y respondieron el cuestionario.

Tercera sesión

Lunes 28 de enero de 2019

Se realizaron actividades de entrenamiento para la redacción. En esta clase, los estudiantes se dedicaron a escribir el primer borrador de su anécdota siguiendo el proceso de:

1. Escribir todas las ideas que les vinieran a la mente, aunque estuvieran en desorden.

2. Ordenar esas ideas en inicio, desarrollo y final.
3. Escribir la anécdota utilizando conectores y vigilando que tuviera coherencia.

Los alumnos se autoevaluaron con la rúbrica Núm.1. Después se les pidió que intercambiaran su escrito con otro compañero para que lo leyeran, revisaran y corrigieran los errores detectados. Llenaron la rúbrica Núm.2 (ver Anexo 3)

Cuarta sesión

Viernes 1 de febrero de 2019

Se llevó a cabo en el laboratorio de idiomas para utilizar las computadoras y la aplicación Powtoon. Cada grupo ingresó al laboratorio en su horario. Primero el grupo 407 de 7 a 9 hrs y después el grupo 408 de 9 a 11 h. Al inicio de la sesión, la profesora-investigadora entregó a cada estudiante su hoja con su anécdota escrita y corregida para que la escribieran “en limpio” y después la copiaran en las diapositivas de la aplicación Powtoon para elaborar su presentación creando un escenario y agregando los personajes. Les explicó en qué consiste la aplicación Powtoon y cómo utilizarla. Anotó en el pizarrón la URL de la página en internet (www.powtoon.com) para que los alumnos la abrieran. Les dijo que debían crear un usuario y una contraseña y luego acceder a la página. Ya en ella tenían varias plantillas a escoger y que eligieran una. Se les sugirió que usaran la plantilla “Whiteboard explainer” y así lo hicieron la mayoría. Cada uno escogió la suya y enseguida la profesora les entregó su anécdota corregida y les pidió que la copiaran y le fueran poniendo un escenario, personajes, movimiento, sonido. Para la mayoría de los alumnos era la primera vez que empleaban la aplicación, por lo tanto, los primeros 30 minutos fueron para conocer las herramientas y experimentarlas. Algunos estudiantes terminaron más pronto que otros y la mayoría hizo su presentación con una duración promedio de 40 segundos. Se les pidió que pusieran la presentación de Powtoon en

Youtube y compartieran el enlace por correo electrónico a la profesora-investigadora y al profesor titular para poder verla.

Quinta sesión

Viernes 8 de febrero de 2019

En esta sesión de cierre, la profesora-investigadora distribuyó a cada alumno su anécdota inicial y su anécdota final para que las compararan y observaran las diferencias. En plenaria comentaron que mejoraron su escritura ya que escribieron más renglones en la anécdota final y que se comprendía mejor el contenido. Además de que aprendieron a utilizar las tres etapas de la escritura y que esto les servirá para su desempeño en las otras asignaturas. Observaron que siguen teniendo errores en conjugación de verbos, ortografía, estructura de oraciones y utilización de conectores, pero que estos aspectos se refieren solamente a la forma del texto.

La profesora-investigadora entregó a cada estudiante, la evaluación que se realizó con rúbricas para ponderar la anécdota inicial, la final, compararlas, evaluar el portafolio y la presentación con Powtoon y Youtube. (ver anexos 9, 10, 11, 12 y 13)

Se evaluó, como lo señalan los *Programas de Estudio* (2016) de francés del CCH, dando importancia a la evaluación formativa, observando el proceso. Se realizó la evaluación de la tarea final que en este caso fue la anécdota además de la presentación con Powtoon y el portafolio electrónico.

El profesor titular de los grupos observó todas las actividades realizadas y consideró, a su criterio, los productos finales como un tercio de la calificación para evaluar la Unidad 1.

La profesora-investigadora comentó a los estudiantes que estuvo muy satisfecha con sus escritos ya que se observó una mejora en la redacción lo cual demuestra que sí aprendieron. Finalmente, les agradeció su participación y su colaboración en esta investigación.

Algunos comentarios

En el presente proyecto la evaluación fue diagnóstica, formativa y sumativa. La evaluación diagnóstica se realizó al inicio con la escritura de una anécdota para observar su estructura y sus errores. La evaluación formativa se realizó durante todo el proceso, observando, recopilando los escritos de los alumnos, elaborando el portafolio y presentando su anécdota al final con la aplicación Powtoon. Los estudiantes reflexionaron sobre su aprendizaje y corrigieron algunos errores durante todo el proceso. La evaluación sumativa sirvió al profesor titular de grupo para anotar calificaciones y cumplir así con su responsabilidad administrativa con la institución.

En este capítulo se describió el plan de todas las clases de la secuencia didáctica y se reportó el desarrollo de las 5 sesiones.

En el siguiente capítulo se observan, se analizan y se discuten los resultados de la instrumentación didáctica.

Capítulo 4 Resultados y Discusión de la Intervención

En este capítulo se analizan los resultados que se obtuvieron al aplicar las actividades de la secuencia didáctica. En primer lugar, se lleva a cabo un estudio de las respuestas del cuestionario inicial y también de las del cuestionario final. Enseguida, se ejecuta un análisis y una comparación de la anécdota de diagnóstico y la final. Se observan los resultados de las rúbricas de evaluación. Se estudia la autocorrección y la corrección entre pares. Y, por último, se examina la evaluación de los portafolios electrónicos, de las presentaciones con Powtoon y la evaluación final.

Análisis del Cuestionario Inicial

En este apartado se analiza el cuestionario inicial (ver Anexo 1) desde su diseño hasta las preguntas que contiene.

El cuestionario inicial fue elaborado por quien esto escribe, pero no hubo tiempo de pilotarlo antes de aplicarlo para verificar la pertinencia de las preguntas, por lo cual tal vez algunas no parecen del todo adecuadas y se mencionan más adelante.

Este cuestionario de 9 preguntas se aplicó durante la primera etapa de la instrumentación de la investigación. Un total de 46 alumnos lo respondió. Las primeras preguntas estuvieron enfocadas a conocer el gusto que los alumnos tienen (o no) por escribir en español y en francés, así como la frecuencia con la que lo hacen, para después realizar una comparación y observar si esto influye en su expresión escrita en francés.

La primera pregunta que se hizo fue ¿Te gusta escribir en español? Y debían escoger la respuesta “Siempre” o “A veces”. Se preguntó esto porque se estimó importante saber los gustos de los estudiantes, inicialmente en su lengua materna, ya que muchos de ellos la tienen siempre presente haciendo traducciones, comparaciones y analogías, cuando aprenden una segunda lengua. La respuesta del 67 % fue afirmativa o sea que sí les gusta escribir en español porque es su lengua materna. En cambio, el 33% dijo que a veces.

Se les preguntó “¿Por qué? y sus respuestas fueron muy diversas. Se pueden leer a continuación.

Nota: Junto a algunas oraciones se anotó entre paréntesis la cantidad de alumnos que dieron esa respuesta.

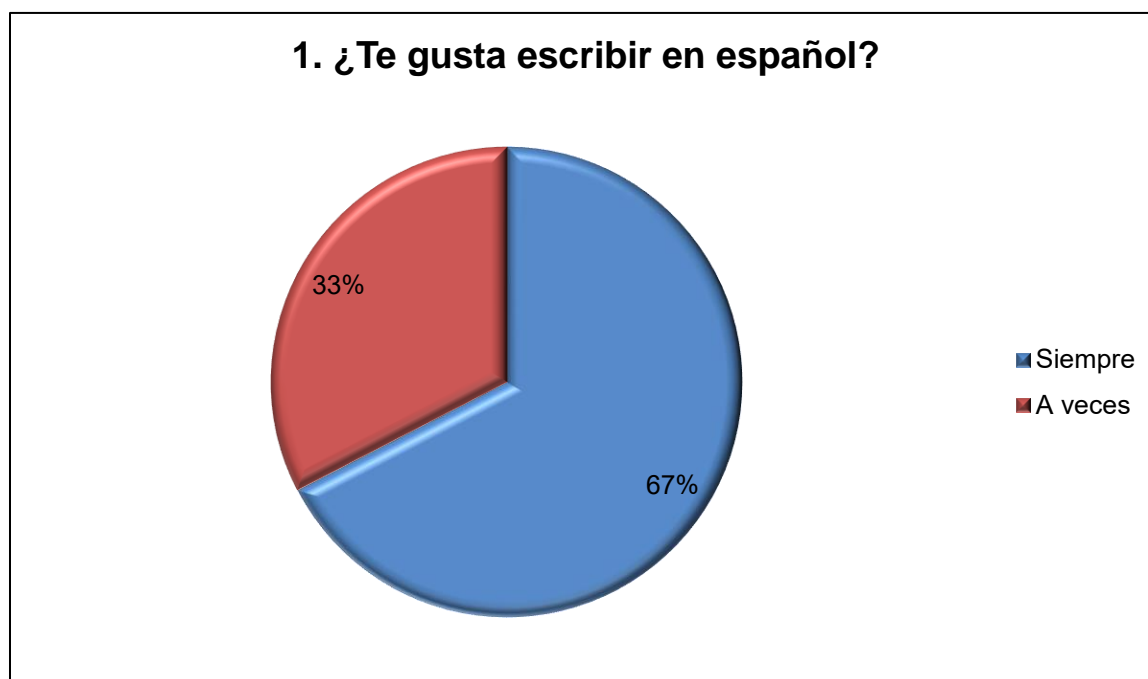
1. ¿Te gusta escribir en español?	
Siempre <u>31</u>	A veces <u>15</u>
<p>Porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hablo español (1) • Me gusta expresar lo que siento (1) • Me gusta (1) • Me permite expresarme libremente y ampliar mis conocimientos (1) • No soy muy bueno escribiendo ni hablando otras lenguas (1) • Es el idioma en el que convivo a diario (1) • Soy mexicano (1) • Es mi lengua materna (13) • Me gusta mi lengua (1) • Es entretenido (1) • Es más fácil (5) 	<p>Porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Me siento tercermundista (1) • Para practicar y mejorar mi redacción (1) • No me gusta redactar mucho (1) • No me entretiene mucho (1) • Me es más fácil redactar (1) • Hay veces que me gusta desahogarme así (1) • Me gusta escribir cuando estoy inspirado (1) • No me gusta escribir (1) • Depende de lo que escriba (1) • Me gusta expresarme en otros idiomas (1) • Depende de la finalidad (1)

1. ¿Te gusta escribir en español?

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Es más peculiar (1)• Ayuda a expresarme de mejor manera (1)• Me gusta contar historias (1)• Porque siento que uno puede expresar cosas y sentimientos más allá de lo oral (1)• Porque puedo escribir cuentos y también porque me gusta redactar (1)• Porque puedo expresarme mejor (1)• Porque no se me dificulta escribir (1)• Porque me gusta elaborar textos de temas interesantes (1) | <ul style="list-style-type: none">• A veces prefiero escribir en inglés (1)• Me relaja a veces, cuando es por cuenta propia sí, pero cuando es tarea no (1) |
|--|--|

Figura 1

Gráfica. Respuestas de los Alumnos a la Pregunta *¿Te Gusta Escribir en Español?*



La segunda pregunta fue “¿En las escuelas donde has estudiado te enseñaron a redactar en español?”. El 99 % contestó que sí. Y el 1 % contestó que no. Aquí se observa que la mayoría dice gustar de escribir en español y sus respuestas muestran amor a la propia lengua o como un medio de expresar ideas y sentimientos. Esta actitud favorable hacia la escritura debería reflejarse de alguna manera en la escritura en francés. Más adelante se verá que no es así.

Pregunta 2 ¿En las escuelas donde has estudiado te enseñaron a redactar en español?	
Sí	No
45	1

Se les solicitó ejemplificar con un aspecto aprendido o escrito. Varios coincidieron al responder que aprendieron a escribir (se anotó en orden decreciente según la frecuencia de las respuestas) ensayos, cuentos, poemas, resúmenes, haikus, reseñas y reportes. A saber, ya practicaron la escritura de diferentes tipos de textos.

Da un ejemplo de algo que hayas aprendido o escrito.
<ul style="list-style-type: none">• Ensayo (15), resumen (4)• Cuentos (11)• Un poema (7)• Haikus (2)• Reseña (4), artículo académico• Reporte (2)• Una oración y una obra (1)• Texto argumentativo y análisis de un libro (1)• Novelas, comics (1)• Reportes de prácticas de laboratorio, biografías (1)• Literatura en español (1)• Ensayos científicos (1)• Que un texto debe de tener coherencia y está compuesto

Da un ejemplo de algo que hayas aprendido o escrito.
por introducción, desarrollo y final (1)
<ul style="list-style-type: none">• No escribir como hablas (1)• Críticas (1)• Tiempos verbales y escritura (1)• Leyendas, canciones (1)• Un artículo (1)• Obras de teatro (1)• Cuentos sobre símbolos patrios, proyecto final de tipo examen profesional (1)• No me acuerdo (1)• Modismos, conjugaciones (1)• Una tesis (1)• Cartas formales e informales (1)• Me enseñaron a usar correctamente las palabras (1)• Reglas gramaticales, redacciones básicas de diferentes tipos de textos (1)

Da un ejemplo de algo que hayas aprendido o escrito.
<ul style="list-style-type: none"> • Aprendí a escribir todos los tiempos básicos y los menos comunes (1) • Aprendí a hacer historias (1) • El pasado, el presente (1) • Acentos, orden de un texto, gramática (1)

A la tercera pregunta: ¿Te gusta escribir en francés? El 79 % respondió “Poco”; el 16 % “Mucho” y el 5 % “Nada”. Aquí se observa una gran diferencia con el gusto por escribir en su lengua materna, el español. Tal vez se debe a lo que Porras (2012:7) señala acerca de que existe una importante inclinación de los alumnos hacia escribir el texto en lengua materna, para después traducirlo a la lengua extranjera. Así, el reemplazo del conocimiento de la lengua materna por el de la lengua extranjera se otorga únicamente en el aspecto estructural, en base a lo aprendido a través de la práctica mecánica de reglas gramaticales. Cabe mencionar que el procedimiento de escribir primero en español para luego traducir al francés es erróneo, ya que, a pesar de ser lenguas muy próximas, no tienen exactamente los mismos funcionamientos. Eso genera frustración en los alumnos ya que no tienen el mismo grado de dominio de las dos lenguas. Además, lo que se nota en sus respuestas es que, si los estudiantes no dominan los elementos gramaticales ni de vocabulario, se sienten imposibilitados para escribir un texto.

Se les preguntó “¿Por qué?” Y la mayoría respondió que porque se les dificulta; porque desconocen el vocabulario, la gramática, las conjugaciones, la ortografía; porque no entienden; porque no tienen la costumbre de escribir. En esta última afirmación se puede ver reflejada la poca práctica de la escritura y lo que mencionan los *Programas de Estudio* (2016: 11) acerca

de que la habilidad en expresión escrita es menor que la de comprensión escrita para el egresado de la asignatura de francés del CCH.

Se percibe que las respuestas a “¿Por qué?” son muy parecidas en las columnas “Poco” y “Nada” ya que se refieren solamente a la dificultad sobre aspectos referentes a la forma del escrito (ortografía, vocabulario, gramática, etc.) sin mencionar alguno acerca del contenido. Esto pone de manifiesto la representación que tienen de una lengua y, en particular, del francés. Consideran que solamente hay que conocer los aspectos de la forma.

Pregunta 3 ¿Te gusta escribir en francés?		
Mucho <u>9</u>	Poco <u>34</u>	Nada <u>3</u>
Porque:	Porque:	Porque:
<ul style="list-style-type: none"> • Aprendo nuevas cosas (1) • Se me hace un idioma muy bonito (1) • Es una nueva lengua (1) • Es interesante redactar texto en otro idioma (1) • Me interesa aprender otra lengua (1) • Siento que así puedo comprender mejor el idioma (1) • Así aprendo otro idioma (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • Se me dificulta (9) • No sé hacerlo muy bien (4) • Casi no lo hago (3) y no estoy acostumbrado (1) • No es un idioma que domine (2) • No sé (2) • Casi no entiendo (1) • Aprendo una nueva lengua y aprendo su cultura (1) • Necesito mejorar mi habilidad (1) • Me causa conflicto (1) • Aprendo una lengua nueva, pero es un poco complicado (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • No lo hago bien (1) • Se me dificulta con los diferentes acentos términos de las palabras (1) • Se me hace tedioso y un poco complicado recordar todo lo aprendido y aún así equivocarme la mayoría de las veces (1)

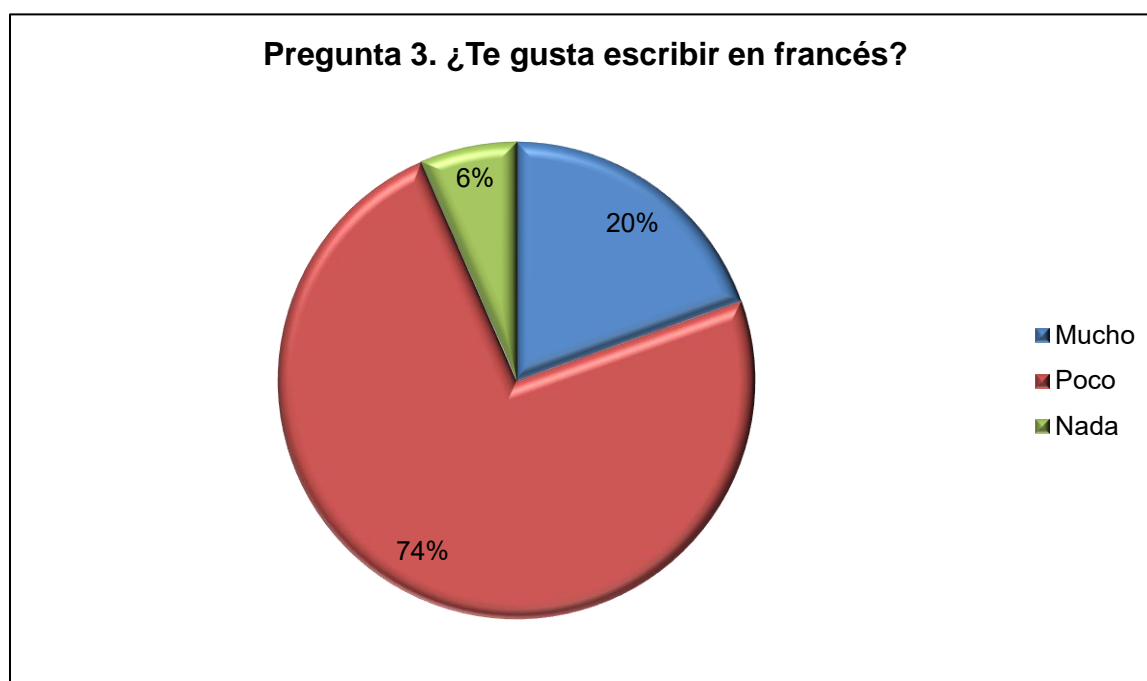
Pregunta 3 ¿Te gusta escribir en francés?		
Mucho <u>9</u>	Poco <u>34</u>	Nada <u>3</u>
Porque:	Porque:	Porque:
	<ul style="list-style-type: none"> • No sé escribir todo lo que me gustaría • Aún no aprendo bien la lengua, sin embargo, si supiera más, me gustaría más (1) • A veces tengo dificultades con la manera o forma en que quiero expresarme (1) • Me falta vocabulario y aún no me sé expresar bien en francés (1) • No conozco mucho la lengua y no sé cómo se escriben las cosas (1) • Se me dificulta la gramática, muchas de las veces me como letras (1) • No comprendo mucho el idioma, pero me gusta cómo suena (1) 	

Pregunta 3 ¿Te gusta escribir en francés?		
Mucho <u>9</u>	Poco <u>34</u>	Nada <u>3</u>
Porque:	Porque:	Porque:
	<ul style="list-style-type: none"> • No sé aún bien ortografía en francés (1) • Me cuesta trabajo saber la terminación, conjugación o gramática (1) • Casi no sé francés (1) • Todavía no lo domino (1) • En realidad, más o menos, prefiero expresarme verbalmente (1) • Es algo complejo, más en cuanto a los acentos (1) • Me confundo con algunos acentos y necesito más vocabulario (1) • Aún no conozco bien el idioma, no conozco mucho vocabulario y tampoco sé todas las reglas (1) • No sé escribirlo muy bien, las palabras 	

Pregunta 3 ¿Te gusta escribir en francés?		
Mucho <u>9</u>	Poco <u>34</u>	Nada <u>3</u>
Porque:	Porque:	Porque:
	llegan a confundirme (1)	

Figura 2

Gráfica. Respuestas de los Alumnos a la Pregunta ¿Te Gusta Escribir en Francés?



A la cuarta pregunta: “¿Con qué frecuencia escribes en francés?” El 65 % de los alumnos respondió que **algunas veces** cuando están en la clase del idioma y para algún trabajo escolar o tarea. El 9 % respondió que escribe frecuentemente en francés y el 26 % respondió que casi nunca lo hace. Sus respuestas manifiestan que escriben poco. Es interesante que algunos alumnos mencionan “presumir” que saben la lengua o que adoptan

una “actitud romántica” debido a la representación que tienen de ella. Aquí expresan el estereotipo que tienen de la lengua acerca de que es una lengua del amor y que tiene un prestigio. Esto es lo que se llama discurso epilingüístico y un tipo de éste es la “idealización de la lengua” que se refiere a cuando el hablante expresa argumentos relacionados con la belleza o riqueza de un idioma.

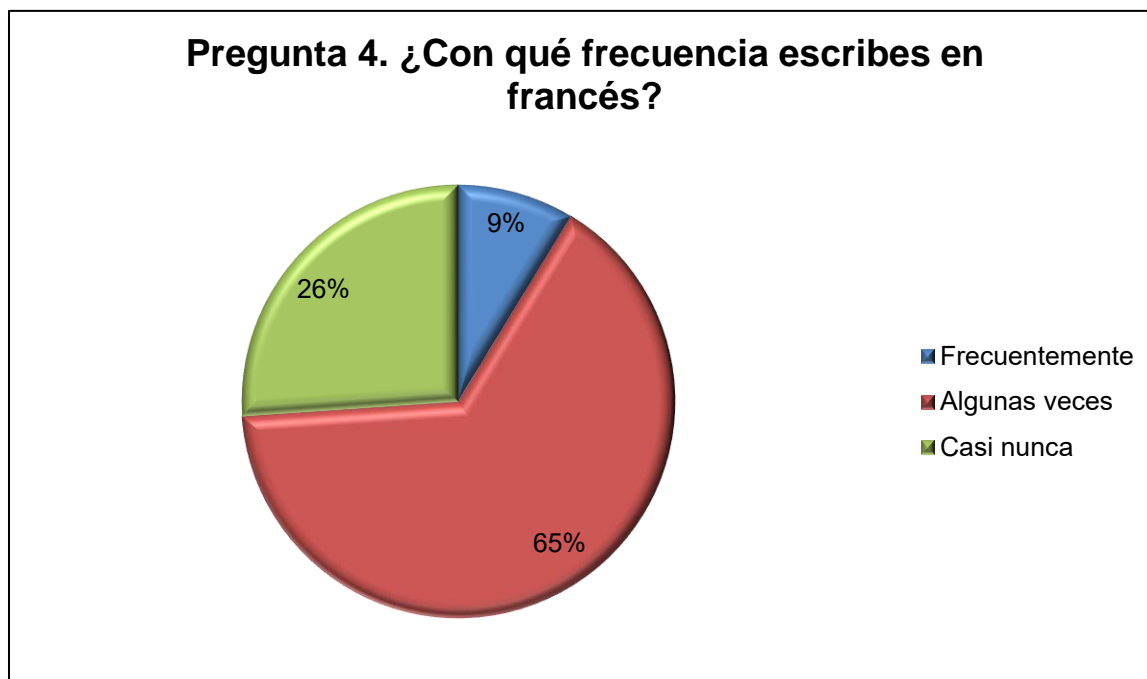
Canut (2000: 73) señala que la actividad epilingüística se relaciona con el conjunto de puestas en discurso conscientes sobre las lenguas, el lenguaje o las prácticas que rigen la relación del individuo con el lenguaje.

Pregunta 4 ¿Con qué frecuencia escribes en francés?		
Frecuentemente	Algunas veces	Casi nunca
4	30	12

Pregunta 4 ¿Con qué frecuencia escribes en francés?		
Frecuentemente	Algunas veces	Casi nunca
<p>Cuando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estoy en la clase y/o para tareas de francés (4) 	<p>Cuando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estoy en la clase (24) • Tengo tarea (6) • Me piden trabajos (2) o para exponer • Estoy con amigos (3) • Presumo que sé francés (1) • Estoy de romántico (1) • Tengo un proyecto (1) • Juego (1) • Quiero practicar (1) • Todos los días leo en francés, escribo 3 o 4 veces a la semana (1) 	<p>Cuando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • algunas veces en mi casa (7) • Estoy en la clase (5)

Figura 3

Gráfica. Respuestas de los Alumnos a la Pregunta ¿Con qué Frecuencia Escribes en Francés?



A la quinta pregunta: “Cuando escribes en francés ¿sabes usar algunos conectores? Un 50 % de los alumnos dijo que **sí** y el otro 50 % dijo que **no**. Esto sirvió para apreciar que había que implementar alguna actividad para que varios estudiantes conocieran, practicaran el uso de los conectores y para que otros más los aprendieran.

Algunos estudiantes no saben a qué se refiere la palabra *conector* y confunden esta categoría con otras, como las de los pronombres relativos (*qui, que, dont*), que sí “conectan” unidades de sentido, pero no de la misma manera.

Pregunta 5. Cuando escribes en francés ¿sabes usar algunos conectores (palabras que enlazan unas oraciones con otras)?	
Sí	No
23	23

Pregunta 5. Cuando escribes en francés ¿sabes usar algunos conectores (palabras que enlazan unas oraciones con otras)?	
Sí	No
<p>Cuáles :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Et (7) • Aussi (4) • Pour (3) • D'abord (2), plus tard, finalement (3) • Puis (2), depuis (2) • Avec (2) • Parce que (2) • Par (2), alors, quand, où (1) • Jusqu'à, quand, premier (1) • Los de tiempo (1) • Après (1) • Ensuite (1) • Mais (1) • Qui, que, dont (1) • Pourquoi (1) 	<p>Cuáles:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ninguno (23)

A la sexta pregunta: ¿Cómo te gustaría que tus profesores te enseñaran a redactar en francés? El 20 % respondió “con actividades didácticas”, “con paciencia”, “con cuentos” y “con ejemplos”. Se les preguntó qué son para ellos las actividades didácticas y respondieron que son actividades interesantes y/o divertidas. También se les preguntó qué quieren decir “tips” y respondieron que son “consejos” en español. El 80 % contestó con respuestas variadas de las que destacan las siguientes: “Mediante textos como ejemplos”, “con cuentos, leyendo y viendo así la forma de escribir” y “haciendo cuentos, historias”. Los alumnos piden que se les den ejemplos y esto coincide con lo que sugiere Moirand (1999: 96) y que se propone en la secuencia didáctica, acerca de presentar a los estudiantes modelos del texto que se desea escribir. Se destaca la cantidad de ideas que se les ocurren para aprender a escribir mejor: mencionan muchos recursos que sería bueno emplear de vez en cuando con esa finalidad. Señalan, por ejemplo: anécdotas en el pizarrón, videos o audios y juegos.

Pregunta 6 ¿Cómo te gustaría que tus profesores te enseñaran a redactar en francés?

- Con actividades didácticas (9)
- Con ejemplos (3)
- Con paciencia (2)
- Lentamente (2)
- Con más material para leer en francés (2)
- Con cuentos (2) y cosas dinámicas (1)
- Mediante textos como ejemplos (1)
- Con cuentos, leyendo y viendo así la forma de escribir (1)
- Haciendo cuentos o historias (1)

Pregunta 6 ¿Cómo te gustaría que tus profesores te enseñaran a redactar en francés?

- Con vocabulario (1)
- En francés y español (1)
- A través de actividades y diferentes formas de enseñanza (1)
- De manera fácil (1)
- Como siempre me han enseñado (1)
- De manera libre y fuera del salón (1)
- Con canciones o historias (1)
- Con bastantes actividades y videos (1)
- Que me enseñen a escribir bien (1)
- Con conectores, cómo iniciar y con palabras clave (1)
- Con borradores, así veo qué me está fallando y qué puedo mejorar (1)
- Haciéndome observaciones en cuanto a mis errores y dándome pequeños tips (1)
- Como actualmente lo hace (1)
- Como mi profesor actual lo hace está bien, pues nos da teoría y práctica del tema (1)
- de oraciones claves (1)
- Con dinámicas interactivas y con imágenes (1)
- No lo sé (1)
- Utilizando vocabulario de la vida cotidiana (1)
- Enseñándome a expresarme de manera escrita en la forma que lo hago en español en la vida diaria para conectar con personas (1)

Pregunta 6 ¿Cómo te gustaría que tus profesores te enseñaran a redactar en francés?
<ul style="list-style-type: none"> • Con mucha práctica (1) • Me gusta la forma de enseñanza solo debo de mejorar yo (1) • Con ejercicios en clase y algún ejercicio para la casa (1) • De la misma forma que la hace el profesor (1) • Con alguna tabla o algo parecido para aprender a conjugar verbos más fácilmente (1) • Tal vez leyendo textos (1) • Por medio de anécdotas en el pizarrón, videos o audios, juegos (1)

A la séptima pregunta: “¿Se te facilita escribir un texto en pasado en francés?” El 64 % dijo que **no** porque se les dificultan los verbos y las conjugaciones. Se observa que enfocan la escritura solamente en la forma y no en el contenido. Expresan que, si no conocen esos aspectos, no pueden escribir un texto fácilmente. El 36 % respondió que **sí** porque conocen los verbos, el vocabulario, la gramática. Otra vez se percibe que los alumnos se enfocan solamente en la forma de la escritura, no en el contenido. Y es muy probable que hagan eso mismo en lengua materna, como comentan Cornaire y Raymond (1999). Son los únicos aspectos que los aprendices novatos toman en consideración cuando llegan a revisar sus propios textos.

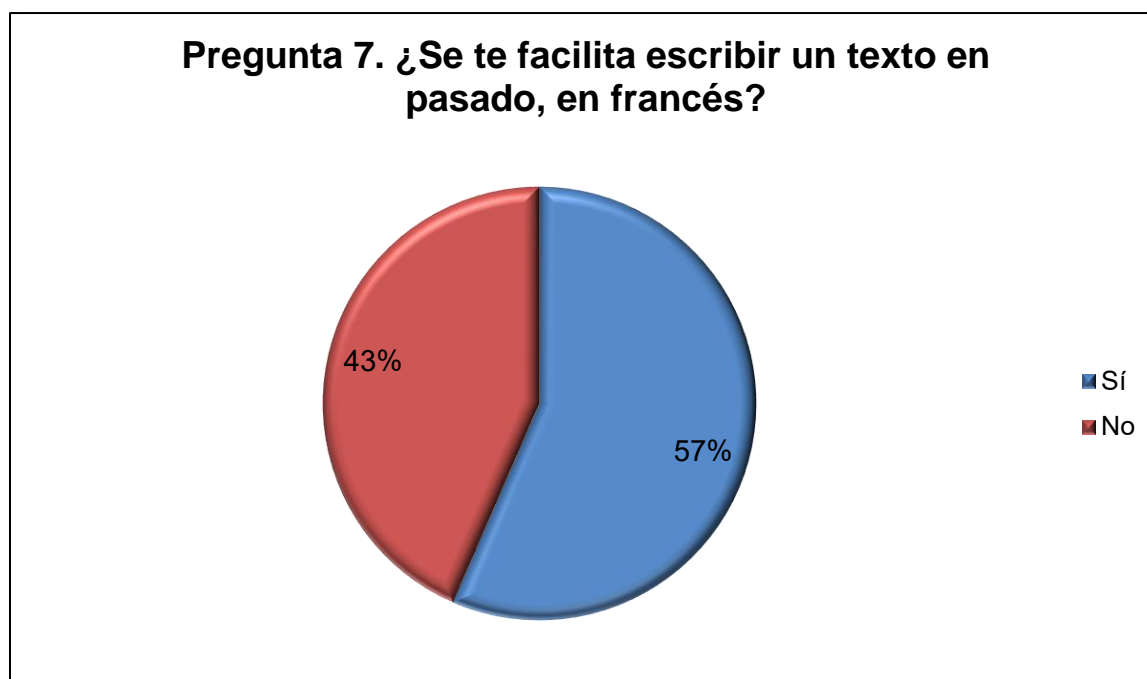
Pregunta 7 ¿Se te facilita escribir un texto en pasado en francés?	
Sí	No
20	26
Porque:	Porque:

Pregunta 7 ¿Se te facilita escribir un texto en pasado en francés?	
<ul style="list-style-type: none"> • Comprendo las conjugaciones (2) • Ya lo he hecho muchas veces (1) • Por la ayuda y enseñanza de mi profesor (1) • Se me facilita (1) • Son estructuras simples (1) • Hemos practicado (1) • Le entiendo muy bien a la gramática (1) • Solo el passé composé se me facilita, el imparfait se me complica un poco (1) • No es difícil el manejo del tema (1) • Dejando de lado la ortografía he aprendido a hacerlo bien (1) • A veces me confundo (1) • Lo he practicado mucho últimamente (1) • Es muy sencillo aunque hay que practicar mucho (1) • Es un tanto fácil (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • Se me dificulta el passé composé y las conjugaciones (9) • A veces confundo los verbos (1) conjugados (3) • El problema son los verbos irregulares (2) • Me confunden los tiempos (2) • No lo sé (1) • Hay oraciones que no entiendo (1) • No tengo habilidad para hacerlo (1) • Es difícil combinar el passé composé y el imparfait (1) • Me cuesta trabajo conjugar (1) • No lo domino muy bien (1) • Me hace falta más vocabulario (1) • Me hace falta practicar (1) • Apenas lo estoy aprendiendo y me tomará mucho más tiempo (1) • Todavía no lo he puesto en práctica (1) • Es un poco complicado, pero puedo hacerlo (1)

Pregunta 7 ¿Se te facilita escribir un texto en pasado en francés?	
	<ul style="list-style-type: none"> • Me cuesta aprenderme las formas de escritura (1) • Me confundo con el vocabulario (1) • No entré a la clase (1) • No he aprendido bien la regla (1) • Debo dominar muchas cosas que me fallan (1)

Figura 4

Gráfica. Respuestas de los Alumnos a la Pregunta ¿Se te Facilita Escribir un Texto en Pasado en Francés?



A la octava pregunta ¿Qué tipo de correcciones te gustaría que te señalaran? El 100 % de los alumnos respondió que le gustaría que fueran correcciones de ortografía, de redacción,

de conectores, de conjugación y todas las necesarias. Sólo ven la forma de la lengua, no el contenido que desean comunicar y hacer comprender. Ven una lengua como un conjunto de reglas que deben aprender de memoria para combinar las palabras. Solamente cuatro alumnos mencionaron que les gustaría que los corrigieran para poder expresarse correctamente en francés. Algunos más en una pregunta anterior hablaron de expresar ideas y sentimientos en su lengua materna, pero fueron muy pocos. Tres estudiantes comentaron que les gustaría recibir correcciones “de pronunciación” a pesar de que el cuestionario se enfocó en el tema de la escritura. Se cree que esto obedece a dos situaciones: que tal vez piensan que el aspecto más importante del aprendizaje de una lengua es la pronunciación o que se distrajeron y olvidaron que el tópico era la escritura.

Pregunta 8 ¿Qué tipo de correcciones te gustaría que te señalaran?

- De ortografía (11), de gramática, (2) de redacción (10)
- Todas las necesarias (9)
- En los conectores y la conjugación (7)
- De todo tipo (5)
- Las necesarias (4) para poder expresarme de forma correcta en francés
- De pronunciación (3)
- Formas de escribir (2) en francés y palabras
- Que me digan mis errores (1)
- Ninguna (1)
- Que las que me corrijan me las expliquen (1)
- De acentuación (1)
- Escritas, que me explique de forma paciente (1)

Pregunta 8 ¿Qué tipo de correcciones te gustaría que te señalaran?
<ul style="list-style-type: none"> • Que nos den algunos tips (1) • Gramática y estructura (1) • En todo lo que fallé (1)

A la novena pregunta: ¿Para qué te servirían esas correcciones? El 1 % respondió que para “poder hablar mejor”. Esta respuesta expone que ese estudiante considera muy importante la expresión oral y que probablemente sobre ella se centra el aprender una lengua. El 78 % respondió que para mejorar su escritura y poder mejorar en el idioma francés. Aquí se observa que están conscientes de que les va a servir no solamente para la lengua extranjera sino también para su lengua materna. Están considerando la **transferencia** de lo que aprendan a otra asignatura. Esta es una respuesta que apoya la hipótesis de la instrumentación didáctica: “si se logra sensibilizar y formar a los alumnos en las etapas de la escritura y si se logra estimular su interés y despertar su motivación para narrar sucesos de su vida cotidiana, se facilitará la escritura de las anécdotas escritas en francés (e incluso en otras lenguas, incluyendo la materna).” El 7 % respondió que para “tener una mejor redacción en francés”. Esta respuesta es similar a la anterior. En las respuestas se observa que todo se enfoca hacia la mejora del aprendizaje del francés en cuanto a expresión, estructura y comprensión. De las respuestas que dieron, se puede determinar que desean mejorar su escritura y esperan que las correcciones que se les hagan les ayuden. Encuentran más difícil escribir en francés que en español.

Más adelante se verá que esta percepción cambió después de la aplicación de la secuencia didáctica porque al final, la mayoría consideró que fue fácil escribir una anécdota en francés.

Pregunta 9 ¿Para qué te servirían esas correcciones?
<p>Para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mejorar mi escritura y poder mejorar en francés (36) • Tener una mejor redacción en francés (3) • Cumplir mi objetivo de expresarme en francés (1) • No sé (1) • En un futuro recordar por qué está mal la estructura o disminuir mis errores (1) • Poder hablar mejor (1) • Comprender más el idioma (1) • No repetir los errores en futuros trabajos (1)

Al inicio de este análisis se señala que la profesora-investigadora considera que algunas preguntas no fueron adecuadas. Por ejemplo, para la pregunta: ¿Te gusta escribir en español? Tal vez hubiera sido conveniente poner también las opciones “sí” y “no” como respuestas.

Probablemente no haya sido pertinente preguntar: “Se te facilita escribir un texto en pasado en francés?” a los alumnos que respondieron a preguntas anteriores que les gusta escribir “poco” y “nada” en francés y a los que lo realizan con “algunas veces” y “casi nunca”. Tal vez ellos hayan experimentado una falta de lógica. Por todo lo anterior, se está consciente de que se necesita pilotear un cuestionario antes de su aplicación, sin embargo, como se indicó anteriormente, no se dispuso de tiempo para llevarlo a cabo.

Conclusiones de los Resultados del Cuestionario Inicial

Después de la aplicación del cuestionario inicial se concluye que a la mayoría de los alumnos les gusta más escribir en español porque es su lengua materna y conocen sus elementos y su funcionamiento. Ya han escrito diferentes tipos de textos en las escuelas donde

estudiaron. No obstante, casi no les gusta escribir en francés ya que consideran que es una lengua difícil y que desconocen el vocabulario y la gramática. Solamente escriben cuando necesitan realizar una tarea o cuando desean presumir que saben otro idioma. No todos conocen los conectores para unir oraciones. Señalan que la escritura de un texto en francés, en pasado, está condicionada al conocimiento de la conjugación de verbos y de la gramática. Es decir, que se enfocan únicamente en la forma y no en el contenido. De igual manera, la mayoría piensa que las correcciones deseadas deberían encaminarse hacia la mejora de la escritura y del idioma francés. Vislumbran que el progreso en la escritura les va a ayudar también en su lengua materna, lo cual indica que contemplan la transferencia de lo que aprendan a otra asignatura o para su futura vida personal. Esto favorece a la hipótesis del presente trabajo.

Ahora se verá qué ocurrió cuando escribieron la anécdota-diagnóstico.

Análisis de la Anécdota Inicial

44 alumnos escribieron la anécdota inicial, 7 no la escribieron porque no asistieron ese día. Se les indicó que no podían utilizar el traductor de Google, sino que tenían que escribirla usando lo que ya sabían del idioma. Escribieron un promedio de 6 renglones.

El 72% de los estudiantes escribió una anécdota comprensible y contó algún suceso personal mostrando la confianza para platicarlo. Algunos narraron algo gracioso y otros una experiencia negativa.

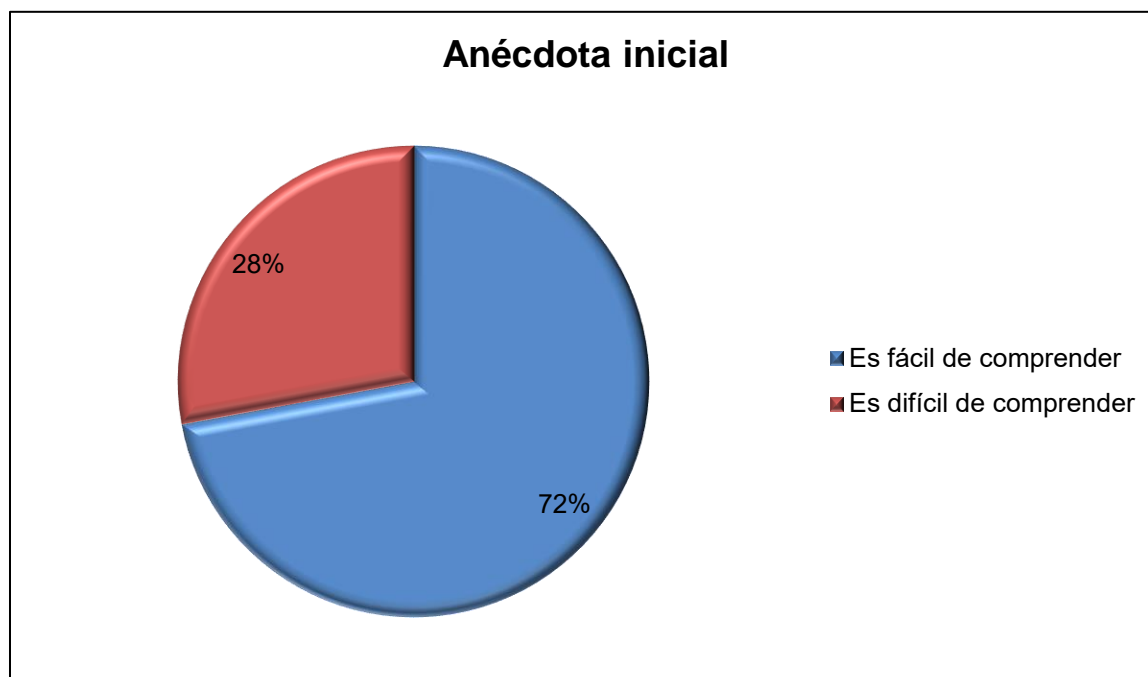
Aspectos Pragmáticos

Se les solicitó que escribieran una anécdota de algo que les hubiera ocurrido el primer día de clases en el CCH en el primer semestre. Con esto se pretendía que se implicaran personalmente. Se les indicó que la anécdota iba dirigida a sus compañeros y a sus profesores de francés. La consigna fue: "Vas a escribir una anécdota acerca de algo que te haya sucedido

el primer día de clases en el CCH. Deberás escribir entre 8 y 10 renglones y considerarás que los lectores van a ser tus compañeros y profesores de francés.”

Figura 5

Gráfica. *Anécdota Inicial. Es Difícil o Fácil de Comprender.*



A continuación, se muestran dos anécdotas iniciales y se puede observar que se comprende el contenido con facilidad en general, aunque en la segunda anécdota no se entiende la frase: “du le tablón”. Un hispanohablante puede entender más o menos porque su lengua es muy parecida, sobre todo por escrito. No obstante, un hablante de una lengua más lejana o no emparentada (germanohablante, rusohablante, arabohablante), que dominara el francés, no entendería con tanta facilidad. Los alumnos narran su experiencia el primer día de clase en el CCH. Algunos expresan una vivencia agradable e importante, como hacer nuevos amigos, que es una característica de la adolescencia. Otros, cuentan alguna experiencia penosa, angustiante o triste.

Respecto a la calidad del francés se observan oraciones sencillas y cortas. No hay párrafos que contengan conectores como *et* (“y”) o *parce que* (“porque”).

Anécdota inicial de: Calleros González Zimendorf Braulio, grupo 407	
Anécdota original	Observaciones
Le premier jour de classe à CCH Sur j'ai rencontré des gens qui sont mes amis aujourd'hui.	Oración con el relativo «qui»
J'avais eu les sujets de Chimi, Matematics et Frances. Il lui manquait de la didactic.	No se entiende a qué o quién le faltaba “didáctica”. El lector hace suposiciones que tal vez les falte didáctica a los profesores de las tres asignaturas.
Mon premier semestre a été le pire da ma vie universitaire.	Oración sencilla.
	No hay una palabra de unión entre las tres oraciones, por ejemplo, un conector de cronología: <i> finalement</i> . Escribió 5 renglones.

Anécdota inicial de: Juan Ramon Fuentes y Gallardo, grupo 407	
Anécdota original	Observaciones
Le premier jour j'étais heureux et nerveux par quoi	Oración con conector « et »

Anécdota inicial de: Juan Ramon Fuentes y Gallardo, grupo 407	
Anécdota original	Observaciones
c'est le premier fois que j'arrivais au CCH	Oración sencilla con algunos errores
et cuand j'arrivais a mon premier class	Oración sencilla con algunos errores
et tout monde etaient silencieux	Empleo del conector <i>et</i>
et je commancé a parlare avec de mon camarads	Errores de sintaxis
du le tablón et je connu a mon amie Aarón.	
	Se comprende claramente el contenido. No hay una palabra de unión entre las tres oraciones, por ejemplo, un conector de cronología, como: <i>finalement</i> . Utiliza el conector <i>et</i> muchas veces. Escribió 5 renglones y medio.

Figura 6

Anécdota Inicial de: Calleros González Zimendorf Braulio, Grupo 407

5

		Le Lundi 11 Janvier 2019 407A
--	--	----------------------------------

Calleros González Zimendorf Braulio

Le premier jour de classe à CCT/Aur, j'ai rencontré des gens qui sont mes amis aujourd'hui. J'avais eu les sujets de Chemi, Mathématiques et Français. Il lui manquait de la didactique.

Mon premier semestre a été le pire de ma vie universitaire.

SCOL

Figura 7

Anécdota inicial de: Juan Ramon Fuentes y Gallardo, grupo 407

407 10

Fuentes y Gallardo Juan Ramón	21-01-2019
-------------------------------	------------

Le premier jour j'étais heureux et nerveux par quoi c'est le premier fois que j'étais au CCH et quand j'arrivais à mon premier class et tout monde etant silencieux, et ~~moi~~ je commençai à parler avec de mes camarades du le tablón et je commençai à mon amie Aaron.

SCOOT

Análisis de la Anécdota Final

51 alumnos escribieron su anécdota final con un promedio de 7 renglones no obstante que en la consigna se les pidió que escribieran entre 8 y 10 renglones. Se cree que no se logró que escribieran más renglones porque hizo falta más tiempo en la clase.

La profesora-investigadora corrigió los borradores finales de las anécdotas y los evaluó de acuerdo con la rúbrica núm.2. (ver Anexo 3) Se comprende el mensaje de las anécdotas finales del 88 % de los alumnos.

Figura 8

Gráfica. Anécdota Final. Se Comprende el Contenido.



Enseguida, se muestran varios ejemplos. Cabe señalar que no se anotan los errores de gramática ni de ortografía. Solamente se presenta el contenido traducido.

Se aclara que en las anécdotas originales de los alumnos la profesora-investigadora anotó las correcciones con color rojo para que se vieran en las fotografías, pero acostumbra a hacerlo con azul para evitar que los aprendientes se sientan agredidos. Hay errores de estructura que se dejaron pasar, o sea, que no se corrigieron porque requieren muchos

cambios, como reformulación de oraciones que se valoró que en el nivel que tienen los estudiantes les resultan muy complicados aún, además de que requieren de más tiempo para ser entendidos y dominados.

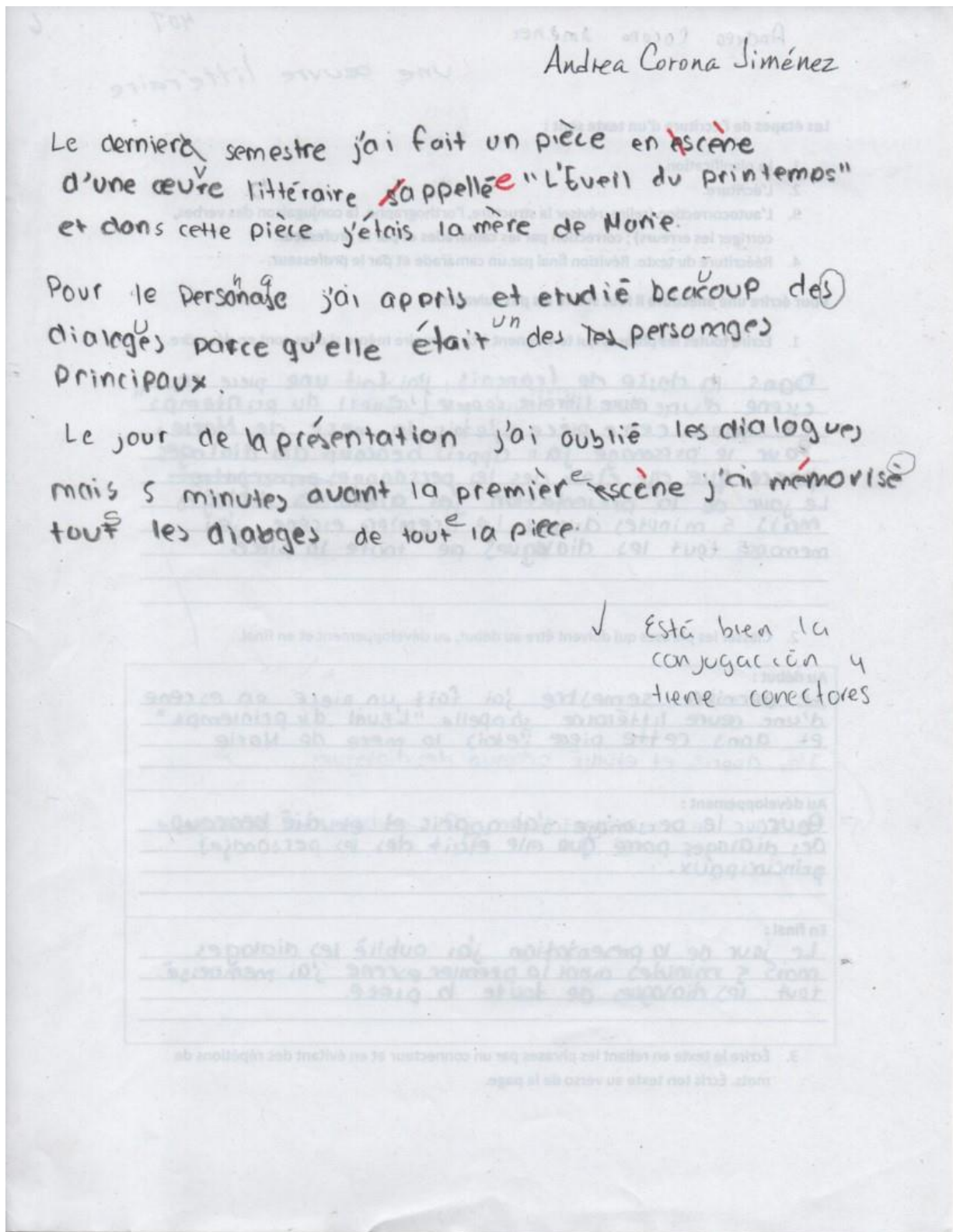
A continuación, se presentan las anécdotas finales de cuatro estudiantes y se señalan algunas observaciones.

En el primer ejemplo de anécdota final de la alumna Corona Jiménez Andrea falta más información ya que no menciona si habla de una obra dramática en francés o en español, sin embargo, se comprende el mensaje que quiso compartir con el lector y se admira su valor para actuar frente al público y su responsabilidad para memorizar los diálogos en el último momento bajo tensión.

Anécdota final de: Andrea Corona Jiménez, grupo 407	
Anécdota original	Traducción
<p><i>Le dernier semestre j'ai fait un pièce en scène d'une oeuvre littéraire s'appellé « L'Eveil du printemps » et dans cette pièce j'étais la mère de Marie.</i></p> <p><i>Pour le personnage j'ai appris et étudié beaucoup des dialogues parce qu'elle était des les personnages principaux.</i></p> <p><i>Le jour de la présentation j'ai oublié les dialogues mais 5 minutes avant la premier escene j'ai memorise tout les dialoges de tout la piece.</i></p>	<p>El semestre pasado hice una puesta en escena de una obra literaria se llamó "El despertar de la primavera" y en esta pieza yo era la madre de Marie.</p> <p>Para el personaje aprendí y estudié mucho unos diálogos porque ella era de los personajes principales.</p> <p>El día de la presentación olvidé los diálogos, pero 5 minutos antes de la primera escena memoricé todos los diálogos de toda la obra.</p>

Figura 9

Anécdota final de Andrea Corona Jiménez, grupo 407



En la segunda anécdota, correspondiente a Santiago Gutiérrez Ana Paula, la autora no explica lo que es “Noria” ni lo que es “Cruz azul” (cuyo significado desconocería probablemente un extranjero).

Anécdota final de: Ana Paula Santiago Gutiérrez, grupo 407	
Anécdota original	Traducción
<p><i>Une fois mon père j a porte a « Noria » pour une surprise pour mon anniversaire, pendant tout le jour j'étais très nerveuse et j'avais beaucoup d'emotion, nous arrivons et enfin j'ai connu au gardien de « Cruz Azul » ; Jose de Jesus Corona, ensuite il m'a demande comme j'étais, puis il m'a donné son autographe, il m'a signe je de plaje et j'ai pris une photo avec il. Finalement il m'a dit qui'il donnerait tout pour nous voir heureux.</i></p> <p><i>Enfin pour moi, il est le meilleure gardien de football dans le monde. Cela a etá la meilleure experience de ma vie.</i></p>	<p>Una vez mi padre me llevó a la “Noria” para una sorpresa por mi cumpleaños, durante todo el día yo estaba muy nerviosa y tenía mucha emoción, llegamos y por fin conocí al portero del “Cruz Azul”; José de Jesús Corona, enseguida me preguntó cómo estaba, después me dio su autógrafo, me firmó sobre mi playera y tomé una foto con él. Finalmente me dijo que él daría todo por vernos felices.</p> <p>En fin, para mí, él es el mejor portero de futbol en el mundo. Esa fue la mejor experiencia de mi vida.</p>

Figura 10

Anécdota final de Ana Paula Santiago Gutiérrez, Grupo 407

Une fois mon père ^{m'a emmenché} ~~(a porté)~~ a "Noria" pour une surprise pour
 mon anniversaire, pendant tout le jour j'étais ^{très nerveuse} et
 j'avais beaucoup d'émotion, nous ^{summes arrivés} ~~(arrivés)~~ et (enfin) j'ai connu
 le gardien de "Cruz Azul"; Jose de Jesus Corona, ensuite il m'a
 demandé comment j'étais, puis il m'a donné son autographe, il m'a
 signé ^{sur mon t-shirt} ~~(je de plage)~~ et j'ai pris une photo avec lui. Finalement il
 m'a dit qu'il ^{aimait} ~~lui plaisait~~ d'avoir ^{des} ~~les~~ personnes qui l'appuyaient
 comme ^{moi} ~~je~~ et qui il donnerait tout pour nous voir heureux.
 Enfin pour moi, il est le meilleur gardien de football ^{du} ~~dans le~~
 monde. Cela a été la meilleure expérience de ma vie.

Santiago Gutiérrez Ana P. (407)

En la anécdota de Sánchez Paola Nicole se comprende todo el contenido, a pesar de los errores de conjugación, de ortografía y la falta de letras. Narra su experiencia preocupante de haberse perdido en el metro durante muchas horas. No tuvo pena en compartirla.

<p>Anécdota final de: Paola Nicole Sánchez, grupo 408</p>	
Anécdota original	Traducción
<p><i>Un jour dans le métro université, j'étais avec mes amis et j'ai décidé accompagne-les jusqu'à mixcoac. C'est alors que j'ai fini jusqu'à la station mixcoac après j'étais perdu dans le métro et j'ai acheté une glase de mcdonald's tout à coup je trouvé le chemin à parcourir.</i></p> <p><i>Finalement, j'ai pris 5 métros en tout et je suis arrivé très tard chez moi.</i></p>	<p>Un día en el metro universidad, yo estaba con mis amigos y decidí acompañarlos hasta Mixcoac. Es entonces que terminé hasta la estación Mixcoac, después estaba perdido en el metro y compré un helado de mcdonald's de repente encontré el camino a seguir.</p> <p>Finalmente, tomé 5 metros en total y llegué muy tarde a mi casa.</p>

Figura 11

Anécdota Final de Paola Nicole Sánchez, Grupo 408

anécdote

Un jour dans le métro université, j'étais avec mes amis et j'ai décidé ^{de les} accompagner ~~(-tes)~~ jusqu'à mixcoac. C'est alors que j'ai fini jusqu'à la station mixcoac. Après j'étais perdue dans le métro et j'ai acheté une glace de madonald's tout à coup je ^{'ai} trouvé le chemin à parcourir. Finalement, j'ai pris 5 métros en tout et je suis arrivée très tard chez moi.

Sánchez Sánchez Paola Nicole

Av début :

An développement :

En fin :

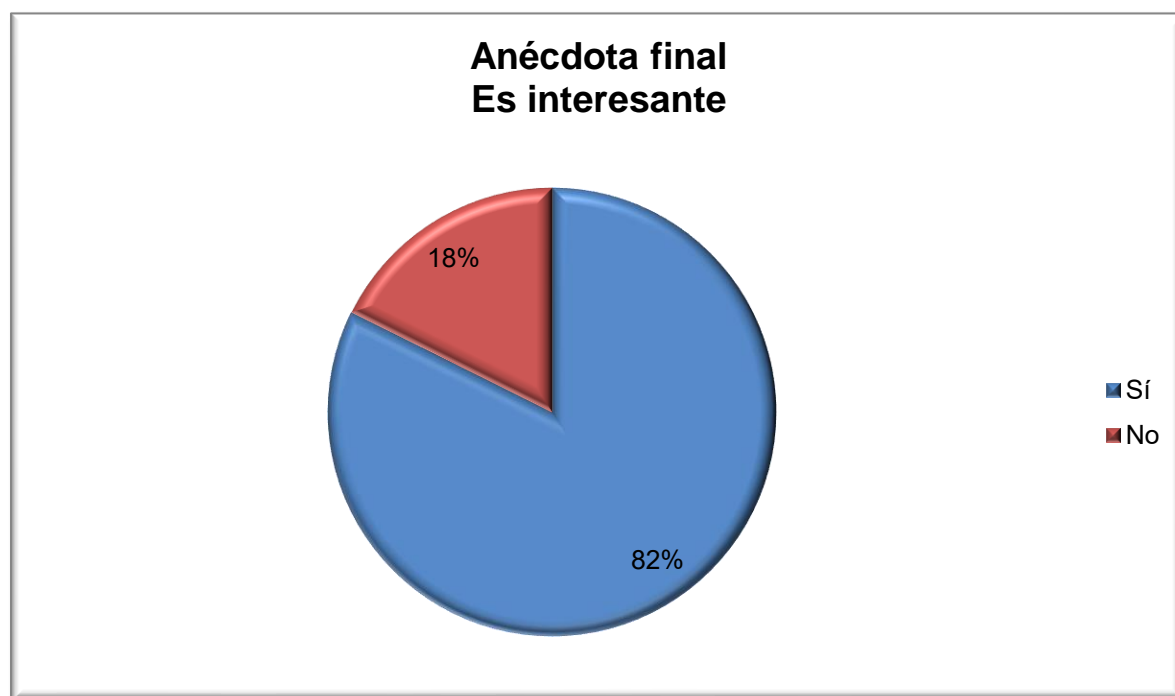
En la siguiente anécdota perteneciente a López Machorro Martín, se comprende bastante bien el contenido y el mensaje, además de que está bien estructurada, con un inicio ubicado en el plano espaciotemporal; luego el desarrollo, con un problema, y el final con un desenlace. También cuenta su mala experiencia de haberse perdido durante muchas horas y comparte el sentimiento de miedo que tuvo durante y después.

Anécdota final de: Martín López Machorro, grupo 408	
Anécdota original	Escritura de la Anécdota con correcciones
<i>Une fois, pendant mes vacances à Veracruz, quand j'avais 9 ans je me suis perdu 3 heures dans les terres de ma famille. Pendant ce temps j'avais peur et je ne savais pas quoi faire.</i> <i>Puis un long temps, ils m'ont trouvé au bord d'une rivière</i> <i>Le lendemain je ne voulais pas sortir.</i>	Una vez durante mis vacaciones en Veracruz, cuando tenía 9 años me perdí 3 horas en las tierras de mi familia. Durante ese tiempo tenía miedo y no sabía qué hacer. Después de un largo tiempo, me encontraron en la orilla de un río El día siguiente yo no quería salir.

Lo que se observa en la figura 13 es que el 82 % de las anécdotas es interesante y los textos narran vivencias de los alumnos, lo cual muestra su implicación y la confianza que tuvieron para compartirlas, ya que algunos narran algunos hechos dolorosos o vergonzosos. Coincide con lo que menciona Vidal (2005) acerca de que los estudiantes expresan sus emociones y desean ser reconocidos por otros. Hablan de los hechos que les sucedieron lo cual es abstracto y allí se puede observar que su pensamiento es formal. Se nota que buscan su identidad. Precisamente en esta etapa ellos usan el lenguaje para poder representar sus pensamientos y sus razonamientos. Con la escritura de la anécdota se desarrolló más su uso de la lengua, en particular, de la lengua extranjera. Se fomentó la importancia del lenguaje y la interacción social, como lo menciona Vygotsky. Los estudiantes saben que alguien los va a leer, sus compañeros y sus profesores (la profesora-investigadora y el profesor titular). También se desarrolló su memoria de experiencias pasadas.

Figura 13

Gráfica. Anécdota Final. Es Interesante.

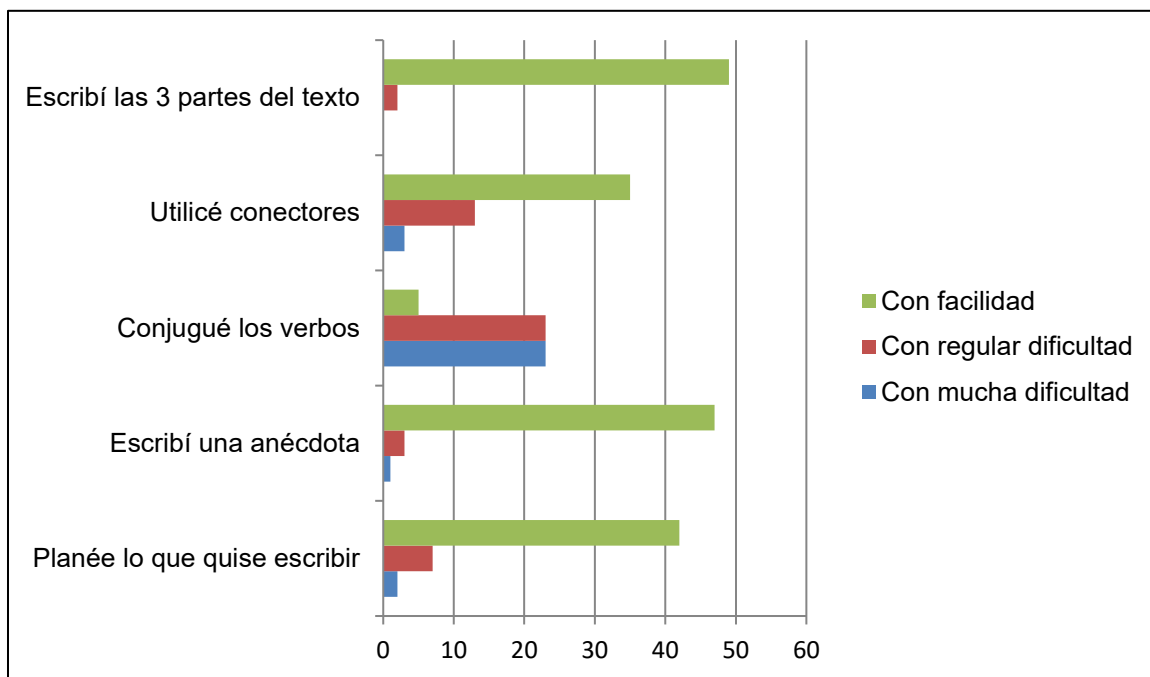


Con la rúbrica 1 (ver Anexo 2) los alumnos autoevaluaron su anécdota final.

Lo que se observa en la figura 14 y según los resultados de la rúbrica 1 de autoevaluación de la anécdota final, es que, la mayoría de los estudiantes mencionó que escribieron la anécdota con facilidad, planearon lo que desearon escribir e integraron las tres partes del texto. Y, efectivamente, se observa lo anterior en los escritos: al compararla con la anécdota inicial se ven las diferencias (ver Anexo 14). Sin embargo, expresaron que conjugaron los verbos con dificultad.

Figura 14

Gráfica. Resultados de la rúbrica 1 de autoevaluación de la anécdota final.



Comparación de la Anécdota de Diagnóstico y la Final

Se compararon las anécdotas para observar si hubo progreso en la habilidad de escritura. En el siguiente cuadro comparativo se señalan las diferencias.

Diferencias	
Anécdota inicial	Anécdota final

Seis renglones en promedio	Siete renglones en promedio
Sin estructura	Con estructura
Hay oraciones enlistadas	Hay oraciones ligadas
Varias oraciones son difíciles de comprender	La mayoría de las oraciones se comprende claramente
Sin planificación	Con planificación
Poca utilización de conectores	Mayor utilización de conectores
Hay dificultad para comprender el contenido	Se comprende el contenido claramente

Enseguida se muestran las transcripciones de las anécdotas de tres alumnos. (ver Anexo 14) y se hace la comparación.

La profesora-investigadora anotó las correcciones en la columna del lado derecho, empleando “negritas”. Algunos textos no se corrigieron profundamente porque esto implicaría hacer una transformación sintáctica complicada para el nivel de francés de los estudiantes.

Anécdota inicial de: Ricardo Aldana Sarabia, grupo 408	
Anécdota original	Escritura de la Anécdota con correcciones en negritas.
<p><i>“Mon premier jour au cch”</i></p> <p><i>Je me suis perdu, j’neai pas imprime ma liste de matieres.</i></p> <p><i>Pour cette raison j’ai demandé a une personne.</i></p> <p><i>Cependant j’étais tranquille dans ma pensée.</i></p>	<p><i>Mon premier jour au CCH</i></p> <p><i>Je me suis perdu, je n’ai pas imprimé ma liste de matières.</i></p> <p><i>Pour cette raison j’ai demandé à une personne.</i></p> <p><i>Cependant, j’étais tranquille dans ma pensée.</i></p>

Anécdota inicial de: Ricardo Aldana Sarabia, grupo 408	
Anécdota original	Escritura de la Anécdota con correcciones en negritas.
	Traducción: Mi primer día en el CCH Me perdí, no imprimí mi lista de materias. Por esta razón pregunté a una persona. Sin embargo, estaba tranquilo en mi pensamiento.

Anécdota final de: Ricardo Aldana Sarabia, grupo 408	
Anécdota original	Escritura de la Anécdota con correcciones en negritas.
<i>Dans un voyage de me vacances j'ai voyagé en avion avec ma famille après j'ai rencontré ma famille américaine, il a été très amusant. Après je me suis perdu dans la mer pendant 4 jours seul parce que je n'étais pas responsable, après toute ma famille a fait un parcours. Tous sont retournés chez nous.</i>	<i>Dans un voyage de mes vacances j'ai voyagé en avion avec ma famille après j'ai rencontré ma famille américaine, il a été très amusant. Après je me suis perdu dans la mer pendant 4 jours seul parce que je n'étais pas responsable, après toute ma famille a fait un parcours. Tous sont retournés chez nous. Traducción: En un viaje de mis vacaciones viajé en avión con mi familia</i>

Anécdota final de: Ricardo Aldana Sarabia, grupo 408	
Anécdota original	Escritura de la Anécdota con correcciones en negritas.
	después encontré a mi familia americana, fue muy divertido. Después me perdí en el mar durante 4 días solo porque yo no era responsable después toda mi familia hizo un recorrido. Todos regresaron a nuestra casa.

Al comparar las dos anécdotas de Ricardo Aldana Sarabia se puede distinguir que en la primera escribió 4 renglones solamente y en la anécdota final escribió 9 renglones. Utilizó la palabra “après” 3 veces para expresar temporalidad posterior. Planificó su texto porque se percibe el inicio, el desarrollo y el final. Por supuesto que hay errores de redundancia, pero el contenido se comprende notoriamente.

Anécdota inicial de: Evelyn Natalia Mora Velázquez, grupo 407	
Anécdota original	Escritura de la Anécdota con correcciones en negritas.
<i>Mon premier jour, je sus avec le un amie, nous ne savions rien au CCH, et je demandé a quelq'un pour le v et nous etions juste a côté</i>	<i>Mon premier jour, je suis avec une amie, nous ne savions rien au CCH, et j'ai demandé à quelq'un pour le V et nous étions juste à côté du V, nous rions et</i>

Anécdota inicial de: Evelyn Natalia Mora Velázquez, grupo 407	
Anécdota original	Escritura de la Anécdota con correcciones en negritas.
<i>de le v, nous rions et appre je entre a mon chambre.</i>	<p><u>après</u> je <u>suis entrée à ma salle de classe.</u></p> <p>Traducción: Mi primer día de clase, yo estaba con una amiga, no sabíamos nada en el CCH, y pregunté a alguien por el edificio V y estábamos justo al lado del V, nos reímos y después entré a mi salón.</p> <p>Nota: quienes conocemos el plantel del CCH Sur sabemos que los edificios están nombrados con letras: A, B, C, D, E... V, etc.</p>

Anécdota final de: Evelyn Natalia Mora Velázquez, grupo 407	
Anécdota original	Escritura de la Anécdota con correcciones en negritas.
<i>Quand je était petite, un jour mon père a eu l'ocurrence de se couper la moustache.</i>	<i>Quand j'étais petite, un jour mon père a eu l'idée de se couper la moustache.</i>

<p>Anécdota final de: Evelyn Natalia Mora Velázquez, grupo 407</p>	
<p>Anécdota original</p>	<p>Escritura de la Anécdota con correcciones en negritas.</p>
<p><i>Ma mere me chargeait, apres mon père voulait me parler, quand ma mere m'est amue avec mon père j'ai comencé a pleurer.</i></p> <p><i>J'ai pleurir parce que je ne l'ai pas reconnu sans moustache</i></p>	<p><i>Ma mère me chargeait, après mon père voulait me parler, quand ma mère m'a amenée avec mon père j'ai commencé à pleurer.</i></p> <p><i>J'ai pleuré parce que je ne l'ai pas reconnu sans moustache.</i></p> <p>Traducción:</p> <p>Quando era pequeña, un día mi padre tuvo la ocurrencia de cortarse el bigote.</p> <p>Mi madre me cargaba, después mi padre quería hablarme, cuando mi madre me llevó con mi padre yo comencé a llorar.</p> <p>Lloré porque no lo reconocí sin bigote.</p>

Se observa un avance en la escritura, en la anécdota final de Natalia, aunque es una historia muy sencilla se comprende claramente, está bien estructurada y expresa una situación graciosa. Al inicio de la anécdota final hizo una ubicación temporal para exponer la situación, luego desarrolló el conflicto de su historia y después escribió el final. Utilizó solamente el conector *après* (después) para exponer una acción posterior. En cuanto a la cantidad de renglones, fue muy poca la diferencia pues en la primera anécdota escribió solamente 6 (ver Anexo 14) y en la segunda escribió 7.

Anécdota inicial de: José Rodrigo Soto Rosas, grupo 407	
Anécdota original	Escritura de la Anécdota con correcciones
<i>Le premier jour au CCH, je suis allé retarde au le premier classe, pas que je suis blessé. Je suis nerveux. Je me rappelle qui je suis tombé quand je suis entré aux le classe.</i>	<i>Le premier jour au CCH, je suis arrivé en retard à la première classe, parce que j'étais blessé. J'étais nerveux. Je me rappelle que je suis tombé quand je suis entré à la salle de classe.</i> Traducción: El primer día en el CCH, llegué tarde a la primera clase porque estaba lastimado. Estaba nervioso. Recuerdo que me caí cuando entré al salón.

Anécdota final de: José Rodrigo Soto Rosas, grupo 407	
Anécdota original	Escritura de la Anécdota con correcciones
<i>C'était un jour il a commecé à trembler pendant le tremblement de terre je n'avais pas peur, ensuite je suis marché 8 heures et je suis étais très fatigué donc je suis arrivé chez moi a 20 :00 heures</i>	<i>C'était un jour il a commencé à trembler pendant le tremblement de terre je n'avais pas peur, ensuite j'ai marché 8 heures et j'étais très fatigué donc je suis arrivé chez moi à 20 heures.</i>

Anécdota final de: José Rodrigo Soto Rosas, grupo 407	
Anécdota original	Escritura de la Anécdota con correcciones
	Traducción: Era un día comenzó a temblar durante el temblor de tierra y yo no tenía miedo, enseguida caminé 8 horas y estaba muy fatigado entonces llegué a mi casa a las 20 horas.

En la anécdota inicial de José Rodrigo Soto Rosas se observa que a veces usa verbos en presente y otras veces verbos en pasado. No usa conectores. Las oraciones van separadas. Tiene errores de preposiciones mezcladas con artículo definido: *au le premier classe*, pero a pesar de ello se comprende el contenido. Se percibe una mejora en su escritura porque en la anécdota final ubica el inicio con una expresión de tiempo: *C'était un jour*. Después narra el suceso y el conflicto, y termina con un final. Aquí se observa que planificó la estructura. Cabe mencionar que, aunque es muy poco lo que escribió y que no utiliza punto y seguido, comunica el contenido visiblemente.

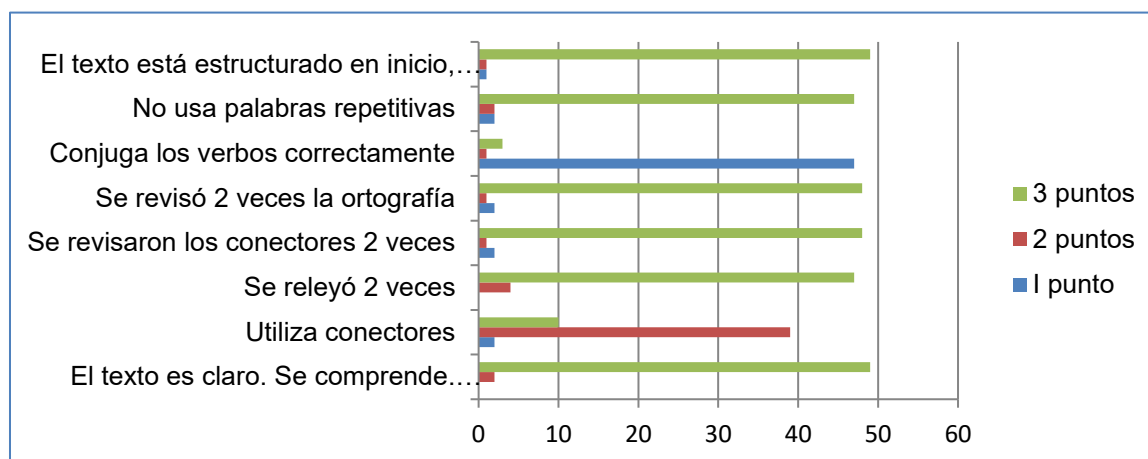
Los estudiantes comentaron que se les dificulta bastante la conjugación de verbos en *passé composé* lo cual es verdad ya que se puede constatar en los escritos. Los errores de conjugación se pueden observar en las páginas anteriores en las que se encuentran las transcripciones de algunas anécdotas. Sí planearon lo que iban a escribir, ya que se les proporcionó una hoja para planificar la escritura distribuyendo las oraciones que iban en el inicio, en el desarrollo y al final. (ver Anexo 14) Con la rúbrica Núm. 2 (ver Anexo 3) los evaluó un compañero y la profesora.

En la figura 15 se observan los resultados de la rúbrica 2 de evaluación de la anécdota final. En la pregunta: “¿Se revisó dos veces la ortografía?” los alumnos respondieron que sí pero se detecta que se les dificulta el uso de conectores.

La primera vez no fueron capaces de detectar los errores ortográficos porque probablemente sus profesores anteriores no les habían enseñado la manera de hacerlo. Entonces al observar esto se les indicó que se les iba a encerrar en un círculo las palabras que tenían error y ellos debían buscarlas en el diccionario o corregir la conjugación si se trataba de verbos. De esta manera se empleó la corrección estratégica mencionada en el capítulo 1. (Cornaire y Raymond, 1999: 50) (Cassany, 2003: 75). Los estudiantes corrigieron errores de conjugación consultando una hoja que se les proporcionó con una lista de verbos (ver Anexo 8) y consultando en línea el *Bescherelle* de la conjugación en el enlace siguiente: <https://bescherelle.com/bescherelle-la-conjugaison-pour-tous-9782218951985>

Figura 15

Gráfica. Resultados de la Rúbrica 2 de Evaluación de la Anécdota Final.



Autocorrección y Corrección Entre Pares

Se observó que los alumnos no podían autocorregirse ni corregir los escritos de sus compañeros porque aún no tenían el nivel de lengua requerido para ello y porque sus

profesores no les han enseñado a detectar errores ni a corregirlos. No tenían la capacidad para detectar errores de estructura, de conjugación, ni de ortografía porque no lo habían practicado, tal vez ni siquiera en español, ya que de otra forma tendrían la estrategia. Se encuentran en un nivel de escritor principiante **no hábil**. Debido a esto se les guió para utilizar el diccionario: para buscar las palabras y ver la ortografía correcta. La profesora-investigadora encerró las palabras con error ortográfico para que ellos las buscaran en el diccionario. Lo mismo realizó con los verbos y con oraciones que no estaban bien construidas para que individualmente y en equipos de tres buscaran las formas correctas con ayuda de la lista de verbos que se les dio y consultando el enlace del *Bescherelle* de la conjugación que se mencionó anteriormente. Así se utilizó nuevamente la corrección estratégica (Cornaire y Raymond, 1999: 50) (Cassany, 2003: 75). Durante este proceso de revisión y autocorrección, la docente pasaba a ver el escrito de cada alumno y si éste no detectaba algún error, ella encerraba la palabra en un círculo, le decía que descubriera en qué consistía y lo corrigiera. Esto podían hacerlo también con ayuda de un compañero. Para los errores de estructura, de morfosintaxis y de contenido la profesora les revisó sus escritos indicándoles lo que no se entendía por falta de contexto o por no señalar el tiempo y/o el espacio.

Escorcía (2019: 6) señala que su hipótesis principal es que los aprendientes que tienen niveles muy altos de conocimientos metacognitivos y de estrategias de autorregulación, son los que muestran mejores escritos. Basándose en lo anterior se puede afirmar que los estudiantes objeto de esta investigación todavía no han desarrollado esos niveles, se encuentran en el inicio. Se afirma esto porque se considera que en la enseñanza previa no se ha trabajado la producción escrita lo suficiente, ni en lengua materna, ni en la extranjera, a pesar de lo que dijeron en el cuestionario inicial. Además, en la edad que se encuentran los alumnos todavía no han escrito lo suficiente.

Por eso, es importante esta intervención en investigación-acción, ya que fomenta el desarrollo de la escritura mediante la adquisición de esas estrategias que les ayudarán a planear, escribir y revisar mejor sus textos, tanto en lengua materna como en lengua extranjera.

Evaluación de los Portafolios Electrónicos

El 91% de los estudiantes que participaron en la intervención elaboró su portafolio siguiendo las indicaciones de una hoja que se les dio con información sobre cómo elaborar el portafolio electrónico (ver Anexo 6). En él colocaron fotos de los documentos utilizados y describieron las actividades realizadas además de que insertaron el video con su presentación de Powtoon. Esto sirvió para observar todo el proceso, los errores y la evolución de su aprendizaje. Muchos no escribieron comentarios al pie de cada documento.

Se escogieron los siguientes Portafolios elaborados por los alumnos. En el sitio: <https://sites.google.com/view/portafoliodefrancaisanecdote/home> se puede observar el portafolio de Ana Fernanda García Aguirre del grupo 408. Este portafolio está muy completo y muy bien elaborado, con mucha creatividad, empeño y dedicación pues la estudiante escribió comentarios explicando cada foto que corresponde a una actividad. En el enlace: <https://sites.google.com/view/portfolio-de-francaissaharalm/> se aprecia el portafolio de Sahara Luna Muñoz del grupo 408. También está muy completo con diseño de fondo, comentarios a cada foto y el video insertado. Expresa el interés, el entusiasmo y la creatividad de la estudiante. En el sitio: <https://sites.google.com/view/portafolio-de-francais/> se observa el portafolio de Giselle Carolina Nava Hernández del grupo 407, el cual presenta fotos de los documentos elaborados sin comentarios ni el video insertado.

La mayoría de los estudiantes demostró mucho empeño y realizó muy bien las actividades de la instrumentación: la práctica de la escritura, la toma de conciencia del proceso, la elaboración del portafolio didáctico, la creación del video en una aplicación desconocida por ellos. Fue loable su interés, su esfuerzo y su dedicación.

Análisis de las Presentaciones con Powtoon

Se eligió la aplicación Powtoon para que los estudiantes presentaran sus anécdotas al final de la secuencia didáctica pensando que sería satisfactorio para ellos ver su producto final en forma de historieta.

Se preguntó a los estudiantes si conocían esta aplicación y respondieron negativamente. Durante la sesión en el aula de laboratorio comenzaron a utilizarla con las indicaciones que iba dando la docente y con los tutoriales que se les encargó que vieran en su casa. Poco a poco usaron las herramientas para ir transcribiendo su anécdota escrita. Después, en otra sesión en plenaria, comentaron que había sido una experiencia satisfactoria y un aprendizaje extra que les serviría para crear presentaciones para sus otras asignaturas.

En la figura 16 se observa que: de un total de 51 alumnos, 37 elaboraron su presentación con Powtoon en la sesión de laboratorio y la publicaron en Youtube posteriormente en sus casas. 7 no la publicaron en Youtube, pero compartieron el enlace de Powtoon para verla en línea. 7 alumnos más no la ejecutaron debido a que ese día no asistieron a clase.

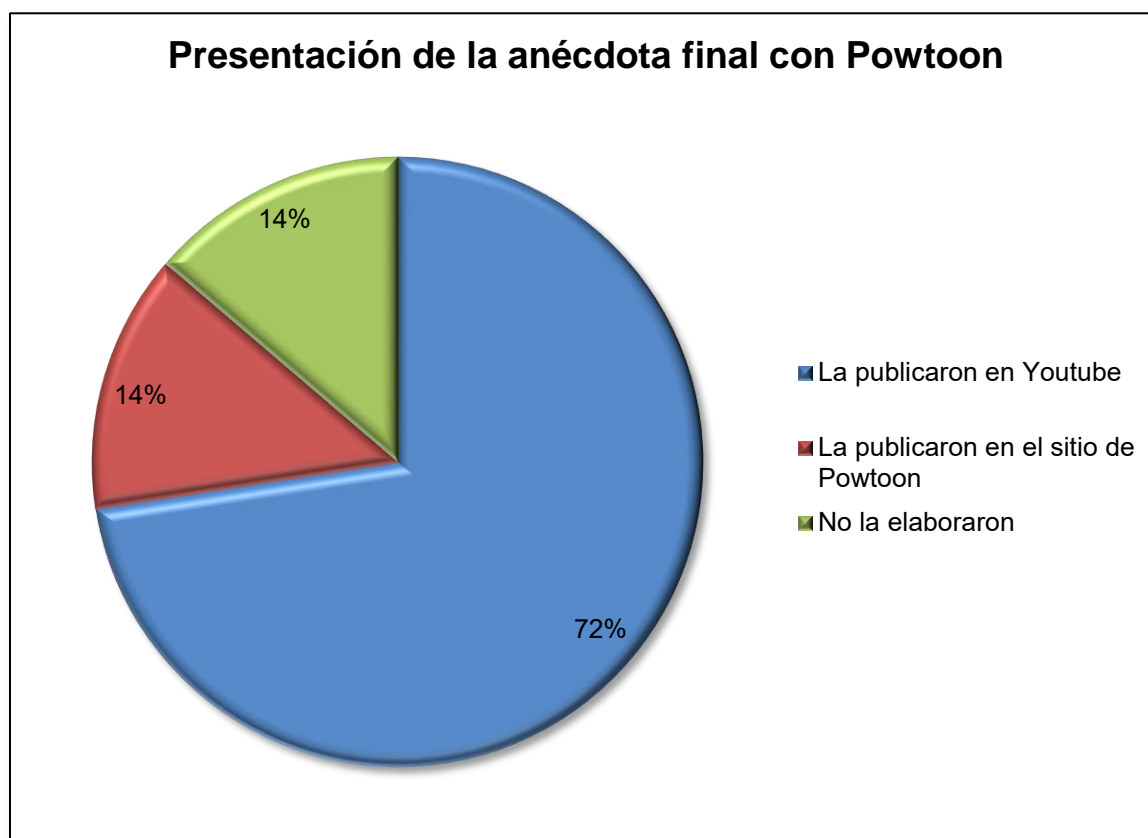
En lo que concierne a la forma de los escritos, la mayoría de los estudiantes no prestó atención en transcribir su anécdota exactamente como estaba corregida en su hoja a la aplicación Powtoon y omitieron letras y/o acentos. Algunos alumnos argumentaron que el teclado no ponía los acentos del idioma francés y por ello colocaron palabras sin acentos o con otros de manera incorrecta. Se aprecian capturas de pantalla de algunas presentaciones en el Anexo 15.

En lo referente al contenido de las anécdotas se observa que los estudiantes compartieron y expresaron sus sentimientos y preocupaciones, lo cual demuestra que se implicaron personalmente. Además, aplicaron mucha creatividad ya que emplearon varios medios gráficos y auditivos como dibujos, fotografías, narración oral, música de fondo, gestos

gráficos para expresar lo mejor posible su presentación de Powtoon. Demostraron mucho empeño y dedicación.

Figura 16

Gráfica. *Presentación de la Anécdota Final con Powtoon.*



Las presentaciones que realizaron con Powtoon duran 40 segundos en promedio. El 100 % de los alumnos adornó con fondo musical, pero no se dispuso de tiempo para que la mostraran al grupo. En el 95 % se observaron errores de ortografía y omisión de letras (ver Anexo 15). Sin embargo, en cuanto a contenido el 98 % expresó mejor y con más claridad sus experiencias que en la anécdota inicial. Además, mostró interés y motivación para compartirlas con los docentes. La escritura de la anécdota final presentó mejoras notables en cuanto a la estructura, ya que planearon los tres elementos: el inicio, el desarrollo y el final. Utilizaron

algunos conectores para unir las oraciones. La conjugación de verbos en *passé composé* todavía se les dificulta un poco; se observó asimismo que utilizaron mejor la puntuación.

Se advirtió que el 95 % de los estudiantes no posee el hábito de releer lo que escribe ni el de auto corregirse. Inclusive presentan errores en español, que es su lengua materna. Por ejemplo, alguno escribió “Pelenque” en lugar de “Palenque” otro más escribió “Cancun” en lugar de “Cancún”. Esto muestra que han carecido de la práctica de hábitos adecuados durante toda su formación escolar y que es importante que los docentes lo valoren para guiarlos a mejorar esas áreas de oportunidad.

A pesar de los errores de la forma, es muy importante el aprendizaje que se llevó a cabo en lo referente al desarrollo de las habilidades de escritura, pues los estudiantes comunicaron en la lengua extranjera sus experiencias personales.

El profesor titular del grupo tomó en consideración estas producciones de los alumnos para asignarles calificación y les solicitó un video extra de la misma anécdota, (fuera de la secuencia didáctica), con sus voces grabadas narrando la anécdota para evaluarles la pronunciación. Esto fue gratificante para la docente-investigadora pues se dio continuidad a la aplicación de la instrumentación.

Análisis del Cuestionario Final

Se considera muy importante conocer las opiniones de los alumnos sobre las sesiones para saber cómo se sintieron, cuál fue su percepción de las actividades, para qué les sirvieron y si aprendieron. Para ello se elaboró un cuestionario final (ver Anexo 16) que respondieron ellos y del cual se analizaron a continuación las respuestas.

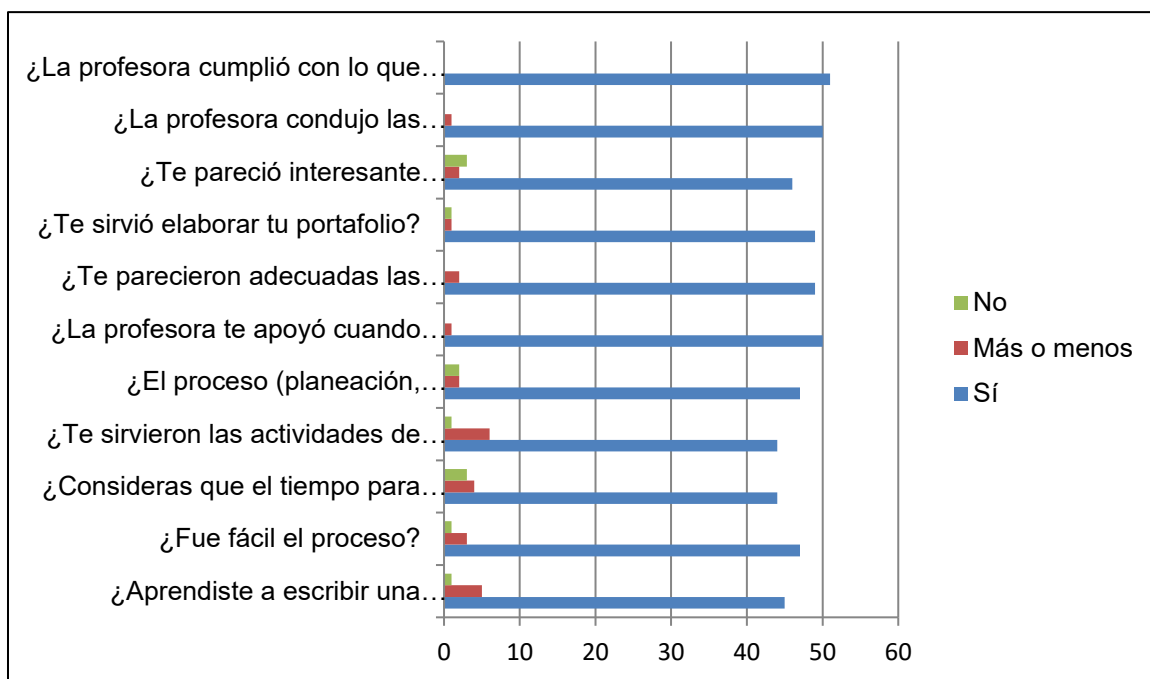
De las preguntas 1 a la 11: ¿Aprendiste a escribir una anécdota en francés? ¿Fue fácil el proceso? ¿Consideras que el tiempo para lograr escribir una anécdota fue el adecuado? ¿Te sirvieron las actividades de entrenamiento para la redacción? ¿El proceso (planeación, escritura, revisión) fue interesante? ¿La profesora te apoyó cuando tenías preguntas? ¿Te

parecieron adecuadas las correcciones de tu anécdota? ¿Te sirvió elaborar el portafolio? ¿Te pareció interesante presentar tu anécdota con la aplicación Powtoon? ¿La profesora condujo las actividades de manera adecuada? ¿La profesora cumplió con lo que dijo en el contrato? (Se observan los resultados en la figura 17) La mayoría de los estudiantes (entre el 87 % y el 100 %) respondió que sí, lo cual indica que se sintieron satisfechos con su aprendizaje y con el proceso. Entre el 2 % y el 6 % de los alumnos respondieron que no les sirvió; que faltó más tiempo para practicar la escritura; que no aprendieron a escribir una anécdota; que no consideraron interesante presentar su anécdota con la aplicación Powtoon; que no fue suficiente el tiempo para lograr practicar la escritura. Se considera que las respuestas anteriores se deben a que cada estudiante posee su ritmo propio de aprendizaje y no todos están al mismo nivel. De igual forma, la profesora-investigadora piensa que esos aprendientes necesitan una mayor atención individual y que, para remediar esto, es conveniente que el docente dedique tiempo extra en revisar los escritos de los alumnos que necesitan apoyo para avanzar, revisar con ellos sus borradores y acompañarlos en el proceso dentro del salón de clase. Por lo que respecta a la aplicación no hubo el tiempo suficiente para hacer todo eso con cada uno.

La aplicación de este cuestionario sirvió para conocer si los estudiantes sintieron que aprendieron a escribir una anécdota, si piensan que fue útil elaborar el portafolio. En plenaria se les preguntó acerca de sus respuestas a este cuestionario final y comentaron que el haber escrito su anécdota final fue fácil porque siguieron las etapas de la escritura de manera organizada. Y que cambió su concepción inicial de que era difícil escribir en francés. También señalaron que el aprendizaje de la escritura no es rápido, sino que se requiere de tiempo y de mucha práctica.

Figura 17

Gráfica. Respuestas de los Alumnos a las Preguntas 1 a la 11 del Cuestionario Final.



Otra de las preguntas que proporcionaron información relevante es la siguiente:

Nota: Cada oración tiene un número entre paréntesis que muestra la cantidad de alumnos que la afirmaron.

¿Qué aspectos de la escritura te falta practicar?
<ul style="list-style-type: none"> • Usar mejor los conectores (9) • Los acentos (8) • La conjugación de verbos (8) • Ortografía (8) • Cómo cambiar las palabras (8) • Planear mis ideas (1)

A la pregunta: ¿Qué aspectos de la escritura te falta practicar? El 21 % de los alumnos respondió que le falta “usar mejor los conectores”. Un alumno (1 %) respondió que le falta practicar la planeación de sus ideas. Cuatro resultados de 19 % cada uno marcan que les falta practicar los acentos, la conjugación de verbos, la ortografía y cómo cambiar las palabras. Se les preguntó esto último y respondieron que acerca de hacer las concordancias de género, número y persona. La idea general es que siguen percibiendo que lo que les hace más falta es la corrección lingüística formal. Sin embargo, la observación de la importancia de la práctica de la escritura como un proceso ha sido sembrada en ellos.

¿Qué sugieres modificar de las sesiones de clase?
<ul style="list-style-type: none"> • Nada (46) • Dar más tiempo para realizar las actividades (5)

A la pregunta: ¿Qué sugieres modificar de las sesiones de clase? El 90 % respondió que nada y el 9 % respondió que sugieren dar más tiempo para realizar las actividades. Como se puede observar, las actividades les parecieron adecuadas tal cual se presentaron, aunque hubiera sido mejor disponer de más tiempo para llevarlas a cabo y que hubieran tenido la oportunidad de aprovecharlas y disfrutarlas más.

A la pregunta: ¿Cómo piensas que el haber aprendido las etapas de la escritura te servirá en el futuro? Los estudiantes dieron las respuestas siguientes:

¿Cómo piensas que el haber aprendido las etapas de la escritura te servirá en el futuro?
<ul style="list-style-type: none"> • Para escribir bien. Tal vez para una tesis o para un trabajo de otra asignatura (18) • Para poder elaborar diversas anécdotas o textos y no nada más para francés (17)

¿Cómo piensas que el haber aprendido las etapas de la escritura te servirá en el futuro?

- Me sirve en que puedo escribir mejor algún documento en francés (1)
- Por si algún día voy a Francia a estudiar (1)
- Me servirá para no volver a cometer los mismos errores y diferenciar el uso que se le da a las estructuras de éstos (1)
- A tener una mejor organización al escribir (1)
- En la redacción de algún documento (1)
- Para poder darle estructura a los textos y trabajar así dándole más sentido y fluidez (1)
- Para poder entender como conectar las palabras y frases (1)

De las respuestas anteriores a la pregunta: ¿Cómo piensas que el haber aprendido las etapas de la escritura te servirá en el futuro? un 40 % respondió que: “Para poder elaborar diversas anécdotas o textos y no nada más para francés” y un 42 % contestó que: “Para escribir bien. Tal vez para una tesis o para un trabajo de otra asignatura”. Estas respuestas son destacadas e importantes porque allí **se constata que hubo una transferencia de una lengua a otra y de una disciplina a otra de las estrategias que practicaron**. Los alumnos expresaron que el haber aprendido las etapas de la escritura de una anécdota les va a servir para escribir otro tipo de textos. Esto es algo muy grato para la profesora-investigadora porque aprendieron algo para su vida futura y porque se respondió a la pregunta de la investigación: *“¿Cómo formar al alumno en la escritura de una anécdota en francés de manera que, en la medida de lo posible, pueda transferir lo adquirido a la expresión escrita en su lengua materna o en otras lenguas extranjeras?”*. Sin embargo, los estudiantes mencionaron otros aspectos que les falta estudiar y practicar referentes a la forma: como el uso de los conectores, la

conjugación de verbos y la ortografía. Algo muy importante que afirmaron fue que se necesitó dar más tiempo para realizar las actividades, con lo cual se coincide.

Evaluación Final

Se realizó una evaluación final de todas las actividades realizadas por 44 alumnos empleando varias rúbricas y se presentó a los alumnos para que observaran su aprendizaje.

Enseguida se observan y las gráficas de los resultados que arrojaron.

Para evaluar la anécdota inicial se utilizó la siguiente rúbrica.

1 Grille d'évaluation de la première anecdote (Rúbrica de evaluación de la primera anécdota)					
	Trait (Rasgo)	5 points OUI	2 points PLUS OU MOINS	0 points NON	POINTS
1	L'anecdote est amusante, intéressante et bien racontée. (La anécdota es divertida, interesante, bien narrada)				
2	Le texte a une chronologie claire. (El texto tiene una cronología clara)				
3	Il manque des mots. Ce qui n'empêche pas la compréhension. (Aunque faltan palabras, ello no impide la comprensión)				

1 Grille d'évaluation de la première anecdote (Rúbrica de evaluación de la primera anécdota)					
	Trait (Rasgo)	5 points OUI	2 points PLUS OU MOINS	0 points NON	POINTS
4	Le texte a des fautes d'orthographe mais cela n'empêche pas la compréhension. (El texto tiene errores de ortografía, pero eso no impide la comprensión)				
5	La plupart de verbes est conjuguée correctement. (La mayor parte de los verbos está correctamente conjugada)				
6	On a utilisé des connecteurs de façon adéquate. (Se utilizaron algunos conectores correctamente)				
	TOTAL:				/30 points

44 alumnos escribieron la anécdota inicial. Según los resultados de las gráficas en las figuras 18 y 19 se observa que las 44 anécdotas fueron más o menos divertidas, interesantes y bien relatadas. A 27 les faltaron palabras, aunque esto no impidió que se comprendiera el contenido. 31 mostraron errores de ortografía que no impidieron la comprensión. 30 anécdotas presentaron una cronología clara. En 10 escritos hay una correcta conjugación de verbos y en 19 no la hay. 38 textos no presentaron conectores.

En resumen, la mayoría de los alumnos escribieron más o menos de manera clara, con cronología, con falta de palabras, con errores ortográficos, con errores de conjugación y sin conectores. Sin embargo, se comprende más o menos el escrito.

Figura 18

Gráfica. Evaluación de la Anécdota Inicial de Diagnóstico (Rasgos 1-4)

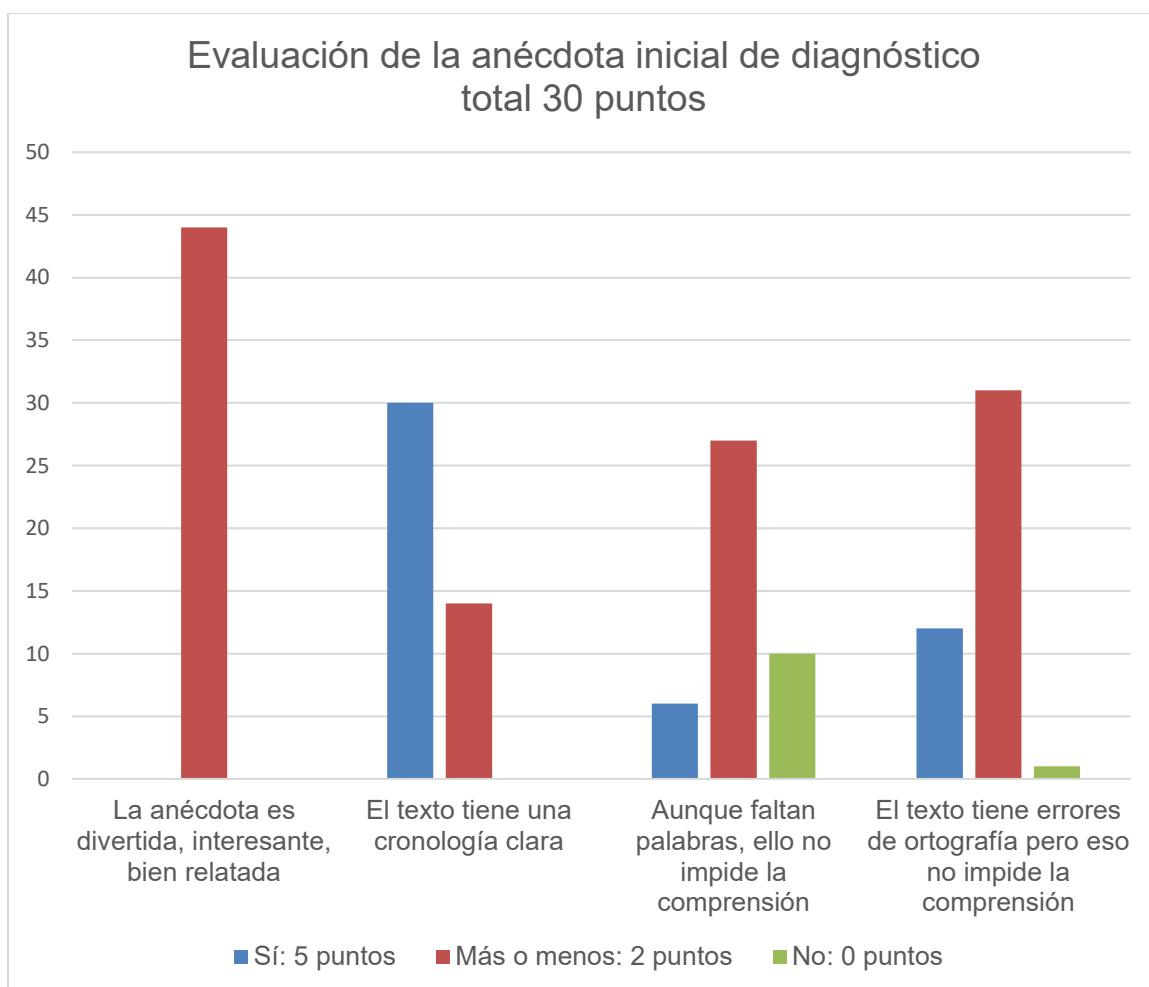
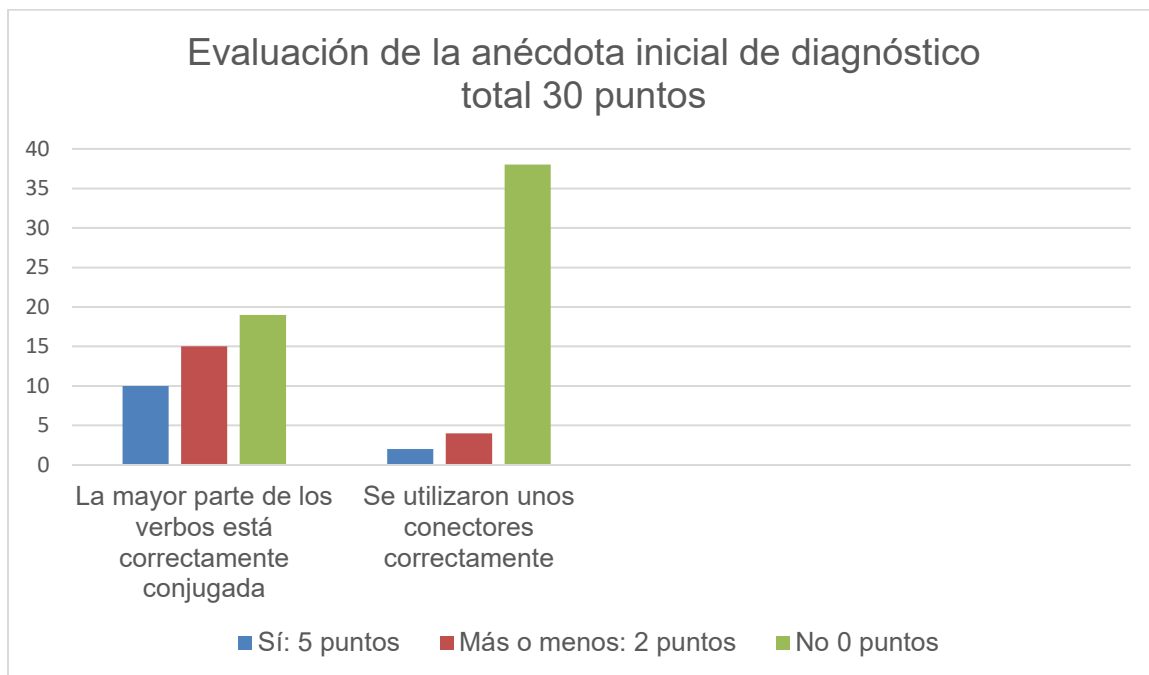


Figura 19

Gráfica. Evaluación de la Anécdota Inicial de Diagnóstico (Rasgos 5 y 6)



Para evaluar la anécdota final se utilizó la siguiente rúbrica.

2 Grille d'évaluation de l'anecdote finale				
(Rúbrica de evaluación de la anécdota final)				
Trait (Rasgo)	5 points OUI	2 points PLUS OU MOINS	0 points NON	POINTS
L'anecdote est amusante, intéressante et bien racontée. (La anécdota es divertida, interesante y bien narrada)				
Le texte a une chronologie claire.				

2 Grille d'évaluation de l'anecdote finale				
(Rúbrica de evaluación de la anécdota final)				
Trait (Rasgo)	5 points OUI	2 points PLUS OU MOINS	0 points NON	POINTS
(El texto tiene una cronología clara)				
Il manque des mots. Ce qui n'empêche pas la compréhension. (Faltan palabras, pero eso no impide la comprensión)				
Le texte a des fautes d'orthographe mais cela n'empêche pas la compréhension. (El texto tiene errores de ortografía, pero eso no impide la comprensión)				
La plupart des verbes est conjuguée correctement. (La mayor parte de los verbos está bien conjugada)				
On a utilisé des connecteurs de façon adéquate. (Se utilizaron algunos conectores correctamente)				
L'étudiant a corrigé son texte 2 fois ou plus. (El estudiante corrigió su texto 2 veces o más)				
L'étudiant a pris soin de recopier son texte sans erreurs. (El estudiante copió con cuidado su texto sin errores)				
TOTAL:				/40 points

Según los resultados que se observan en las gráficas de las figuras 20 y 21, 36 anécdotas fueron divertidas, interesantes y bien relatadas. 40 mostraron una cronología clara, 41 tuvieron errores de ortografía y omisión de palabras que no impidieron la comprensión. 25 alumnos usaron bien los conectores y 42 pusieron cuidado en recopiar su escrito sin errores. 24 estudiantes conjugaron bien los verbos, sin embargo 20, no. Solamente una minoría (5) corrigió su texto dos veces o más.

Se observa que las áreas de oportunidad corresponden aún a la conjugación de verbos y a la corrección del escrito una segunda vez.

Figura 20

Gráfica. Evaluación de la Anécdota Final (Rasgos 1-4)

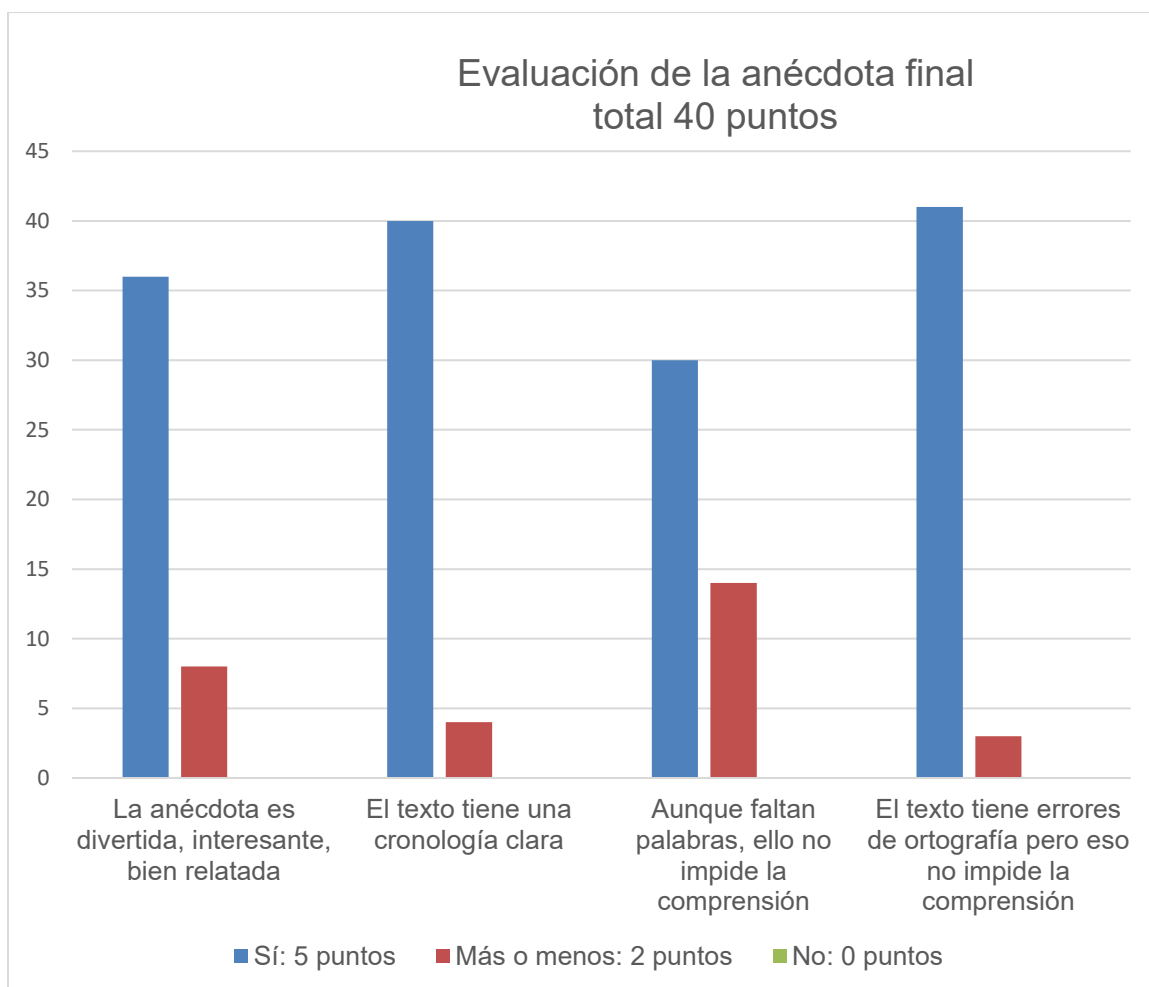
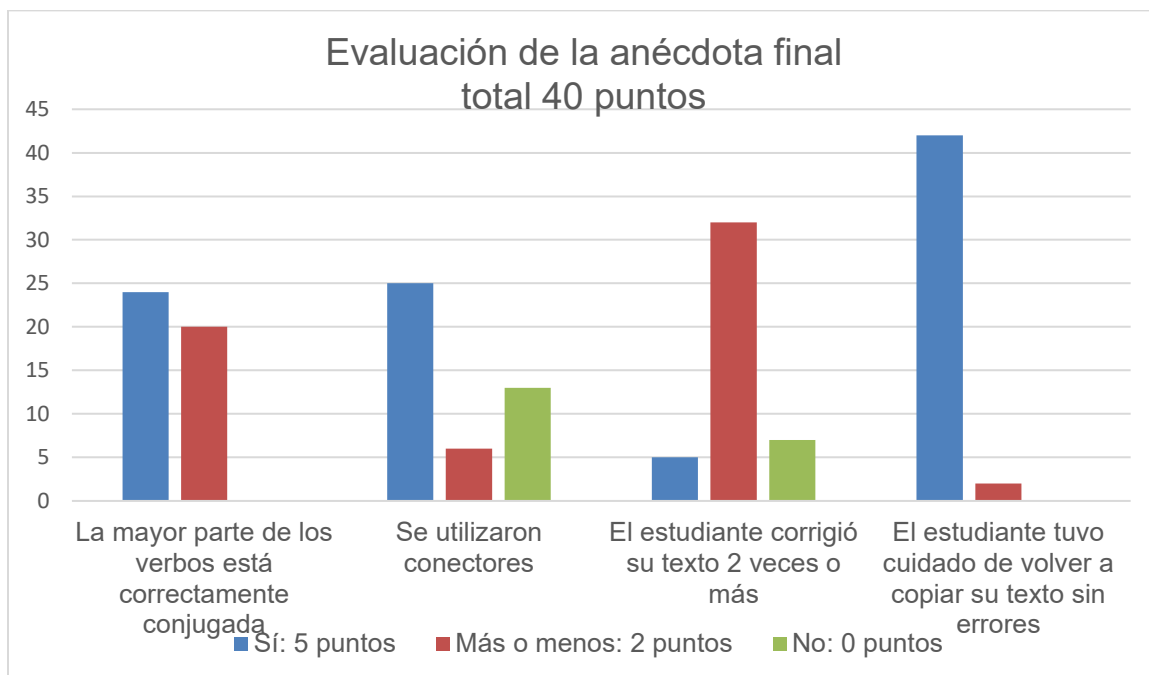


Figura 21

Gráfica. Evaluación de la Anécdota Final (Rasgos 5-8)



Para evaluar la comparación de la anécdota inicial de diagnóstico con la anécdota final, se empleó la siguiente rúbrica.

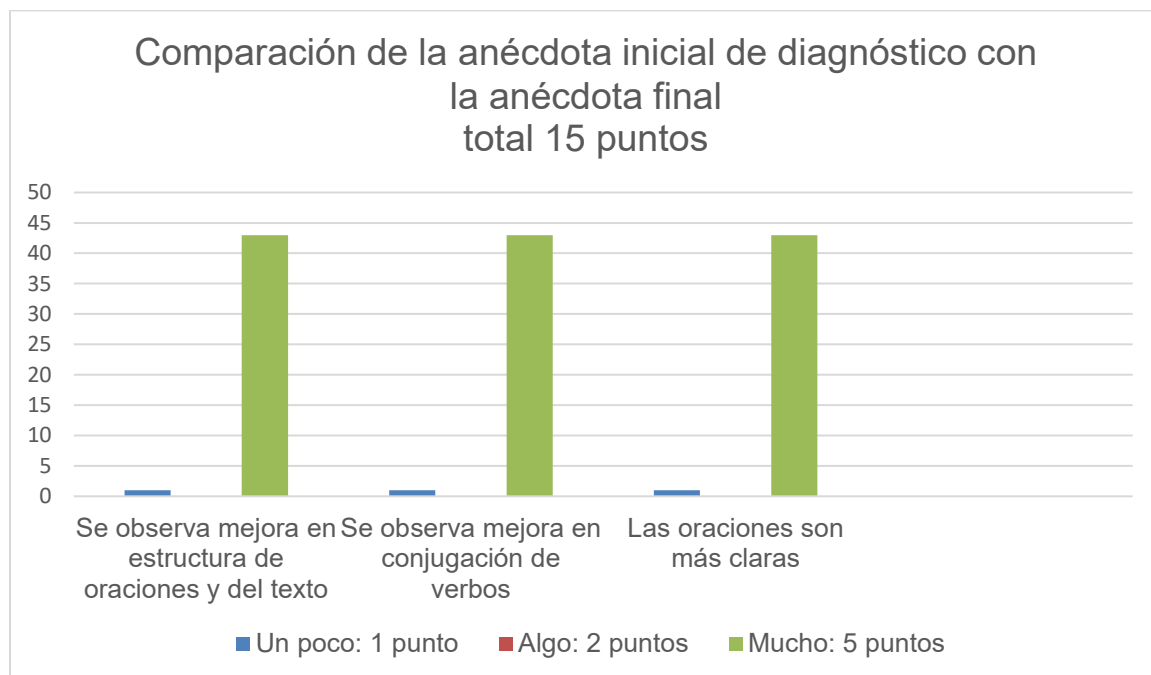
3 Grille d'évaluation				
Comparaison de l'anecdote de diagnostic avec l'anecdote finale				
(Rúbrica de evaluación, comparación de la anécdota de diagnóstico con la anécdota final)				
Trait (Rasgo)	5 points Beaucoup (Mucho)	2 points Quelques- un(es)s (Algo)	0 points Un peu (Un Poco)	POINTS
On observe des progrès en ce qui concerne la structure des phrases et celle du texte.				

3 Grille d'évaluation				
Comparaison de l'anecdote de diagnostic avec l'anecdote finale				
(Rúbrica de evaluación, comparación de la anécdota de diagnóstico con la anécdota final)				
Trait (Rasgo)	5 points Beaucoup (Mucho)	2 points Quelques-un(es) (Algo)	0 points Un peu (Un Poco)	POINTS
(Se observa avance en la estructura de las oraciones y del texto)				
On observe des progrès dans la conjugaison de verbes. (Se observa avance en conjugación de verbos)				
Les phrases sont plus claires (Las oraciones son más claras)				
TOTAL:				/15 points

La figura 22 ilustra que la mayoría (43) de los alumnos progresaron en la estructuración de oraciones y del texto, así como en la conjugación de verbos. También muestra que escribieron con mayor claridad. Se observa un progreso notable en la escritura de la anécdota final. Los estudiantes concordaron con estos resultados y se sintieron complacidos con sus avances, al igual que la profesora-investigadora pues estos resultados apoyan la presente instrumentación didáctica, con lo que queda de relieve que se lograron los aprendizajes.

Figura 22

Comparación De La Anécdota Inicial De Diagnóstico Con La Anécdota Final



Para evaluar el video con Powtoon se utilizó la siguiente rúbrica.

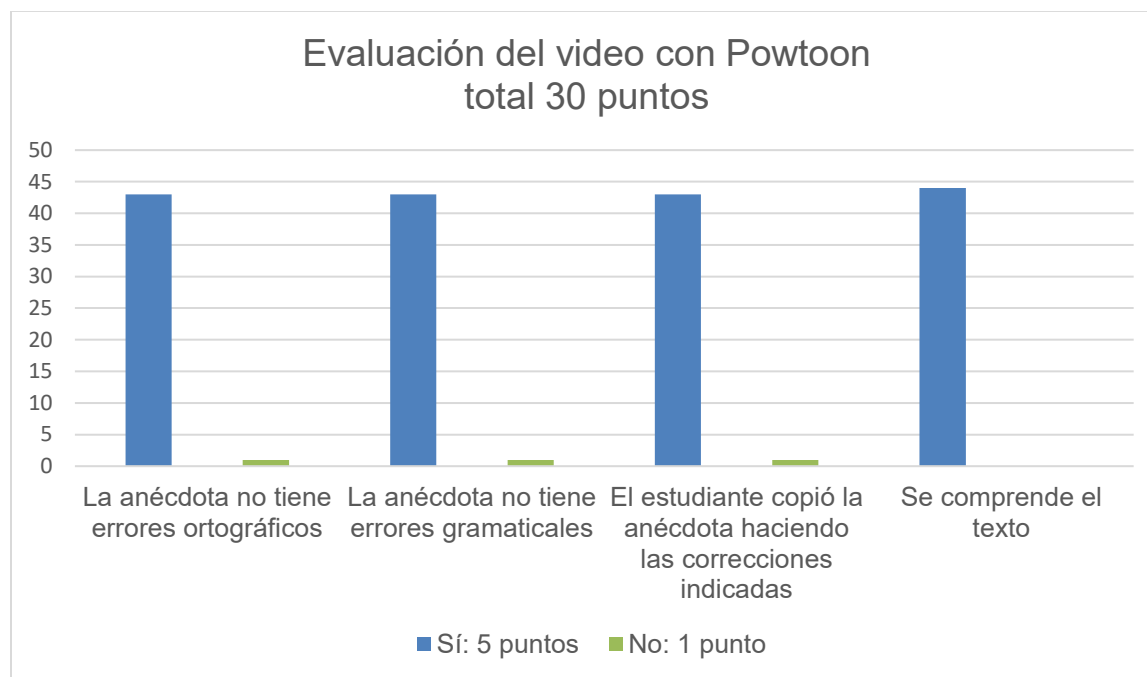
4 Grille d'évaluation de la Vidéo avec Powtoon			
(Rúbrica de evaluación del video con Powtoon)			
Trait (Rasgo)	5 points OUI	1 points NON	POINTS
L'anecdote n'a pas d'erreurs d'orthographe. (La anécdota no tiene errores de ortografía)			
L'anecdote n'a pas d'erreurs de grammaire.			

4 Grille d'évaluation de la Vidéo avec Powtoon			
(Rúbrica de evaluación del video con Powtoon)			
Trait (Rasgo)	5 points OUI	1 points NON	POINTS
(La anécdota no tiene errores de gramática)			
L'étudiant a pris soin de copier l'anecdote avec les corrections indiquées. (El estudiante puso cuidado en copiar la anécdota con las correcciones indicadas)			
On comprend le texte. (Se comprende el texto)			
Il y a un fond musical (Tiene fondo musical)			
Il y a de la créativité (Tiene creatividad)			
/30 points			

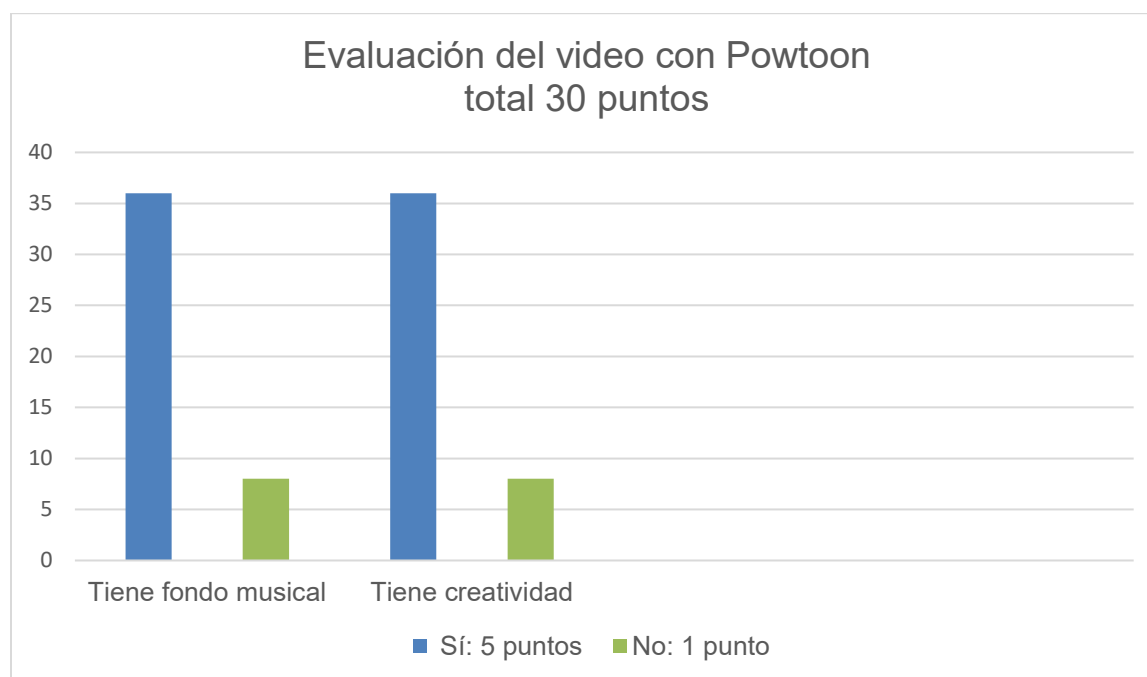
Según lo que se observa en las figuras 23 y 24, la mayoría (36) musicalizó el video y mostró creatividad. Se percibe que los alumnos empeñaron esfuerzo y entrega para elaborar sus videos con Powtoon ya que existió una buena calidad en lo referente a ortografía, estructuras gramaticales, claridad del texto y musicalización. Una minoría (8) experimentó dificultad para expresar creatividad y para musicalizar el video, tal vez porque no dispusieron de bastante tiempo para emplear la aplicación Powtoon.

Figura 23

Evaluación Del Video Con Powtoon (Rasgos 1-4)

**Figura 24**

Evaluación Del Video Con Powtoon (Rasgos 5 Y 6)



Para evaluar el portafolio se utilizó la siguiente rúbrica.

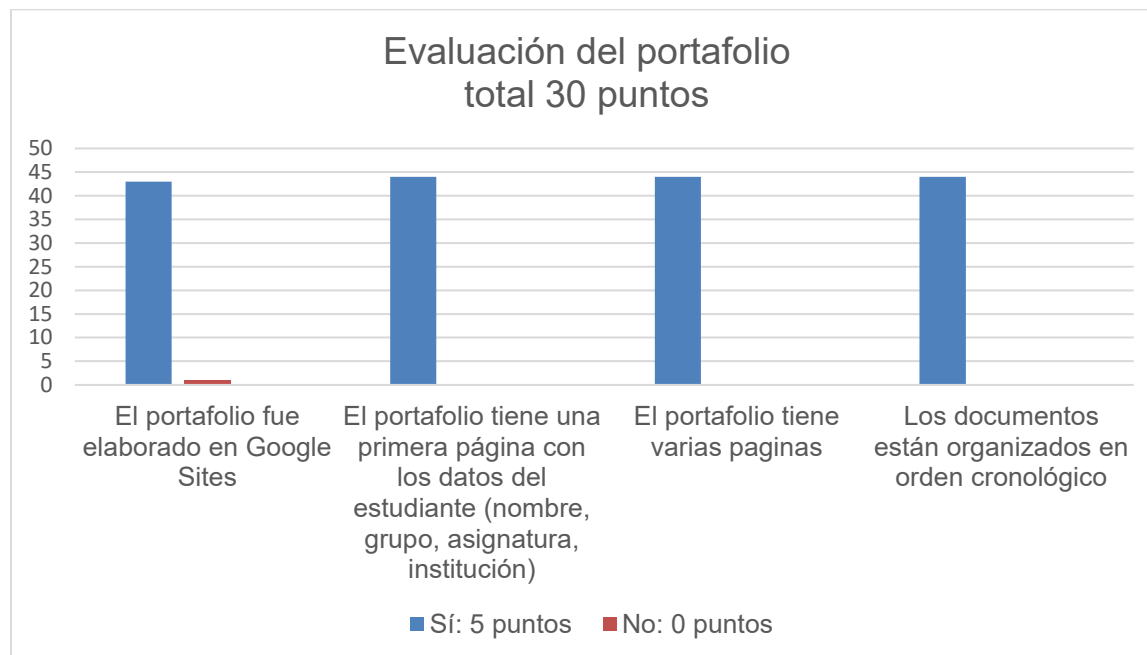
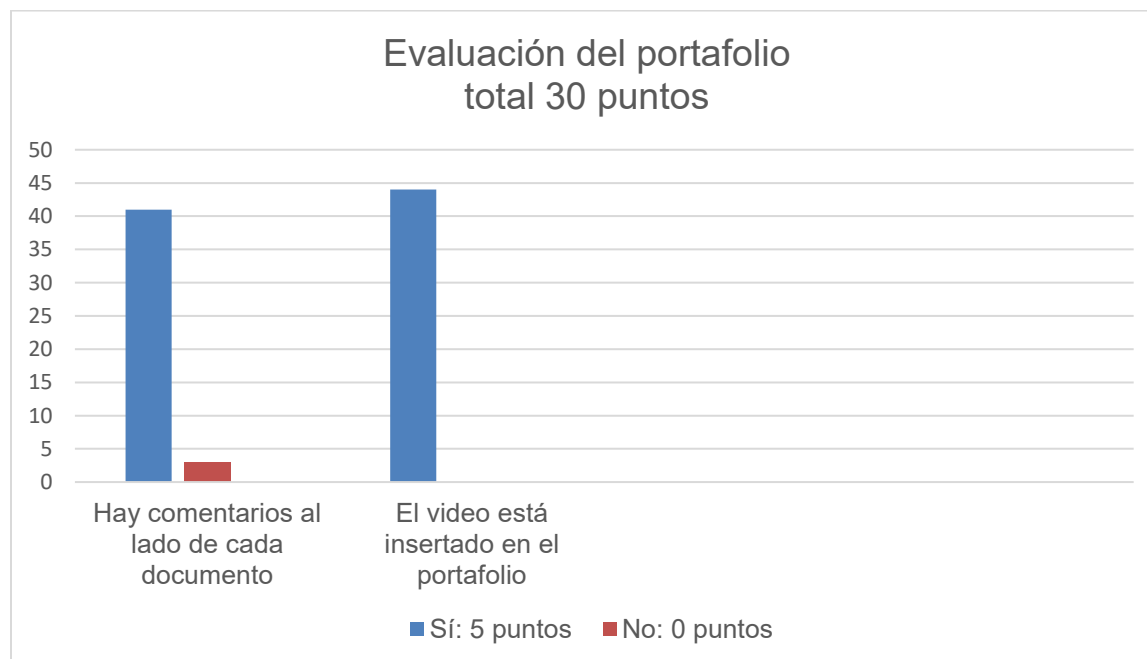
5 Grille pour évaluer le Portfolio			
(Rúbrica para evaluar el portafolio)			
Trait (Rasgo)	5 POINTS OUI	0 POINTS NON	POINTS
Le portfolio a été élaboré sur Google Sites. (El portafolio fue elaborado en Google Sites)			
Le portfolio a une première page avec les coordonnées de l'étudiant (nom, groupe, matière, institution) (El portafolio tiene una primera página con los datos del estudiante: nombre, grupo, asignatura, institución)			
Le portfolio a plusieurs pages. (El portafolio tiene varias páginas)			
Les documents sont organisés en ordre chronologique. (Los documentos están organizados en orden cronológico)			
Il y a des commentaires à côté de chaque document. (Hay comentarios al lado de cada documento)			

5 Grille pour évaluer le Portfolio			
(Rúbrica para evaluar el portafolio)			
Trait (Rasgo)	5 POINTS OUI	0 POINTS NON	POINTS
La vidéo a été insérée dans le portfolio. (El video fue insertado en el portafolio)			
TOTAL:			/30 Points

Para interpretar los resultados de la rúbrica anterior, se elaboraron las gráficas de las figuras 25 y 26 en las que se observa que la mayoría (44 o 43 estudiantes) cumplió con las características requeridas, que fueron: elaborar el portafolio en Google Sites, colocar una primera página con sus datos, disponer varias páginas, organizar los documentos en orden cronológico, anotar comentarios al lado de cada documento e insertar el video.

Se concluye que la evaluación realizada proporcionó resultados interesantes y satisfactorios pues se constató el avance y el aprendizaje plasmados en la escritura de la anécdota. Además de que se emplearon de forma pertinente los recursos: Powtoon y el portafolio.

Después de haber visto las rúbricas de evaluación que les entregó la profesora-investigadora, ella les preguntó si deseaban expresar comentarios o inconformidades. Algunos comentaron acerca de lo aprendido y ninguno manifestó estar en desacuerdo con la evaluación. La profesora-investigadora entregó al profesor titular una lista de los alumnos con los puntajes (ver Anexo 17) obtenidos con las rúbricas para que él los considerara en su evaluación, agradeció a los estudiantes su participación y colaboración en la presente investigación y se despidió. Con esto se finalizaron las sesiones de trabajo con los alumnos.

Figura 25*Evaluación del portafolio (rasgos 1-4)***Figura 26***Evaluación Del Portafolio (Rasgos 5 Y 6)*

Conclusiones

Después de haber impartido muchos cursos de francés por tantos años, la experiencia personal de la profesora-investigadora siempre había sido el observar que los estudiantes muestran dificultad para escribir textos. Es por esta razón que surgió esta investigación partiendo de esta problemática, que también ha sido señalada por especialistas como Cansigno (2010) o Carlino (2005). Además de que a todas voces dicen profesores de nivel superior que los estudiantes no saben escribir. Para contribuir a la solución de este problema esta tesis propuso una secuencia didáctica para formar al estudiante de francés del bachillerato en la escritura de una anécdota en francés, que desarrolle el aprendizaje de las habilidades de escritura para que transfiera lo aprendido a la expresión escrita en su lengua materna y a las demás lenguas que estudie ya que, mientras más lenguas figuren en su repertorio individual, más posibilidades tiene el alumno de ampliar sus horizontes. Cada lengua-cultura es una visión del mundo distinta, que viene a completar y ampliar la identidad del individuo.

Con la investigación-acción se corroboró, en primer lugar, que se cumplió la hipótesis de: *Si se logra sensibilizar y formar a los alumnos en las etapas de la escritura y si se logra estimular su interés y despertar su motivación para narrar sucesos de su vida cotidiana, se facilitará la escritura de las anécdotas escritas en francés (e incluso en otras lenguas, incluyendo la materna)*. Ya que la secuencia didáctica impulsó el desarrollo de la escritura mediante la adquisición de estrategias que ayudaron a los estudiantes a planear, escribir, revisar, corregir y reescribir sus escritos en francés.

En segundo lugar, se comprobó que a la mayoría le gusta escribir en español, pero no en francés y argumenta que no domina este último. Efectivamente, pues están en el proceso de adquisición, sin embargo, poco a poco irán dominando la escritura con las revisiones sistemáticas de todos sus borradores y llegarán a disfrutarla tanto como en español. Y, en tercer lugar, se constató que, como menciona Bisailon (1991: 63), es necesario escribir mucho,

revisando, mejorando y corrigiendo el mismo texto para que haya aprendizaje de la expresión escrita. Además de que para el escribiente es más difícil realizarlo en una segunda lengua que en su lengua materna. De igual forma se observó que fueron óptimas las actividades para guiar a los alumnos en la escritura de un texto mejor estructurado y que al final descubrieron que no es tan complicado escribir en francés: cambiaron su percepción, a pesar de que en el cuestionario inicial dijeron que era difícil. Fue satisfactorio percibir que se propició la motivación y la confianza de los aprendientes porque algunos narraron experiencias dolorosas o vergonzosas.

Se percibió que la expresión escrita en francés puede facilitarse a los alumnos si se practica de manera sistemática, con lo que se logra un aprendizaje importante.

Durante todas las sesiones de clase se tuvo la oportunidad de inducir a los estudiantes a que construyeran sus aprendizajes y a que utilizaran estrategias cognitivas y metacognitivas que les servirán para continuar el estudio de los cursos subsiguientes.

Se incorporaron, en la presente investigación, los aprendizajes adquiridos en las materias cursadas en la MADEMS, sobre todo, los de la práctica docente, lo que permitió elaborar esta instrumentación y así contribuir a apoyar el aprendizaje de los alumnos de bachillerato.

Es tarea de cada profesor desarrollar la escritura, aunque los *Programas de Estudio* (2016) mismos mencionan que el valor, la importancia que se da a la expresión escrita es menor que los que se otorgan a la comprensión de lectura. Además, se debe considerar que es el último semestre del estudio del francés en el Colegio de Ciencias y Humanidades. O sea que hasta allí llega su aprendizaje formal del idioma. Así que hay que insistir en una mayor práctica de la escritura. Es necesario replantear en los *Programas de Estudio* (2016) el valor que tiene la práctica de la expresión escrita. La presente instrumentación contribuyó a iniciar un avance en la mejora de ese aspecto.

No solamente debe darse importancia a la escritura en el Bachillerato sino en la Educación Primaria y Secundaria en la asignatura de español ya que desde esos niveles se identifican deficiencias como se mencionó en el Capítulo 4 acerca del desconocimiento de estrategias metacognitivas como la de releer lo que se escribe, identificar errores y autocorregir el propio escrito. Se requiere que las autoridades de la Secretaría de Educación Pública, los directivos y los profesores vigilen el desarrollo óptimo de la expresión escrita en los educandos. Asimismo, es necesario capacitar a los profesores en el aprendizaje de estrategias cognitivas y metacognitivas y en el desarrollo de sus habilidades de escritura para que, ellos a su vez, puedan conducir a sus alumnos a su adquisición.

Un aspecto importante de la instrumentación es que con ella los estudiantes aprendieron las etapas para escribir un texto, aunque tengan errores de conjugación, de estructura de oraciones y de ortografía. Aquí cabe señalar que se dio más importancia al fondo que a la forma. Es decir, que los alumnos aprendieron a realizar el **proceso de escritura**, aunque presenten los errores mencionados anteriormente. Reflexionaron acerca de la necesidad de practicar dicho proceso hasta ir alcanzando cada vez un nivel más alto en su dominio. Se espera que los alumnos sigan aplicándolo para la escritura de cualquier texto en la continuidad de sus estudios y en su vida.

Los alumnos comprendieron que lo importante al aprender a escribir en una lengua extranjera no es solamente conocer la gramática, el vocabulario y los verbos (la forma), sino expresar el **contenido**. Que un objetivo relevante es **comunicar** al otro lo que se piensa y **comunicarse entre sí**. Esto es lo que los profesores de francés deben transmitir y propiciar.

Otro aspecto notable fue la utilización eficiente de Youtube, Powtoon y el portafolio electrónico por los aprendientes pues realizaron materiales de buena calidad, demostrando con ellos sus aprendizajes de escritura y el logro de los objetivos de la instrumentación.

Es importante señalar que un límite que hubo fue el poco tiempo de que se dispuso debido a que los *Programas de Estudio (2016)* indican 22 horas de estudio para la Unidad I y

de esa cantidad de horas se utilizaron sólo 10 para la instrumentación. Con el resto de las horas, el profesor titular del grupo debía abarcar otros temas, desarrollar la comprensión oral y realizar la evaluación sumativa. Hubiera sido ideal disponer de más tiempo para la intervención, con el fin de que todos vieran los videos de todos.

Se sugiere trabajar de la misma manera (el proceso y la modelización) otros géneros textuales escritos marcados por los *Programas de Estudio* (2016) como los “faits divers” (hechos diversos/ curiosos o nota roja) o cambiar la anécdota por un cuento; trabajar, quizá de manera híbrida, en plataforma, para que los alumnos tengan más tiempo en su casa para escribir más, pero siempre con el compromiso del profesor de revisar todo lo que pida; explorar otras aplicaciones que impliquen la creatividad y el desarrollo de las habilidades en las TIC en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, lo que resulta siempre motivante para los alumnos. Otra variante de trabajo es, emplear Google Drive para escribir un texto entre dos alumnos y compartirlo con el profesor para su revisión y de esta forma realizar varios borradores. Esto es muy útil en la actualidad pues se ejecuta de manera virtual.

Un aspecto que se desea marcar para modificar la secuencia didáctica en un futuro es que habría sido conveniente mencionar en las indicaciones de realización del portafolio que explicaran detalladamente por escrito al pie de cada foto, lo que pensaban acerca de para qué se realizó cada actividad y qué fue lo que aprendieron de ella.

Para finalizar, se puede asegurar que la instrumentación objeto de este trabajo de tesis puede ser aplicada en otros cursos de francés del bachillerato e incluso de otros niveles educativos, haciendo las adaptaciones que los profesores consideren necesarias y sin olvidar que se debe de emplear más tiempo para llevar a cabo la práctica de la escritura.

Bibliografía

- Abdelkaoui B. (2016). *Les ateliers d'écriture comme didactique pour l'enseignement-apprentissage du FLE*. [Archivo PDF] <http://dspace.univ-biskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/7316/1/ben-abdelkaoui-samir.pdf>
- Adoumieh, N. (2011). *Las habilidades metacognitivas en el proceso escritural: un estudio de casos*. Investigación y Postgrado, vol. 26, núm. 2, julio-diciembre, 2011, pp. 57-92 Universidad Pedagógica Experimental Libertador. [Archivo PDF] <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65830335006>
- Alamargot, D. (2007). *Développement de la mémoire : impact sur l'apprentissage de la production écrite*. Research Gate. [Archivo PDF] https://www.researchgate.net/publication/280022378_Developpement_de_la_memoire_impact_sur_l'apprentissage_de_la_production_ecrite
- Alvarez, J. (Marzo, 2010). *Características del Desarrollo Psicológico de los Adolescentes* Revista digital Innovación y Experiencias. Núm.28. [Archivo PDF] https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_28/JUANA_MARIA_ALVAREZ_JIMENEZ_01.pdf
- Álvarez, L. (mayo-agosto, 2008). *Mejoremos el discurso narrativo de nuestros alumnos*. Investigación y Postgrado, vol. 23, núm. 2, pp. 89-118, Universidad Experimental Libertador. [Archivo PDF] <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65815752004>
- Álvarez, M. (enero-marzo, 2009). *Escritura creativa. Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari*. *Educere*, vol. 13, núm. 44, pp. 83-87, Universidad de los Andes.
- Anecdotes... Les apprenants et apprenantes du CRÉCA*. (2001). CRECA. Collection A la portée de tous. [Archivo PDF] http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/24141.pdf
- Ausubel D. P. (1983) *Psicología Educativa, Un punto de vista cognoscitivo*. (2ª. Edición. Reimpresión 2019) Trillas.

- Bagnoli, P. et al. (2010). *La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue 1*. [Archivo PDF] <https://docplayer.fr/41702-La-perspective-actionnelle-didactique-et-pedagogie-par-l-action-en-interlangue-1-paola-bagnoli-eduardo-dotti-rosina-praderi-et-veronique-ruel.html>
- Belloch, C. (2012). *Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje. Material docente [on-line]*. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Valencia. [Archivo PDF] <http://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA1.pdf>
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. CLE International.
- Bereiter, C. y M. Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Bescherelle <https://bescherelle.com/bescherelle-la-conjugaison-pour-tous-9782218951985>
- Bisaillon J. (1991). *Le plaisir d'écrire en langue seconde par un enseignement axé sur la révision ! Proposition didactique. Revue québécoise de linguistique*, vol. 21, n° 1, (UQAM). [Archivo PDF] <https://www.erudit.org/fr/revues/rql/1991-v21-n1-rql2936/602724ar.pdf>
- Cadre européen commun de référence pour les langues*. (2002). (Apprendre, enseigner, évaluer), Conseil de l'Europe, Didier.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. (2018). Conseil de l'Europe. [Archivo PDF] https://www.ac-paris.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2018-04/cecr-volume_complementaire_avec_de_nouveaux_descripteurs-fr.docx1.pdf
- CAIRN-INFO MATIÈRES À RÉFLEXION. (2020). Canut C. (2000) « Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues : la mise en discours épilinguistique » *Revue Langage et Société* 2000/3 No.97 p.71 a 97. <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2000-3-page-71.htm>
- Cano, E. (2015). *Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿Uso o abuso?* Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado. VOL.

19, N° 2 (mayo-agosto 2015) ISSN 1138-414X (edición papel) ISSN 1989-639X (edición electrónica) Fecha de recepción 12/07/2014 Fecha de aceptación 7/01/2015. [Archivo PDF]

<https://www.redalyc.org/pdf/567/56741181017.pdf>

Cansigno, Y. et al. (2010). *Défis d'écriture : Développer la compétence scripturale en français langue seconde ou étrangère à l'université*. México CONACYT/ Universidad Autónoma Metropolitana/ Universidad de Sherbrooke.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette.

Cassany, D. et al. (2003). *Enseñar lengua*. GRAO

Cepeda J. (2013). *Estrategias de enseñanza para el aprendizaje por competencias*, Cepeda. [Archivo PDF]

https://issuu.com/educomplexus/docs/estrategias_de_ensenanza_para_el_a.

Colton, W. et Brutschin. (2004). *Le guide du récit, de l'art de créer des passerelles grâce aux techniques narratives*. [Archivo PDF]

https://www.eda.admin.ch/dam/deza/fr/documents/publikationen/Diverses/155620-geschichten-handbuch_FR.pdf

Cornaire, C. y Raymond, P. (1999). *La production écrite*. Collection Didactique des Langues, CLE International.

Charolles, M. (1978). *Problèmes de la cohérence textuelle. Pour une didactique de l'écriture*, Université de Metz. *Didactique des textes*, 49-83.

Charolles, M. (1986). *L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psychologiques et didactiques*, *Pratiques* 49, 3-21. Persée. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1986_num_49_1_2447

Charolles, M. (1988). *Les plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portées et séquences*, *Pratiques*, 57, 3-13. Persée. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1988_num_57_1_1468

Del Moral, M. E. y Villalustre, L. (2013). *e-evaluación en entornos visuales: herramientas y estrategias*, Jornadas Internacionales de Campus Virtuales, Palma 14 y 15 de febrero de 2013. [Archivo PDF]

<http://campusvirtuales2013.uib.es/docs/113.pdf>

Díaz Barriga, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*, Comunidad de conocimiento México: UNAM DidacTIC. [Archivo PDF]

http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Segunda edición. McGraw Hill Interamericana Editores S.A. de C.V. [Archivo PDF]

<http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/4/d1/p1/2.%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>

Díaz Barriga, F., Romero, E. y Heredia, A. (2012). *Diseño tecnopedagógico de portafolios electrónicos de aprendizaje: una experiencia con estudiantes universitarios*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol. 14, Núm. 2, 2012. [Archivo PDF]

<https://docs.google.com/file/d/0B98oNCIpngp7RTZVUE0tTnFIMTg/edit>

Domínguez, M. (2000). *Enseñanza de la redacción: modelo lingüístico y estrategias creativas*. *Educere*, vol. 4, núm. 11, octubre - diciembre, 2000, pp. 181-186 Universidad de los Andes. [Archivo PDF] <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601107>

Escorcía, D. (2010) *Quel rapport entre la métacognition et la performance à l'écrit ? Analyse de la situation d'étudiants en sciences humaines*. Vol.4 Núm.3 p.63-82. [Archivo PDF]

<https://journals.openedition.org/educationdidactique/870?lang=es>

Fallas, I. (Agosto 2005) *El uso de rúbricas para la evaluación en los cursos en línea*. Ponencia presentada en la Conferencia Internacional de Educación a Distancia, San Juan Puerto Rico.

[Archivo PDF]

https://www.uned.ac.cr/ece/images/documents/documents2010/Articulo_de_Rubricas.pdf.

Flower, L. y Hayes, J. (1981). « A cognitive process theory of writing ». *College Composition and Communication*. Vol. 32, 4.

Fouts, J. (2000). *Research on Computers and Education: Past, Present and Future*. Prepared for the Bill and Melinda Gates Foundation. [Archivo PDF]

<https://www.ic.unicamp.br/~wainer/cursos/2s2004/impactos2004/TotalReport3.pdf>

Franquet, T., Consarnau, D., Banqué, M. (2006). *El contrato de aprendizaje en la enseñanza universitaria*. 4º. Congreso Internacional “Docencia Universitaria e Innovación”, Barcelona, 5 -7 de julio de 2006. [Archivo PDF]

http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/AUTONOMO/Franquet%20Supra%20F1es%20et%20al%20-%20Contrato%20de%20aprendizaje%5B2%5D.pdf

Garcia-Debanc C. et al. (2011). *Des recherches sur l'écrit dans d'autres didactiques du français, Le Français dans le Monde* / janvier 2012 p.117-127. [Archivo PDF]

http://fipf.org/sites/fipf.org/files/n51_001-168_web.pdf

Gargallo, B. (1995). *Estrategias de aprendizaje. Estado de la cuestión. Propuestas para la intervención educativa*, Universidad de Valencia. Departamento de Teoría de la Educación. Núm.7 p. 53-75 Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Ediciones Universidad de Salamanca.

[Archivo PDF]

https://qredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71756/1/Estrategias_de_aprendizaje_estado_de_la_.pdf

Gatica-Lara, F. (2013). *Teresita del Niño Jesús Uribarren-Berrueta.2 ¿Cómo elaborar una rúbrica?*

Investigación en educación médica, versión On-line ISSN 2007-5057 Investigación educ. médica vol.2 no.5 México ene./mar. 2013. [Archivo PDF]

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000100010

González, R. (2004). *¿Pero se puede enseñar a escribir?* Alicante : Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. http://www.cervantesvirtual.com/portales/historia_y_critica_del_cine_espanol/obra/p-ero-se-puede-ensenar-a-escribir--0/

Gruca, I. (2004). *Le conte : pour le plaisir de lire, pour le plaisir d'écrire*. Université de Nice-Sophia Antipolis, France. Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) "Franc-parler". [Archivo PDF] http://www.franccparler-oif.org/images/stories/dossiers/pj/dc2004_contes.pdf

Hernández Sampieri et al. (2014). *Metodología de la Investigación*, 6ª edición, Mc Graw Hill Education.

Hidden, M.O. (2013). *Pratiques d'écriture. Apprendre à rédiger en langue étrangère*. Hachette, Collection F.

Les descripteurs du CECRL en un coup d'œil. Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues – Apprendre, Enseigner, Évaluer. (2018). [Archivo PDF] <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/the-cefr-descriptors>

Jaramillo, P. et al. (2009). *Qué hacer con la tecnología en el aula: inventario de usos de las TIC para aprender y enseñar*. Educación y Educadores, 12(2). [Archivo PDF]

<http://www.redalyc.org/pdf/834/83412219011.pdf>

López F., Y. (2013). *Talleres de Escritura y Líneas de Investigación: Entre Alfabetización Académica y Formación Ciudadana*. Revista ECOS. Vol.14 Año X, núm.01. [Archivo PDF]

<https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/655>

Louviot, M. (2012). *L'atelier d'écriture en classe de FLE*, Didier. [Archivo PDF]

Ateliers/Animer_un_atelier_de_litterature_en_classe_de_FLE.pdf

Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas. (2002). *Aprendizaje, enseñanza y evaluación*.

[Archivo PDF]

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Masseron, C. (2008). *Didactique de l'écriture : enseignement ou apprentissage ? Pratiques*, 137-138,

mis en ligne le 15 juin 2008. [Archivo PDF]

<http://pratiques.revues.org/1153>

Monroy, M. y Chávez, R. (2016). *Unidad 3 Práctica Docente 1. La evaluación de los aprendizajes*.

MADEMS.UNAM.

Musset, M. (2011). *Apprendre à écrire : du mot à l'idée. Veille et analyses* No. 62 mai. [Archivo PDF]

<https://edupass.hypotheses.org/734>

<https://edupass.hypotheses.org/files/2015/01/62-mai-2011.pdf>

Ollivier, C. (2009). *Théories de la rédaction de texte*. [Archivo PDF]

<https://eurofle.files.wordpress.com/2009/03/theories.pdf>

Orientación y sentido de las áreas del Plan de Estudios. (2006). Colegio de Ciencias y Humanidades.

U.N.A.M. [Archivo PDF]

https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/planestudios/orientacion_sentido.pdf

Oriol-Boyer, C. et al. (2005). *Hypertexte et didactique de la production textuelle en français*. [Archivo

PDF] <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00001162>

Ortega et al. (2014). *Tomo III Estrategias de enseñanza-aprendizaje y su importancia en el entorno educativo. Colección: Campos de indagación. Generación de Conocimiento desde los Agentes*

Educativos. Universidad Pedagógica de Durango. Alejandra Méndez Zúñiga, Enrique Ortega

Rocha Coordinadores de Colección. México: Red Durango de Investigadores Educativos A.C.

[Archivo PDF] <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Tomo3.pdf>

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Primera edición. Labor. [Archivo PDF]

http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget

- Pimienta, J. (2011). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias en educación superior 1*, Universidad Anáhuac México-Norte. Dialnet-SecuenciasDidacticas-3601028%20(2).pdf [Archivo PDF]
- Plane, S. (2004). *Quels modèles pour analyser la production d'écrit sur traitement de texte ? Les contraintes comme outil d'analyse et d'intervention*. Université Paris X : *Linx* 51, 71-85. [Archivo PDF] http://www.writing.ucsb.edu/wrconf08/Pdf_Articles/Plane_ArticleFR4.pdf
- Powtoon, THE VISUAL COMMUNICATION PLATFORM. (2012-2020). www.powtoon.com
- Programas de Estudio. (2016). *Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, Francés I-IV*. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México. Primera edición 2016. [Archivo PDF] http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/FRANCES_I_IV.pdf
- Porras, J. (marzo 2012). *Enseñar a escribir en lengua extranjera: Una propuesta para la formación docente*. Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras Departamento de Lingüística Aplicada. [Archivo PDF] <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/39927/38391/>
- Prontuario de acreditación, deserción, reprobación del CCH*. (2011). Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, Juventino Ávila Ramos coordinación, Alberto Ávila Ramos, José Miguel Baltazar Gálvez, Juan Carlos Campuzano Ramírez, Clemente Eraim Ruíz Sánchez, Darío Eduardo Rodríguez Palacios. [Archivo PDF] <https://www.cch.unam.mx/actualizacion/documentos>
<https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Proldiomas.pdf>
- Propp, V. (2014). *Morfología del cuento [1928] 2ª*. México: Editorial Fundamentos. [Archivo PDF] <https://isaimoreno.files.wordpress.com/2014/01/morfologc3ada-del-cuento-vladimir-propp.pdf>
- Raposo-Rivas, M. et al. (2014). *Evaluación educativa utilizando rúbrica: un desafío para docentes y estudiantes universitarios*. Educación y Educadores, vol. 17, núm. 3, septiembre-diciembre,

2014, pp. 499-513 Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia. [Archivo PDF]

<https://www.redalyc.org/pdf/834/83433781006.pdf>

Rioseco, M. et al. (2017). *Incorporating Powtoon as a Learning Activity into a Course on Technological Innovations as Didactic Resources for Pedagogy Programs*. Universidad Católica del Maule.

[Archivo PDF]

http://repositorio.ucm.cl/bitstream/handle/ucm/122/rioseco_m_incorporating.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rivera, J. (2004). *El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes*. *Revista de investigación educativa*. Año 8 Núm. 14. [Archivo PDF]

<http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/7098/6272>

Salazar, A. (2004). *Estrategias de aprendizaje*. [Archivo PDF]

https://www.academia.edu/3578485/ESTRATEGIAS_DE_APRENDIZAJE_Augusto_Salazar_Bonny

Sánchez, P. et al. (2009). Cuadro comparativo- Paradigmas Educativos, Módulo de Psicopedagogía, Equipo Tecnócratas, Sede Centro de Formación Continua a Distancia 2, Centro de Estudios en Comunicación y Tecnologías Educativas. [Archivo PDF]

https://www.academia.edu/10185396/Cuadro_comparativo-Paradigmas_Educativos

Séances pour écrire un récit. Cned académie en ligne. [Archivo PDF] <http://www.academie-en-ligne.fr/Ressources/5/FFM1/AL5FFM1TEWB0110-Sequence-09.pdf>

Sesento, L. (abril-junio 2017). *Reflexiones sobre la pedagogía de Vigotsky*, *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*.

<http://www.eumed.net/rev/cccss/2017/02/vigotsky.html>

Tagliante, C. (1994). *La classe de Langue*, CLE International.

Tardieu E. et Van Hoorne, N. (2003). *Les ateliers d'écriture créative, didactique de l'écrit, article*.

Didactique de l'écrit. [Archivo PDF]

http://elisabeth.tardieu.free.fr/ateliers_ecrit_creative_en_cl_de_fle.pdf

Universidad Nacional Autónoma de México (2010). *Enciclopedia de conocimientos fundamentales*
Volumen I, Español, Literatura. UNAM Siglo XXI. págs. 22-28, 41-42.

http://www.catalogacionrua.unam.mx/enciclopedia/espanol/Text/esp_13_tema2_2.html

Universidad Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades. (2018). *Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*. <https://www.cch.unam.mx/historia>

Universidad Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades. (2018). *Plan de Estudios*.

<http://www.cch.unam.mx/plandeestudios>

Valverde J., Berrocoso A. (2014). *El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento*. Vol. 12 (1), Abril 2014, 49-79

ISSN: 1887-4592 Fecha de recepción: 17-12-2013 Fecha de aceptación: 13-04-2014 Universidad de Extremadura, España. [Archivo PDF]

<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6415/6479>

Vertalier, T. (1984). *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français : ils écrivent... comment les évaluer ?* Repères No.63. [Archivo PDF] [http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/NS-RS063.pdf)

[electronique/reperes/NS-RS063.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/NS-RS063.pdf)

Vidal, J. (2005). *Desarrollo del Adolescente Unidad 3*, MADEMS UNAM. [Esta referencia ya no se puede volver a descargar porque sólo es asequible cuando se está cursando la materia en la plataforma, por lo que no se puede completar con la liga correspondiente].

Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo

Vygotsky, L. (2017). [1934] *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. (17ª. Reimpresión) Ediciones Quinto Sol.

Zabalza, M. (2013). *Diarios de clase, un instrumento de investigación y de desarrollo personal*.

[Archivo PDF] <http://files.desarrollocompetenciasdiversidad.webnode.mx/200000051-ba746bb704/zabalza%20diario%20de%20clase.pdf>

Videos de Youtube:

Canal DoctorDocument461. (12 agosto 2017). COMO CREAR VIDEO EN POWTOON Y PUBLICARLO EN YOUTUBE [Archivo de Video]. Youtube.

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

Canal JUANDI 23. (5 diciembre 2017). Tutorial Powtoon!! 2018 Práctico y sencillo [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=9aiSkZo3KX8>

Canal Miguel Mejía. (9 junio 2017). Cómo crear videos animados, paso a paso [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=0j0qPCdqdek>

Canal Omar Castaneda. (2 noviembre2014). ANIMACION EN VIDEO CON POWTOON PARTE1 [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Rvk7bmroJrw>

Canal Programación Fácil, SEO y Marketing. (21 agosto 2018). Cómo Crear un Portafolio Virtual en Google Sites 2020. (Paso a Paso) [Archivo de video]. Youtube

<https://www.youtube.com/watch?v=uQt3HWjW13g>

Anexos

Anexo 1

Cuestionario Inicial.

Institución CCH Plantel Sur.

Nombre: _____ **Semestre:** _____

Turno: _____ Grupo: _____ Edad: _____ Sexo: F _____ M _____

Redacción

1. ¿Te gusta escribir en español?

Siempre _____ a veces _____ nunca _____

¿Por qué? _____

2. ¿En las escuelas donde has estudiado te enseñaron a redactar en español? Si _____

No _____

¿Por

qué? _____

Da un ejemplo de algo que hayas aprendido o escrito.

3. ¿Te gusta escribir en francés?

Mucho _____ poco _____ nada _____

4. ¿Por qué?

5. ¿Con qué frecuencia escribes en francés?

Frecuentemente _____ algunas veces _____ casi

nunca _____

¿Cuándo? _____

6. Cuando escribes en francés ¿sabes usar algunos conectores (palabras que enlazan unas ideas con otras)? Si _____ No _____

¿Por

qué? _____

7. ¿Cómo te gustaría que tus profesores te enseñaran a redactar en francés?

8. ¿Se te facilita escribir un texto en pasado en francés? Si _____ No _____

¿Por

qué? _____

9. ¿Qué tipo de correcciones te gustaría que te hicieran? _____

10. ¿Para qué te servirían esas correcciones? _____

Cuestionario inicial

Cuestionario inicial

Institución: CCH Plantel Sur. Nombre: Jáñez Sánchez Paola Semestre 4^{to}
 Turno matutino Grupo: 408 Edad 16 Sexo F M

Redacción

1. ¿Te gusta escribir en español?

Siempre a veces nunca

¿Porqué? porque es más fácil expresar o resumir las cosas

2. ¿En las escuelas donde has estudiado te enseñaron a redactar en español? Si No

Da un ejemplo de algo que hayas aprendido o escrito poemas, haikus, resúmenes, críticas, reseñas

3. ¿Te gusta escribir en francés?

Mucho poco nada

4. Porqué? es interesante redactar texto en otro idioma

5. ¿Con qué frecuencia escribes en francés?

Frecuentemente algunas veces casi nunca

¿Cuándo? en clase y/o tareas de francés, en curso de francés

6. Cuando escribes en francés ¿sabes usar algunos conectores (palabras que enlazan unas oraciones con otras)? Si No

¿Cuáles? los que unen dos oraciones o los que unen o dividen 2 ideas.

7. ¿Cómo te gustaría que tus profesores te enseñaran a redactar en francés?

mediante textos como ejemplos o así

8. ¿Se te facilita escribir un texto en pasado en francés? Si No

¿Porqué? no es difícil el manejo del tema

9. ¿Qué tipo de correcciones te gustaría que te hicieran?

gramática y estructura

10. ¿Para qué te servirían esas correcciones? para mejorar mi manera

de redactar

Anexo 2

Rúbrica Núm.1

	Con mucha dificultad	Con regular dificultad	Con facilidad
Planeé lo que quise escribir.			
Escribí una anécdota.			
Conjugué los tiempos del pasado (mínimamente <i>passé composé</i> , <i>imparfait</i>)			
Utilisé al menos los conectores: <i>et</i> , <i>ou</i> , <i>parce que</i> , <i>donc</i> , <i>alors</i> et <i>pour</i>			
Escribí las 3 partes del texto (inicio, desarrollo con un problema y un desenlace)			

Anexo 3

Rúbrica Núm.2

Rúbrica Núm.2				
	1 punto	2 puntos	3 puntos	TOTAL
El texto es claro. Se comprende. Corresponde al género que se indicó en las instrucciones.				
Se emplearon conectores para unir oraciones.				
Se releyó o se revisó la estructura de las oraciones.				
Se revisaron los conectores.				
Se revisó la ortografía.				
Se conjugaron los verbos correctamente en "passé composé", "imparfait" y/o "plus-que-parfait".				
No se usaron palabras repetitivas. Por el contrario, se emplearon sinónimos.				
El texto está estructurado en inicio, desarrollo y final.				
El texto considera al lector. Le dice todo lo que tiene que saber para entender la anécdota.				

Rúbrica Núm.2				
	1 punto	2 puntos	3 puntos	TOTAL
TOTAL:				<i>/27</i> puntos

Anexo 4 Programa del Semestre IV de Francés, del CCH, Unidad 1

Unidad 1: ¡Cuéntame!: *Raconte!*

Propósitos:		Tempo:	
Al finalizar la unidad el alumno: • Integrará descripciones y eventos pasados para contar una anécdota.		22 horas	
Aprendizajes	Temática		Estrategias sugeridas
	Componentes pragmáticos	Componentes lingüísticos	
<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprende la información relevante de una historia breve. • Comprende la secuencia temporal de una anécdota pasada. • Describe las circunstancias que enmarcan los hechos pasados (anécdota). • Cuenta una breve anécdota. • Formula y responde preguntas sobre la anécdota. 	<p>Actos de habla:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situarse en el tiempo. • Situar eventos en el tiempo. • Hablar del pasado. • Relatar. <p>Situaciones comunicativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disculparse. • Reencuentro de amigos o familiares. • Noticias. <p>Componentes socioculturales e interculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Les faits divers</i>. 	<p>Léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los eventos. • La vida cotidiana. <p>Gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Passé composé</i>. • <i>Imparfait</i>. • Concordancia de tiempos: <i>passé composé-imparfait</i>. • Preposiciones y adverbios de lugar. • Preposiciones y adverbios de tiempo. • Nexos: <i>et, alors, mais, donc, parce que, cependant</i>. <p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ritmo: • <i>Liaison</i> obligatoria y facultativa. • <i>L'élision</i>. • Entonación. • La oración afirmativa/interrogativa. • Pronunciación: • Consonantes oclusivas. • Consonantes y vocales finales. 	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presenta textos o audios que cuenten pequeñas anécdotas. Solicita a los alumnos identificar la información importante de ésta. Los ayuda a identificar las estructuras lingüísticas para contar los hechos y describir las circunstancias. • Utiliza historietas en desorden para que los alumnos reordenen la historia. Hace que encuentren las marcas temporales que dan secuencia a las acciones. Les solicita dar secuencia a una serie de acciones, utilizando las marcas temporales. • Presenta un <i>fait divers</i> (texto o audio). Les solicita identificar los hechos y las circunstancias. Así como describir las circunstancias que rodean a un hecho insólito. • Presenta audios y textos que cuenten anécdotas breves. Los alumnos utilizan esas anécdotas para contar por escrito algo insólito que les haya sucedido. Presentan oralmente su anécdota; las imágenes son opcionales. • En el laboratorio, el profesor presenta a los alumnos clips de noticieros. Estos responden un cuestionario. Luego por parejas o en grupos de tres, cuentan alguna noticia o un <i>fait divers</i>. Los interlocutores plantean preguntas sencillas. Una variante es hacerlo de manera escrita a través del chat.

Evaluación

Rúbrica para la evaluación

Esta rúbrica señala al profesor los criterios observables que delimitan las habilidades de comunicación que los alumnos deberán mostrar al término de la Unidad 1.

Criterios	Indicadores el alumno
Capacidad para contar una anécdota	<ul style="list-style-type: none"> Refiere los hechos de la anécdota y les da una secuencia temporal. Describe cómo son el ambiente, el lugar y las personas que están presentes en la anécdota.
Habilidades para la interacción	<ul style="list-style-type: none"> Pregunta y responde detalles sobre una anécdota. Requiere de ayuda de su interlocutor cuando no entiende: <i>pardon, comment est-ce que vous dites?</i> Puede reformular para hacerse entender.
Léxico y gramática	<ul style="list-style-type: none"> Emplea el léxico adecuado para contar una anécdota. Utiliza adecuadamente la concordancia de tiempos <i>passé composé–imparfait</i>. Utiliza indicadores de tiempo: <i>hier, mardi dernier, à cette époque–là, d’abord, ensuite, finalement...</i> Emplea la negación en <i>passé composé</i> y <i>imparfait</i>.
Fonética	<ul style="list-style-type: none"> Pronuncia adecuadamente las oraciones en pasado.

Para poner en práctica los conocimientos y habilidades, el alumno realizará la siguiente tarea: Contar su primer día en el CCH.

Fase	Competencias comunicativas a evaluar	Desarrollo
1	Expresión escrita	<ul style="list-style-type: none"> Individualmente, los alumnos redactarán un pequeño texto (150 palabras aproximadamente) en el que cuenten algo extraordinario que les sucedió el primer día en el CCH.
2	Interacción oral	<ul style="list-style-type: none"> En parejas, los alumnos contarán su anécdota y el interlocutor hará preguntas sobre ésta.

Programas de Estudio (2016: 51-52) Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, Francés I-IV. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México. Primera edición 2016. Recuperado el 17 de enero de 2018 de:

http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/FRANCES_I_IV.pdf

Anexo 5

CONTRATO DIDÁCTICO

Nombre: _____ Fecha: _____

Grupo: _____ Mi firma: _____

Firma de la

profesora: _____

Este contrato tiene la finalidad de establecer los parámetros sobre los que se va a realizar todo el proceso de enseñanza aprendizaje y en el cual me comprometo yo, alumno(a), y la profesora para su cumplimiento.

¿Qué voy a aprender? Voy a aprender a escribir una anécdota en francés utilizando el “passé composé” y el “imparfait”.

¿Cómo lo voy a aprender? Voy a participar durante 5 sesiones de clase ejecutando las actividades sugeridas por la profesora para escribir una anécdota en francés.

La sesión 1 será el día: _____

La sesión 2 será el día: _____

La sesión 3 será el día: _____

La sesión 4 será el día: _____

La sesión 5 será el día: _____

¿Cómo voy a demostrar que he aprendido? Durante el proceso voy a recolectar los borradores de mis escritos para observar mi progreso. Al final presentaré un último escrito que será el resultado de varias revisiones anteriores. El portafolio electrónico será una evidencia de todo el trabajo realizado.

¿Cómo se va a evaluar la calidad de mi aprendizaje? Primero escribiré una anécdota que servirá de diagnóstico y después escribiré varios borradores que serán revisados por mí mismo, por mis compañeros y por la profesora siguiendo los parámetros de varias rúbricas. Al final, se comparará la redacción de diagnóstico con la redacción final para observar si hubo mejoras.

Comportamientos

Me comprometo a estar atento y participativo en la clase. Ser amable, respetuoso, tolerante, paciente y cooperativo.

Escuchar a los demás y esperar turno para hablar.

Estoy consciente de que las actividades que se van a realizar son para que yo aprenda a escribir una anécdota en francés.

Reuniré mis materiales para ponerlos en el portafolio electrónico desde la primera clase.

Al final de las 5 sesiones presentaré mi portafolio electrónico y mi anécdota con la aplicación Powtoon.

Acerca de los trabajos y tareas:

Me comprometo a realizar la tarea o el trabajo. Leer las anécdotas de mis compañeros, revisarlas y anotar correcciones.

Cumplir con las entregas en las fechas acordadas.

No olvidar los materiales en mi casa.

La profesora se compromete a proporcionar la orientación y ayuda adecuadas para realizar las actividades convenientemente. A supervisar la ejecución de éstas. A revisar las redacciones,

los trabajos y el portafolio electrónico anotando las observaciones. A evaluar en base a rúbricas. A dar retroalimentación señalando las áreas de oportunidad.

CLASE 1	CLASE 4
<p>Leer el contrato didáctico.</p> <p>Discutir sobre los puntos y negociar acuerdos.</p> <p>Responder un cuestionario.</p> <p>Escribir una anécdota de diagnóstico.</p> <p>Crear el portafolio electrónico en francés.</p> <p>Tomar fotos de los documentos y ponerlas en el portafolio electrónico.</p>	<p>Leer la anécdota de un compañero.</p> <p>Revisar y corregir.</p> <p>La profesora revisa y da su visto bueno.</p> <p>Escribir la anécdota propia en limpio.</p> <p>Tomar fotos de los documentos y ponerlas en el portafolio electrónico.</p> <p>Revisión final.</p> <p>Responder un cuestionario acerca de lo aprendido.</p>
CLASE 2	CLASE 5
<p>Leer varias anécdotas.</p> <p>Identificar las partes y anotarlas en un organizador gráfico.</p> <p>Escribir una anécdota y autocorregirse.</p> <p>Darla a leer a un compañero para que la revise.</p> <p>Tomar fotos de los documentos y ponerlas en el portafolio electrónico.</p> <p>Responder un cuestionario acerca de lo aprendido.</p>	<p>Poner su anécdota en el portafolio electrónico y presentarla al grupo con la aplicación Powtoon.</p> <p>Entregar su portafolio electrónico.</p>

CLASE 3	DOCUMENTOS EN EL PORTAFOLIO ELECTRÓNICO
<p>Continuar con la anécdota reescribiéndola.</p> <p>Darla a leer a otro compañero para que la revise.</p> <p>Reescribir la anécdota.</p> <p>Tomar fotos de los documentos y ponerlas en el portafolio electrónico.</p> <p>Responder un cuestionario acerca de lo aprendido.</p>	<p>Fotografías de:</p> <p>Contrato didáctico</p> <p>Cuestionario inicial.</p> <p>Anécdota de diagnóstico.</p> <p>Anécdotas de ejemplo.</p> <p>Organizador gráfico.</p> <p>Borrador 1 de la anécdota.</p> <p>Rúbrica 1.</p> <p>Cuestionario de la clase 2.</p> <p>Borrador 2 de la anécdota.</p> <p>Rúbrica 2. Ver Anexo 3</p> <p>Cuestionario de la clase 3.</p> <p>Borrador 3 de la anécdota.</p> <p>Rúbrica 3.</p> <p>Cuestionario de la clase 4.</p> <p>Presentación de la anécdota con Powtoon.</p>

Anexo 6

Instrucciones para elaborar el portafolio electrónico y para el uso de la aplicación**Powtoon****El Portafolio**

Vas a elaborar tu portafolio con la aplicación Google Sites. Deberás crear antes una dirección de correo electrónico en Gmail, si no la tienes. Te sugerimos que veas un ejemplo de portafolio en el siguiente sitio de internet:

<https://sites.google.com/site/portafoliodequetzaly/home> y que consultes el siguiente

tutorial para saber cómo se elabora:

Canal Programación Fácil, SEO y Marketing. (21 agosto 2018). Cómo Crear un Portafolio Virtual en Google Sites 2020 (Paso a Paso) [Archivo de video]. Youtube
<https://www.youtube.com/watch?v=uQt3HWjW13g>

Pasos para elaborar el portafolio electrónico:

- 1.-Abrir una cuenta de Google si no la tienes
 - 2.-Entrar
 - 2.-Dar click en “Drive”
 - 3.-A la izquierda da clic en “nuevo”;
 - 4.-Da clic en “más”;
 - 5.-Da clic en “Google sites” y aparece una plantilla en la que comienzas a escribir la portada de tu portafolio. Anotas “Portfolio de Français”, “Écrire une anecdote”, tu nombre, la institución en la que estudias, la materia y el propósito del portafolio. Después vas agregando más páginas en las que vas poniendo las fotos de tus escritos y anotando comentarios. Agregas al final la URL de Youtube con tu presentación de Powtoon.
- Deberás habilitarlo, guardar la dirección URL y proporcionarla a tus profesores para que puedan leerlo.

En el portafolio se guardarán los documentos siguientes: el cuestionario inicial, la anécdota de diagnóstico, los ejercicios de preparación para la escritura, el primer, el segundo y el tercer borrador, los 3 cuestionarios al final de cada sesión y la presentación con Powtoon.

La Aplicación Powtoon

Para utilizar la aplicación Powtoon busca la página <https://www.powtoon.com>, te registras e ingresas. Es necesario que veas los siguientes tutoriales para poder utilizarla. Cuando publiques tu video en Youtube deberás guardar la URL para compartirla con tus profesores.

Tutoriales:

Canal JUANDI 23. (5 diciembre 2017). Tutorial Powtoon!! 2018 Práctico y sencillo

[Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=9aiSkZo3KX8>

Canal Miguel Mejía. (9 junio 2017). Cómo crear videos animados, paso a paso [Archivo

de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=0j0gPCdqdek>

Canal DoctorDocument461. (12 agosto 2017). COMO CREAR VIDEO EN POWTOON Y PUBLICARLO EN YOUTUBE [Archivo de Video]. Youtube.

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

Canal Omar Castaneda. (2 noviembre 2014). ANIMACION EN VIDEO CON POWTOON

PARTE1 [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Rvk7bmroJrw>

Anexo 7

Organizadores Gráficos

Yasina Hizeyiniana, Rwanda

Un jour, j'ai pris l'autobus pour venir à l'école. J'étais assis «derrière» l'autobus. J'ai demandé l'arrêt de l'autobus en tirant sur une corde au dessus du banc qui a fait sonner une cloche et j'ai avancé à côté de la porte arrière. L'autobus a arrêté mais le chauffeur n'a pas ouvert la porte arrière.

Le chauffeur a dit : «Descendez monsieur.» Parce que la barrière était fermée, je ne savais pas où descendre.

Comme je ne descendais pas, l'autobus a démarré. J'ai dû me rendre jusqu'au métro pour reprendre un autre autobus pour revenir à l'arrêt où je devais descendre.

J'ai appris que pour descendre d'un autobus, il faut pousser la barrière pour permettre aux portes de s'ouvrir.

Rosales Bobadilla
Danteta Michelle

407

Descendez monsieur!

Yasina Hizeyiniana, Rwanda

Un jour, j'ai pris l'autobus pour venir à l'école. J'étais assis «derrière» l'autobus. J'ai demandé l'arrêt de l'autobus en tirant sur une corde au dessus du banc qui a fait sonner une cloche et j'ai avancé à côté de la porte arrière. L'autobus a arrêté mais le chauffeur n'a pas ouvert la porte arrière.

Le chauffeur a dit : «Descendez monsieur.» Parce que la barrière était fermée, je ne savais pas où descendre.

Comme je ne descendais pas, l'autobus a démarré. J'ai dû me rendre jusqu'au métro pour reprendre un autre autobus pour revenir à l'arrêt où je devais descendre.

J'ai appris que pour descendre d'un autobus, il faut pousser la barrière pour permettre aux portes de s'ouvrir.

Granados
Cazoeley
Eunliano

Anexo 8

LISTE DE VERBES ET PARTICIPES PASSÉS

Lista de verbos y participios pasados para conjugar en « passé composé » (pretérito) y en « imparfait » (copretérito)					
LISTE DE VERBES ET PARTICIPES PASSÉS					
	Verbe infinitif	Participe passé		Verbe infinitif	Participe passé
1.-	Être	été		43.-suivre	suivi
2.-	Avoir	eu		44.-vendre	vendu
3.-	Prendre	pris		45.-savoir	su
4.-	Boire	bu		46.-Perdre	perdu
5.-	Voir	vu		47.-Comprendre	compris
6.-	Dire	dit		48.-naître	Né, née, nés, nées
7.-	vouloir	voulu		49.-mourir	Mort(s), morte(s)
8.-	Devoir	dû		50.-entrer	Entré(s), entrée(s)
9.-	pouvoir	pu		51.-sortir	Sorti(s), sortie(s)
10.-	Obtenir	obtenu		52.-aller	Allé, allée, allés, allées
11.-	Attendre	attendu		53.-venir	Venu(s), venue(s)
12.-	Atteindre	atteint		54.-monter	Monté(s), montée(s)
13.-	Eteindre	éteint		55.-descendre	Descendu(s), descendue
14.-	Etendre	étendu		56.-partir	Parti(s), partie(s)
15.-	Défendre	défendu		57.-arriver	Arrivé(s), arrivée(s)
16.-	Construire	construit		58.-rester	Resté(s), restée(s)
17.-	Produire	produit		59.-tomber	Tombé(s), tombée(s)
18.-	Courir	couru		60.-retourner	Retourné(s), retournée(s)
19.-	Recevoir	reçu		61.-passer	Passé(s), passée(s)
20.-	Lire	lu		62.-se réveiller	Réveillé(s), (ée), (ées)
21.-	Ecrire	écrit		63.-se lever	Levé(s), (ée), (ées)
22.-	Résoudre	résolu		64.-se doucher	Douché(s), (ée), (ées)
23.-	Cuire	cuit		65.-s'habiller	Habillé(s), (ée), (ées)
24.-	Mettre	mis		66.-se maquiller	Maquillé(s), (ée), (ées)
25.-	Conduire	conduit		67.-se laver	Lavé(s), (ée), (ées)
26.-	Croire	cru		68.-se brosser	Brossé(s), (ée), (ées)
27.-	Apercevoir	aperçu		69.-se coiffer	Coiffé(s), (ée), (ées)
28.-	Confondre	confondu		70.-se peigner	Peigné(s), (ée), (ées)
29.-	Convaincre	convaincu		71.-se baigner	Baigné(s), (ée), (ées)
30.-	disparaître	disparu		72.-S'asseoir	Assis(s), (ée), (ées)
31.-	Introduire	introduit		73.-se reposer	Reposé(s), (ée), (ées)
32.-	Dormir	dormi		74.-se promener	Promené(s), (ée), (ées)

Lista de verbos y participios pasados para conjugar en « passé composé » (pretérito) y en “imparfait” (copretérito)					
LISTE DE VERBES ET PARTICIPES PASSÉS					
	Verbe infinitif	Participe passé		Verbe infinitif	Participe passé
33.-	Ouvrir	ouvert		75.-se coucher	Couché(s), (ée), (ées)
34.-	Découvrir	découvert		76.-s’endormir	Endormi(s), (ée), (ées)
35.-	Battre	battu		77.-se préparer	Préparé(s), (ée), (ées)
36.-	Faire	fait		78.-finir	Fini
37.-	Connaitre	connu		79.-choisir	Choisi
38.-	Rire	ri		80.-réussir	Réussi
39.-	Plaire	plu		81.-nourrir	Nourri
40.-	Pleuvoir	plu		82.-maigrir	Maigri
41.-	Vivre	vécu		83.-grossir	Grossi
42.-	Peindre	peint		84.-parler	Parlé

Anexo 9

Rúbrica de Evaluación de la Primera Anécdota

Grilles d'évaluation**Français IV Unité 1 Rédaction d'une anecdote.**

Nom : _____

Groupe: _____ Date : _____

Grille d'évaluation de la première anecdote				
Trait	5 points OUI	2 points PLUS OU MOINS	0 points NON	POINTS
L'anecdote est amusante, intéressante et bien racontée.				
Le texte a une chronologie claire.				
Il manque des mots. Ce qui n'empêche pas la compréhension.				
Le texte a de fautes d'orthographe mais cela n'empêche pas la compréhension.				
La plupart de verbes est conjuguée correctement.				
On a utilisé des connecteurs de façon adéquate.				
TOTAL:				/30 points

Anexo 10

Rúbrica de evaluación de la anécdota final				
Grille d'évaluation de l'anecdote finale				
Trait	5 points OUI	2 points PLUS OU MOINS	0 points NON	POINTS
L'anecdote est amusante, intéressante et bien racontée.				
Le texte a une chronologie claire.				
Il manque des mots, ce qui n'empêche pas la compréhension.				
Le texte a des fautes d'orthographe mais cela n'empêche pas la compréhension.				
La plupart de verbes est conjuguée correctement.				
On a utilisé des connecteurs de façon adéquate.				
L'étudiant a corrigé son texte 2 fois ou plus.				
L'étudiant a pris soin de recopier son texte sans erreurs.				
TOTAL:				/40 points

Anexo 11

Rúbrica de evaluación. Comparación de la anécdota de diagnóstico con la anécdota final				
Grille d'évaluation				
Comparaison de l'anecdote de diagnostic avec l'anecdote finale				
Trait	5 points Beaucoup	2 points Quelques-un(es)s	0 points Un peu	POINTS
On observe des progrès en ce qui concerne la structure des phrases et celle du texte.				
On observe des progrès dans conjugaison de verbes.				
Les phrases sont plus claires				
TOTAL:				/15 points

Anexo 12

Rúbrica de evaluación del video con Powtoon				
Grille d'évaluation de la Vidéo avec Powtoon				
Trait	5 points OUI	3 points PEU	1 points NON	POINTS
L'anecdote n'a pas d'erreurs d'orthographe.				
L'anecdote n'a pas d'erreurs de grammaire.				
L'étudiant a pris soin de copier l'anecdote avec les corrections indiquées.				
On comprend le texte.				
TOTAL:				/20 points

Anexo 13

Rúbrica para evaluar el portafolio			
Grille pour évaluer le Portfolio			
Trait	5 POINTS OUI	0 POINTS NON	POINTS
Le portfolio a été élaboré sur Google Sites.			
Le portfolio a une première page avec les coordonnées de l'étudiant (nom, groupe, matière, institution)			
Le portfolio a plusieurs pages.			
Les documents sont organisés en ordre chronologique.			
Il y a des commentaires à côté de chaque document.			
La vidéo a été insérée dans le portfolio.			
TOTAL:			/30 Points

Anexo 14

Anécdota Inicial. Proceso de Escritura y Anécdota Final de Tres Alumnos

Anécdota inicial. Alumno: Ricardo Aldana.

1

Ricardo Alberto Sanchez 408

Mon Premier Jour: aux CCH

Je me suis perdu
 Je me suis perdu, Je n'ai pas imprimé
 ma liste de matières.

Je me suis perdu, Je n'ai pas
 imprimé ma liste de matières.
 pour c'est raison
 a une cette raison j'ai demandé
 a une personne

cependant j'étais tranquille
 dans ma pensée

= Mon premier jour aux CCH =

~~Je suis~~
 Je me suis perdu, j'ai pas
 imprimé ma liste de matières.
 Pour c'estte raison j'ai demandé
 a une personne.
 Cependant j'étais tranquille
 dans ma pensée.

SCOOOL

Proceso de la Anécdota final. Alumno: Ricardo Aldana.

1

Ricardo Aldana 408 A

Les étapes de l'écriture d'un texte sont :

1. La planification.
2. L'écriture.
3. L'autocorrection (relire, réviser la structure, l'orthographe, la conjugaison des verbes, corriger les erreurs) ; correction par les camarades et par le professeur.
4. Réécriture du texte. Révision final par un camarade et par le professeur.

Pour écrire une anecdote il faut suivre les pas suivants:

1. Écrire toutes les phrases qui te viennent à ta mémoire même si elles sont en désordre.

Dans un voyage de mes vacances
 voyage en avion avec mon famille
 Nous avons fait un parcours
 J'ai rencontré ma famille américaine.
 Je me perdu dans la mer pour 4 Jours
 Mon cousins sont très blanc parce que
 mon oncle il très blanc blanc

amusant
très

2. Classer les phrases qui doivent être au début, au développement et en final.

J'ai
voyagé

<p>Au début :</p> <p>Dans un vaja de mes vacances J'ai voyagé en avion avec mon famille après j'ai recontré ma famille américaine il a été très amouant</p>
<p>Au développement :</p> <p>Après J'ai me perdu dans la mer pour 4 Jours seul passage. J'ne responsable pas Après tous mes famille il a fait un parcours.</p>
<p>En final :</p> <p>Tous sont retournés à nos maisons</p>

3. Écrire le texte en reliant les phrases par un connecteur et en évitant des répétions de mots. Écris ton texte au verso de la page.

Escrito final. Alumno: Ricardo Aldana.

Ricardo Aldana

Dans un voyage de mes vacances,
 J'ai voyagé en avion avec ^{ma} mon
 famille après j'ai rencontré ma
 famille américaine, il a été
 très amusant.

Après ^{je me suis} j'ai me perdu dans la mer
 pendant 4 jours seul parce que ^{je n'étais pas} je
 responsable pas, après toute ^{te} ma
 famille il a fait un parcours.

Tous sont retournés ^{chez nous} à nos maisons.

Dans un voyage de mes vacances
 j'ai voyagé en avion avec ma
 famille après j'ai rencontré ma
 famille américaine, il a été très amusant.
 Après je me suis perdu dans la mer pendant
 4 jours seul parce que je n'étais pas
 responsable, après toute ma famille a
 fait un parcours.
 Tous sont retournés chez nous.

Anécdota inicial. Alumna: Iliane Deniss Pedroza Rodríguez.

22

Pedroza Rodriguez Iliane Deniss	21-01-19 408
---------------------------------	-----------------

Un jour qui vient à ma maison a commencé à pleuvoir, Et je devais sortir pour obtenir les billets de mes maisons d'elle, elle a commencé à courir à sa maison et a sauté et brisé la maison et tomba sur son pied et j'ai cassé le doigt

500

Proceso de la Anécdota final. Alumna: Iliane Deniss Pedroza Rodríguez.

Pedroza Iliane 408 22

Les étapes de l'écriture d'un texte sont :

1. La planification.
2. L'écriture.
3. L'autocorrection (relire, réviser la structure, l'orthographe, la conjugaison des verbes, corriger les erreurs) ; correction par les camarades et par le professeur.
4. Réécriture du texte. Révision final par un camarade et par le professeur.

Pour écrire une anecdote il faut suivre les pas suivants:

1. Écrire toutes les phrases qui te viennent à ta mémoire même si elles sont en désordre.

Un fois, dans Mexico
 J'ai, 15 ans.
 J'étais à l'aéroport
 Et ils ont crié d'arrêter l'ascenseur.
 Puis deux hommes sont entrés.
 Quand j'ai vu ces hommes je suis resté comme une statue.
 Ils étaient mes youtubeurs préférés
 À ce moment-là ma sœur m'a dit de leur demander une photo
 J'ai pris une photo avec eux et je suis devenu très heureux

2. Classer les phrases qui doivent être au début, au développement et en final.

<p>Au début : Un fois, dans Mexico J'ai, 15 ans J'étais à l'aéroport</p>
<p>Au développement : Et ils ont crié d'arrêter l'ascenseur puis deux hommes sont entrés Quand j'ai vu ces hommes je suis resté comme une statue Ils étaient mes youtubeurs préférés</p>
<p>En final : À ce moment-là ma sœur m'a dit de leur demander une photo. J'ai pris une photo avec eux et je suis devenu très heureux.</p>

3. Écrire le texte en reliant les phrases par un connecteur et en évitant des répétitions de mots. Écris ton texte au verso de la page.

Anécdota final. Alumna: Iliane Deniss Pedroza Rodríguez.

3- Un^e fois, dans Mexico, j'^{avais} 15 ans j'étais à l'aéroport, et ils ont crié d'arrêter l'ascenseur, puis deux hommes sont entrés quand j'ai vu ces hommes je suis resté comme une statue, ils étaient mes youtubers préférés. À ce moment-là ma sœur m'a dit de leur demander une photo, j'ai pris une photo avec eux et je suis devenu très heureux.

Une fois, à Mexico, j'avais 15 ans j'étais à l'aéroport, et ^{quelqu'un} ils ont crié d'arrêter l'ascenseur, puis deux hommes sont entrés. Quand j'ai vu ^{ces} hommes je suis resté comme une statue, ils étaient mes youtubers préférés. ^{En} à ce moment-là ma sœur m'a dit de leur demander une photo, j'ai pris une photo avec eux et je suis devenu très heureux^{se}.

Pedroza Iliane

Anécdota inicial. Alumno: Soto Rosas José Rodrigo.

25

Soto Rosas José Rodrigo	
21/1/19 307	

Le premier jour au CCH, je suis allé
retarder à la première classe, pas que
je suis blessé. Je suis nerveux. Je me
rapelle que je suis tombé quand je
suis entré dans la classe.

SCOL

Proceso de la Anécdota final. Alumno: Soto Rosas José Rodrigo.

Soto Rosas José Rodrigo 403 407

Les étapes de l'écriture d'un texte sont :

1. La planification.
2. L'écriture.
3. L'autocorrection (relire, réviser la structure, l'orthographe, la conjugaison des verbes, corriger les erreurs) ; correction par les camarades et par le professeur.
4. Réécriture du texte. Révision final par un camarade et par le professeur.

Pour écrire une anecdote il faut suivre les pas suivants:

1. Écrire toutes les phrases qui te viennent à ta mémoire même si elles sont en désordre.

Je marche 6 heures
 Je étais très fatigué
 Je n'avais pas peur
 Je suis arrivé chez moi à les 20.00 heures
 il a commencé à trembler

2. Classer les phrases qui doivent être au début, au développement et en final.

<p>Au début : il a commencé à trembler Je n'avais pas peur</p>
<p>Au développement : Je marche 6 heures je étais très fatigué</p>
<p>En final : Je suis arrivé chez moi à les 20.00 heures</p>

3. Écrire le texte en reliant les phrases par un connecteur et en évitant des répétions de mots. Écris ton texte au verso de la page.

Escrito de la anécdota final. Alumno: Soto Rosas José Rodrigo.

C'était un jour il a commence à trembler pendant le tremblement de terre
je n'avais pas peur, ensuite je marche 6 heures et je étais
très fatigué donc je suis arrivé chez moi à ~~les~~ 20:00 heures

Soto Rosas José R.

Very good

bien ☺

Maverica

C'était un jour il a commence à trembler pendant le tremblement de terre
je n'avais pas peur, ensuite j' ai marché 6 heures et j'
(étais) étais très fatigué donc je suis arrivé chez moi à 20:00 heures

Form with multiple lines for writing, including a section labeled 'Au début' and 'Au développement'.

Anécdota inicial. Alumna: Mora Velázquez Evelyn Natalia.

Mora Velázquez Evelyn Natalia	21/01/19 17 407
Journal de classe	
objectif = écrire une anecdote diagnostique	
Mon premier jour je	
Mon premier jour, je suis avec le un amie, et nous ne savions rien du CCH, et je demande à quelqu'un pour le V et nous étions juste à côté de le V, nous rions et après je entre à mon chambre.	
SCOOT	

Proceso de la Anécdota final. Alumna: Mora Velázquez Evelyn Natalia.

407 6

Andrea Corona Jiménez
une œuvre littéraire

Les étapes de l'écriture d'un texte sont :

1. La planification.
2. L'écriture.
3. L'autocorrection (relire, réviser la structure, l'orthographe, la conjugaison des verbes, corriger les erreurs) ; correction par les camarades et par le professeur.
4. Réécriture du texte. Révision final par un camarade et par le professeur.

Pour écrire une anecdote il faut suivre les pas suivants:

1. Écrire toutes les phrases qui te viennent à ta mémoire même si elles sont en désordre.

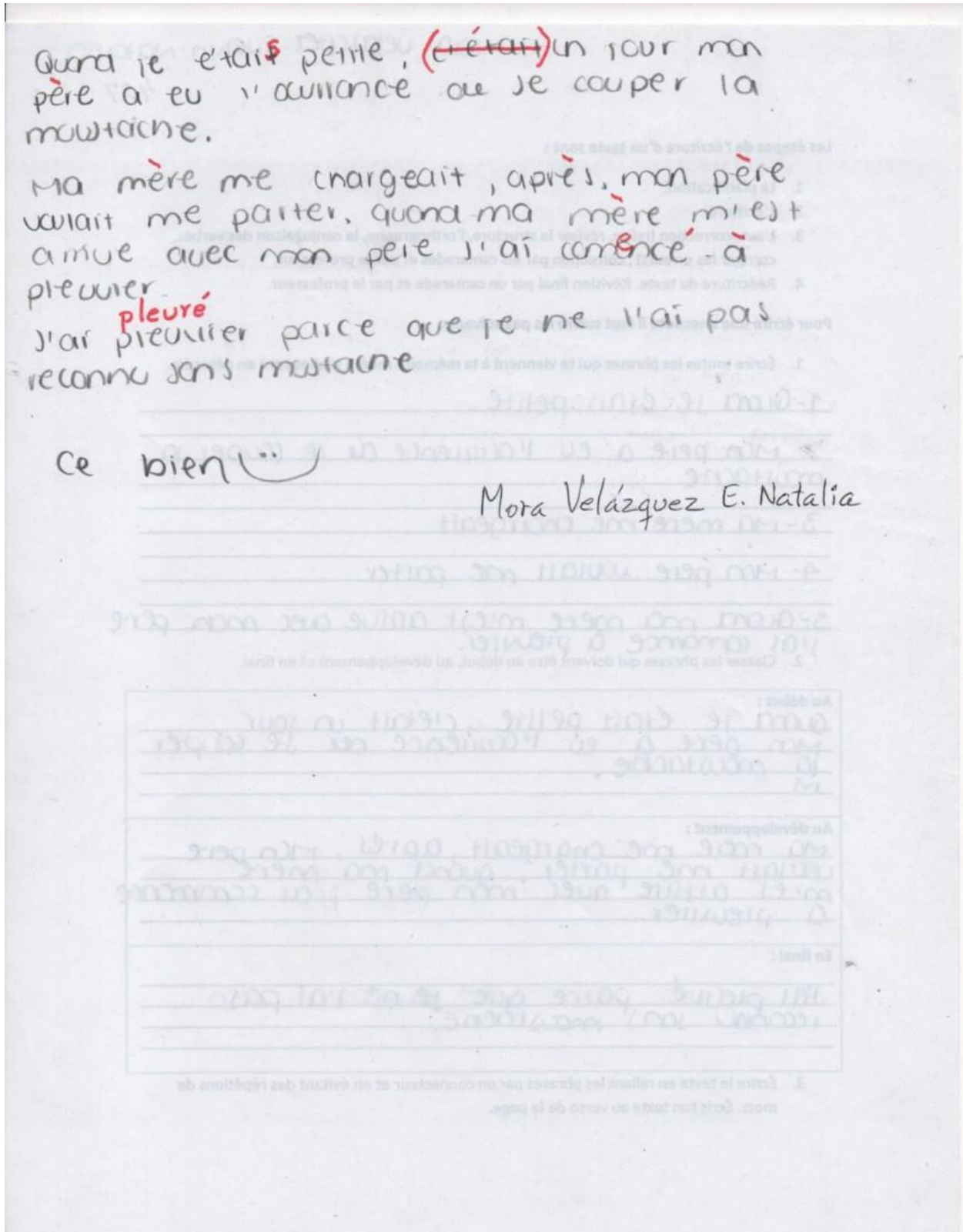
Dans la classe de français, j'ai fait une pièce en scène d'une œuvre littéraire s'appelle "L'Éveil du printemps" et dans cette pièce j'étais la mère de Marie. Pour le personnage j'ai appris beaucoup des dialogues parce que elle était des les personnages principaux. Le jour de la présentation j'ai oublié les dialogues mais 5 minutes avant la première scène j'ai mémorisé tout les dialogues de toute la pièce.

2. Classer les phrases qui doivent être au début, au développement et en final.

<p>Au début :</p> <p>Le dernière semestre j'ai fait un pièce en scène d'une œuvre littéraire s'appelle "L'Éveil du printemps" et dans cette pièce j'étais la mère de Marie. J'ai appris et étudié beaucoup des dialogues.</p>
<p>Au développement :</p> <p>Pour le personnage j'ai appris et étudié beaucoup des dialogues parce que elle était des les personnages principaux.</p>
<p>En final :</p> <p>Le jour de la présentation j'ai oublié les dialogues mais 5 minutes avant la première scène j'ai mémorisé tout les dialogues de toute la pièce.</p>

3. Écrire le texte en reliant les phrases par un connecteur et en évitant des répétions de mots. Écris ton texte au verso de la page.

Escrito de la anécdota final. Alumna: Mora Velázquez Evelyn Natalia.



Anexo 15

Capturas de Pantalla de las Presentaciones con Powtoon

Video de Mariana Paulette del grupo 407. <https://www.youtube.com/watch?v=WgMAd5qzJmQ>

En su escrito se observa que no puso el acento grave a la palabra “mere”. Lo correcto es “mère”. Además, puso doble acento en la “e” a la palabra “moquéé” y lo correcto es “moquée”.

En cuanto a creatividad es elogiable que buscó que los gestos de los personajes correspondieran a los sentimientos que estaban expresando y le agregó fondo musical. El contenido se comprende claramente.



Video de Sarah Luna, grupo 408. (<https://www.powtoon.com/c/b3FLvepmEZ6/1/m>) Se observa que en la oración: “l’employè nous aidè a récupèrer nos valises! Puso acentos graves en lugar de agudos. Lo correcto es “l’employé nous a aidé à récupérer nos valises!”. Además de que no le puso acento grave a la preposición “à”.

Por otra parte, tiene también mucha creatividad y empeño pues buscó expresar los gestos, le puso escenarios relacionados con el tema, fondo musical y además lo narra oralmente. El contenido de la anécdota se comprende con facilidad.



Video de Diego Amaya Valdés del grupo 407. (<https://youtu.be/HKnZ31RGy44>) Se observa que escribió: “C était” en lugar de “C’était”; “févriver” en lugar de “février”. “aviom” en lugar de “avión”; “lendemam” en lugar de “lendemain”; “arrive a” en lugar de “arrivé à”.

Sin embargo, en lo que se refiere a creatividad también se aprecia el empeño del estudiante en musicalizar, en colocar las figuras adaptadas al tema y las transiciones de una imagen a otra. Todo lo cual propicia que se comprenda la anécdota.



Anexo 16

Cuestionario de Opiniones de los Alumnos

CCH Sur, Francés IV
Redacción de una anécdota en francés
Opiniones de los alumnos sobre las sesiones

Grupo: _____ Fecha: _____

Por favor anota una cruz (X) en el cuadro de tu elección.

	Sí	Más o menos	No
1. ¿Aprendiste a escribir una anécdota en francés?			
2. ¿Fue fácil el proceso?			
3. ¿Consideras que el tiempo para lograr escribir una anécdota fue el adecuado?			
4. ¿Te sirvieron las actividades de entrenamiento para la redacción?			
5. ¿El proceso (planeación, escritura, revisión) fue interesante?			
6. ¿La profesora te apoyó cuando tenías preguntas?			
7. ¿Te parecieron adecuadas las correcciones de tu anécdota?			
8. ¿Te sirvió elaborar el portafolio?			
9. ¿Te pareció interesante presentar tu anécdota con la aplicación Powtoon?			
10. ¿La profesora condujo las actividades de manera adecuada?			
11. ¿La profesora cumplió con lo que dijo en el contrato?			

Responde las siguientes preguntas:

12. ¿Cómo piensas que el haber aprendido las etapas de la escritura te servirá en el futuro? _____

13. ¿Qué aspectos de la escritura te falta practicar? _____

14. ¿Qué sugieres modificar de las sesiones de clase?

Anexo 17

Puntajes de los alumnos						
Puntos obtenidos en cada rúbrica de evaluación						
		Rúbrica -1	Rúbrica-2	Rúbrica-3	Rúbrica-4	Rúbrica-5
	Nombre del alumno	/40 puntos	/40 puntos	/15 puntos	/30 puntos	/30 puntos
Grupo 407						
1	Alvarado Gómez Rafael	16	35	15	26	30
2	Amaya Valdés Diego	23	30	15	0 No lo hizo	0 No lo hizo
3	Arratia Caso Paulette	11	34	15	26	25
4	Bocas Ruíz Diego	No la hizo	24	X	26	0 No lo hizo
5	Calleros González Zincer dof	19			26	0 No lo hizo
6	Corona Jiménez Andrea	19	32	15	26	30
7	Cuautle Rojas Oscar	No la hizo			26	
8	Dueñas Muñoz Marcos	11	23	15	26	0 No lo hizo
9	Espinoza Velazco Joel	No la hizo	24	X	26	
10	Fuentes Gallardo Juan	11	37	15	25	20
11	García Sánchez Yeretzi	No la hizo	23	X	no	no
12	García Sandoval Alejandra	No la hizo	34	X	30	30
13	Granados Cazadey Emiliano	10	12	3	26	25
14	Hernández Salgado Valeria	13	26	15	26	30
15	Lozada Ruíz Mariana	9	24	15	26	30
16	Marín Berriel Aerín	14	31	15	26	30
17	Mora Velázquez E. Natalia	9	29	15	26	20

Puntajes de los alumnos						
Puntos obtenidos en cada rúbrica de evaluación						
		Rúbrica -1	Rúbrica-2	Rúbrica-3	Rúbrica-4	Rúbrica-5
	Nombre del alumno	/40 puntos	/40 puntos	/15 puntos	/30 puntos	/30 puntos
18	Morales Romero Juan	6	24	15		
19	Nava Hernández Giselle	8	18	15	26	25
20	Pedrizco Vela Emilio	No la hizo	37	X	26	25
21	Rosales Bobadilla Daniela	21	26	15	26	30
22	Rosales Trejo Michelle	9	18	15	26	30
23	Salcedo Jacobo Miriam	6	37	15	26	20
24	Santiago Gutiérrez Ana	13	37	15	26	25
25	Soto Rosas José	13	28	15	10	
26	Toscano Gómez Emiliano	19	31	15	26	25
Grupo 408						
27	Aldana Sarabia Ricardo	16	28	15	26	30
28	Allende Bartolón Diego	16	37	15	26	20
29	Arévalo Peralta Luisa	11	34	15	26	25
30	Ávila Villeda Atzimba	13	37	15	26	30
31	Bravo González Ángel					
32	Brito Bravo Ana	8	24	15	26	25
33	Cabrera Acosta Edgar	11	40	15	26	30
34	Espinoza Melgarejo Danna	No la hizo	34	X	26	20
35	Flores Linares Aram	8	37	15	26	20
36	García Aguirre Ana	19	32	15	26	25

Puntajes de los alumnos						
Puntos obtenidos en cada rúbrica de evaluación						
		Rúbrica -1	Rúbrica-2	Rúbrica-3	Rúbrica-4	Rúbrica-5
	Nombre del alumno	/40 puntos	/40 puntos	/15 puntos	/30 puntos	/30 puntos
37	Garzón Montes Lorena	11	37	15	26	
38	Gómez Ortíz Danna	No la hizo	37	X	26	25
39	González Alfaro Alexa	16	34	15	0	25
40	Huerta Crescencio Areli	9				
41	López Machorro Martín	22	37	15	26	20
42	Luna Muñoz Sahara	13			26	25
43	Martínez Zúñiga Erick	10	37	15	26	25
44	Medina Salazar Carlos	22	34	15	26	20
45	Nájera Pérez Martha	11	34	15	26	20
46	Nieto García Ulises	4	34	15	26	30
47	Opengo García Jeffle	16	34	15	0 No lo hizo	0 No lo hizo
48	Pedroza Rodríguez Iliane	10	40	15	26	25
49	Ponce García Natalia	14	37	15	0 No lo hizo	0 No lo hizo
50	Reveles Acosta Lorena	8	37	15	0 No lo hizo	0 No lo hizo
51	Rodríguez Trejo Maximiliano	No la hizo	32	X	26	25
52	Romero Herrera Vanessa	8	37	15	26	20
53	Sánchez Ramírez Hugo	15	40	15	26	25
54	Sánchez Paola	26	37	15	26	25

Anexo 18

Anécdotas

Descendez monsieur!

Yasina Hizeyiniana, Rwanda

Un jour, j'ai pris l'autobus pour venir à l'école. J'étais assis « derrière » l'autobus. J'ai demandé l'arrêt de l'autobus en tirant sur une corde au dessus du banc qui a fait sonner une cloche et j'ai avancé à côté de la porte arrière. L'autobus a arrêté mais le chauffeur n'a pas ouvert la porte arrière.

Le chauffeur a dit : « Descendez, monsieur ». Parce que la barrière était fermée, je ne savais pas où descendre.

Comme je ne descendais pas, l'autobus a démarré. J'ai dû me rendre jusqu'au métro pour reprendre un autre autobus pour revenir à l'arrêt où je devais descendre.

J'ai appris que pour descendre d'un autobus, il faut pousser la barrière pour permettre aux portes de s'ouvrir.

Anecdotes... Les apprenants et apprenantes du CRÉCA. (2001).

Vocabulaire :

Assis : sentado

Arrêt : parada

Cloche : campana

Barrière : barra

Pousser : empujar

Questions :

1. L'auteur est une femme ou un homme ? Comment on peut le savoir ?

2. Quelle est la signification de « démarré » ?

3. La situation se passe au Mexique ? oui ? non ? Pourquoi ?

Influence des dessins animés sur mon enfance

Nadia Soual, Maroc

C'était au Maroc, en 1981. J'avais 11 ans. Après l'école, j'ai vu l'émission de dessins animés. C'était monsieur « Gadget » qui faisait du parachute avec son parapluie. Comme j'étais une fille très curieuse, le lendemain j'ai décidé de faire la même chose. J'ai choisi le toit de notre voisin, parce qu'il avait un étage de plus que chez moi. J'ai pris le parapluie de mon père, parce qu'il était plus grand que le mien. J'ai sauté du toit de notre voisin sur notre toit et comme j'étais trop lourde, le parapluie s'est ouvert. J'ai fait une chute libre. Ma canine droite s'est plantée dans mon genou. J'ai encore la cicatrice qui me rappelle cette journée. Heureusement, il n'y a pas eu de conséquence grave. J'ai compris qu'il faut que les parents soient très attentifs à l'influence des dessins animés sur les enfants.

Anecdotes... Les apprenants et apprenantes du CRÉCA. (2001).

Vocabulaire:

Parachute: paracaídas

Lendemain: el día siguiente

Chute: caída

Canine: canino (diente)

Genou : rodilla

Planter : encajar

Questions :

1. Qu'est-ce qui est arrivé à la fille ?

2. Pourquoi elle a sauté avec un parapluie ?

3. Il est convenable de laisser les enfants libres et seuls ? Oui, non ? Pourquoi ?

La tempête de verglas dans un ascenseur

Jacques Océ, Haïti

Cette journée-là, j'ai terminé le travail plus tôt à cause du verglas. Par peur de ne pouvoir ressortir avant longtemps, j'ai changé mon chèque de paie et je suis allé au marché où j'ai acheté beaucoup de nourriture. En arrivant chez moi, j'ai pris l'ascenseur avec mes nombreux sacs d'épicerie pour monter chez moi. J'ai appuyé sur le bouton pour le quatrième étage mais l'ascenseur s'est arrêté après le premier. J'étais étonné. Je me demandais ce qui se passait, j'étais bloqué dans l'ascenseur.

J'ai frappé pendant cinq minutes tout à coup, j'ai entendu quelqu'un qui disait : « Il y a quelqu'un là-dedans ? » Je me suis mis à frapper plus fort et à appeler. Et j'entendais quelqu'un qui disait « Attends, attends. » Je suis resté 45 minutes à attendre, les pompiers sont arrivés et m'ont fait sortir.

J'ai vraiment eu peur, le verglas avait causé la panne d'électricité. Mes amis, quand je leur ai conté mon histoire, ont ri de moi en me disant qu'avec toute l'épicerie que j'avais, je ne serais pas mort de faim.

Quelle aventure !

Anecdotes... Les apprenants et apprenantes du CRÉCA. (2001).

Vocabulaire:

Verglas: capa delgada de hielo sobre el suelo o sobre un objeto

Etonné: asombrado

Frappé: golpeado

Peur: miedo

Panne d'électricité : corte de electricidad

Questions : Souligne la réponse correcte.

1. Qu'est-ce qui a provoqué le problème ?
 - a. Une panne d'électricité
 - b. Le verglas

2. Pourquoi il est sorti du travail avant l'heure normale ?
 - a. Parce qu'il devait aller au marché
 - b. Parce qu'il y avait du verglas

3. L'ascenseur s'est arrêté au:
 - a. Quatrième étage
 - b. Deuxième étage