

MÁSTERES de la UAM

Facultad de Formación
de Profesorado
y Educación / 15-16

(MESOB)
Especialidad de Francés

**Fomentar la Producción
Escrita de Francés
2ª Lengua Extranjera en
1º Bachillerato a través
de la elaboración de
un periódico gracias a
la Metodología
de Proyectos**
Noemí Bouza López



MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y
BACHILLERATO

***Fomentar la Producción Escrita de Francés 2ª Lengua Extranjera en 1º Bachillerato a
través de la elaboración de un periódico gracias a la Metodología de Proyectos.***

Autora: Noemí Bouza López

Directora: Gema Sanz Espinar

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Convocatoria ordinaria

Curso: 2015/2016

AGRADECIMIENTOS

A todos los que me han apoyado en esta aventura:

A mis profesores del máster, en especial a Gema y a Beatriz, por sus consejos.

A mis compañeros de clase, en especial a Alba Luna, por sus comentarios.

A mis amigos y compañeras de trabajo, por sus ánimos.

A mi familia, en especial a mis padres y hermana, por su apoyo incondicional.

A Víctor, por todo.

A mi abuelo, por animarme siempre aún sin darse cuenta.

ABSTRACT

El presente trabajo de investigación pretende reflejar la intervención pedagógica realizada en el centro IES Madrid Sur con un grupo de 1º de Bachillerato, durante el segundo periodo de prácticas del módulo específico del Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de la Universidad Autónoma de Madrid.

Nuestro objetivo se centró en fomentar la competencia de la producción escrita en lengua francesa, poco practicada en ese curso, a través de la redacción de un artículo periodístico y la creación de un periódico en el aula.

Basándonos en una metodología de proyectos y en un enfoque orientado a la acción, creamos una prueba escrita basada en la redacción de un artículo periodístico (en concreto, la tipología conocida en francés como *filet*). Para alcanzar nuestro objetivo, planificamos una serie de sesiones (8 en total) que utilizamos para trabajar con los alumnos aspectos pragmáticos, gramaticales y léxicos que consideramos pertinentes para esta tarea: actividades basadas en la estructura de un artículo de prensa, en el vocabulario específico del mundo de las series, la moda y los deportes, los tiempos verbales *passé composé*, *imparfait* y *futur*, y en los conectores.

El análisis de datos de las distintas pruebas, ejercicios y cuestionarios realizados, confirma la evolución positiva, en distinto grado, de nuestros alumnos en la competencia escrita. Los resultados demuestran que los elementos pragmáticos y léxicos han sido adquiridos más rápidamente que los elementos gramaticales, que requieren de una práctica mayor en el aula. Por otra parte, los resultados nos indican que los alumnos parecen haber tomado conciencia de sus necesidades y de las estrategias que deben usar a la hora de preparar una prueba escrita, especialmente, un artículo periodístico.

PALABRAS CLAVE: Metodología de proyectos, investigación-acción, artículo periodístico, producción escrita, francés

CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	12
1.1 Justificación.....	12
1.2 Objetivos.....	12
1.2.1 Nuestro grupo.....	14
1.3 Estructura del trabajo.....	15
2. MARCO TEÓRICO	16
2.1 Introducción.....	16
2.2 Marco legislativo.....	16
2.3 El <i>MCER</i> y los <i>référentiel</i> en el nivel B1.....	19
2.3.1 El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.....	19
2.3.2 Un <i>référentiel</i> para el B1.....	22
2.4 Características y modelos de la producción escrita.....	23
2.5 La producción escrita en la lengua extranjera.....	25
3. METODOLOGÍA	26
3.1 Introducción.....	26
3.2 La metodología deductiva.....	27
3.3 La metodología inductiva.....	28
3.4 La metodología cooperativa.....	29
3.5 La metodología de proyectos.....	30
3.6 Nuestro <i>référentiel</i>	32
3.7 Sesiones.....	35
4. ANÁLISIS DE DATOS	37
4.1 Introducción.....	37
4.2 Análisis del cuestionario personal.....	38
4.3 Análisis de los cuestionarios por secciones.....	41
4.3.1 Análisis de los cuestionarios de prensa y el trabajo en grupo.....	41
4.3.2 Análisis de los cuestionarios por secciones.....	41

4.4 Análisis del discurso: el artículo periodístico (<i>le filet</i>).....	44
4.5 Análisis de las pruebas de diagnóstico y cuestionarios post-redacción.....	45
4.5.1 Análisis de las pruebas de diagnóstico.....	47
4.5.2 Análisis de los cuestionarios post-redacción.....	52
4.5.2.1 Cuestionario post-redacción 1 (R1).....	52
4.5.2.2 Cuestionario post-redacción 2 (R2).....	53
5. CONCLUSIONES.....	57
5.1 Valoración general del análisis de datos.....	57
5.2 Valoración de nuestra intervención docente.....	59
BIBLIOGRAFÍA.....	61
ANEXOS.....	63

ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS Y GRÁFICOS

TABLAS:

Tabla 1: Objetivos de Bachillerato.....	17
Tabla 2: Objetivos de la enseñanza de la LE en Bachillerato.....	18
Tabla 3: Contenidos 2º LE en 1º Bachillerato.....	18
Tabla 4: Estándares de aprendizaje evaluables (RD 52/2015).....	18
Tabla 5: Producción escrita en B1 del MCER.....	20
Tabla 6: Características usuario independiente B1.....	20
Tabla 7: Actividades de producción escrita general B1.....	20
Tabla 8: Escala DIALANG PE.....	22
Tabla 9: Características del discurso escrito.....	23
Tabla 10: Modelo cognitivo de Flower y Hayes.....	25
Tabla 11: Fases del MP según S. Tobón.....	32
Tabla 12: Extracto del référentiel creado para la intervención pedagógica.....	33
Tabla 13: Cronograma.....	39
Tabla 14: Uso de conectores.....	50

FIGURAS:

Figura 1: Pirámide invertida de la información.....	34
Figura 2: Comparativa riqueza léxica y fallos.....	48

GRÁFICOS:

Gráfico 1: Practicar francés fuera del IES.....	40
Gráfico 2: Motivos para elegir francés.....	40
Gráfico 3: Producción escrita en clase.....	40
Gráfico 4: Grado de dificultad I.....	41
Gráfico 5: Grado de dificultad II.....	41
Gráfico 6: Hábitos de lectura de prensa	42

Gráfico 7: Lo que suelen leer.....	42
Gráfico 8: Trabajo en grupo.....	42
Gráfico 9: Conocimientos de la sección.....	43
Gráfico 10: Informarse de novedades.....	44
Gráfico 11: Coherencia del discurso.....	46
Gráfico 12: Elemento esenciales del artículo.....	46
Gráfico 13: Comparativa riqueza léxica.....	48
Gráfico 14: Riqueza léxica por secciones.....	49
Gráfico 15: Comparativa léxico <i>référentiel</i> y artículos.....	49
Gráfico 16: Comparativa conectores.....	50
Gráfico 17: Uso de los verbos en artículo R1.....	51
Gráfico 18: Uso de los verbos en artículo R2.....	51
Gráfico 19: Comparativa verbos en artículo R1.....	51
Gráfico 20: Comparativa verbos en artículo R2.....	51
Gráfico 21: La redacción.....	52
Gráfico 22: Problemas en la redacción.....	52
Gráfico 23: Mejorar la PE.....	53
Gráfico 24: Dificultad redacción R2.....	53
Gráfico 25: Trabajar en grupo I.....	54
Gráfico 26: Trabajar en grupo II.....	54
Gráfico 27: Problemas redacción R2.....	54
Gráfico 28: Comparativa problemas R1 y R2.....	55
Gráfico 29: Respetar estructura noticia.....	55
Gráfico 30: Uso vocabulario específico.....	56
Gráfico 31: Uso conectores.....	56
Gráfico 32: Utilidad trabajo I.....	56
Gráfico 33: Utilidad trabajo II.....	56
Gráfico 34: Mejora tras la intervención	57

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Justificación

La realización de este trabajo de fin de máster (TFM) de Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato, responde a una serie de necesidades descubiertas durante el período de prácticas del primer cuatrimestre. En una de las entrevistas que tuvimos con la profesora titular de francés, nos comentó que no habían hecho apenas producción escrita. Algo que nos confirmaron los propios alumnos de nuestro grupo objeto de estudio.

Por ello, decidimos centrar la intervención pedagógica que llevaríamos a cabo en el centro durante el segundo cuatrimestre, en trabajar esta competencia a través de un texto periodístico: el artículo o *filet*, en francés.

Para la elección del género discursivo nos basamos en el currículo de Bachillerato y en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, nivel B1, que incluyen la prensa como vehículo de aprendizaje y práctica de la producción escrita. Pero al ser un espectro tan amplio el de la prensa, decidimos concretar un poco más el discurso y elegimos el artículo periodístico denominado *filet* en francés, caracterizado por una función esencialmente informativa y que reúne los elementos esenciales del artículo¹ en no más de 20 líneas.

1.2 Objetivos

Para llevar a cabo esta intervención pedagógica, nos basaremos en el modelo investigación-acción (que explicaremos en el capítulo 3 sobre metodología) propuesto por Richards y Lockhart (1998, p.20) y que se centra en la investigación realizada en el aula por el docente con el objetivo de cambiar prácticas ineficaces a través de pequeños proyectos de investigación en clase. Con este fin establecen una serie de etapas que hemos procurado seguir:

1. *Seleccionar un aspecto o problema para examinarlo con detalle:* En nuestro caso, el problema seleccionado ha sido la producción escrita o falta de esta en el aula. Así, nos

¹Una buena noticia debe responder a seis preguntas: Qué, Quién, Dónde, Cuándo, Cómo y Por qué. Además de contar con un titular que resuma el contenido de la misma, y organizar la información como si de una pirámide invertida se tratase, esto es, relatando lo más importante de la noticia al principio, para ir decreciendo en relevancia según vamos leyendo el artículo.

proponemos como objetivo general el fomentar la producción escrita en francés a través del artículo periodístico (*filet*).

2. *Seleccionar un procedimiento apropiado para recopilar información acerca de ese aspecto:* Para ello elaboramos una prueba diagnóstica (ver anexo 1) que nos permitiera averiguar los conocimientos previos de los alumnos sobre la tarea (redactar un artículo) y unos cuestionarios (ver anexos 2-4 y 10) que nos ayudasen a conocer mejor a nuestro grupo, su relación con el francés y con la prensa, así como detectar los problemas y necesidades que tuviesen. Todo ello nos ayudó a desarrollar el plan de acción a implementar.

3. *Recopilar la información, analizarla y decidir qué cambios serían necesarios:* Una vez realizada la prueba de diagnóstico y cumplimentados los cuestionarios, analizamos la información y vemos que tienen problemas con el vocabulario y los conectores principalmente. Más tarde, la profesora titular nos sugiere que repasemos con ellos algunos tiempos verbales.

4. *Desarrollar un plan de acción que ayude a provocar cambios en el comportamiento en el aula:* A partir de los datos obtenidos en las pruebas, decidimos alcanzar nuestro objetivo general (fomentar la producción escrita en francés a través del *filet*) a partir de otros más específicos, como son:

- Mejorar el vocabulario y el uso de los conectores.
- Aprender a manejar las estructuras propias del artículo periodístico.
- Revisar puntos de gramática.

Para ello, y por intentar motivar al alumno, decidimos dividir la clase en tres secciones distintas, simulando la redacción de un periódico: moda, series y deportes. Los estudiantes eligieron libremente las secciones que más les gustaban para formar una redacción de trabajo y, a partir de ahí, comenzamos trabajar. Para prepararnos para la prueba final, elaboramos una batería de ejercicios que se centraban en los objetivos específicos (aspecto desarrollado en el capítulo 3. Anexos 7-9) que los alumnos iban trabajando en grupos por secciones. De esta manera, fomentamos también el aprendizaje cooperativo y por proyectos, metodología elegida para llevar a cabo nuestra intervención pedagógica.

5. *Observar los efectos del plan de acción que ayude a provocar cambios en el comportamiento en el aula.* A través de los ejercicios creados para mejorar el uso de los

conectores y verbos, así como para incrementar su riqueza léxica (basados en una metodología deductiva e inductiva orientados a la acción, algo que desarrollamos en el capítulo 3 de metodología), ayudamos a los alumnos a fijar lo que ya sabían y a desarrollar nuevo conocimiento. Tal y como veremos en el capítulo 4 de análisis de datos, en la prueba de diagnóstico final los alumnos reflejaron una parte importante de los elementos trabajados durante nuestra intervención pedagógica.

1.2.1 Nuestro grupo

Este TFM no habría sido posible sin nuestro grupo de prácticas, 14 alumnos de 1º de Bachillerato del IES Madrid Sur de Vallecas. Ni sin su profesora titular de francés, Leonor Alcarria, licenciada en filología francesa y dando clases en ese centro desde hace siete años. Leonor nos cedió todas las sesiones de esas cinco semanas de prácticas para que pudiésemos trabajar con los estudiantes tranquilamente. Las dos primeras semanas estuvo ausente, por el viaje de intercambio que realizan cada año a Toulouse. Y del resto de clases solo estuvo presente en un par. Así que la mayor parte del tiempo trabajé sola con los alumnos, aunque mi compañera de máster y prácticas, Alba Luna Galián, me echaba una mano resolviendo dudas a los alumnos cuando lo necesitaban.

Nuestro grupo de clase estaba formado por 10 chicas y cuatro chicos, 12 de ellos españoles, una chica de origen búlgaro y un chico de origen ecuatoriano. Todos, salvo uno, estudian francés desde 1º de la ESO. Y forman parte de distintas clases (en 1º de Bachillerato hay dos grupos de francés que acoge alumnos de cuatro clases de 1º diferentes. Nuestro grupo está formado por 14 estudiantes, mientras que el otro grupo, con el que trabajó mi compañera Alba, contaba con 23 alumnos).

El nivel de los estudiantes, en conjunto, era bastante similar. Si bien es cierto que, durante nuestra intervención, vimos cómo había un par de alumnos que destacaban por encima del resto. Situamos su nivel en un comienzo de B1.

Durante este curso se ha implantado la nueva Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), por lo que 1º de Bachillerato ha pasado de tener 4 horas de francés a la

semana, a tener solo dos. Durante estas sesiones (8 en total, de 50 minutos cada una) desarrollamos nuestra investigación-acción que explicaremos en el capítulo 3 de metodología.

1.3 Estructura del trabajo

Este trabajo está estructurado en cinco capítulos que pretenden reflejar lo que ha sido nuestra intervención pedagógica en el aula durante nuestro segundo período de prácticas en el IES Madrid Sur.

El primer capítulo, de introducción, nos sirve como toma de contacto y referencia para empezar a responder a una serie de preguntas que iremos desgranando a través de los restantes capítulos que conforman este TFM: cómo ha sido esta investigación, cómo es nuestro objeto de estudio, cuál ha sido nuestra tarea, porqué la hemos elegido, qué actividades hemos realizado, qué metodologías hemos utilizado, qué datos hemos analizado, qué conclusiones hemos obtenido, etc.

El segundo capítulo es el del marco teórico. En él, hacemos un repaso de lo que la ley establece para la competencia de producción escrita en 1º de Bachillerato, y lo que establece el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en el nivel B1. Además, haremos referencia a la producción escrita y a lo que esta significa para un alumno de francés lengua extranjera (FLE). Terminaremos el capítulo con una breve mención a los *référentiel*.

En el tercer capítulo, describiremos las metodologías utilizadas en nuestra investigación-acción. Haremos un repaso por nuestras sesiones en el centro, y explicaremos con más detalle la tarea que llevamos a cabo en nuestra intervención pedagógica y el *référentiel* confeccionado para poder realizar dicha tarea.

En el cuarto capítulo, nos centraremos en el análisis de los datos que recogimos durante la investigación-acción llevada a cabo en el aula y que nos servirán para medir el nivel de eficacia de nuestra intervención docente. Gracias a las pruebas de diagnóstico, cuestionarios y ejercicios realizados, obtendremos una serie de valores que nos ayudarán a medir la evolución de los alumnos en la producción escrita y el impacto de nuestro trabajo.

Finalizamos este trabajo con el quinto y último capítulo, que está dedicado a las conclusiones y reflexiones extraídas de nuestra investigación-acción.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Introducción

Para llevar a cabo nuestra investigación-acción en el aula, ha sido necesario contar con una serie de conocimientos y fundamentos teóricos que nos ayudasen a establecer unas guías y directrices sobre las que asentar nuestro proyecto. En este apartado abordaremos todos esos elementos que nos han servido de base para comenzar nuestra pequeña investigación-acción en el aula.

Comenzaremos por la parte legislativa (2.2), esencial para nuestro trabajo, subrayando los elementos del currículo de Bachillerato y de francés como lengua extranjera (LE) imprescindibles en nuestra investigación². Continuaremos con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas y el *Référentiel, niveau B1 pour le Français* (Beacco et al., 2008) (2.3), haciendo hincapié en ciertos aspectos de la producción escrita. Y para terminar este apartado, presentaremos algunas características y modelos de la producción escrita (2.4), centrándonos en la lengua extranjera (2.5).

2.2 Marco legislativo

Como ya hemos comentado en la introducción de este capítulo, conocer la legislación vigente es fundamental para elaborar una buena planificación e intervención docente. En nuestro caso, 1º de Bachillerato, la legislación en vigor es la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante, LOMCE). Sin embargo, en lo que se refiere a la LE, no hay ningún cambio o modificación respecto a la ley anterior, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante, LOE). Por lo que vamos a tomar los principios de la LOE, así como la legislación de la Comunidad de Madrid (CAM), para desarrollar este apartado.

²En este punto, haremos referencia tanto a la legislación a nivel estatal como a la de la Comunidad de Madrid. Además, y a pesar de que en la actualidad la legislación vigente en 1º Bachillerato es la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, haremos alguna reseña a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

En primer lugar, y ya que vamos a hablar de lenguas extranjeras, nos gustaría destacar la importancia que se concede, dentro del marco de la LOMCE, al aprendizaje de los idiomas.

El dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjera se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo. La Unión Europea fija el fomento del plurilingüismo como un objetivo irrenunciable para la construcción de un proyecto europeo. La Ley apoya el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales, y por ello apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera. (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, p. 8).

Sin embargo, y a pesar de este párrafo, las horas lectivas para francés LE se han visto reducidas este año a la mitad: de 4 horas de clase con la LOE se han pasado a 2 horas.

Aun así, tanto los objetivos generales que establece la LOE para Bachillerato como los del Decreto 52/2015, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato, tienen muy presente la importancia de la expresión oral y escrita en LE:

OBJETIVOS BACHILLERATO	
LOE	Decreto 52/2015
<p>Artículo 33: <i>Objetivos.</i> El Bachillerato contribuirá a desarrollar en alumnos y alumnas las capacidades que les permitan: e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su Comunidad Autónoma. f) Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.</p>	<p>Artículo 3: <i>Objetivos de la etapa</i> El Bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos las capacidades que les permitan: e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana. f) Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.</p>

Tabla 1: Objetivos Bachillerato

Y es a nivel autonómico donde encontramos un mayor detalle y especificidad en relación con el francés como LE³.

³ Solo aparecen los objetivos relacionados con la producción escrita, motivo de mi TFM.

Objetivos ⁴de la enseñanza de la Lengua Extranjera en el Bachillerato
<ul style="list-style-type: none"> - Escribir diversos tipos de textos de forma clara y bien estructurados en un estilo adecuado a los lectores a los que van dirigidos y a la intención comunicativa. - Utilizar los conocimientos sobre la lengua y las normas de uso lingüístico para hablar y escribir de forma adecuada, coherente y correcta, para comprender textos orales y escritos, y reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua extranjera en situaciones de comunicación. - Adquirir y desarrollar estrategias de aprendizaje diversas, empleando todos los medios a su alcance, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación, con el fin de utilizar la lengua extranjera de forma autónoma y seguir progresando en su aprendizaje.

Tabla 2: Objetivos de la enseñanza de la LE en Bachillerato

Contenidos Segunda Lengua Extranjera I. 1º Bachillerato⁵
<p>Bloque 4: Producción de textos escritos: expresiones e interacción. Estrategias de producción:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expresar el mensaje con claridad, coherencia, estructurándolo adecuadamente y ajustándose, en su caso, a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto. - Reajustar la tarea o el mensaje tras valorar las dificultades y los recursos disponibles. - Sacar el máximo partido de los conocimientos previos (utilizar lenguaje ‘prefabricado’, etc.).

Tabla 3: Contenidos 2º LE en 1º Bachillerato

Como vemos, tanto los objetivos como los contenidos hablan de la producción escrita de una manera genérica, sin especificar el género discursivo que pueden elaborar los alumnos de 1º de Bachillerato. Algo que sí aparece de manera más explícita en los estándares de aprendizaje evaluables (en el caso del RD 52/2015). En cualquier caso, la producción escrita a este nivel empieza a ser ya compleja y a diversificar su género discursivo, abarcando un amplio abanico de composiciones diferentes, tal y como veremos en el siguiente apartado.

Estándares de aprendizaje evaluables
<ul style="list-style-type: none"> - Toma notas, durante una conferencia sencilla, y redacta un resumen con la información esencial, siempre que el tema sea conocido y el discurso sea sencillo y se articule con claridad. - Escribe, en formato convencional, informes breves en los que da información pertinente sobre un tema académico, ocupacional, o poco habitual, describiendo con detalle situaciones, personas, objetos y lugares; narrando acontecimientos en secuencia coherente. - Escribe correspondencia personal y participa en foros y blogs en los que transmite información e ideas sobre temas abstractos y concretos, comprueba información y pregunta sobre problemas y los explica con razonable precisión, y describe, de manera detallada, experiencias, sentimientos, reacciones, hechos, planes y temas concretos relacionados con sus intereses o su especialidad.

Tabla 4: Estándares de aprendizaje evaluables. RD 52/2015

⁴ DECRETO 67/2008, de 19 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato.

⁵ DECRETO 52/2015, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato.

2.3 El MCER y los *Référentiel* en el nivel B1

Tanto el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas como los *référentiel*, han sido un instrumento fundamental en nuestra intervención pedagógica. En este apartado desgranaremos las características más importantes de cada uno de ellos para el nivel y competencia elegidos, así como los puntos que nos han guiado en nuestra investigación.

2.3.1 El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) es un documento creado por el Consejo de Europa en 2001 cuyo fin es delimitar las capacidades que el alumno de una LE debe controlar en cada uno de los niveles y cada una de las destrezas que lo conforman (comprensión oral y escrita, producción oral y escrita, mediación e interpretación). O como dice el propio MCER:

El Marco Común Europeo de Referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida

Ya en el currículo básico de Bachillerato⁶ se hace referencia a la importancia del MCER y a su enfoque, orientado a la acción:

La lengua es el instrumento por excelencia del aprendizaje y la comunicación. En contextos y situaciones de comunicación real, la lengua se utiliza para realizar o acompañar acciones con diversos propósitos, por lo que el currículo básico incorpora el enfoque orientado a la acción recogido en el “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas” y describe, en términos de actuación y tomando este Marco como base de dicha descripción, lo que los estudiantes deberán ser capaces de hacer en el idioma extranjero en diversos contextos comunicativos reales en los que, dada su edad y sus características dependiendo de las distintas etapas educativas, tendrán oportunidad de actuar.

⁶Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Dicho enfoque se centra en la acción, y considera al alumno que está aprendiendo una LE como un agente social con tareas⁷ que llevar a cabo en un entorno específico. Este es el modelo que hemos seguido a lo largo de nuestra intervención pedagógica para alcanzar nuestros objetivos (que veremos en el punto 3). Tal y como lo define Elliot (1993:88) *“el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma”*. O lo que es lo mismo, se trata de modificar una situación una vez comprendido el problema. Lomax (1990) habló de la investigación-acción como *“una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora”*. Esta intervención se basaría en la investigación, y es lo que se entiende como la unión entre la investigación en la educación y la práctica en el aula. Supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, aunque solo se puede hablar de investigación-acción si es un proceso colaborativo.

Que un enfoque se centre en la acción responde a un enfoque didáctico integral que presupone específicamente la actividad del alumno. O lo que es lo mismo, se parte de una situación concreta que debe ser ejercitada, para luego deducir una regla general o explicar un principio general (procedimiento inductivo)⁸. Lo que en clase se traduciría en tres pasos⁹:

1. De la tarea al problema: el profesor enseña contenidos lingüísticos y culturales a sus alumnos, pero también las estrategias necesarias que los capaciten para resolver problemas y afrontar diferentes situaciones más o menos inesperadas.

2. De lo externo a lo interno: el profesor se replantea qué es el contexto. La lengua no ofrece una imagen objetiva de la realidad, sino que muestra la realidad tal y como el hablante la percibe. Por eso, cualquier regla gramatical que tome la forma y ubicación como referente, no podrá pasar de ser una regla susceptible de generar excepciones.

3. De lo significativo a lo consciente: Hasta el momento se ha planteado la necesidad de desarrollar en el aula un aprendizaje significativo, es decir, un aprendizaje que resulte útil y relevante para el alumno. Sin embargo, si el profesor quiere que sus alumnos sean capaces de

⁷Hablamos de «tareas» en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. (Consejo de Europa, 2001, p.9)

⁸El concepto opuesto es el cognoscitivismo, que primero explica el principio, luego las leyes que lo rigen o el contexto, y finalmente analiza casos particulares a modo de ejercicio o ejemplo.

⁹ÁLVAREZ BERNÁRDEZ, P.R (2014). *Una clase de lengua orientada a la acción... ¿y eso qué es?* [En línea]

resolver problemas y afrontar situaciones, que no siempre pueden preconcebirse, necesitará que comprendan cómo y porqué aplican una determinada estrategia, recurso o solución.

Por ello, profesor y alumno deben trabajar de forma conjunta para lograr que el enfoque orientado a la acción sea lo más eficaz posible y no quede en una mera declaración de principios.

En cuanto a los niveles que propone el marco, y aunque en la legislación no se explicita qué nivel deben tener los alumnos de 1º de Bachillerato, hemos estimado que el B1 es el óptimo para trabajar en nuestra investigación (durante el período de prácticas del módulo genérico y charlas con la tutora del centro, pudimos observar que es el nivel adecuado). Esto es lo que dice el MCER a propósito de la PE en el nivel B1:

Producción Escrita MCER	
Nivel B1	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.

Tabla 5: Producción escrita en B1 del MCER

Por esta razón, presentamos en las tablas 6, 7 y 8 los descriptores que propone el MCER en el nivel B1 para las distintas competencias que están relacionadas con nuestra tarea (escribir un artículo periodístico).

Usuario independiente B1
Puede comprender los puntos esenciales en un lenguaje claro y corriente, así como cuando se trata de temas familiares. Puede producir un discurso simple y coherente sobre temas familiares y de interés. Puede contar un evento o una experiencia, así como describir un objetivo o meta y exponer, brevemente, razones o explicaciones para un proyecto o idea.

Tabla 6: Características usuario independiente B1

Actividades de producción escrita general B1
Puede escribir textos articulados sobre una gama amplia y variada de temas de interés utilizando una estructura lineal.

Tabla 7: Actividades de producción escrita general B1

A pesar de que aquí tampoco detallan el género discursivo, en la página 51 del MCER en el apartado de producción escrita, vemos cómo una de las actividades de PE es la de escribir

un artículo: “écrire des articles pour des magazines, des journaux, des bulletins, etc.” (Consejo de Europa, 2001, p.51).

Por último, y antes de pasar a ver los *référentiels*, veamos en la tabla 8 la propuesta que hace el MCER en la escala de DIALANG para la PE:

B1	
Tipo de textos que puedo escribir	Un texto comprensible cuyos elementos estén conectados.
Lo que puedo escribir	Capacidad de transmitir una información simple de la vida cotidiana. Capacidad de transmitir ideas simples y directas sin omitir nada. Capacidad de dar información, expresar opinión sobre temas abstractos o culturales como el cine, la música, etc. Capacidad de describir en detalle, experiencias, sentimientos y hechos.
Condiciones y límites	Puede que la gama de textos se limite a los más usuales y familiares.

Tabla 8: Escala DIALANG PE

2.3.2 Un *Référentiel* para el B1

Según el diccionario Larousse, un *référentiel* (o referencial, en castellano) es un “1. Conjunto al que deben pertenecer los elementos y soluciones de un problema. 2. Conjunto general del que se estudian los subconjuntos. 3. Un sistema de localización que permite situar un acontecimiento en el espacio y en el tiempo”. Aplicando estas definiciones al campo de la lingüística, encontramos multitud de *référentiels* creados con la finalidad de aprender un idioma. La mayoría de ellos se basan en la categorización y enfoque orientado a la acción del MCER.

Para llevar a cabo nuestra intervención pedagógica, hemos elegido el modelo propuesto por Beacco (2008)¹⁰, que toma como modelo el MCER y establece para un usuario de LE con nivel B1 que “el repertorio discursivo al que puede acceder comprende, al menos de forma parcial, a un amplio abanico de textos, como los producidos en los medios de comunicación” (Beacco et al., 2008, p. 36). Este *référentiel* comprende, no solo aspectos formales, sino también, pragmáticos, léxico-semánticos, etc. E incluye, en su estructura, elementos como tareas, funciones comunicativas y estructuras gramaticales que se desprenden de las funciones,

¹⁰BEACCO et al. (2008) *Référentiel, niveau B1 pour le Français* (apprenant/utilisateur indépendant), niveau seuil. Paris: Didier.

nociones y vocabulario preciso para poder referirse a las nociones, componentes fonológicos y ortográficos, así como estrategias de aprendizaje y comunicación¹¹.

En el siguiente capítulo de nuestro trabajo, expondremos de una manera más detallada los *référentiel* que hemos creado para nuestra pequeña investigación-acción.

2.4 Características y modelos de la producción escrita

Una vez que hemos visto lo que dice la ley respecto del currículo de Bachillerato y el MCER sobre el nivel B1, vamos a pasar ahora al proceso de PE, objeto de nuestra investigación.

*Escribir es una actividad relativamente poco frecuente en la vida real. Se lee y, sobre todo, se habla y se escucha con una frecuencia infinitamente mayor a la que se escribe*¹².

Estas palabras de Beatriz Caballero de Rodas nos sirven para introducir una realidad constatable en las aulas y que nosotros tuvimos ocasión de observar durante nuestras prácticas en el centro. Tanto la profesora titular, Leonor Alcarria, como los alumnos de 1º de Bachillerato, nos manifestaron la escasa producción escrita que habían hecho ese año y que se limitaba a una carta de recomendación. Este fue uno de los motivos que nos llevó a interesarnos por esta competencia y por llevar a cabo una intervención pedagógica que se centrara en ella.

Dado que la PE es una destreza difícil, el aprendizaje formal se hace más necesario que en otras. No todo el mundo consigue escribir de forma coherente en su lengua materna (L1). Lo que puede ser debido a que no han interiorizado de manera adecuada lo que supone el acto de escribir. Para clarificarlo, utilizaremos las definiciones que proponen Ur (1996) y Brookes y Grundy (1998):

Características del discurso escrito
-Mayor atención del productor que el discurso oral. La PE debe estar más pensada y organizada.
-No se cuenta con el <i>feedback</i> inmediato del receptor.
-Se utiliza un lenguaje más formal y estándar.
-Se requiere un tiempo para producirlo.
-Es denso y poco redundante.
-Proporciona información clara y completa.

Tabla 9: Características del discurso escrito

¹¹ PIRIZ MARTIN, Rebeca (2015). *Evolución de la competencia escrita en la clase de francés, segunda lengua extranjera de 1º de Bachillerato: Relato de viaje-Enfoque orientado a la acción*. Trabajo Fin de Máster. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

¹² CABALLERO DE RODAS, B. (2001), *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria* (293-324)

Tal y como establecen Sánchez y Borzone (2009, p. 41), durante los últimos años, las investigaciones sobre el proceso de producción escrita han orientado la elaboración de propuestas didácticas para la enseñanza de la escritura, lo que ha supuesto aportes significativos a las prácticas de enseñanza en el aula. Un modelo influyente ha sido el desarrollado por Flower y Hayes (1980), que hizo posible instalar en la escuela una concepción de la escritura diferente de la tradicional: la escritura de textos dejó de verse como un *producto* (“escribir para consolidar los conocimientos de una lengua”) y comenzó a entenderse como un *proceso* (“uso de una serie de destrezas y estrategias que resuelven los problemas que pueden surgir a la hora de escribir un texto”). Si bien es cierto que, tal y como dice Caballero de Rodas (2001, p. 319) sería más adecuado considerar estas dos concepciones como complementarias y no como excluyentes.

Como vemos, y profundizaremos en el siguiente punto, escribir es un proceso cognitivo complejo que en el aula se trabaja para que el alumno refuerce los conocimientos lingüísticos adquiridos, y no para practicar lo que Caballero de Rodas denomina, “escribir al propósito del escritor”, esto es, escribir de una manera coherente y adecuada, tal y como hemos visto que se anuncia en el currículo de Bachillerato.

Claro que las diferentes metodologías implicadas en el proceso de escritura están en continua evolución, tal y como señalan Ortega y Torres (1994). Desde las teorías conductistas y estructuralistas que consideraban la escritura como un instrumento de repaso de gramática, hasta las teorías que vinculan la producción escrita a los procesos cognitivos que intervienen en la elaboración de textos y donde el *escritor aprendiz* utiliza estrategias para componer un texto de manera creativa (Píriz Martín, 2015, p.8).

Dentro de esta última teoría, contamos con el modelo de Flower y Hayes (1980), quienes conciben la composición como un modelo descriptivo desde el que observar el proceso de escritura de un sujeto para saber cuáles son los procedimientos que utiliza. Dicho proceso, requiere tener presente una serie de elementos: el tema a tratar, el destinatario, el propósito por el que se escribe, el tipo de texto que se escribirá, y el remitente o emisor, entre otros

elementos. De este modo, distinguen tres procesos¹³ cognitivos mentales que se producen a la hora de escribir y que se dan cuando practicamos la PE, no solo en nuestra lengua, sino también en una LE, tal y como veremos a continuación:

MODELO COGNITIVO DE FLOWER Y HAYES		
Planificación	Producción o Redacción	Revisión
El escritor se forma previamente un esquema mental en base al conocimiento de lo que quiere escribir. Este proceso se puede dar en cualquier momento de la escritura y el escritor tiene la posibilidad de recuperar información a largo plazo, además de organizar la información en nuevos esquemas mentales.	El proceso de producción es aquel en el que el escritor plasma sus ideas en el papel. Aquí desarrolla la escritura, clasifica y revisa el significado de lo que se escribe, por lo que muchas veces el escritor puede volver al proceso de planificación.	En este punto el escritor revisa lo que ha escrito para darle forma y reformularlo si fuera necesario. Durante este proceso, también se puede volver a la planificación. Además, encontramos subprocesos de examinación y corrección (el texto es examinado por el escritor para encontrar posibles errores).

Tabla 10: Modelo cognitivo de Flower y Hayes (elaboración propia)

2.5 La producción escrita en la lengua extranjera

La escritura en el aprendizaje de la LE es una actividad constante en el aula, pero no se suele plantear como un modo de aprender a escribir de forma coherente y adecuada, sino con el propósito de que el alumno aprenda o refuerce sus conocimientos lingüísticos. Escribir en el aprendizaje de la LE cubre, pues, dos finalidades claramente diferenciadas: escribir para aprender a expresar ideas y transmitir mensajes, y escribir para aprender la lengua. (Caballero de Rodas, 2001, p. 311).

No debemos olvidar que, tanto en la L1 como en la LE, el *escritor aprendiz* aprende a escribir, escribiendo. Y que cuando se enfrenta a la PE en LE, ya ha adquirido una serie de conocimientos y destrezas en su L1 que puede utilizar para poner en práctica en la LE: microdestrezas psicomotoras y cognitivas.

¹³Los procesos mentales pueden ocurrir en cualquier momento durante el proceso de escritura, pudiendo concurrir varias etapas a la vez.

Caballero de Rodas (2001, p. 313) categoriza las microdestrezas psicomotoras en LE como aquellas que ayudan a la adquisición de la ortografía y el uso de las mayúsculas; mientras que las microdestrezas cognitivas en LE son más complejas y comprenden acciones tales como conocer los diferentes tipos de textos, planificar el mensaje o reconocer los papeles del emisor y receptor, entre otras.

Sin embargo, y a pesar de que el *escritor aprendiz* posea esas destrezas en su L1, no podemos obviar que la PE exige mucha dedicación, tanto en la L1 como en la LE, por lo que es una competencia difícil de adquirir, según Cornaire y Raymond (1999). Estos autores afirman también que un *escritor aprendiz* de LE dedica más tiempo al proceso de PE, a pesar de que su competencia lingüística y sus estrategias son más limitadas. Por ello, suele redactar textos cortos, con un vocabulario pobre y una sintaxis simple.

Es por ello que la metodología que vamos a utilizar en nuestra intervención pedagógica debe ser lo más pertinente y completa posible a la hora de intentar sortear estos obstáculos y poder sacar el máximo partido posible a nuestra intervención. En el siguiente capítulo desarrollaremos todas las cuestiones metodológicas llevadas a cabo.

3. METODOLOGÍA

3.1 Introducción

En este apartado hablaremos de las distintas metodologías utilizadas durante nuestra intervención pedagógica, centrándonos en la que ha sido el eje vertebrador de nuestra investigación: el enfoque por proyectos.

De este modo, haremos un breve recorrido por la metodología deductiva (3.2), la metodología inductiva (3.3), y la cooperativa (3.4) para centrarnos un poco más en la metodología por proyectos (3.5). Terminando el capítulo con el *référéntiel* (3.6) que creamos para nuestra intervención pedagógica.

Pero antes de empezar con las diferentes metodologías utilizadas en nuestra investigación-acción, nos gustaría mencionar el enfoque orientado a la acción, base de este trabajo, y que engloba todas las metodologías puestas en práctica.

Como ya vimos en el capítulo anterior, tanto en el apartado de legislación como en el del MCER, este enfoque está muy presente en el aprendizaje de las LE. Tanto es así, que tanto el currículo de Bachillerato como el MCER hacen referencia a él.

Dicho enfoque, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Hablamos de «tareas» en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social (Centro Virtual Cervantes, 2016).

Ahora que hemos dejado claro la dimensión e importancia en LE del enfoque orientado a la acción, pasemos a ver las distintas metodologías anunciadas al principio de este apartado.

3.2 La metodología deductiva

Es un tipo de metodología que parte de lo general y abstracto (la regla) para llegar a lo concreto y específico (la lengua). Es decir, el deductivo es una forma de aprender en la que el alumno realiza un proceso que parte de la comprensión de una regla que explica una característica de la lengua, pasa por la observación de cómo funciona dicha regla mediante ejemplos, para llegar a su práctica posterior (Centro Virtual Cervantes, 2016).

Castañeda, A. (1997) hace referencia a este tipo de metodología como la más seguida en la enseñanza tradicional, cuando el conocimiento se transmitía totalmente del profesor al estudiante. Aunque a partir de los años 80 hay un cambio de paradigma con Flower y Hayes y se empieza a aplicar cada vez más una enseñanza que hace énfasis en el aprendizaje inductivo, como forma de desarrollar la conciencia lingüística del alumno.

Explica también este autor cómo el alumno tarda menos tiempo en comprender una característica de la lengua y en conocer una regla a través del aprendizaje deductivo, a pesar de que puede ser un aprendizaje menos duradero. Además, parece ser una metodología más adecuada cuando el contenido lingüístico que se quiere enseñar presenta muchas irregularidades o la regla no es obvia. Sin embargo, cuando el contenido gramatical presenta un número limitado de variables y la regla de su funcionamiento es evidente, la enseñanza inductiva puede ser la más apropiada.

Para nuestra intervención pedagógica hemos elaborado parte de nuestras actividades basándonos en este tipo de metodología. Por ejemplo, los primeros ejercicios que realizamos para que los alumnos se familiarizaran con la prensa, en general, y con el artículo periodístico (*le filet*, en francés) en particular, son de este tipo: Primero les explicamos las diferentes secciones de un periódico (*les rubriques*), y los elementos destacados de una noticia (título, entradilla, ladillo; el inicio, el desarrollo y el final; las 6w o QQQQCP) y, a continuación, les pedimos que identificaran esos elementos en un pequeño texto que les proporcionamos (ver anexo 7).

Otro día hicimos un repaso de tiempos verbales. La profesora titular de francés, Leonor Alcarria, nos pidió al principio de las prácticas, que repasásemos con ellos el *passé composé*, el *imparfait* y el *futur*. Por lo que preparamos una actividad que consistía en tres textos de las distintas secciones (para que cada uno hiciese el de la sección elegida) escritos en presente. Y ellos debían reescribirlos utilizando el pasado y el futuro. Aunque antes de empezar con el ejercicio, vimos las reglas de formación de cada uno de los verbos a repasar.

3.3 La metodología inductiva

Como ya hemos visto en el apartado anterior, este tipo de metodología es la opuesta a la metodología deductiva. Aquí, el alumno parte de lo específico y lo concreto (casos observados de uso de la lengua) hacia lo general y abstracto (reglas que se siguen en los usos observados). Es decir, realiza un proceso que parte de la observación y el análisis de una característica de la lengua, hasta la formulación de una regla que explique dicha característica (Centro Virtual Cervantes, 2016).

En este tipo de metodología los alumnos tienden a aproximarse a la LE del mismo modo en que lo hicieron en el aprendizaje de la L1, es decir, generando y verificando hipótesis sobre cómo funciona la lengua que oían y utilizaban. Lo cual tiene consecuencias positivas en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, ya que éste se acostumbra a analizar la lengua, formular hipótesis y experimentar con ella¹⁴.

Por ello, muchos expertos recomiendan que en la enseñanza de LE se propongan a los alumnos ejercicios que potencien los procesos inductivos, a pesar de que el alumno tarda más tiempo en comprender una característica de la lengua, en comparación con el aprendizaje deductivo. A cambio, esta forma de aprendizaje exige una actitud más activa y de implicación por parte del alumno, ya que es él mismo quien descubre las reglas, que de esta manera quedan más asentadas en su mente.

Durante nuestra intervención en el aula, tuvimos ocasión de llevar a cabo algún ejercicio de este calibre. Es el caso de la actividad que hicimos para afianzar el uso de los conectores y el vocabulario específico de cada sección. Les propusimos como actividad una serie de párrafos incompletos cuyos huecos debían rellenar con conectores y vocabulario propio de la moda, el deporte y las series. Una vez realizado el ejercicio, lo corregimos y fueron explicando el porqué de su elección hasta llegar a la regla (ver anexo 7).

Este tipo de ejercicios los usamos en menor medida que los deductivos, ya que el tiempo que debíamos emplear para ello era mayor y, salvo el vocabulario específico, el resto de elementos que vimos en clase ya lo habían estudiado con la profesora titular, por lo que ya conocían o les sonaban las reglas de formación y uso.

3.4 La metodología cooperativa

Este tipo de metodología fue de las más utilizadas en nuestra investigación-acción. Muchas de las actividades que realizaron los alumnos fueron hechas en grupo (por secciones de moda, deportes y series). Esta forma de trabajar tenía sus ventajas (rapidez, comunicación fluida) y también sus inconvenientes (hablaban en español, algún grupo estaba disperso), pero era propicia para nuestra investigación debido a la concepción de la tarea.

¹⁴GIOVANNINI, A. et al. (1996). *Profesor en acción 2*. Madrid: Edelsa.

Tal y como afirma Gema de Pablos (2008) la cooperativa *es una metodología que se basa en pequeños grupos de trabajo, seleccionados de forma intencional, que permiten a los alumnos trabajar juntos en la consecución de metas comunes, beneficiosas para todos los participantes. Las características generales son:*

- *Metodología activa.*
- *Basada en la experiencia e interacción entre los alumnos.*
- *Posibilita que los alumnos aprendan unos de otros, del profesor y del entorno.*
- *Hace hincapié en las relaciones interpersonales y en la experiencia colectiva como fuentes del crecimiento social y cognitivo de los estudiantes.*

Es decir, los alumnos asumen una parte de la enseñanza y el profesor queda relegado a mero supervisor. Así, los miembros del grupo establecen una interacción y una comunicación sobre la tarea que deben realizar: plantear cuestiones, explicar conceptos, sugerir ideas, escuchar, criticar y tomar decisiones conjuntas. Además, como su propio nombre indica, este proceso exige un comportamiento activo, participativo y de implicación (Lobato Fraile, 1998).

Como ya hemos mencionado anteriormente, la concepción de nuestra tarea se prestaba a utilizar este tipo de metodología en clase. Recrear la redacción de un periódico con tres secciones distintas (moda, deportes y series) hacía posible trabajar en pequeños grupos para la resolución de las actividades propuestas. De esta manera, salvo las pruebas de diagnóstico, los cuestionarios y los ejercicios de la tercera sesión, el resto han sido realizados utilizando esta metodología.

3.5 La metodología de proyectos

Tal y como acabamos de ver, durante nuestra intervención pedagógica hemos trabajado con varias metodologías diferentes (de manera conjunta o por separado), dependiendo de la actividad y de la necesidad del momento. Todas las que hemos visto hasta ahora se pueden complementar a la perfección entre ellas. Pero, la que sin lugar a dudas ha vertebrado nuestro eje de trabajo ha sido la metodología por proyectos.

Para Tobón (2006), la metodología de proyectos (en adelante, MP) tiene un gran valor en la educación porque integra aspectos importantes para la formación como la observación, la consulta, la interpretación, la creatividad, la comunicación y el trabajo en equipo.

Antes de llevar a cabo nuestra intervención pedagógica, tuvimos que tener claro el proyecto que queríamos poner en práctica durante la investigación acción¹⁵ en el aula.

Tobón (2006) define el proyecto como un conjunto de actividades sistemáticas y elaboradas (estrategias articuladas entre sí) que se ejecutan con el fin de resolver un determinado problema. El proyecto se caracteriza por poseer un enfoque único en la consecución de una meta, el establecer un comienzo y un final, la descripción de actividades enlazadas entre sí y la orientación a unos determinados usuarios.

Y exactamente así ha sido nuestra intervención pedagógica.

Nuestro proyecto, elegido tras haber detectado una necesidad en el aula, consistía en mejorar la PE de una clase de 1º de Bachillerato en el IES Madrid Sur de Vallecas a través de la redacción de un artículo periodístico. Para llevarlo a cabo, preparamos un *référéntiel* (del que hablaremos a continuación) y a partir de ahí elaboramos una serie de actividades que creímos necesarias para resolver el problema (la falta de práctica de la PE).

En nuestro caso, el enfoque orientado a la acción (y las metodologías ya mencionadas) nos ha servido para conseguir nuestros objetivos (desarrollados en el capítulo 1). Por supuesto, hemos contado con un comienzo y un final, que coincidía con el período de prácticas. Hemos realizado actividades enlazadas entre sí (ver anexos 7-9) y orientadas a unos usuarios como era nuestro grupo de 14 alumnos de 1º de Bachillerato.

¹⁵La investigación-acción es un método de investigación cualitativa basado en convertir en centro de atención lo que ocurre en la actividad docente cotidiana, con el fin de descubrir qué aspectos pueden mejorarse o cambiarse con objeto de conseguir una actuación más satisfactoria. En torno a la investigación-acción aplicada a la educación, se han creado movimientos diversos, caracterizados todos ellos por el predominio de la praxis. Fueron L. Stenhouse y su discípulo y colaborador, J. Elliot, quienes introducen el concepto del maestro investigador. Estos autores defienden que el docente pueda llevar a cabo una investigación sistemática sobre su propia acción educativa con el objetivo de mejorarla. De esta manera, el docente integra los roles de investigador, observador y maestro. Heredera de la investigación-acción es la corriente abanderada por D. Schön, quien, en su teoría de la práctica reflexiva, aboga por un docente que reflexione de modo permanente sobre su práctica de enseñanza con el objeto de transformarla (Suárez Pazos, 2002)

Además, Tobón (2006, p.5) establece ocho fases en la MP dentro de la Educación:

Fases del MP
1. Definición de las competencias
2. Contextualización y diagnóstico
3. Encuadre
4. Conformación de los equipos de trabajo
5. Construcción de un problema específico
6. Planeación estratégica
7. Ejecución
8. Valoración

Tabla 11: Fases del MP según S. Tobón

En nuestro caso, la conformación de los equipos de trabajo la hicimos atendiendo a los intereses de los alumnos, ya que pensamos que sería más motivador para ellos si trabajaban en un tema que conociesen y les gustase especialmente, tal y como aparece en el currículo de Bachillerato y en el MCER (PE en B1, visto en el capítulo anterior).

De este modo, nuestro proyecto de redacción de un periódico quedó constituido por tres secciones elegidas por los propios alumnos: moda, series y deportes.

En cuanto a los puntos 6-8 de estas fases propuestas por Tobón, serán analizados en los capítulos 4 y 5 de nuestro trabajo. Pero antes debemos explicar nuestro *référéntiel*, eje de todas las actividades creadas para nuestro proyecto y llevadas a cabo con las metodologías que acabamos de exponer.

3.6 Nuestro *référéntiel*

Como ya vimos en el capítulo anterior, un *référéntiel* es un repertorio discursivo que comprende aspectos formales, pragmáticos, léxico-semánticos, además de elementos como tareas, funciones comunicativas y estructuras gramaticales que se desprenden de las funciones, nociones y vocabulario preciso para poder referirse a las nociones, componentes fonológicos y ortográficos, así como estrategias de aprendizaje y comunicación¹⁶. Una especie de pequeño tesoro de la lingüística.

¹⁶PIRIZ MARTIN, Rebeca (2015). *Evolución de la competencia escrita en la clase de francés, segunda lengua extranjera de 1º de Bachillerato: Relato de viaje-Enfoque orientado a la acción*. Trabajo Fin de Máster. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Tomando como referencia el modelo de Beacco (2008), hemos elaborado un pequeño *référentiel* (ver anexo 6) para llevar a cabo nuestra tarea¹⁷. Al haber dividido la clase en una especie de redacción de periódico por secciones, hemos creado tres *référentiels* diferentes para cada una de estas secciones. Para ello, nos hemos basado en la producción propia de nueve noticias (tres por sección) que hemos redactado (ver anexo 5) y que hemos descompuesto en funciones comunicativas y sus estructuras gramaticales, así como en nociones semánticas y el léxico que las acompaña.

Veamos un pequeño ejemplo:

RÉFÉRENTIEL SPORTS

FONCTION	GRAMMAIRE	NOTIONS	LEXIQUE																																							
Exprimer le sujet de l'histoire (Qui a fait quoi ?)	<ul style="list-style-type: none"> - Sujet+ semble apprécier+nom - Sujet+ pourrait bien recruter+nom - Sujet+ travaille sur+nom - Sujet+ ne se taise pas - Sujet+ a parlé du+nom - Sujet+ a annoncé+nom - Sujet+ révèle+SN - Sujet+ a parlé de+nom 	1. Sports	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 33%;">Adj. :</td> <td style="width: 33%;">Nom :</td> <td style="width: 33%;">V :</td> </tr> <tr> <td>Annuel</td> <td>Football</td> <td>Être fan de</td> </tr> <tr> <td>Contractuel</td> <td>Foot</td> <td>Détester</td> </tr> <tr> <td>Incroyable</td> <td>Footballeurs</td> <td>Jouer contre</td> </tr> <tr> <td>Passionnant</td> <td>Joueurs</td> <td>Supporter</td> </tr> <tr> <td>Controversé</td> <td>Supporters</td> <td>Perdre</td> </tr> <tr> <td>Favori</td> <td>Concurrence</td> <td>Vaincre</td> </tr> <tr> <td>Offensif</td> <td>Salaire</td> <td>S'entraîner</td> </tr> <tr> <td>International</td> <td>Contrat</td> <td>Battre</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Carrière</td> <td>Gagner</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Fan</td> <td>Terminer</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>Travailler</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>Annoncer</td> </tr> </table>	Adj. :	Nom :	V :	Annuel	Football	Être fan de	Contractuel	Foot	Détester	Incroyable	Footballeurs	Jouer contre	Passionnant	Joueurs	Supporter	Controversé	Supporters	Perdre	Favori	Concurrence	Vaincre	Offensif	Salaire	S'entraîner	International	Contrat	Battre		Carrière	Gagner		Fan	Terminer			Travailler			Annoncer
Adj. :	Nom :	V :																																								
Annuel	Football	Être fan de																																								
Contractuel	Foot	Détester																																								
Incroyable	Footballeurs	Jouer contre																																								
Passionnant	Joueurs	Supporter																																								
Controversé	Supporters	Perdre																																								
Favori	Concurrence	Vaincre																																								
Offensif	Salaire	S'entraîner																																								
International	Contrat	Battre																																								
	Carrière	Gagner																																								
	Fan	Terminer																																								
		Travailler																																								
		Annoncer																																								
Décrire l'action de l'histoire (De quoi s'agit-il ?)	<ul style="list-style-type: none"> - Le club+ adjectif nationalité+travaille sur... 	1.1 Équipes	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 33%;">Adj. :</td> <td style="width: 33%;">Nom:</td> <td style="width: 33%;">V :</td> </tr> <tr> <td>Français</td> <td>Real Madrid</td> <td>Annoncer</td> </tr> <tr> <td>Madrilène</td> <td>FC Barcelone</td> <td>Prolonger</td> </tr> <tr> <td>Bleues</td> <td>Leicester</td> <td>Intéresser</td> </tr> <tr> <td>Espagnole</td> <td>Juventus</td> <td>Jouer</td> </tr> <tr> <td>Allemand</td> <td>PSG</td> <td>Gagner</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Bayer</td> <td>Apprécier</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Munich</td> <td>Se renforcer</td> </tr> <tr> <td>Être dans la danse</td> <td>L'Allemagne</td> <td>Récruter</td> </tr> <tr> <td>Se mettre sur les traces de qqn.</td> <td>La France</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>Club</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>Chelsea</td> <td></td> </tr> </table>	Adj. :	Nom:	V :	Français	Real Madrid	Annoncer	Madrilène	FC Barcelone	Prolonger	Bleues	Leicester	Intéresser	Espagnole	Juventus	Jouer	Allemand	PSG	Gagner		Bayer	Apprécier		Munich	Se renforcer	Être dans la danse	L'Allemagne	Récruter	Se mettre sur les traces de qqn.	La France			Club			Chelsea				
Adj. :	Nom:	V :																																								
Français	Real Madrid	Annoncer																																								
Madrilène	FC Barcelone	Prolonger																																								
Bleues	Leicester	Intéresser																																								
Espagnole	Juventus	Jouer																																								
Allemand	PSG	Gagner																																								
	Bayer	Apprécier																																								
	Munich	Se renforcer																																								
Être dans la danse	L'Allemagne	Récruter																																								
Se mettre sur les traces de qqn.	La France																																									
	Club																																									
	Chelsea																																									

Tabla 12: Extracto del référentiel creado para la intervención pedagógica

¹⁷SANZ ESPINAR, G. (2010) : *L'observation et l'expérimentation comme systèmes d'information et développement professionnel de l'enseignant de Français Langue Étrangère*. En: Carmen Guillén (coord.): *Francés. Investigación, innovación y buenas prácticas. El desarrollo del currículo de Francés Lengua Extranjera en la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Problemática y actuaciones docentes*. Barcelona: Ministerio de Educación/Graó. Vol. III, Serie "Formación del profesorado. Educación secundaria" 7, p. 57-76

Para realizar las funciones hemos tenido en cuenta las que podrían aparecer en un artículo. Para ello, hemos elegido las 6w o QQQQCP, o lo que es lo mismo: el qué, quién, dónde, cuándo, cómo y por qué. Estas seis preguntas son esenciales para la redacción de un buen artículo, y este debe responder a todas o casi todas estas preguntas para ofrecer una noticia coherente, clara y bien estructurada, además de presentar la información utilizando el esquema de la pirámide invertida¹⁸: la información más relevante al principio, para ir descendiendo en cantidad y calidad de la información.



Figura 1: Pirámide invertida de la información

Como decíamos, para elaborar las funciones de nuestro *référentiel*, hemos trabajado con las 6w de los artículos que hemos creado expresamente para esta investigación-acción. La gramática la hemos sacado de las respuestas a esas 6w, y las nociones, que parten de categorías semánticas para clasificar las unidades léxicas correspondientes, de las ideas principales de los artículos. El vocabulario es el específico de cada sección.

A partir de este triple *référentiel* hemos elaborado todas las actividades (ver anexos 7-9) que han ayudado a los alumnos a realizar de manera adecuada la tarea propuesta en la prueba final.

No nos gustaría terminar este capítulo sin antes detallar las sesiones y ejercicios que llevamos a cabo durante nuestra intervención pedagógica.

¹⁸ La pirámide invertida es una estructura utilizada en Periodismo que implica escribir organizando la información con los datos presentados de mayor a menor importancia, respondiendo a las llamadas 6w (5w + 1h): qué (what), quién (who), cuándo (when), dónde (where), por qué (why), cómo (how). Esta estructura trata de mantener la atención del receptor de la información, dosificando los puntos de interés.

La organización de mayor a menor importancia de los contenidos, permite acortar un artículo sin deformarlo ni quitar información esencial, en caso por ejemplo de necesitar espacio extra, por haber surgido una noticia trascendente de última hora.

3.7 Sesiones

El primer día nos presentamos, les explicamos lo que pretendemos hacer durante nuestra estancia en el centro y les pasamos la prueba de diagnóstico y los cuestionarios (anexos 2 y 3) que nos permitirán conocerlos un poco mejor. Tenemos interés en saber qué relación tienen con el francés y con la producción escrita, qué les cuesta más, etc. Y a contestar esas preguntas va enfocado el primer cuestionario. Además, elegimos las secciones en las que vamos a trabajar y formamos los grupos (moda 4 alumnos, deportes 5 y series 5). Ya en casa, y a tenor de las secciones elegidas, confeccionamos un glosario de noticias (anexo 5) con el que empezar a trabajar.

En la segunda sesión empezamos a trabajar en las características de la prensa y del artículo periodístico. Vimos ejemplares de periódicos y revistas, ahondamos en la tipología elegida (*filet*), vimos una parte de vocabulario específico de cada sección que podrían utilizar en sus redacciones (anexo 13) y analizamos las partes más importantes de un artículo. También pactamos, como una subtarea y a modo de preparación para la prueba final, el realizar una especie de periódico mural en el que fuesen trabajando a ratos durante la clase (anexo 21). De este modo, a la tarea principal que consistía en la redacción de un artículo de prensa (*filet*) de deportes, serie o moda, se le unía una tarea auxiliar que se realizaría en huecos libres de clase, consistente en ir confeccionando una serie de artículos (también por secciones) que colgaríamos de la pared una vez corregidos en clase (y que a su vez nos serviría como preparación a la prueba final).

La tercera sesión la dedicamos a realizar nuevamente la prueba de diagnóstico, ya que la primera que hicimos consistía en una única noticia para todos y no tenía que ver con las secciones que habían elegido. Por lo que confeccionamos tres enunciados nuevos (anexo 1) y cada alumno eligió el correspondiente a su sección (moda, deportes o series). Les volvimos a pasar el cuestionario y añadimos uno nuevo, relativo a la prensa y al conocimiento que tenían sobre la sección elegida (anexo 4), ya que, si íbamos a trabajar ese discurso, teníamos que saber qué conocimientos previos tenían al respecto (si es que los tenían).

En nuestra cuarta sesión hicimos un repaso a lo visto en la segunda sesión, debido a la ausencia de tres alumnos, y profundizamos un poco más en el mundo de la prensa (cómo confeccionar un buen titular, cómo se maqueta un periódico, etc.). Para terminar, realizaron una batería de actividades sobre el vocabulario propio de cada sección y los elementos esenciales de un artículo (anexo 7). La metodología usada para esta actividad fue esencialmente deductiva, ya que les proporcionamos un conocimiento previo relativo al artículo y su léxico: primero les explicamos la teoría (antes mencionada) y a continuación realizamos un ejercicio que consistía en un artículo (en realidad eran tres, uno por sección) que tenían que leer para poder situar los elementos esenciales del artículo, identificar las 6w, el vocabulario específico y los conectores que aparecían.

Durante las dos siguientes semanas solo tuve sesión con ellos un día (por la huelga y unas jornadas del deporte que coincidían con la hora de clase). En esta quinta sesión hicimos una secuencia de ejercicios de conectores y vocabulario propio de sus secciones, en los que tenían que, a partir de un texto incompleto, rellenar los huecos con los conectores y vocabulario que proponíamos (de manera desordenada y que ellos debían saber colocar). Realizamos así un trabajo cooperativo inductivo según *rubriques*, ya que no explicamos nada sobre vocabulario y conectores hasta la corrección, cuando ellos mismos iban explicando el porqué de una elección para un hueco y no otra.

En la sexta sesión realizamos una secuencia de ejercicios (anexo 9) basados en verbos, relativos y detección de errores que habían cometido en sus artículos el primer día. Además, explicamos brevemente y de manera conjunta con los alumnos, las reglas de formación del *passé composé*, del *imparfait* y del *futur*. En este caso la metodología utilizada fue una combinación de la deductiva e inductiva, siempre apoyándonos en la metodología por proyectos. Para los verbos, tenían un párrafo en presente (uno por sección) que debían convertir en pasado y futuro. Los relativos, era un ejercicio de rellenar huecos (previo repaso), y la detección de errores eran frases con los fallos que habían tenido en la prueba de diagnóstico y que tenían que corregir (realizando para ello una labor inductiva). Debemos decir que este fue

el ejercicio que más les costó hacer y que menos les gustó, dejándolo algunos incompletos por falta de tiempo.

En la séptima y penúltima sesión, trabajamos en la creación del periódico. Corregimos los artículos que habían trabajado previamente en casa y algún rato suelto en clase, y los pegaron en unas cartulinas, junto con fotos que había traído para ilustrar su sección. En este caso, seguimos una metodología cooperativa y enfoque por proyectos.

La última sesión la dedicamos a la prueba final. Volvieron a realizar la prueba de diagnóstico por secciones (idéntico enunciado) y un cuestionario final, cuyo objetivo era medir el impacto de nuestra intervención pedagógica.

El análisis de los artículos, los distintos cuestionarios y las actividades realizadas, nos permitirán medir la evolución de los alumnos en PE, así como el impacto de nuestra investigación-acción. Todo ello lo desgranaremos en el siguiente capítulo de análisis de datos.

4. ANÁLISIS DE DATOS

4.1 Introducción

En este capítulo analizaremos los datos recogidos durante nuestra intervención pedagógica. A través de cuestionarios, ejercicios y pruebas creados para nuestra investigación-acción, hemos ido recabando datos que analizaremos en estas páginas y que nos ayudarán a determinar el alcance y repercusión de nuestro trabajo en el aula.

Nuestro objetivo, en este apartado, es el de analizar los datos para medir la evolución de los alumnos de 1º de Bachillerato en la competencia de PE, y más concretamente, en el *filet*.

Con el propósito de no extendernos mucho en este apartado, solamente revisaremos los datos recabados en las pruebas de diagnóstico y los cuestionarios, dejando a un lado los resultados de los ejercicios realizados, que han sido pequeñas metas que nos han preparado para alcanzar nuestro objetivo general.

Empezaremos analizando las características de los alumnos y su relación con el francés, a través del cuestionario personal que realizaron el primer día (4.2). Después, comprobaremos qué tipo de relación tenían con la prensa y la sección elegida (también a través de cuestionarios) (4.3). A continuación, nos adentraremos en el elemento discursivo de la investigación analizando una serie de ejercicios creados para familiarizarles con el artículo y sus características esenciales (4.4). Y terminaremos este capítulo midiendo el impacto que ha tenido nuestra investigación-acción en el aula contrastando las dos pruebas realizadas (escribir un artículo de moda, series o deportes) (4.5), y analizando los cuestionarios distribuidos al final de cada prueba.

Como vimos en el capítulo anterior sobre metodología, una investigación-acción se basa en poner en marcha un plan de acción en el aula, con objeto de cambiar algún aspecto de la clase que no funciona. Pero este plan de acción debe ir siempre acompañado de una supervisión y una recogida de datos que nos permita analizar los efectos de la innovación cometida. Richards y Lockhart (1998) establecen cuatro fases en la investigación-acción:

- Planificación
- Acción
- Observación
- Reflexión

En los siguientes apartados veremos cómo hemos desarrollado estas cuatro fases.

4.2 Análisis del cuestionario personal

Como ya hemos comentado, durante nuestro período de prácticas del primer cuatrimestre, detectamos que los alumnos de 1º Bachillerato habían hecho poca PE y confeccionamos nuestra investigación-acción a partir de esa premisa. Tras haber consultado el currículo de Bachillerato, el marco y los *référentiels* para B1, decidimos optar por el artículo periodístico como género discursivo (en concreto, el *filet* francés) a desarrollar en el aula.

Cuando volvimos al centro el segundo cuatrimestre, expusimos nuestro proyecto a los alumnos y a través de charlas y de los cuestionarios personales y post-redacción, decidimos que nos centraríamos en el vocabulario (en nuestro caso, específico de las secciones elegidas) y

conectores. Más tarde, y a instancias de la profesora titular del grupo, incluimos también algunas formas verbales, como el *passé composé*, el *imparfait* y el *futur*.

A continuación, exponemos un resumen del cronograma de nuestra intervención pedagógica (más completo en anexo 17):

CRONOGRAMA		
1º Bachillerato	1ª Sesión 50' 30/03/16	Presentación y explicación del proyecto. Realización del cuestionario previo, la prueba de diagnóstico y el cuestionario post-redacción. Elección de las secciones del periódico.
	2ª sesión 50' 01/04/16	Explicación del artículo (filet) y vocabulario específico de las secciones.
	3ª sesión 50' 06/04/16	Nueva prueba de diagnóstico y cuestionario post-redacción.
	4ª sesión 50' 08/04/16	Explicación estructura periódico y tipología del filet. Ejercicios sobre el artículo y sus elementos (metodología deductiva y por proyectos)
	Semana 11 -15/04/16	Semana sin clases. El primer día por la Huelga de estudiantes y el segundo, por unas jornadas del deporte.
	5ª sesión 50' 20/04/16	Secuencia de ejercicios de conectores y vocabulario propio de sus secciones (trabajo cooperativo inductivo según <i>rubriques</i>).
	6ª sesión 50' 27/04/16	Secuencia de ejercicios de verbos, relativos y detección de errores de sus redacciones. Explicación formación del <i>Passé composé</i> , <i>Imparfait</i> y <i>Futur</i> . (metodología por proyectos deductiva/inductiva)
	7ª sesión 50' 29/04/16	Creación del periódico (trabajo cooperativo/por proyectos).
	8ª sesión 40' 4/05/16	Prueba de diagnóstico y cuestionario post-evaluación.

Tabla 13: Cronograma

Como ya hemos comentado en el capítulo 1 de nuestro proyecto, nuestro objeto de estudio ha sido la clase de 1º Bachillerato del IES Madrid Sur, con 14 alumnos. La mayoría de ellos, chicos y chicas españoles de entre 16 y 17 años, aunque había un chico repetidor de 18 años, así como una chica de origen búlgaro y un chico de origen ecuatoriano.

El primer día, para conocerlos mejor, les pasamos un cuestionario personal y de su relación con el francés. De este modo, pudimos averiguar que, aunque la mayoría solo practica francés en el IES, algunos de ellos tienen la posibilidad de hacerlo fuera, debido a los lazos de amistad que mantienen en el país vecino. En el centro, realizan cada año un intercambio con Toulouse en 3º de la ESO. Y algunos de los alumnos siguen manteniendo contacto con sus “correspondientes” franceses (la minoría).



Gráfico 1: Practicar francés fuera del IES

De los 14 alumnos de la clase, 4 de ellos tenían la posibilidad de practicar el idioma fuera del aula ya que tenían amigos franceses (aunque no especificaban si eran del intercambio o no). Además, la mayoría de ellos, habían estado en Francia alguna vez y habían tenido la posibilidad de practicar el idioma. (anexo 2).

A continuación, analizaremos algunas de las preguntas más relevantes del cuestionario previo para nuestro trabajo.



Gráfico 2: Motivos para elegir francés

Nos interesaba saber los motivos que les habían empujado a elegir francés en lugar de otra asignatura, así que incluimos esta pregunta en el cuestionario. Las opciones que tenían eran:

- Porque mis amigos también la eligen (0)
- Para evitar otra asignatura (0)
- Porque me gustan los idiomas (12)
- Porque tengo amigos franceses (0)
- Porque me gusta (5)

Los motivos para elegir francés LE quedan bastante claros en el gráfico, les gusta el idioma o bien, los idiomas en general. Incluso algunos (3) eligieron las dos respuestas. Así que su motivación para estar en clase, a tenor de los resultados, parece clara. Están ahí porque les apetece.



Gráfico 3: Producción escrita en clase

En cuanto a la PE, tal y como hemos visto ya, durante el curso la habían trabajado poco. Solo habían hecho una carta de motivación, aunque Leonor, tenía previsto trabajarla hacia el final del curso. Como vemos en el gráfico, más de la mitad de los alumnos (9) creía haber hecho poca PE durante el curso, mientras que 5 de ellos creían haberla trabajado lo suficiente.



Gráfico 4: Grado de dificultad PE I

Aunque no habían hecho mucha PE, queríamos saber si sentían que tenían dificultades a la hora de escribir en francés, por si debíamos confeccionar alguna actividad intermedia para ello. Con este objetivo, introducimos una doble pregunta. Para cerciorarnos de que nos decían “la verdad”. Así, vemos en este gráfico que 3 alumnos consideran que es difícil escribir en francés, mientras que la mayoría (10) lo ven como una tarea intermedia, no es fácil pero tampoco complicado. A 1 de ellos le parece incluso fácil.



Gráfico 5: Grado de dificultad PE II

Veamos ahora qué ha pasado con la pregunta de control. Aunque la opción era sí o no, los resultados han variado un poco. Aquí, son 8 los alumnos a los que les parece fácil escribir un texto en francés, mientras que al resto (excepto uno que no contestó a esa pregunta) no les parece que redactar un texto a esa pregunta) no les parece que redactar un texto en la lengua de Molière sea una tarea fácil.

4.3 Análisis de los cuestionarios por secciones

En este apartado analizaremos los datos de la segunda parte del cuestionario previo. En primer lugar, veremos la relación que tienen cada uno de los alumnos con la prensa (4.3.1). A continuación, y debido a que diseñamos nuestra intervención pedagógica para que trabajasen por secciones (moda: 4 alumnas, series: 5 alumnos, deportes: 5 alumnos), quisimos saber qué conocían cada uno de ellos de su propia sección (4.3.2).

4.3.1 Análisis de los cuestionarios sobre la prensa y el trabajo en grupo

En esta sección, además de la relación que tienen los alumnos con la prensa (hábitos de lectura, qué leen, cómo lo hacen, etc.), veremos también lo que opinan sobre trabajar en grupo, ya que la mayoría de los ejercicios que han realizado en clase debían hacerlo por secciones. Lo único que hicieron de manera individual fueron los cuestionarios (personal, post-

redacción 1 y 2, anexos prensa) y las pruebas (R1 y R2). Los ejercicios y actividades propuestas, fueron hechos en grupo (por secciones).



Gráfico 6: Hábitos de lectura de prensa

Casi la mitad de los alumnos confesaron no estar interesados en la prensa, mientras que el resto la lee, al menos, de vez en cuando. Esta pregunta nos pareció necesaria y pertinente para comprobar a qué nos enfrentábamos en nuestra investigación-acción, es decir, el grado de familiaridad y conocimiento que tenían los alumnos de la prensa, así como de sus características y elementos intrínsecos.



Gráfico 7: Lo que suelen leer

Este gráfico nos muestra el tipo de prensa que leen los alumnos de 1º Bachillerato. Vemos como, a pesar de que, en la pregunta anterior, seis alumnos confesaron no leer la prensa¹⁹, en esta pregunta solo dos personas contestaron abiertamente que no les gusta leer. El resto, salvo tres que la dejaron en blanco, eligieron el medio y tipo de prensa que han consultado alguna vez. Vemos como algunos de ellos suelen seguir prensa especializada (en deportes, moda, cine, etc.) y que los medios digitales y las redes sociales (RRSS) ganan a la prensa en papel, reflejo de la sociedad actual.



Gráfico 8: Trabajo en grupo

Como la investigación-acción se realizó, principalmente, a través de la metodología por proyectos, el trabajo en grupo era inevitable. Les preguntamos el primer día si les gustaba trabajar en grupo, y dos de ellos nos dijeron que no. Una vez finalizada nuestra intervención les volvimos a preguntar sobre ello y la mayoría afirmó haberse sentido cómodo trabajando en grupo, si bien un grupo de ellos confesó que le hubiera gustado trabajar con otros compañeros.

¹⁹Entendemos por prensa cualquier soporte (digital y papel) y tipo (periódico, revista, etc.).

4.3.2 Análisis de los cuestionarios por secciones

En este apartado compararemos los datos recabados sobre el conocimiento que tienen los alumnos de las secciones elegidas para trabajar. Las preguntas son básicamente las mismas, solo cambian los elementos. Es decir, a los alumnos de la sección de series les hemos preguntado por directores, actores y series francesas; mientras que a los de deportes les hemos preguntado por deportistas, deportes y diarios franceses. A las chicas de moda, sobre modelos, modistas y revistas especializadas.

Desde el principio nos pareció relevante saber el grado de conocimiento que tenían los estudiantes de los campos que iban a trabajar. Si bien es cierto que los temas (secciones) los eligieron ellos libremente, debemos decir que, el día de la votación faltaron tres personas. Y que a dos de las que estaban presentes les hubiera gustado formar parte de una nueva sección (videojuegos), que tuvieron que abandonar porque el trabajo hubiera sido inviable en tan corto espacio de tiempo. Por lo que se integraron en la sección de deportes, no sin pesar (algo que se vio reflejado en su actitud y en los resultados de ciertas preguntas).

Los siguientes gráficos (uno por sección), nos muestra el conocimiento que dicen tener los alumnos de los deportistas, modelos, modistas y series francesas. Todos conocen algún ejemplo (dos de las chicas de moda no contestaron a la pregunta, no sabemos el porqué).



Gráfico 9: Conocimientos de la sección

En relación con la prensa especializada, está la manera de conocer las novedades de cada sección. Así, vemos como la mayoría se informa a través de las RRSS, las aplicaciones (apps) y la televisión, siendo la prensa la opción menos elegida, salvo el caso de las chicas de moda que hacen un uso mayor de la prensa, en concreto, de las revistas (por encima de la tv, internet y las aplicaciones). Estos resultados concuerdan con los vistos en el apartado anterior sobre lo que suelen leer y cómo, reflejo de la sociedad en que vivimos y el desarrollo de las NTIC. Recordar que estos cuestionarios se pasaron por secciones (moda: 4 alumnas, deportes 5 y series 5)

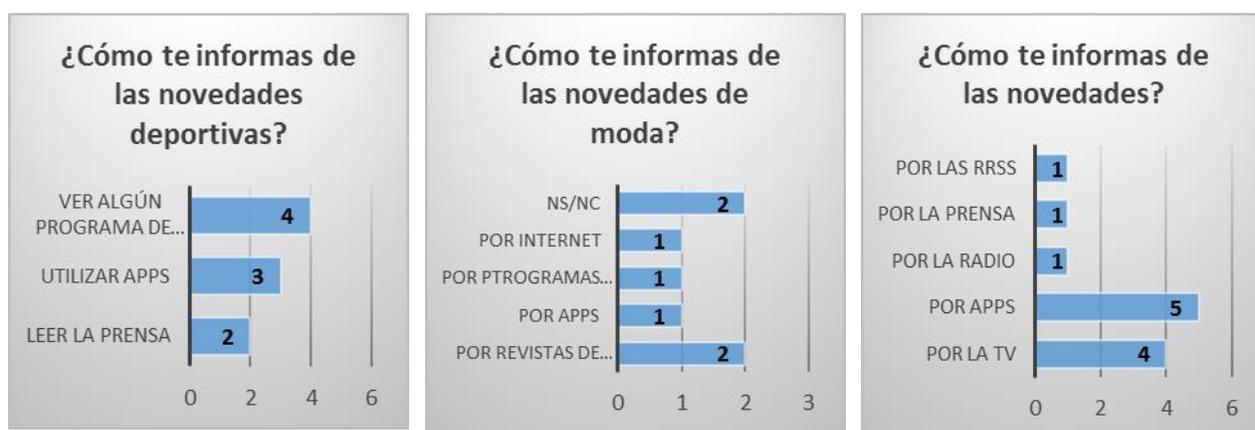


Gráfico 10: Informarse de novedades

4.4 Análisis del discurso: el artículo periodístico (*le filet*)

Pasamos ahora a analizar datos a nivel discursivo.

Como ya hemos comentado, nuestra investigación-acción tiene como objeto mejorar la PE de 1º de Bachillerato a través del artículo de prensa. Una vez decidida la tarea, concretamos un poco más el discurso. De la amplia tipología de artículos que existe, elegimos lo que en francés se denomina *le filet*, un tipo de artículo corto que se caracteriza por no sobrepasar las 20 líneas, lleva siempre título y es de carácter informativo, aunque admite algo de análisis y comentario. Lo elegimos porque nos pareció adecuado para un curso de 1º de Bachillerato (según criterios ya vistos en el currículo y en el MCER para el nivel B1), y por ser un artículo corto pero que reúne sus elementos esenciales (responde a las 6w o QQQQCP, lleva título y entradilla, es informativo).

Una vez que hemos analizado los conocimientos previos de los estudiantes sobre la prensa y su relación con el francés, es momento para comprobar si han sido capaces de redactar un artículo coherente, organizado y bien estructurado con sus elementos clave.

Pero antes de comenzar el análisis, nos gustaría explicar brevemente qué pretendemos medir en este apartado. *Le filet*, el género elegido, debe ser redactado de manera coherente y organizada, siguiendo la estructura de la pirámide invertida (ya visto en el capítulo 3) y respondiendo a las 6w. Tanto en la redacción del primer artículo (prueba de diagnóstico R1), como en la redacción del segundo (R2), hemos analizado esa coherencia y organización verificando a cuántas de las 6w responden los artículos de nuestros alumnos, así como si han sido capaces de escribir un texto coherente con el enunciado propuesto (es decir, que se hayan ceñido al tema sin andarse por las ramas ni contarnos otra cosa).

Para analizar la coherencia discursiva, hemos tenido en cuenta que la PE responde a los criterios de coherencia del discurso (estructura clara y bien organizada, según la pirámide invertida: primero la información más relevante para ir decreciendo en orden de importancia). Para ello hemos establecido el siguiente código:

- Estructura organizada: 3 puntos
- Estructura poco organizada: 2 puntos
- Estructura nada organizada: 1 punto

Siendo el máximo de puntos a obtener, 42 y el mínimo, 14 (ya que hacemos una suma de la coherencia de todos los artículos).

Hemos hecho una comparativa de los dos artículos, el realizado el primer día (a partir de ahora R1) y el realizado el último día (R2). Ambas pruebas de diagnóstico contaban con tres enunciados distintos (un titular de moda, otro de deportes y otro de series), y los alumnos tenían que elegir el correspondiente a su sección y elaborar el artículo a partir del titular que les dábamos (ver anexo 1)

De este modo hemos obtenido el siguiente resultado:

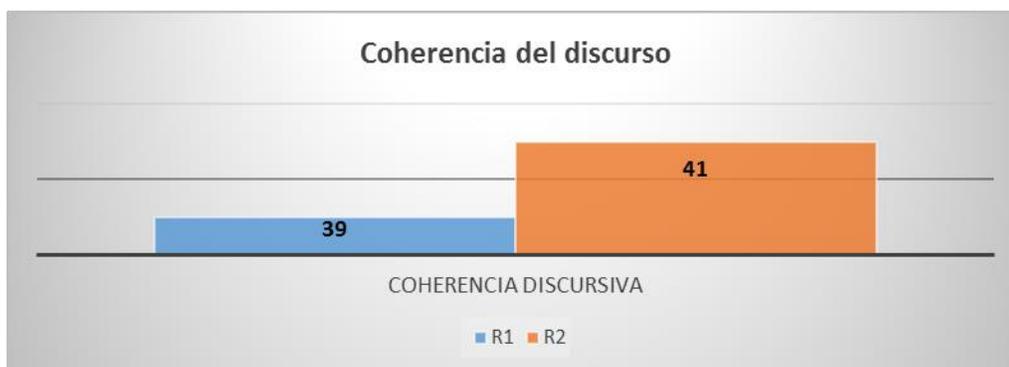


Gráfico 11: Coherencia del discurso

Como podemos apreciar, prácticamente todos los alumnos han alcanzado una coherencia plena en sus redacciones. Si bien es cierto que en la R2 ha mejorado sensiblemente hasta casi alcanzar la máxima puntuación. Esto demuestra que, aunque no hubiesen visto antes la estructura del artículo, son capaces de escribir de una manera coherente y organizada, respetando la consigna que se les da.

Veamos ahora qué ha sucedido con los elementos esenciales²⁰ del artículo (6w).



Gráfico 12: Elemento esenciales del artículo

Como vemos, salvo en el caso del Cómo, el uso de estos elementos apenas difiere de un artículo a otro. Hay alguna mejora en la inclusión de algún elemento, pero no parece ser muy significativa. Lo que sí nos gustaría señalar es que hay algunas preguntas que son respondidas en ambos artículos más que otras. Es el caso del Qué y del Quién, que aparecen en todas las

²⁰Los denominamos *elementos esenciales del artículo* en el TFM porque, según una regla periodística, estas preguntas que se contestan en el artículo son esenciales para conocer una noticia. Es decir, para entender un artículo y que este contenga el máximo de información posible, debe contestar a estas seis preguntas. Cuantas menos conteste, menos información nos proporcionará y viceversa. Porque cuando leemos un artículo, queremos saber QUIÉN ha hecho QUÉ, CUÁNDO lo ha hecho, DÓNDE ha sucedido, CÓMO ha pasado y POR QUÉ.

producciones. Mientras que el Cuándo, el Por qué y el Cómo parecen haber sido más esquivados a la hora de darles respuesta.

Debemos recordar que los alumnos no tenían ningún tipo de conocimiento sobre estos elementos, por lo que dedicamos una clase entera (50 minutos) a explicar en qué consisten y a ver ejemplos para que se familiarizaran con ellos. De todos modos, los resultados no han sido muy dispares entre ambas pruebas y, a pesar de no conocer las características del artículo, los resultados obtenidos en la primera prueba han sido buenos y muy similares a los de la prueba final. Este hecho se ha notado en la coherencia y organización de los artículos que, como ya hemos visto, ha sido alta.

4.5 Análisis de las pruebas de diagnóstico y cuestionarios post-redacción

En este apartado analizaremos tanto las ocurrencias de las dos pruebas de diagnóstico (R1 y R2), que comprenden la riqueza léxica, el uso de conectores y el de ciertos tiempos verbales (*imparfait, passé composé y futur*) (4.5.1), como las respuestas obtenidas a través de los cuestionarios post-redacción (R1 y R2) (4.5.2) que nos ayudarán a comprobar en qué grado hemos logrado realizar nuestra tarea.

4.5.1 Análisis de las pruebas de diagnóstico

Para mejorar la PE de los alumnos, confeccionamos una serie de ejercicios basados en las necesidades que habíamos detectado en la 1ª prueba de diagnóstico y su cuestionario. De este modo, decidimos apostar por el vocabulario, los conectores y determinados tiempos verbales (estos últimos fueron sugeridos por la profesora titular de francés) como medio de trabajar la PE e intentar mejorarla.

En este punto vamos a analizar estos tres elementos (vocabulario, conectores y verbos) con objeto de averiguar si ha habido alguna mejora en su uso. Para ello, compararemos la riqueza léxica de los dos artículos (R1 y R2) y sus ocurrencias.

En el caso del vocabulario, estudiaremos su riqueza léxica. Es decir, analizaremos si han utilizado el vocabulario específico de sus secciones visto en clase, compilado en el

référentiel, y el número de ocurrencias distintas, no repetidas, que aparecen en el artículo. Además, compararemos también el número de fallos cometidos. Consideramos fallo aquella palabra que, aunque es específica de la sección, no está bien escrita (ver cuadro completo en anexo 20).

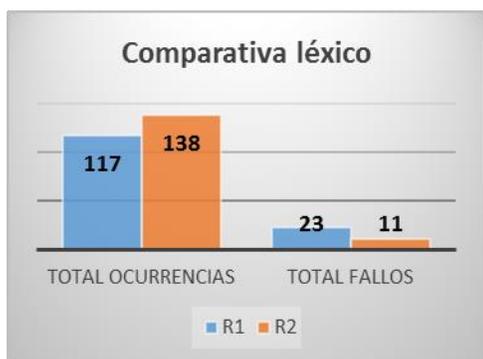


Gráfico 13: Comparativa riqueza léxica

Como vemos, los artículos contienen vocabulario visto en clase, específico de las diferentes secciones (moda, series y deporte). En el segundo artículo (R2), el número palabras nuevas ha aumentado en poco más de 20, incrementando la riqueza léxica de sus artículos, así como su elaboración. En cuanto al número de palabras mal escritas, parece haber mejora entre R1 y R2.

Debemos recordar que, no solo hemos trabajado el vocabulario en clase con ejercicios, sino también con el *référentiel* elaborado, que contenía, entre otros elementos, una muestra del vocabulario que se suele utilizar en el mundo de la moda, del deporte y de las series (sacado del muestrario de noticias que utilizamos para trabajar).

Veamos a continuación un pequeño ejemplo de lo que acabamos de comentar (cuadro completo en anexo 20).

NOMBRE ALUMNO	VOCABULARIO ESPECÍFICO R1	VOCABULARIO ESPECÍFICO R2
Marta (<u>Séries</u>)	Série (x2) Jouer Rôle principal Personnages	Série (x4) Jouer (x2) Rôle principal (x2) Personnages (x2) <u>Director</u> Saison (x2)
Ifi (<u>Séries</u>)	Série (x8) Personnage <u>Plateforme*</u> >plate-forme Personnage <u>Actrise*</u> >actrice Film Vidéo <u>gamers</u> Jouer Acteurs Voir <u>Character*</u> >personnage	Série (x9) Regarder Personnage Plate-forme <u>Personnage (x2)*</u> >personnage <u>Actrise*</u> >actrice Film Vidéo <u>gamers</u> Situation <u>ubuesque</u> Diffuser sur (x2) Acteurs Rôle Principal Interpréter
Víctor (<u>Séries</u>)	Acteur Série (x4) Vidéos <u>Subscribeurs*</u> >abonnés <u>Recordé*</u> >enregistré Saison <u>Scénarios*</u> >scènes	Acteur (x2) Série (x8) Saison <u>Youtuber</u> Actrice Télé Débuter

Figura 2: Muestra référentiel

En la columna del vocabulario, vemos en rojo los fallos que ha tenido cada alumno en cada una de las redacciones y justo al lado, la palabra correcta. También podemos apreciar

cómo ha aumentado la riqueza léxica de R1 a R2, lo que nos permite deducir que nuestra intervención pedagógica les ha ayudado a familiarizarse e interiorizar nuevas palabras que han volcado en la prueba final.

Comentar que, el apartado de nociones y léxico del *référéntiel*, contenía unas 250 palabras específicas para cada sección, además de 5-7 campos de nociones diferentes (lugar, diseñadores, entrenadores, directores, etc.). Si comparamos el número de ocurrencias de vocabulario utilizadas con el número de ocurrencias propuestas en el *référéntiel*, en el caso de las nociones podemos decir que han incluido todas o casi todas las propuestas en sus artículos²¹. Mientras que, en el caso del léxico, el número de ocurrencias coincidentes es bastante menor. Aun así, han incluido bastante léxico específico, lo que enriquece sus artículos de manera considerable. Veámoslo en los gráficos:

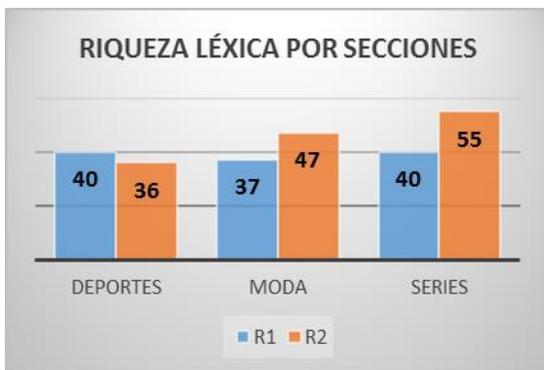


Gráfico 14: Riqueza léxica por secciones

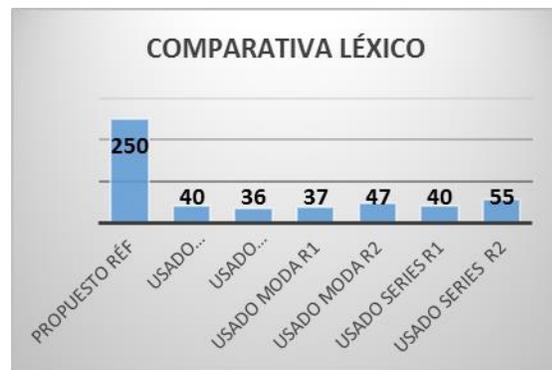


Gráfico 15: Comparativa léxico *référéntiel* y artículos

En el gráfico 14 vemos como el número de ocurrencias léxicas en R1 es menor que en R2 (salvo en deportes). Debemos recordar que la sección de moda tiene cuatro alumnos, mientras que deportes y series cuentan con cinco miembros.

En el gráfico 15 observamos el número total de ocurrencias léxicas propuestas en el *référéntiel* (unas 250 por sección) comparado con el número total de ocurrencias léxicas usadas por los alumnos en sus artículos. A pesar de no llegar a un cuarto del vocabulario propuesto, consideramos que han hecho una mejora notable, pues el volumen de palabras nuevas que tenían es muy elevado para tan corto espacio de tiempo.

²¹En moda y series establecimos cinco campos de nociones, mientras que en deportes hay siete. En moda han reflejado los cinco campos, mientras que en series han incluido cuatro de cinco y en deportes cinco de siete.



Gráfico 16: Comparativa conectores

En cuanto a los conectores, que también trabajamos en clase a través de ejercicios (anexos 7-9), constatamos una mejora si comparamos los resultados obtenidos en ambos artículos. El número de conectores utilizados ha aumentado sensiblemente, (de 27 en R1 a 44 en R2). Aunque también lo ha hecho el número de errores cometidos. En este caso, hemos establecido como error no solo que el conector esté mal escrito, sino también que los hayan utilizado de manera incorrecta. Por ejemplo, que hayan introducido una consecuencia cuando deberían haber puesto una concesión.

USO DE CONECTORES			
R1		R2	
Ocurrencias	Errores	Ocurrencias	Errores
Et (x27)	/	Parce que (x12)	Grâce à (x1)
Parce que (x10)		Voilà pourquoi (x1)	Malgré (x1)
Mais (x7)		Mais (x11)	Tandis que (x1)
Grâce à (x1)		Et (x21)	En général (x1)
Par exemple (x1)		À mon avis (x1)	Pendant (x1)
Depuis (x1)		À partir de (x1)	Par conséquent (x1)
Pourtant (x1)		Néanmoins	En plus (x2)
			*<+subjuntiv (x1)
			Pour le contraire
			*>Au contraire(x1)
			C'est pour ça
			raison*>C'est pour
			cette raison (x1)

Tabla 14: Uso de conectores

En el caso de los conectores, al igual que el vocabulario, se ve una mejora considerable en su empleo. Ha aumentado el número de conectores que han utilizado en sus artículos, lo que supone una mayor riqueza y complejidad en sus escritos.

A continuación, haremos un pequeño análisis del empleo de las formas verbales sugeridas por la profesora titular, Leonor Alcarria. Recordemos que se trataba del *passé composé*, el *imparfait* y el *futur*.

Gracias a los gráficos podemos ver qué tiempos verbales han sido los más utilizados en los artículos. En ambos, tanto en R1 como en R2, el tiempo verbal más usado fue el *passé*

composé, seguido del *futur*. Aunque en realidad, el tiempo que más se repite en los artículos es el presente.

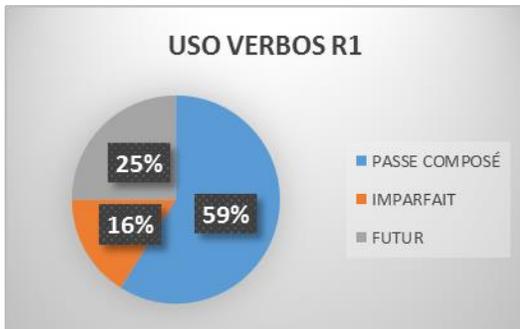


Gráfico 17: Uso de los verbos en artículo R1

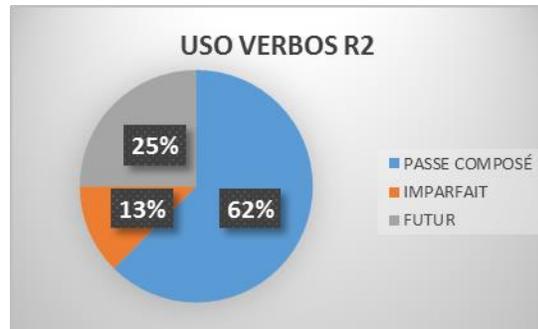


Gráfico 18: Uso de los verbos en artículo R2

En cuanto al uso adecuado y los errores cometidos en el empleo de estos tiempos verbales, hemos analizado no solo las ocurrencias totales de cada tiempo verbal, sino también los errores. Entendemos por error el fallo ortográfico cometido a la hora de escribir el verbo (en terminaciones, auxiliares, participios), o bien, en el caso del *passé composé*, que se utilicen mal los auxiliares (*être* por *avoir* y viceversa).

A través de los gráficos, podemos comprobar que el número de tiempos verbales utilizados en R2 ha aumentado con respecto R1, y que el número de errores ha descendido, sobre todo en el caso del *passé composé*. Parece que los ejercicios²² de repaso de estos tres tiempos verbales y la revisión de las reglas de formación, dieron sus frutos en la prueba final.



Gráfico 19: Comparativa verbos en artículo R1

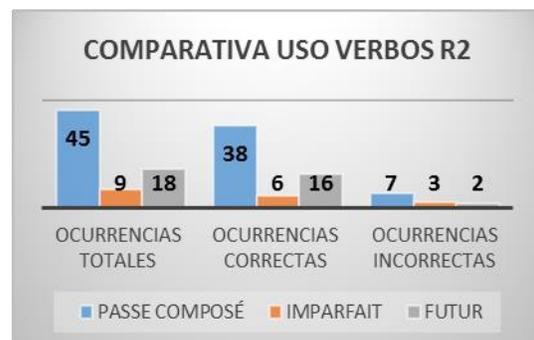


Gráfico 20: Comparativa verbos en artículo R2

²²Ejercicio de transformación: les dimos un texto en presente por sección que tenían que transformar en pasado y futuro

4.5.2 Análisis de los cuestionarios post-redacción

Para concluir con el análisis de datos, veamos los resultados que han arrojado los cuestionarios realizados después de la redacción. Con ellos (un cuestionario post R1 y otro post R2) pretendíamos medir el grado de dificultad a la hora de hacer la tarea, y si habían encontrado útil todo el trabajo realizado con ellos durante nuestra intervención pedagógica. Además, y debido a la naturaleza del proyecto, volvimos a preguntarles por su experiencia trabajando en grupo.

He aquí una muestra de las preguntas realizadas (las que hemos considerado más relevantes. El resto, se pueden consultar en los anexos 2-4).

4.5.2.1 Cuestionario post-redacción 1 (R1)

Resultados obtenidos tras haber analizado las respuestas al cuestionario que hicieron después de redactar el primer artículo (R1).



Gráfico 21: La redacción

Después de haber escrito la redacción (anexo1), quisimos saber si les había resultado complicada y por qué, en caso afirmativo. Tres de los 14 alumnos contestaron que les había resultado complicada, sobre todo, porque se les ocurrían cosas que decir en castellano que en francés no sabían cómo expresar. El resto, 11 alumnos, pensaron que estaba dentro de la normalidad, aunque habían tenido alguna complicación similar a la de sus compañeros.



Gráfico 22: Problemas en la redacción

En efecto. En este gráfico vemos las dificultades a las que se han enfrentado durante la redacción del artículo (podían elegir varias opciones):

- Falta de vocabulario (12)
- Falta de conectores (6)
- Falta de expresiones temporales (4)
- Falta de ideas (2)
- No saben conjugar algunos verbos (1)
- Se les ocurre cosas en español que no saben cómo decir en francés (12)
- No saben usar los relativos (2)

Según sus respuestas, los mayores problemas los tenían con el vocabulario y la manera de expresarse en LE.



Gráfico 23: Mejorar la PE

Con el objetivo de ayudarles a mejorar su PE, les propusimos una batería de opciones para que eligiesen las más convenientes, según ellos, y así poder trabajarlas en clase. Estos fueron sus resultados:

- Leer en francés (1)
- Repasar los verbos (1)
- Aprender vocabulario nuevo (13)
- Utilizar bien los conectores (8)
- Hacer más redacciones (10)
- Conocer técnicas de expresión escrita (11)

De este modo, pudimos acercarnos más a lo que ellos consideraban que necesitaban y les preparamos una serie de actividades destinadas a alcanzar nuestro objetivo (mejorar su PE) pero basadas en sus necesidades de mejora.

4.5.2.2 Cuestionario post-redacción 2 (R2)

Cuestionario algo más extenso pero que conserva las preguntas del anterior. Se hizo el último día, después de redactar por segunda vez el artículo periodístico. Hemos elegido las preguntas más relevantes para nuestra investigación (ver cuestionario completo en anexo 10).



Gráfico 24: Dificultad redacción R2

Una vez realizada la PE, volvimos a preguntarles sobre el grado de dificultad que habían encontrado al redactar el artículo. Esta vez las respuestas han variado. Parece que las actividades hechas en clase (de vocabulario, verbos, conectores y estructura del artículo) y las explicaciones recibidas, han dado sus frutos. En esta ocasión, ninguno de ellos ha considerado la prueba como difícil (el enunciado era el mismo que en la R1), sino que, incluso 3 de ellos la han visto como una prueba fácil de realizar.



Gráfico 25: Trabajar en grupo I

Al ver que una de las secciones parecía tener problemas para trabajar en grupo (solo lo consiguieron el penúltimo día y después de haber hablado con ellos), decidimos volver a incluir esta pregunta en el cuestionario y ver los resultados que arrojaba. Huelga decir que las dos personas que han contestado no a esta pregunta pertenecían a esa sección.



Gráfico 26: Trabajar en grupo II

Además de la anterior pregunta, incluimos un par más relativas al trabajo en grupo. En una de ellas les preguntamos qué les había parecido el trabajar juntos, y la mayoría respondió que había sido divertido (11), dos de ellos eran indiferentes a esta metodología y un alumno pensó que era poco productiva. En este gráfico vemos cómo 2 alumnos hubiesen trabajado mejor solos. Aunque la mayoría resultó estar contenta de trabajar en grupo.



Gráfico 27: Problemas redacción R2

Por supuesto, volvimos a preguntarles si habían tenido algún problema a la hora de redactar el artículo, puesto que este dato nos ayuda tanto como la prueba en sí para comprobar si nuestra intervención pedagógica había dado sus frutos o no. Las respuestas que dieron los alumnos fueron las siguientes:

- Falta de conectores (5)
- Falta de vocabulario (5)
- Falta de expresiones temporales (5)
- Falta de relativos (1)
- Mala conjugación de verbos (1)
- No saber explicar algo en francés (13)
- Problemas con las tildes (1)

Veamos ahora un gráfico comparando los resultados de las dos redacciones:

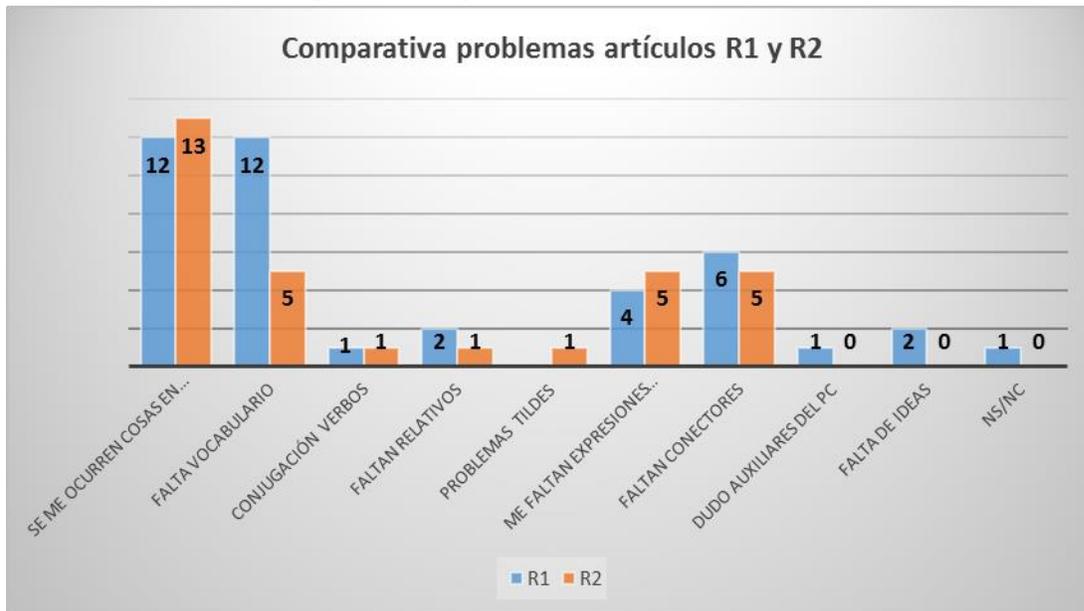


Gráfico 28: Comparativa problemas R1 y R2

Como vemos, algunos problemas han desaparecido (falta de ideas, duda entre los auxiliares del *passé composé*) y otros han reducido el número de alumnos que los consideraban un problema (vocabulario y conectores). Sin embargo, aparecen otros que antes no parecían existir, como es el caso de la acentuación de las palabras.

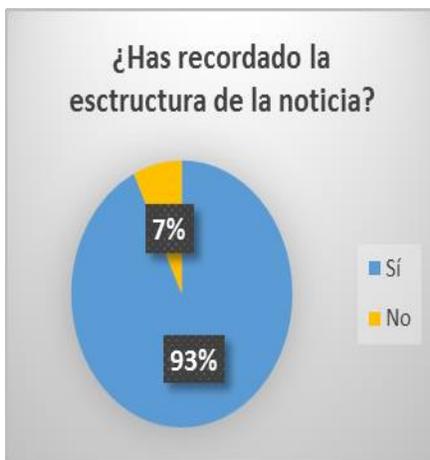


Gráfico 29: Respetar estructura noticia

Cuando hicimos la prueba de diagnóstico por primera vez (R1), algunos alumnos se quejaron de no saber cómo construir una noticia y eso les había entorpecido un poco su labor. Cuando volvieron a realizar la prueba el último día, en el cuestionario se encontraron con esta pregunta, a la que solo un alumno contestó no haberla recordado para usarla en la prueba. Como ya hemos visto, a pesar de las quejas del primer día por pensar que no habían sido capaces de escribir de manera adecuada el artículo, la mayoría de ellos cumplió con creces la tarea (tanto la primera como la segunda vez).



Gráfico 30: Uso vocabulario específico

En cuanto al vocabulario específico de cada sección, y que habían visto en clase a través de diversos ejercicios y del *référentiel*, al menos la mitad parecía haberlo tenido en cuenta a la hora de confeccionar su artículo. Aunque en realidad, el incremento de vocabulario ha sido notable en algo más de la mitad de la clase, tal y como hemos visto más arriba.



Gráfico 31: Uso conectores

Las expresiones temporales y los conectores habían sido uno de los en la R1. Los conectores los trabajamos en el aula con explicaciones y ejercicios creados para mejorar su comprensión y usabilidad. Las expresiones temporales no tuvimos tiempo de verlas. A pesar de ello, más de la mitad de los alumnos intentaron incluirlos en sus redacciones y lo hicieron de forma adecuada.

Por último, incluimos un par de preguntas relativas a nuestra labor en clase y al trabajo que realizamos con ellos. En ambos casos, la mayoría parece haber quedado relativamente satisfecho de nuestra intervención pedagógica, si bien es cierto que manifestaron que habíamos tenido poco tiempo para preparar la prueba e interiorizar todo lo enseñado, así como que les hubiera gustado ver otras cosas.



Gráfico 32: Utilidad trabajo



Gráfico 33: Utilidad trabajo II

En relación con los aspectos trabajados en clase y si habían notado alguna mejoría, podemos decir que la parte de vocabulario, que fue una de las que más trabajamos, parece haber mejorado después de nuestra intervención. Gracias al aumento de ocurrencias, la riqueza léxica se ha incrementado, produciendo unos artículos más elaborados y complejos. Sin embargo, no ocurre lo mismo con la gramática. A pesar de haber realizado un repaso y ejercicios de determinados tiempos verbales, no parece haber sido suficiente para que ellos hayan notado una mejoría a la hora de redactar.



Gráfico 34: Mejora tras la intervención

5. CONCLUSIONES

En este capítulo haremos una valoración general del análisis e interpretación de los datos recogidos y de lo que hemos conseguido gracias a nuestra intervención pedagógica (5.1).

Terminaremos el capítulo y trabajo con una valoración de nuestra intervención docente y sobre lo que ha supuesto para nosotros esta experiencia en el aula (5.2).

5.1 Valoración general del análisis de datos

Una vez analizados los datos recabados durante la investigación-acción en el aula, podemos afirmar que, los alumnos de 1º de Bachillerato del IES Madrid Sur con los que hemos trabajado, han evolucionado favorablemente en la competencia de PE y han alcanzado el objetivo que nos habíamos marcado al comienzo de la intervención (fomentar la PE en francés a través del *filet*), mejorando su nivel en cada uno de los aspectos trabajados:

-Los alumnos han sabido redactar de una manera coherente y organizada el *filet*, respetando sus características discursivas y sus elementos esenciales. La mayoría de ellos han mejorado ostensiblemente, consiguiendo introducir preguntas nuevas (6w) en el segundo artículo, logrando una mayor coherencia en sus redacciones (nivel pragmático y textual).

-Han mejorado también, y de manera notable tal y como vimos en el capítulo anterior, en el uso del vocabulario específico. De 117 ocurrencias distintas en el primer artículo a 138 en el segundo, lo que supone un aumento considerable de la riqueza léxica recogida. Si bien es cierto que fue el aspecto en el que hicimos más hincapié (a través de los distintos ejercicios y el *référentiel*), los resultados obtenidos en el R2 muestran una evolución más que favorable en este aspecto.

-También mejoraron en el uso de conectores (de 27 en la R1 a 44 en la R2), tanto en diversidad como en abundancia. Lo que mejora la coherencia y organización de los artículos. Sin embargo, ha aumentado también el número de fallos (de 0 a 7), bien por fallos ortográficos, bien por un uso indebido. Aun así, este aspecto refleja también una evolución favorable, puesto que el proceso de aprendizaje lleva implícito el error.

-En cuanto a los verbos utilizados, ha habido una leve mejora en su función verbal, aunque ha habido algunos fallos de formación (auxiliares y terminaciones) que se han repetido en R1 y R2. Destacar que, al ser un género no constreñido por el tiempo verbal, la mayoría de los alumnos optaron por usar el presente. Los pasados y el futuro, salvo casos aislados, los utilizan con cuentagotas. Incluso en el caso del futuro, lo que más utilizan es el *futur proche* y no el *futur simple* que repasamos en clase.

En general, podemos decir que los resultados han sido buenos. Han trabajado bien en clase y, por los resultados de los cuestionarios, parece que han sacado provecho de nuestra intervención. No obstante, queda mucho camino por recorrer. Necesitan machacar más lo que aprenden en clase. Siguen cometiendo errores básicos y el poco tiempo de que disponen no ayuda en su rendimiento. Con nuestra intervención han ganado herramientas de aprendizaje y riqueza léxica, pero no hemos podido evitar que sigan cometiendo errores en la conjugación de los verbos ni conseguido que se arriesguen más sin temor al error.

Por todo lo analizado, creemos que hemos alcanzado el objetivo que nos marcamos al inicio de nuestra intervención pedagógica: fomentar la producción escrita en francés a través de la redacción de un artículo (y de todas las actividades que han acompañado a la tarea).

5.2 Valoración de nuestra intervención docente

Concluida nuestra intervención docente, podemos decir que no hacen falta muchas sesiones para mejorar sensiblemente una competencia en el aprendizaje de una lengua extranjera. Lo que hace falta es tiempo, dedicación, un trabajo bien organizado y una planificación a prueba de imprevistos.

Hasta que no pisas un aula como docente y te metes en el rol de profesor, no te das cuenta de lo complicado y difícil que resulta a veces impartir una clase. La ratio de alumnos-profesor en el aula no ayuda en la labor, puesto que hay muchos estudiantes que necesitan una atención más personalizada para poder avanzar. Durante la investigación, tuvimos la suerte de tener otra compañera en prácticas en el aula, lo que facilita mucho el trabajo. A pesar de no trabajar directamente con los alumnos, el simple hecho de contar con otra persona para atender las dudas de los estudiantes, facilita mucho la tarea de enseñar bien.

También supone un gran trabajo y esfuerzo el crear buenos materiales que sirvan para ayudar al alumnado a trabajar la tarea. Durante nuestra intervención docente, hemos aprendido a seleccionar actividades que reflejen los aspectos que queremos analizar, a elaborar cuestionarios de recogida de datos, a analizarlos y medir el impacto de lo trabajado, a tener en cuenta a todos los alumnos y a intentar responder a sus necesidades. En general se trata de un trabajo muy laborioso, pero merece la pena, pues los resultados han sido buenos y los alumnos han manifestado su satisfacción.

Trabajar con estos 14 alumnos no ha sido difícil. Era un grupo disciplinado que ha trabajado mucho y bien, salvo algún chico que se encontraba incómodo con la asignatura y sus compañeros. Lo complicado ha sido preparar las clases atendiendo a sus necesidades y hacerlo de una manera dinámica y provechosa a la vez. La primera sesión de ejercicios que planteamos, una vez realizadas las pruebas iniciales y los cuestionarios (es decir, ya sabíamos qué íbamos a

trabajar y de qué manera), fue un poco desastre. Y nos hizo replantearnos nuestra intervención docente de las siguientes sesiones. El problema fue no haber ajustado la actividad a la metodología adecuada, y eso se reflejó en la dinámica del aula. Después de haberles explicado el artículo periodístico (*filet*), sus elementos y ver algo de vocabulario, les pasamos la batería de ejercicios que habíamos diseñado para esa sesión. Debían localizar las 6w y otros elementos del artículo como el titular, la entradilla, etc., así como el vocabulario propio de su sección. La idea era hacerlos en grupo e ir corrigiéndolos todos juntos, pero no nos dimos cuenta de que los ejercicios, aunque iguales en su concepción, eran diferentes en contenido. Es decir, si los alumnos de deportes se ponían a leer sus respuestas, las chicas de moda no se enteraban de nada porque su texto era diferente.

Richards y Lockhart (1998) comentan que todo lo que ocurre en el aula puede ser usado por el profesor para profundizar en la comprensión de su docencia. Por lo que se debe realizar una reflexión crítica con el objetivo de poder aplicar estrategias de intervención o de cambio, si hace falta. Y eso ha sido lo que hemos intentado hacer en todo momento. Hemos aprendido mucho trabajando con los chavales y realizando esta investigación-acción. La cual, nos ha permitido reflexionar sobre nuestra intervención pedagógica, ver los fallos que hemos tenido y ver las mejoras que podemos hacer en futuras intervenciones.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ BERNÁRDEZ, P.R (2014). *Una clase de lengua orientada a la acción... ¿y eso qué es?* En: El País [en línea] [consulta el 12/06/16]. Disponible en: <http://blogs.elpais.com/ayuda-al-estudiante/2014/02/una-clase-de-lengua-orientada-a-la-accion-y-eso-que-es.html#more>

BEACCO, J.C. et al. (2008). *Référentiel, niveau B1 pour le Français* (apprenant/utilisateur indépendant), niveau seuil. París: Didier.

CABALLERO DE RODAS, B. (2001). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Síntesis, pp. 293-324.

CASSANY, D. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*. En: *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, pp. 63-80

CASTAÑEDA, A. (1997). *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada: Lingüística y Método.

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

CORNAIRE, C.M. et RAYMOND, P.M. (1999). *La production écrite*. En: *Didactique des langues étrangères*. París: CLE International.

ESPAÑA. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106.

ESPAÑA. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE nº 295.

ESPAÑA. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE nº 3.

ESPAÑA. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. BOE nº 25.

FLOWER, L. y HAYES, J. (1980). *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

GIOVANNINI, A. et al. (1996). *Profesor en acción 2*. Madrid: Edelsa.

INSTITUTO CERVANTES (2016). *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea]. [Consulta: 2 de junio de 2016]. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajeinductivo.htm

MADRID. Decreto 67/2008, de 19 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato. BOCM nº 152.

MADRID. Decreto 52/2015, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato. BOCM nº 120.

MADRID. ORDEN 1931/2009, de 24 de abril, de la Consejería de Educación, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la evaluación y la calificación en el Bachillerato y los documentos de aplicación. BOCM nº 134.

MADRID. Resolución del 7 de julio de 2008, de la Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales, por la que se establecen las materias optativas del Bachillerato en la Comunidad de Madrid. BOCM nº 179.

ORTEGA RUIZ, A. y TORRES GONZÁLEZ, S. (1994). *Consideraciones metodológicas de la producción escrita en el aula de español como lengua extranjera*. En: *Actas del IV Congreso Internacional ASELE*. Madrid: Sgel.

PÍRIZ MARTÍN, Rebeca (2015). *Evolución de la competencia escrita en la clase de francés, segunda lengua extranjera de 1º de Bachillerato: Relato de viaje-Enfoque orientado a la acción*. Trabajo Fin de Máster. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

RICHARDS, J. y LOCKHART, C. (1998). *Enfoques sobre la investigación en clase. Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

SÁNCHEZ ABCHI, V. y BORZONE, A.M (2009). *Enseñar a escribir textos: Desde los modelos de escritura a la práctica en el aula*. En : *Lectura y Vida*.

SANZ ESPINAR, G. (2010) : *L'observation et l'expérimentation comme systèmes d'information et développement professionnel de l'enseignant de Français Langue Étrangère*. En: Carmen Guillén (coord.): *Francés. Investigación, innovación y buenas prácticas. El desarrollo del currículo de Francés Lengua Extranjera en la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Problemática y actuaciones docentes*. Barcelona: Ministerio de Educación/Graó. Vol. III, Serie "Formación del profesorado. Educación secundaria" 7, p. 57-76

TOBÓN, S. (2006). *Método de trabajo por proyectos*. Madrid: Uninet.