

MÁSTERES de la UAM

Facultad de Formación
de Profesorado
y Educación / 16-17

(MESOB)
Especialidad de Francés

**Tratamiento de la
producción escrita
en dos grupos
de 2º de la E.S.O.
a través de un
enfoque orientado
a la acción: el caso
práctico de
la redacción
de recetas**
*Patricia Abad
Surribas*

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Tratamiento de la producción escrita en dos grupos de 2º de la ESO a través de un enfoque orientado a la acción: el caso práctico de la redacción de recetas.

Autora: Patricia Abad Surribas

Tutora: Pr. Beatriz Mangada

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO. ESPECIALIDAD FRANCÉS.

JUNIO 2017



ABSTRACT

Para nuestra investigación hemos utilizado una metodología basada en un enfoque orientado a la acción, para trabajar la producción escrita y la competencia gramatical y llegar al objetivo principal, la redacción de una receta. Contamos con dos grupos de 2º de la ESO, por lo que nuestra investigación se centra en un nivel A2 (según el MCER).

Hemos querido trabajar con los alumnos un tipo de metodología que consideramos necesaria para el aprendizaje de lenguas, y de esta manera poder medir el impacto que tiene en los alumnos y en su motivación para aprender. Para todo esto nos hemos basado en una serie de criterios y estrategias de aprendizaje correspondientes al nivel.

Hemos tomado nota de todo lo que iba sucediendo en el período de investigación, recogiendo los datos de los alumnos tanto de los ejercicios como de los cuestionarios, los cuales nos han servido para hacer una valoración de la opinión de los propios alumnos sobre este tipo de metodologías. Nuestro proyecto está centrado en una investigación-acción, con el fin de poder mejorar los aspectos que consideremos necesarios.

Después de la recogida y análisis de datos, hemos podido llegar a una conclusión sobre esta investigación, el impacto de la misma en los alumnos, y la evolución que han tenido durante todo el periodo. Así mismo hemos reflexionado sobre nuestro aprendizaje durante este período de prácticas.

ÍNDICE

1. OBJETO DEL TRABAJO	5
1.1. OBJETIVOS Y JUSTIFICACIÓN	5
1.2. ESTRUCTURA DEL TRABAJO.....	5
2. MARCO TEÓRICO	6
2.1. MARCO LEGISLATIVO.....	6
2.1.1 Descriptores de la producción escrita en nivel A2 según MCER	6
2.1.2. El currículo de Segunda Lengua Extranjera en la ESO.....	8
2.2. PRODUCCIÓN ESCRITA	11
2.2.1. Proceso de escritura en segundas lenguas	11
2.2.2. Procesos cognitivos	15
2.3. COMPETENCIA GRAMATICAL.....	16
2.4. COMPETENCIA INTERCULTURAL	19
3. METODOLOGÍA	21
3.1. PARTICIPANTES	21
3.1.1. El profesor	21
3.1.2. El profesor en prácticas.	22
3.1.3. El grupo.....	22
3.2. METODOLOGÍA DOCENTE.....	23
3.2.1. Enfoque orientado a la acción	23
3.2.2. Competencia de aprender a aprender	23
3.2.3. Referencial	25
3.2.4. Secuenciación.....	26
3.3. SÍNTESIS DE LOS DATOS RECOGIDOS.....	32
4. ANÁLISIS DE LOS DATOS	33
4.1. INTRODUCCIÓN	33
4.2. ANÁLISIS DE LOS EJERCICIOS, PRODUCCIÓN ESCRITA Y GRAMÁTICA	34
4.2.1. Conclusión de los datos recogidos	40
4.3. ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS	41
4.3.1. Conclusión de los datos recogidos	49
5. CONCLUSIÓN	49
6. BIBLIOGRAFÍA.....	52
ANEXOS.....	55
Anexo 1. Cuestionario inicial.....	55

Anexo 2. Extracto del libro, imperativo	56
Anexo 3. Ejercicio del imperativo.....	57
Anexo 4. Extracto del libro, partitivos	58
Anexo 5. Explicación vocabulario alimentos (del libro).....	58
Anexo 6. Ejercicios de los partitivos (extractos del libro y hojas creadas).....	59
Anexo 7. Mapa francofonía.....	61
Anexo 8. Vocabulario de las recetas	62
Anexo 9. Modelo receta	63
Anexo 10. Receta a completar.....	64
Anexo 11. Cuestionario final	65
Anexo 12. Ejemplo de la presentación final.....	67
Anexo 13. Ejemplo del cuestionario inicial	68
Anexo 14. Ejemplo del ejercicio del imperativo	69
Anexo 15. Ejemplo del ejercicio del libro, partitivos y vocabulario.....	69
Anexo 16. Ejemplo del ejercicio de los partitivos.....	70
Anexo 17. Ejemplo de la receta a completar.....	71
Anexo 18. Ejemplo del cuestionario final	71

1. OBJETO DEL TRABAJO

1.1. OBJETIVOS Y JUSTIFICACIÓN

Esta investigación se basa en una propuesta pedagógica enfocada a preparar a los alumnos para la competencia de producción escrita, en concreto la redacción de una receta. Se ha trabajado con dos grupos de alumnos de 2ºESO (2ºA y 2ºB/C), del colegio concertado Fuentelarreyna, centro de sección bilingüe en inglés, que imparten la asignatura de Segunda Lengua Extranjera (francés).

Nos pareció apropiado trabajar esta propuesta, en primer lugar porque se correspondía a la unidad que los alumnos debían trabajar en estas fechas, y era una manera de aprovechar las sesiones para trabajar mi TFM y que ellos no perdieran tiempo de aprendizaje de su temario. En segundo lugar, pensamos que era una buena manera de tratar nuestro objetivo principal, la producción escrita, desde la competencia gramatical de dos puntos: partitivos e imperativo. Además, mi tutora del centro, Fuencisla, adora trabajar con sus alumnos la francofonía, de manera que si inicialmente no era un objetivo de nuestro trabajo, acabó siéndolo.

En función de todo lo explicado, nos fijamos dos objetivos principales:

- Trabajar la producción escrita en un nivel A2 a través de la redacción de una receta.
- Fortalecer la competencia gramatical:
 - El imperativo
 - Los partitivos

Y un objetivo secundario:

- Incorporar la competencia intercultural.

1.2. ESTRUCTURA DEL TRABAJO

En el primer capítulo, vamos a aportar un marco teórico, el cual ha sido la base de nuestro trabajo. Analizaremos el currículo de 2ºESO y los descriptores que nos muestra el Marco Común Europeo de Referencia en el nivel A2 en producción escrita. Además definiremos las nociones de producción escrita, competencia gramatical y

competencia intercultural, abordando así la teoría relacionada con nuestros objetivos de la investigación.

En el segundo capítulo, explicaremos cómo se llevó a cabo la intervención pedagógica, y la metodología que se utilizó durante este periodo, así como los datos que pudimos recoger.

En el tercer capítulo, analizaremos los datos recogidos según los objetivos principales de nuestra investigación.

En el cuarto capítulo, expondremos las conclusiones extraídas después de toda esta investigación y analizaremos también el impacto de este trabajo así como los posibles futuros usos de este tipo de metodología.

2. MARCO TEÓRICO

Para aclarar la base de nuestra investigación, nos parece oportuno definir una serie de conceptos.

En los siguientes apartados, plantearemos el marco legislativo regido por el Currículo de la ESO y el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) (2.1.), así como el marco teórico de las distintas competencias presentes en la investigación, abordaremos la producción escrita (2.2.), la competencia gramatical (2.3.) así como la competencia intercultural (2.4.).

2.1. MARCO LEGISLATIVO

2.1.1 Descriptores de la producción escrita en nivel A2 según MCER

Según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*¹, la producción escrita se presenta a través de diferentes conceptos organizados por niveles. En lo que a 2º de la ESO se refiere, el nivel a alcanzar se corresponde con un A2. A continuación reproducimos seis aspectos esenciales para trabajar la producción escrita

¹El 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. 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.

en clase de Francés Lengua Extranjera, a saber: una descripción a escala global, los descriptores de autoevaluación y las diferentes manifestaciones de la expresión escrita.

Nos detendremos de manera particular en la escala global pues nos permite enmarcar nuestra propuesta de actividades de mejora de producción escrita.

A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
Escala global según el MCERL, 2002: 26	

Otro aspecto sin duda interesante que encontramos en el Marco se refiere al concepto de estrategias cuya consideración sin duda logrará mejorar la producción escrita. El documento europeo contempla tres etapas:

1. Planificación

A2	Es capaz de recordar y ensayar un conjunto apropiado de frases de su repertorio.
Planificación de la producción escrita según el MCERL, 2002: 67	

2. Compensación

A2	Puede hacer ver o identificar aquello a lo que quiere referirse señalándolo o apuntando con el dedo (por ejemplo, «Quiero esto, por favor.»).
Compensación de la producción escrita según el MCERL, 2002: 67	

3. Control y corrección

A2	No hay descriptor disponible.
----	-------------------------------

Ahora bien, la producción escrita debe ser abordada en el aula considerando las competencias que, según el Marco intervienen en las actividades de producción escrita, en este caso y de manera especial:

➤ La competencia lingüística en general

A2	Tiene un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permite abordar situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque generalmente tiene que adaptar el mensaje y buscar palabras. Produce expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas: datos personales, acciones habituales, carencias y necesidades, demandas de información. Utiliza estructuras sintácticas básicas y se comunica mediante frases, grupos de palabras y fórmulas memorizadas al referirse a sí mismo y a otras personas, a lo que hace, a los lugares, a las posesiones, etc. Tiene un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluye situaciones predecibles de supervivencia; suelen incurrir en malentendidos e interrupciones si se trata de una situación de comunicación poco frecuente.
Competencia lingüística según el MCERL, 2002: 107	

➤ Y la competencia gramatical (corrección gramatical)

A2	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero sigue cometiendo errores básicos sistemáticamente; por ejemplo, suele confundir tiempos verbales y olvida mantener la concordancia; sin embargo, suele quedar claro lo que intenta decir.
Competencia gramatical según el MCERL, 2002: 111	

Tanto la una como la otra serán objeto de tratamiento en nuestras actividades.

2.1.2. El currículo de Segunda Lengua Extranjera en la ESO

Estas directrices comunitarias en lo que a políticas lingüísticas se refiere, encuentran un desarrollo exhaustivo en la legislación nacional. De manera más particular, en la Comunidad de Madrid, el RD 48/2015 recoge los siguientes contenidos para el 1º ciclo de la ESO en relación a los textos escritos. Se destacan dos grandes apartados: contenidos y criterios de evaluación y estándares evaluables.

En lo que a los contenidos se refiere, en un primer momento encontramos en el texto legal una referencia a tres estrategias que los alumnos deberían lograr adoptar en lo que a la producción de textos escritos se refiere. Así leemos:

-Movilizar y coordinar las propias competencias generales y comunicativas con el fin de poder realizar la tarea (repasar qué se sabe sobre el tema, qué se puede o se quiere decir, etc.). -Localizar y usar adecuadamente recursos lingüísticos o temáticos (uso de un diccionario o gramática, obtención de ayuda, etc). -Producir textos escritos breves y sencillos a partir de modelos sobre temas cotidianos, utilizando los conectores y el léxico apropiado.
RD 48/2015: 260

En lo que a los aspectos socioculturales y sociolingüísticos se refiere, tres serían los aspectos a lograr y sin duda los hemos considerado en la concepción de nuestras actividades:

- Adquirir conocimientos sobre las costumbres, creencias, tradiciones, etc. propios de los países donde se habla la lengua.
- Valorar la lengua extranjera como medio de comunicación.
- Adecuar la producción e interacción a los usos socioculturales de la lengua extranjera.

RD 48/2015: 260

El RD prevé a su vez seis acciones específicas que nos permiten justificar la elección, planificación y corrección de nuestras actividades para los grupos de 2º de la ESO seleccionados

- Iniciarse en la realización de intercambios escritos con hablantes de la lengua extranjera, utilizando soporte papel o medios digitales.
- Producir diferentes textos breves, utilizando un léxico sencillo pero adecuado al tema y al contexto.
- Utilizar el registro apropiado al lector al que va dirigido el texto (formal e informal) en producciones sencillas y breves.
- Hacer un uso bastante correcto de la ortografía y de los signos de puntuación elementales.
- Mostrar Interés por la presentación cuidada de los textos escritos, en soporte papel y digital.
- Valorar la corrección formal en la producción de mensajes escritos breves y sencillos.

RD 48/2015: 260

Unos contenidos específicos que requieren estructuras sintáctico-discursivas acorde con el nivel A2 del Marco. De este modo leemos:

- Léxico escrito de uso común (recepción) relativo a identificación personal; vivienda, hogar y entorno; actividades de la vida diaria; familia y amigos; trabajo y ocupaciones; tiempo libre, ocio y deporte; viajes y vacaciones; salud y cuidados físicos; educación y estudio; compras y actividades comerciales; alimentación y restauración; transporte; lengua y comunicación; medio ambiente, clima y entorno natural; y tecnologías de la información y la comunicación.
- Patrones gráficos y convenciones ortográficas.

RD 48/2015: 260

Finalizamos nuestro acercamiento al marco legislativo nacional reparando en los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables ya que nos permiten justificar una vez más la pertinencia de nuestra propuesta pedagógica en el marco de 2º de la ESO. Reproducimos a continuación los siete criterios de evaluación relativos a la producción de textos escritos:

- Escribir, en papel o en soporte digital, textos breves, sencillos y de estructura clara sobre temas habituales en situaciones cotidianas o del propio interés, en un registro neutro o informal, utilizando recursos básicos de cohesión, las convenciones ortográficas básicas y los signos de puntuación más frecuentes.
- Conocer y aplicar estrategias adecuadas para elaborar textos escritos breves y de estructura simple, p. e. copiando formatos, fórmulas y modelos convencionales propios de cada tipo de texto.
- Incorporar a la producción del texto escrito los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos adquiridos relativos a relaciones interpersonales, comportamiento y convenciones sociales, respetando las normas de cortesía y de la netiqueta más importantes en los contextos respectivos.
- Llevar a cabo las funciones demandadas por el propósito comunicativo, utilizando los exponentes más frecuentes de dichas funciones y los patrones discursivos de uso más habitual para organizar el texto escrito de manera sencilla.
- Mostrar control sobre un repertorio limitado de estructuras sintácticas de uso frecuente, y emplear para comunicarse mecanismos sencillos lo bastante ajustados al contexto y a la intención comunicativa (repetición léxica, elipsis, deixis personal, espacial y temporal, yuxtaposición, y conectores y marcadores discursivos muy frecuentes).
- Conocer y utilizar un repertorio léxico escrito suficiente para comunicar información y breves, simples y directos en situaciones habituales y cotidianas.
- Conocer y aplicar, de manera suficiente para que el mensaje principal quede claro, los signos de puntuación elementales (p. e. punto, coma) y las reglas ortográficas básicas (p. e. uso de mayúsculas y minúsculas), así como las convenciones ortográficas frecuentes en la redacción de textos muy breves en soporte digital.

RD 48/2015: 264

Tras lo cual hallamos a su vez los estándares de aprendizaje evaluables que propone la LOMCE y que nos han permitido valorar la consecución de nuestras tareas en nuestros estudiantes.

1. Completa un cuestionario sencillo con información personal básica y relativa a su intereses o aficiones (p. e. para asociarse a un club internacional de jóvenes).
2. Escribe notas y mensajes (SMS, WhatsApp, Twitter), en los que hace comentarios muy breves o da instrucciones e indicaciones relacionadas con actividades y situaciones de la vida cotidiana y de su interés, respetando las convenciones y normas de cortesía y de la netiqueta más importantes.
3. Escribe correspondencia personal breve en la que se establece y mantiene el contacto social (p. e. con amigos en otros países), se intercambia información, se describen en términos sencillos sucesos importantes y experiencias personales, y se hacen y aceptan ofrecimientos y sugerencias (p. e. se cancelan, confirman o modifican una invitación o unos planes).
4. Escribe correspondencia formal muy básica y breve, dirigida a instituciones públicas o privadas o entidades comerciales, fundamentalmente para solicitar información, y observando las convenciones formales y normas de cortesía básicas de este tipo de textos.

RD 48/2015: 264

En definitiva, podemos sin duda afirmar que este marco legislativo nos permite justificar los objetivos que nos hemos planteado alcanzar en el punto 1.1 de nuestro trabajo.

2.2. PRODUCCIÓN ESCRITA

Escribir es una competencia presente en el día a día de las personas, tanto si escribimos en lengua materna como si no.

Por eso en este apartado, profundizaremos en el mundo de la escritura, aclarando cuáles son las principales diferencias que podemos encontrar entre la producción escrita en nuestra lengua materna y en una lengua extranjera, en este caso en francés.

Además, vamos a mostrar los procesos cognitivos que intervienen a la hora de escribir, mostrando algún ejemplo concreto.

2.2.1. Proceso de escritura en segundas lenguas

Los aprendizajes de segundas lenguas se pueden dar en diferentes casos, por ejemplo hay niños que desde pequeños aprenden las dos lenguas al mismo tiempo, lo que se conoce como bilingüismo, y aquí sería muy difícil hacer una distinción entre una lengua materna o una segunda lengua. Podría darse el caso de aprender una primera lengua, y más tarde aprender una segunda lengua en un entorno bilingüe (por ejemplo en un centro de sección bilingüe). Y por último, quizás el que más se acerca a lo que conocemos normalmente en educación, se puede aprender una segunda lengua con un propósito, mediante una serie de mecanismos o herramientas que ayuden a este aprendizaje en un entorno educativo con una serie de instrucciones a seguir, como sería el caso de francés como segunda lengua extranjera.

Es preciso considerar que los estudiantes no francófonos tienden a establecer un vínculo con la escritura integrando dos dimensiones prioritarias: por una parte, tomando la escritura como un medio general de comunicación, y por otra parte, aplicando el bagaje y la experiencia de su lengua materna, para transferirla a la lengua extranjera que aprenden. Ambas vivencias están estrechamente relacionadas, influyen mutuamente y se asocian en el desempeño y la práctica misma de escribir (Reuter, 1996).

A partir de estos presupuestos, la competencia de escritura descrita nos lleva a concebir dos pistas de reflexión:

- La competencia de la escritura no puede desarrollarse en lengua materna como en una L2 o LE, sólo a condición de un trabajo explícito que considere a la vez las representaciones, prácticas y necesidades del que escribe.

- La experiencia de la escritura en lengua materna se refleja en el proceso de aprendizaje de la escritura en L2 o LE.

Debemos tener en cuenta todas las características que presentan nuestros alumnos a la hora de evaluar sus trabajos. Como bien decíamos, el proceso de escritura en L2 suele suponer un problema para los alumnos debido a que tienen mayores dificultades porque suelen tener una competencia lingüística más limitada que en L1.

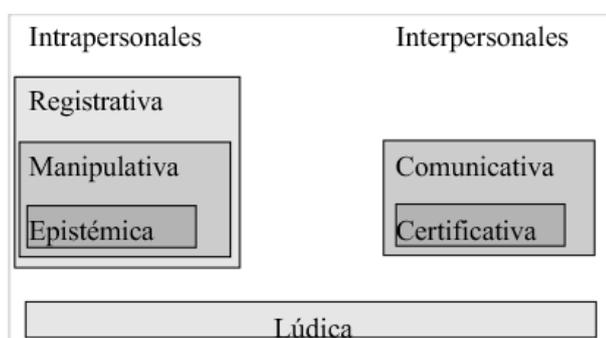
Según Cornaire & Raymond (1999: 64-69), los alumnos con nivel más básico suelen tener dificultades para escribir en L2, y estrategias menos eficaces. En cambio, los alumnos con un nivel más avanzado suelen tener estrategias parecidas a las de su L1. Para que las competencias de redacción puedan ser transferidas de la lengua materna a la L2 o LE, un mínimo nivel de competencias lingüísticas deben ser adquiridas tanto en L1 y L2.

También es necesario tener en cuenta una serie de factores que pueden afectar a este desarrollo de la producción escrita en L2. Según Cassany (1999: 9):

- **Grado de alfabetización en la lengua materna:** hay que distinguir entre los alumnos que proceden de una cultura básicamente oral de los que proceden de una comunidad letrada. Sus rasgos culturales, cognitivos y psicopedagógicos son diferentes.

- **Objetivos comunicativos del grupo de aprendices:** según sus necesidades comunicativas los objetivos y contenidos del curso serán unos u otros. También hay que tener en cuenta que hay muchas producciones que recibimos a diario de forma oral pero que tienen diversos grados de planificación escrita.

- **Funciones de la escritura**



(Cuadro de Cassany, 1999: 9)

La clasificación que presenta de estas funciones Gordon Wells (1987), es la siguiente:

- Intrapersonales: el autor del escrito y su destinatario son la misma persona. Las principales funciones son:

1. Registrativa: la escritura permite guardar información sin límite de cantidad o duración. Se trata de la función mnemotécnica más básica que utilizamos corrientemente cuando anotamos direcciones y teléfonos, compromisos en agendas o ideas que se nos ocurren en un momento imprevisto. Requiere dominio del código escrito y su correspondencia con los sonidos.

2. Manipulativa: al ser bidireccional y planificada, la escritura facilita la reformulación de los enunciados, según las necesidades y las circunstancias. No siempre reproducimos literalmente lo escuchado, leído, visto o pensado. Escribir permite elaborar la información. Así preparamos el guion de una charla, etc.

3. Epistémica: subiendo otro peldaño del desarrollo cognitivo, la manipulación de datos permite al autor generar opiniones e ideas que no existían antes de iniciar la actividad escritora. Escribir se convierte en una potente herramienta de creación y aprendizaje de conocimientos nuevos. Todos hemos experimentado el poder epistémico de la escritura en situaciones cotidianas. Al tener que explicar por carta a un amigo una situación complicada o comprometida.

- Interpersonales: el autor escribe para otros: un lector conocido o no, un grupo, una asociación, una comunidad lingüística, etc. La escritura se convierte en un instrumento de actuación social para informar, influir, ordenar, etc. Aquí también distinguimos varias funciones:

1. Comunicativa: la escritura permite interactuar con el prójimo en circunstancias nuevas: en diferentes lugares y tiempos, cuando lo escrito resulta más preciso o cortés. Esta función exige dominar los rasgos discursivos y gramaticales propios de cada género y tipo de texto.

2. Organizativa: desarrolla funciones ordenadoras, certificadoras o administradoras. Lo escrito garantiza derechos y deberes de la ciudadanía, informa al público lector, garantiza derechos al trabajador, etc.

Finalmente, la última función que participa de los usos intrapersonales tanto como de los interpersonales es la estética o lúdica. En cualquier situación, la escritura posee una dimensión placentera o de diversión.

En cualquier caso, para poder llevar a cabo una buena composición escrita, debemos darles unas pautas a los alumnos para realizar su trabajo. En este caso, y volviendo con Cassany (1999), éste nos presenta una serie de procesos a seguir para la producción escrita y que sin duda compartimos:

•Planificación: configuración pre-lineal del texto “que incluye tanto información pragmática del contexto comunicativo [...] como material lingüístico” (p.12)

- Representación de la tarea
- Establecimiento de planes de composición
- Generación de ideas
- Organización de ideas
- Textualización: elaboración lingüística
- Referenciación
- Linearización
- Transcripción
- Revisión: evaluación².
- Evaluación (comparar): compara lo textualizado con lo planificado.
- Diagnóstico: identifica desajustes.
- Operar: táctica de enmienda.

²Bereiter y Scardamalia (1987) prefieren la designación: Comparar-Diagnosticar-Operar.

Además, debemos tener presentes una serie de estrategias que nos pueden ayudar a resolver los problemas más comunes que presenta este tipo de trabajo en el aprendizaje de una L2:

- Evitar que falta de competencia lingüística en L2 bloqueen al estudiante.

Estrategias:

- Actividades específicas para desarrollar L2 en el ámbito trabajado.
- Suministrar caudal lingüístico.
- Permitir uso L1.

- Facilitar desarrollo de procesos de cognitivos de composición en L2.

Estrategias:

- Organizar actividades de composición en fases.

2.2.2. Procesos cognitivos³

« Enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer **par** et **avec** l'écrit. » (Sophie Moirand, 1979:

58)

Entendemos la escritura como una herramienta para comunicarnos con los demás en el idioma correspondiente. Pero escribir es una herramienta que hay que saber desarrollar y saber cómo utilizarla, es un proceso cognitivo complejo ya que implica diferentes operaciones intelectuales tales como: planificar, organizar, redactar, revisar, escribir, borrar.

Por eso, en estas circunstancias creemos más importante, no el resultado en sí, sino el proceso que se ha llevado a cabo para intentar conseguir este resultado. Apoyándonos en la teoría de Cassany (1988), no se corrige el producto sino el proceso de redacción. No interesa tanto erradicar las faltas de gramática del escrito como que el alumno mejore sus hábitos de composición: que supere los bloqueos, que gane en agilidad, que rentabilice su tiempo, etc. De esta manera, la corrección supera con creces

³Entendemos que este término hace referencia al conocimiento y todo lo que este conlleva, es decir a toda la información que el ser humano es capaz de recoger y de luego aplicar en las situaciones determinadas.

el marco lingüístico y atañe campos psicológicos como la forma de pensar o el estilo cognitivo, las técnicas o las destrezas de estudio, la creatividad, etc.

A lo largo de los años se han realizado distintos estudios para conocer estos procesos cognitivos, empezando por uno de los pioneros en esta investigación, Gordon Rohman quien divide este proceso en 3 etapas distintas: pre-escritura, escritura, re-escritura. En esta primera etapa, se entiende que el escritor simplemente organiza sus pensamientos, por lo que sería una etapa mental; la segunda y tercera etapa, empieza en el momento en el que el escritor escribe sus ideas en el papel; Rohman no hace una distinción entre estas dos etapas, ya que él muestra más interés por esa primera etapa mental de creación de ideas.

Partiendo de este primer modelo, encontramos el trabajo de Hayes & Flower (1980), quienes presentan una visión renovada del modelo de Rohman. Este modelo consta de 3 grandes ámbitos:

1. La situación de la comunicación, hace referencia a los aspectos externos: composición, destinatario, canal, tiempo, etc.

2. La memoria a largo plazo, aporta toda la información almacenada en el cerebro relacionada con el tema y el contexto.

3. Los procesos de escritura, tomando como base el modelo de Rohman, plantean tres procesos (planificación, producción y revisión) en los que la escritura se caracteriza por una serie de operaciones recursivas, es decir, pueden avanzar y retroceder en cada momento, según la elección del escritor.

2.3. COMPETENCIA GRAMATICAL

Otro aspecto a considerar es sin duda la competencia gramatical pues está intrínsecamente ligada a la producción escrita. Según el MCERL:

La competencia gramatical, la capacidad de organizar oraciones que transmitan significado es fundamental para la competencia comunicativa y casi todas las personas implicadas en la planificación, la enseñanza y la evaluación de la lengua, prestan mucha atención al control del proceso de aprendizaje para lograrlo. Esto generalmente supone la selección, la ordenación, la presentación paso a paso y la enseñanza mediante una repetición del nuevo material, comenzando con oraciones breves compuestas de una sola cláusula con las unidades que la constituyen representadas por una sola palabra y terminando con oraciones complejas y subordinaciones, siendo su número, estructura y longitud ilimitados. (MCER, 2002: 150)

La competencia gramatical está muy presente en los estudios de una lengua extranjera, es inevitable no trabajar esta competencia durante el proceso de aprendizaje. Por eso son muchos los autores que han definido esta competencia, de distintas maneras. Por ejemplo, Canale (1995) hace una distinción entre 4 competencias y define la competencia gramatical del siguiente modo: “se refiere al dominio del conocimiento lingüístico. La competencia gramatical comprende el léxico; las reglas de la morfología, la sintaxis y la semántica de la oración gramatical y la fonología”.

Podríamos entender entonces que la competencia gramatical se basa en la adquisición de un conocimiento específico lingüístico y el saber cómo y cuándo aplicarlo, siguiendo una serie de normas (correspondientes al idioma en concreto) para conseguir un resultado final apropiado.

Pero con todo esto, y puesto que nuestro trabajo ha sido con alumnos con un objetivo final concreto, y no nos ha interesado solo el resultado final sino el proceso en sí, queremos hacer referencia una vez más a Cassany (1990) cuando nos explica cómo trabajar la expresión escrita desde distintos enfoques didácticos, entre ellos, el que nos interesa, el enfoque gramatical. Estos enfoques se tratan a partir de varios aspectos que hay que tener en cuenta: objetivos de aprendizaje, tipos de ejercicios, programación, etc.

-Enfoque gramatical. Se aprende a escribir con el conocimiento y el dominio de la gramática del sistema de la lengua.

ENFOQUE GRAMATICAL

1. Énfasis en la gramática y la normativa.
2. Reglas de gramática: ortografía, morfosintaxis y léxico.
3. 1. Explicación de la regla. 2. Ejemplos. 3. Prácticas mecánicas. 4. Redacción.
5. Corrección gramatical.
4. Dictados, redacciones, transformar, frases, llenar espacios en blanco, etc. Ejemplo: Escribe una redacción explicando las ventajas y los inconvenientes de ir a la escuela en el pueblo donde vives o en una ciudad más grande.

En este caso, tenemos un desarrollo más claro de cómo se trata la competencia gramatical, haciendo hincapié en la idea de que lo importante es intentar seguir una serie de reglas pero sobre todo realizar ejercicios que ayuden a los alumnos a conocer este funcionamiento de las reglas y poco a poco conseguir los resultados esperados.

En relación a lo comentado anteriormente, y volviendo al MCER (2002: 151), encontramos una lista de ejercicios que pueden servir para trabajar esta competencia, reproducimos únicamente aquellos que hemos utilizado en nuestra investigación-acción:

- a) rellenar huecos;
- b) construir oraciones con un modelo dado;
- c) opciones;
- d) ejercicios de sustitución de categorías gramaticales (por ejemplo: singular/plural, presente/pasado, activa/pasiva, etc.);
- e) relacionar oraciones (por ejemplo: oraciones subordinadas relativas, causales, concesivas, etcétera);
- f) traducir oraciones de L1 a L2;
- g) ejercicios de pregunta-respuesta utilizando estructuras concretas;
- h) ejercicios de fluidez centrados en la gramática.

Por otra parte, el Marco contempla igualmente cómo se espera que los alumnos desarrollen esta competencia (MCERL, 2002: 151):

- a) inductivamente, mediante la exposición a material gramatical nuevo en textos auténticos;
- b) inductivamente, incorporando nuevos elementos gramaticales, categorías, clases, estructuras, normas, etc., en textos especialmente compuestos para exponer su forma, función y significado;
- c) como b), pero seguido de explicaciones y ejercicios;
- d) mediante la presentación de paradigmas formales, tablas morfológicas, etc., seguido de explicaciones utilizando un metalenguaje apropiado en L2 o L1 y con ejercicios; e) pidiendo a los alumnos que formulen hipótesis, etc., y, cuando sea necesario, las reformulen, etc.

Para finalizar este apartado hemos querido referirnos a las acepciones que nos presenta el sitio virtual del Instituto Cervantes

(http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/gramatica.htm)

del término gramática en el estudio de segundas lenguas:

- a. La gramática teórica: es el conjunto de reglas básicas que rigen las lenguas naturales; estudia las propiedades del lenguaje, por encima de las particularidades de una determinada lengua.
- b. La gramática universal: es el conocimiento interiorizado que los hablantes nativos tienen de las reglas del lenguaje; en otras palabras, la capacidad innata del ser humano para aprender el lenguaje.
- c. La gramática interiorizada o interlengua: es el conocimiento que un aprendiente tiene de la gramática teórica de una lengua en un determinado estadio de su aprendizaje.
- d. La gramática normativa: constituyen esta gramática los usos de una determinada lengua que en cada caso prescribe como correctos la correspondiente institución (en el caso del español, la Real Academia Española).
- e. La gramática descriptiva: consiste en el estudio y la descripción detallados del conjunto de reglas y usos de una lengua, tal como se dan en una determinada realidad sociohistórica y sin juzgar acerca de su corrección o incorrección.

En nuestro caso, creemos que la base de la gramática sería la gramática teórica, entendiéndola como las reglas que tiene una lengua en todo su conjunto, y esta gramática es la que un estudiante de segunda lengua extranjera debe estudiar, lo que haría referencia a la gramática interiorizada, que como bien define el Instituto Cervantes es el conocimiento que va adquiriendo el estudiante de la gramática de una determinada lengua durante todo su aprendizaje.

2.4. COMPETENCIA INTERCULTURAL

Por último y teniendo en cuenta nuestro objetivo secundario, vamos a detenernos en el término “competencia intercultural” apoyándonos en lecturas y definiciones que han aportado algunos autores a lo largo de los años.

Cuando hablamos de la competencia intercultural debemos tener clara la idea de que trabajar esta competencia implica eliminar las barreras que existen entre las

diferentes culturas, ser capaces de intercambiar las ideas, interaccionar con otras personas, conocer sus tradiciones y costumbres, reconocer sus valores y los modos de vida que existen en diferentes partes, en resumen, se trata de cambiar la concepción que se tiene del mundo.

Según De Carlo (1998), el concepto intercultural presenta dos partes de la palabra “intercultural”, por un lado al prefijo “inter” le correspondería la parte de interaccionar, eliminar las barreras, reciprocidad y solidaridad. Y al término “cultura” le atribuye la parte de reconocer los valores, modos de vida, representaciones simbólicas en las relaciones con los demás y la concepción del mundo.

Más adelante, Jacques Demorgon (citado por Christian Puren en *Del enfoque comunicativo a la perspectiva de la acción y de lo intercultural a lo co-cultural*⁴) nos transporta a otra dimensión presentándonos distintas formas de entender esta interculturalidad. Lo que él denomina “aprendizaje intercultural” necesita por lo menos que esté presente lo multicultural, es decir que al menos haya dos culturas presentes simultáneamente; lo transcultural, que haya valores comunes y se mantenga por ambas partes ese contacto; lo metacultural, que ese contacto anterior produzca conocimientos recíprocos. Por lo tanto el “aprendizaje intercultural” no se debe comprender como una necesidad de someterse al otro por educación, sino como una ocasión de producir juntos nuevas respuestas culturales. Y estas respuestas es lo que Puren define como “co-cultura”, es decir una cultura compartida por la sociedad para crear una acción colectiva.

Además Puren (1998) nos muestra 3 posiciones diferentes para la competencia intercultural según el eje del objeto-sujeto, como él lo llama, sobre el que pueden estar situadas las diferentes concepciones de las operaciones didácticas fundamentales, como la descripción, selección, presentación y ejercitación realizadas sobre el objeto lengua y el objeto cultura:

- Se considera que existen en la cultura extranjera realidades culturales objetivas que pueden ser utilizadas para modificar -corregir y enriquecer- las representaciones

⁴ Se trata de un artículo escrito por el propio autor, donde retoma ideas y contenidos desarrollados en los últimos años por él mismo. El artículo fue publicado por primera vez en *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle*. Esta vez, ha sido reescrito por el propio autor para *Interculturales, Transliteraturas*, Madrid

heredadas por los sujetos aprendices o las que se han forjado a priori en contacto con una realidad parcial.

- Lo intercultural se define en el cuadro del encuentro entre dos sujetos: es el caso del enfoque comunicativo, en el que se trata de dar a los aprendices los medios para organizar, controlar y corregir las representaciones que se harán de su interlocutor en el curso del intercambio comunicativo.

- Se considera que los sujetos juegan, en la interacción, con sus múltiples identidades y representaciones culturales como los interlocutores pueden jugar con los signos del lenguaje.

Todo ello nos parece pertinente puesto que en nuestra investigación, la dimensión intercultural va a actuar de trasfondo enriquecedor. El ejercicio práctico de redacción de una receta perteneciente a un país francófono permitirá desarrollar esa competencia intercultural.

3. METODOLOGÍA

En este apartado vamos a recoger la metodología llevada a cabo en las sesiones de intervención, siguiendo los objetivos nombrados anteriormente.

Primero nos parece oportuno señalar los participantes de esta investigación (3.1.), además de explicar la metodología docente desarrollada en la investigación junto con las sesiones de intervención (3.2.), y por último presentar una síntesis de los datos recogidos (3.3.)

3.1. PARTICIPANTES

3.1.1. El profesor

Fuencisla Cañas es profesora de francés desde hace 20 años. Es licenciada en Filología Francesa, estuvo unos años viviendo en Francia trabajando como profesora de español. Siempre ha trabajado en este mismo centro, impartiendo francés como optativa en segunda lengua extranjera. Este año era la única profesora de esta asignatura en el

centro, por lo que ella impartía clase a todos los cursos, y además era tutora del grupo 1ºA.

Ella ha estado presente durante todo el proceso de investigación, ayudando en todo lo que fuera necesario tanto a los alumnos como a la profesora en prácticas.

3.1.2. El profesor en prácticas.

Sin duda, es una figura importante en esta investigación ya que ha llevado a cabo todo el proceso de realización de ejercicios, corrección, preparación de los alumnos y trabajo mano a mano con la profesora titular.

La profesora en prácticas es Graduada en Traducción y Mediación Interlingüística, desde el 2015. Cuenta con la experiencia de impartir clases particulares desde hace años a alumnos de distintas edades, y desde el año 2016 imparte clases a grupos en una academia, por lo que ya había tenido contacto con los adolescentes, aunque por supuesto, de una manera mucho más reducida y distinta a lo que se presenta en un instituto.

3.1.3. El grupo

La investigación se ha realizado con dos grupos de 2ºESO (2ºA y 2ºB/C). En un primer momento íbamos a contar solo con la participación del grupo 2ºA, ya que la propia tutora del centro nos lo aconsejó, es un grupo de 12 alumnos, presentado por la tutora como un grupo muy trabajador y atento. Pero durante mis prácticas del módulo específico, tuve el placer de conocer al grupo 2ºB/C (15 alumnos en total). Lo primero que pensé fue, por qué están dos grupos unidos y aún así son solo 15 alumnos, y Fuencisla me comentó que en el grupo A, están los niños que han superado el examen de sección bilingüe de inglés, y en el B/C están los alumnos que necesitan refuerzo en algunas asignaturas, incluido el idioma inglés, y sobre todo que deberían estar en refuerzo de la asignatura de francés. Por todo esto, decidí que quería trabajar con los dos grupos, quería comprobar realmente cuál era esa gran diferencia entre los dos, y si el grupo B/C sería capaz de trabajar como el grupo A.

Hay que tener en cuenta, que la profesora Fuencisla estuvo de baja durante unos meses, y los alumnos habían dejado de lado la producción escrita y parte de contenidos gramaticales, por falta de tiempo.

Todos los alumnos participaron en la investigación, aunque, como veremos más adelante, en algunas ocasiones ha habido falta de asistencia a clase o de entrega de alguna tarea.

3.2. METODOLOGÍA DOCENTE

Antes de comentar las sesiones de esta investigación, nos gustaría aportar una pequeña definición de nuestra metodología, ya que todo el proceso ha sido llevado a cabo mediante un enfoque orientado a la acción y la competencia de aprender a aprender.

3.2.1. Enfoque orientado a la acción

Quizás, debería ser la metodología que todo profesor aplique en el aprendizaje de sus alumnos, ya que es una manera de hacerles ver que todo lo que están aprendiendo se puede aplicar en situaciones determinadas, y que su trabajo va más allá de una simple evaluación, ese trabajo junto con todo el proceso forma parte de una acción social.

Para reforzar nuestra idea, nos apoyamos en la definición que aporta el Marco Común Europeo de Referencia:

Un marco de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, que sea integrador, transparente y coherente, debe relacionarse con una visión muy general del uso y del aprendizaje de lenguas. El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. MCERL, 2002: 9

3.2.2. Competencia de aprender a aprender

Es otro de los puntos que queríamos trabajar con los alumnos, hacerles ver que pueden trabajar de una forma autónoma y llegar a ser independientes. De esta manera, ellos mismos pueden observar dónde están sus dificultades y cómo solucionarlas, o qué herramientas tienen disponibles para realizar la tarea que se les pide. Es una forma de darles nuestra confianza y de motivarles, dejándoles avanzar paso a paso según sus propias necesidades.

En este caso nos hemos apoyado en la definición que nos da el Ministerio de Educación Cultura y Deporte(<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/aprende.html>):

“Fundamental para el aprendizaje permanente que se produce a lo largo de la vida, supone la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje.

En cuanto a la organización y gestión del aprendizaje, **la competencia para aprender a aprender (CPAA)** requiere conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje para ajustarlos a los tiempos y las demandas de las tareas y actividades que conducen al aprendizaje. La competencia de aprender a aprender desemboca en un aprendizaje cada vez más eficaz y autónomo.

Esta competencia incluye una serie de destrezas que requieren la reflexión y la toma de conciencia de los propios procesos de aprendizaje. Aprender a aprender incluye conocimientos sobre los procesos mentales implicados en el aprendizaje (cómo se aprende)”.



(Competencia para Aprender a aprender, MECD)

3.2.3. Referencial

En el referencial podemos encontrar la gramática y vocabulario necesario para poder conseguir los objetivos propuestos para un nivel A2. En nuestro caso vamos a extraer del *Référentiel niveau A2 pour le français* (Beacco et al., 2008) las partes que nos interesan para nuestra investigación.

Según el Referencial, en este nivel los alumnos tienen todavía recursos limitados, y no han adquirido un amplio nivel de autocorrección para detectar dónde están los errores. A continuación, vamos a mostrar unas tablas, pertenecientes al Referencial, señalando en cada caso el aspecto relativo a nuestra investigación.

FLEXIÓN: NÚMERO Y PERSONAS	<p>.- Es capaz de utilizar las formas flexionadas de número y personas. Principalmente en el <i>présent de l'indicatif</i> de los verbos <i>être, avoir, aller, vouloir, pouvoir, devoir, savoir, dire, faire, comprendre, connaître</i> y de los verbos en <i>-er</i></p> <p>.- Es capaz de utilizar las formas usuales del <i>impératif présent</i></p> <p>.- Tiene que ser capaz de distinguir las principales marcas del código oral y del código escrito.</p>
FLEXIÓN: MODOS Y TIEMPOS	<p>.- Tiene que ser capaz de usar las marcas de los principales tiempos de algunos verbos.</p> <p>.- Tiene que ser capaz de utilizar los valores y los principales empleos del <i>présent de l'indicatif, del impératif, del passé composé, del futur proche</i> y del <i>infinitivo</i>.</p> <p>.- Es capaz de identificar y de usar ciertos valores del <i>conditionnel présent</i> (<i>je voudrais, vous pourriez?</i>).</p> <p>.- Es capaz de identificar algunas formas y valores del <i>imparfait</i> y del <i>futur</i> y de usarlos con algunos verbos (<i>avoir, aller, être, faire</i>).</p> <p>.- Es capaz de identificar las similitudes entre las formas de los verbos en el <i>présent</i> y en el <i>futur</i>.</p>

Tabla 1. Morfología verbal del A2 (Beacco et al. 2008: 106)

Nombres y adjetivos	<p>.- Conoce el género de las palabras usuales.</p> <p>.- Es capaz de usar las marcas de género y de número de los adjetivos y de los nombres</p>
Determinantes y pronombres	<p>.- Es capaz de usar los determinantes: <i>le, la, les, l'</i> <i>ce, cet, ces, cette</i> <i>un, une, des</i> <i>du, de la, de l', des</i></p> <p>.- Es capaz de usar algunas formas de los posesivos (<i>mon, ton, votre</i>)</p> <p>.- Es capaz de usar los pronombres personales sujeto y de objeto directo a todas las personas</p> <p>.- Es capaz de usar <i>on</i></p> <p>.- Es capaz de usar los deícticos <i>ça, celui-ci, celle-là</i>.</p> <p>.- Es capaz de usar algunas preposiciones (<i>à, avec, dans, de en, par, pour</i>), adverbios (<i>ici, là, bien</i>), adverbios interrogativos (<i>combien, quand, pourquoi, comment, qui, que, quoi, où</i>), conjunciones (<i>ou, et, alors</i>) y pronombres (<i>tout, rien, qui, que, où</i>)</p>

Tabla 2. Morfología de los nombres, adjetivos, determinantes y pronombres del A2 (Beacco et al. 2008:106-107)

3.2.4. Secuenciación

A continuación, vamos a detallar las sesiones que tuvimos disponibles con los grupos de alumnos, así como lo que pudimos trabajar con ellos en cada sesión.

Los dos grupos de 2ºESO tienen dos horas semanales de clase, una de ellas por la mañana y otra por la tarde. Debido a mis circunstancias laborales, solo podía acudir a las sesiones de la mañana, por lo que todas las sesiones a excepción de una, fueron por la mañana. Tuvimos que hacer una sesión de tarde, para que los dos grupos pudieran realizar el mismo número de sesiones, ya que uno de los grupos tenía clase el viernes, y mi último día en el centro fue el jueves 25.

Por lo tanto el resultado de la intervención es el siguiente:

ABRIL						
L	M	M	J	V	S	D
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
			Sesión 1 (grupo B/C)	Sesión 1 (grupo A)		
24	25	26	27	28	29	30
			Sesión 2 (grupo B/C)	Sesión 2 (grupo A)		
MAYO						
L	M	M	J	V	S	D
1	2	3	4	5	6	7
			Sesión 3 (grupo B/C)	Sesión 3 (grupo B/C)		
8	9	10	11	12	13	14
			Sesión 4 (grupo B/C)	Sesión 4 (grupo A)		
15	16	17	18	19	20	21
			Sesión 5 (grupo B/C)	Sesión 5 (grupo A)		
22	23	24	25	26	27	28
	Sesión 6 (grupo A)		Sesión 6 (grupo B/C)			
29	30	31				

Tabla 3. Secuenciación de la intervención

En estas intervenciones intentamos trabajar cada uno de los objetivos que nos habíamos propuesto para nuestra investigación, desarrollando para ello una serie de ejercicios y tareas que veremos a continuación de una forma más detallada.

Señalaremos igualmente que hemos respetado los criterios de evaluación del nivel A2 correspondiente al primer ciclo de la ESO.

Hemos trabajado con los alumnos en 6 sesiones, cada sesión ha tenido una duración aproximada de entre 50-55 minutos.

1ª Sesión	2ª Sesión	3ª Sesión	4ª Sesión	5ª Sesión	6ª Sesión
Cuestionario previo y explicación del proyecto.	Explicación del imperativo y ejercicios.	Explicación de los partitivos y ejercicios.	Tratamiento de la francofonía y vocabulario de las recetas.	Revisión y ejercicio de evaluación de adquisición de conocimientos.	Cuestionario final y entrega del ejercicio personal.

Tabla 4. *Síntesis de la sesiones*

SESIÓN 1 (20-21 ABRIL)

Desarrollo de la sesión	- Cuestionario inicial. Véase Anexo 1 . (20min.) - Explicación del proyecto a realizar durante esta intervención. (20min.)
Datos recogidos	- Cuestionario inicial

Tabla 5. *Sesión 1*

En esta primera sesión, conocemos a los alumnos que van a formar parte de nuestra investigación. Me presento, para que ellos sepan con quién van a trabajar, y les explico cuál va a ser el proyecto que tendrán que realizar al final de estas sesiones, y cómo vamos a trabajar en cada sesión. Resuelvo las primeras dudas que les surgen, y les entrego el cuestionario inicial, el cual nos va a servir para conocer las dificultades que tiene cada alumno, en qué consideran que tienen más o menos problemas, qué necesitan aprender, o qué saben ya, para más tarde poder realizar una comparación con el cuestionario final y observar la evolución de cada alumno.

En esta sesión “perdemos” más tiempo, ya que al principio (al ser mi primer día con ellos) Fuencisla habla con ellos primero, hace una pequeña presentación de quién soy y ella también retoma el contacto con ellos, ya que había estado de baja durante unos meses y se incorporó al centro el mismo día que yo.

SESIÓN 2 (26-28 ABRIL)

Desarrollo de la sesión	- Explicación del imperativo. Véase Anexo 2 . (30min.) - Ejercicio relacionado con el imperativo. Véase Anexo 3 . (20min.)
Datos recogidos	- La hoja de ejercicios del imperativo

Tabla 6. *Sesión 2*

En esta sesión, hacemos una revisión del uso y formación del imperativo, ya que los alumnos lo habían estudiado, pero no lo recordaban.

Para esta explicación, decidimos usar dos métodos distintos en cada ocasión, utilizando siempre el libro que ellos tienen en clase. En primer lugar, partimos de un diálogo que nos muestra el libro, en el que se utiliza el imperativo, mediante un método inductivo⁵ los alumnos leen ese diálogo y llegan a su propia conclusión de ¿para qué se utiliza el imperativo?

En segundo lugar, después de haber aclarado realmente el uso del imperativo, observamos un cuadro, presentado también en el libro, en el que aparece la norma de formación del imperativo, por lo que a través de un método deductivo⁶ los alumnos ven cómo se forma y más adelante realizan el ejercicio para practicar esta misma norma.

Una vez aclarada la norma de formación y uso, consideramos necesario la realización de un ejercicio para poner en práctica los conocimientos que acababan de adquirir, y además nos serviría para una posterior comparación con un ejercicio final, donde podríamos ver exactamente el avance de los alumnos. En este caso, el ejercicio no iba centrado en el imperativo en el contexto de una receta, ya que la tutora del centro quiso aprovechar la ocasión para revisar el imperativo en general, y de esta manera le serviría a ella para su propia evaluación.

Para finalizar corregimos el ejercicio que habían realizado para que ellos fueran conscientes de sus fallos y de sus aciertos, y de esta manera revisar los aspectos que les resultaban más difíciles.

⁵El aprendizaje inductivo es una de las formas de aprendizaje, en la que el aprendiente 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. Así, pues, el aprendiente realiza un proceso que va de lo concreto (los casos observados de uso de la lengua) a lo general y abstracto (las reglas que se siguen en los usos observados).

⁶El aprendizaje deductivo es una forma de aprender en la que el aprendiente 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. Así, pues, el aprendiente realiza un proceso que va de lo general y abstracto (la regla), hasta lo concreto (la lengua).

SESIÓN 3 (4-5 MAYO)

Desarrollo de la sesión	- Explicación de los partitivos. Véase Anexo 4 . (20min.) - Vocabulario de los alimentos (pertenecientes al libro). Véase Anexo 5 . (10min.) - Ejercicios de la formación y uso de los partitivos. Véase Anexo 6 . (25min.)
Datos recogidos	- Ejercicio de partitivos y vocabulario del libro - Ejercicio de las hojas de partitivos

Tabla 7. Sesión 3

Esta sesión la utilizamos para enseñar a los alumnos el uso y formación de los partitivos, algo completamente nuevo para ellos, ya que todavía no lo habían trabajado en clase. Este apartado, junto con el vocabulario de los alimentos, correspondía precisamente a la unidad que debían trabajar en esas fechas.

Utilizamos un método inductivo tanto para la formación como para el uso de los partitivos, extrayendo un diálogo que aparecía en el libro, los alumnos debían leerlo y observar en primer lugar, para qué servían los partitivos, una tarea que en general resultó difícil ya que en español no existe este uso. Cuando descubrimos entre todos para qué se utilizaba, ellos dedujeron cómo se formaba según el género y número.

También, vimos el vocabulario de los alimentos, perteneciente a esa unidad. Ya que mucho de ese vocabulario podría aparecer en las recetas finales, y además, como ocurría antes, Fuencisla consideró que era necesario para su propia evaluación, y era una manera de aprovechar mi intervención para que ellos estuvieran al día en los temas que debían trabajar.

En esta ocasión los alumnos realizaron dos ejercicios; en primer lugar, hicieron un ejercicio extraído del libro, en el que trabajaron los partitivos y el vocabulario de los alimentos. Ellos debían escribir el partitivo correspondiente al alimento (el alimento estaba presentado en una imagen) y el nombre de este mismo.

En el segundo ejercicio, trabajamos la formación de los partitivos así como las excepciones que podemos encontrar en ellos, dependiendo de los verbos a los que acompañen. Aunque en las recetas deberían usarlos seguro, y no encontraríamos excepciones, fue otra manera de trabajar junto a Fuencisla su parte del temario. Este último ejercicio pudieron llevárselo a casa y acabarlo allí, ya que era más largo y no tuvimos tiempo suficiente.

SESIÓN 4 (11-12 MAYO)

Desarrollo de la sesión	- Corrección del ejercicio de los partitivos. (15min.) - Tratamiento de la francofonía. Véase Anexo 7 . (15min.) - Vocabulario perteneciente a las recetas. Véase Anexo 8 . (20min.) - Muestra del modelo de la receta. Véase Anexo 9 . (5min.)
Datos recogidos	- No se recogieron datos.

Tabla 8. Sesión 4

Para comenzar la sesión corregimos el ejercicio de los partitivos que los alumnos se habían llevado a casa la semana anterior y resolvemos dudas sobre los fallos que han podido tener.

Mi tutora, Fuencisla, suele trabajar con sus alumnos la francofonía, por lo que usamos el mapa que ella utiliza para mostrarles a los alumnos las zonas francófonas. Hacemos un pequeño ejercicio de interacción en el que ellos nos dicen dónde piensan que se habla francés, y por qué, vemos las zonas reales francófonas e investigamos en Internet (utilizando el proyector que tienen en clase) dónde se sitúan estas zonas, y cuánta población habla francés. Además vemos un vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=c1vuo1TgqkY>) donde aparecen varios países francófonos presentados por niños.

Para finalizar, les presento una lista con el vocabulario que van a trabajar en sus recetas que todavía no han visto, ya que la mayor parte del vocabulario es básico y lo han trabajado en el libro, pero hay vocabulario o verbos desconocidos para ellos y les entrego la lista con este vocabulario y la conjugación de los verbos en indicativo. Además de un modelo de lo que espero que ellos hagan como trabajo final.

SESIÓN 5 (18-19 MAYO)

Desarrollo de la sesión	- Revisión de todo lo visto anteriormente. (10min.) - Ejercicio de evaluación de adquisición de conocimientos (receta a completar). Véase Anexo 10 . (20min.) - Búsqueda del país correspondiente a la receta.
Datos recogidos	- Ejercicio de evaluación.

Tabla 9. Sesión 5

Repasamos todo lo que hemos visto hasta ahora, revisamos las dudas que los alumnos puedan tener. A partir de aquí el trabajo se desarrolló en parejas (creadas por ellos mismos), les entregamos un ejercicio que servirá de evaluación de la adquisición

de conocimientos que han tenido los alumnos, y lo que nos servirá a nosotros para nuestro análisis, comparando los primeros resultados con este último. Este ejercicio es una receta a completar, donde ellos deben poner el partitivo correspondiente a cada alimento, así como el imperativo de los verbos que tienen entre paréntesis en infinitivo.

Además, comenzaron a realizar la parte final, que, aunque no será evaluada en nuestro análisis final, fue muy motivadora e importante para ellos (según los datos recogidos en los cuestionarios finales). Ellos solo tenían el nombre del plato que tenían que trabajar, y debían investigar (en la sala de ordenadores donde fuimos a realizar esta parte) de qué país era esa receta, y una vez encontrado, buscar información que consideraran importante o curiosa de ese país y realizaran una pequeña redacción, que añadirían más tarde al proyecto final, sirviendo como introducción al país de dónde era la receta.

SESIÓN 6 (23-25 MAYO)

Desarrollo de la sesión	- Cuestionario final. Véase Anexo 11 . - Presentación y entrega del ejercicio final. Véase Anexo 12 .
Datos recogidos	- Cuestionario final.

Tabla 10. *Sesión 6*

En nuestra última sesión, los alumnos rellenaron un cuestionario final (individualmente), donde muestran sus impresiones sobre las sesiones de intervención, el aprendizaje en estas sesiones, sobre su capacidad ahora de afrontar este tipo de ejercicios.

Además, presentan (voluntariamente) el proyecto final, en español, ya que la parte oral no iba a ser evaluada, donde nos muestran cómo han trabajado la receta final y la información que han recogido del país correspondiente, así como fotografías de los distintos platos y, en algunos casos, de los propios países.

3.3. SÍNTESIS DE LOS DATOS RECOGIDOS

Finalizado el periodo de intervención, tenemos una serie de datos que analizaremos en el siguiente apartado (4). Es importante, nombrar aquí las incidencias con las que nos hemos encontrado y que han afectado a la recogida final de datos.

Alumnos grupo A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Cuestionario Inicial	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ejercicio imperativo	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X
Ejercicio partitivo y alimentos libro	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ejercicio partitivo	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
Receta a completar			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Cuestionario final	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Tabla 11. Datos recogidos grupo A

Alumnos grupo B/C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Cuestionario Inicial	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ejercicio imperativo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ejercicio partitivo y alimentos libro	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ejercicio partitivo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
Receta a completar	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Cuestionario final	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Tabla 12. Datos recogidos grupo B/C

Estos datos finales, se deben a la falta de asistencia de los alumnos a clase, por lo que no pudieron realizar algún ejercicio. En el grupo A, el alumno 2 no entregó el ejercicio del imperativo porque no asistió a clase, y aunque se le dio la oportunidad de hacerlo otro día, no llegó a entregarlo. Y el alumno 6, se excusó porque había perdido las hojas de los ejercicios, pero sí que los había hecho, se le dio otra oportunidad de encontrar las hojas o volverlas a hacer, pero tampoco llegó a presentarlo. Además, a pesar de que participaron en la mayoría de ejercicios y rellenaron los cuestionarios, los alumnos 1 y 2, no presentaron el ejercicio de la receta a completar, por lo que no se podrá hacer un análisis de su evolución contrastando los primeros ejercicios con el

último. En el grupo B/C, tenemos que el alumno 11, no presentó los ejercicios, aunque sí que acudió a clase. Se le dio más oportunidades para presentarlo, pero no llegó a hacerlo.

Por lo tanto los datos recogidos finalmente son:

Datos recogidos (cuántos debían ser)	Grupo A // Grupo B/C
Cuestionario inicial (27)	12 // 15 = 27
Ejercicio imperativo (27)	10 // 15 = 25
Ejercicio partitivo y vocabulario libro (27)	12 // 15 = 27
Ejercicio partitivo (27)	11 // 14 = 25
Receta a completar (13) ⁷	6 // 7 = 12
Cuestionario final (27)	12 // 15 = 27

Tabla 13. Datos finales recogidos de ambos grupos

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

4.1. INTRODUCCIÓN

Durante nuestra intervención, y como mostrábamos anteriormente, hemos podido recoger una serie de datos que nos servirán para nuestro análisis final de esta investigación.

En algunas ocasiones, como iremos viendo, hemos tenido que eliminar de las tablas de comparaciones a algunos alumnos, ya que al no presentar el ejercicio ha sido imposible realizar una comparación con el ejercicio final. En los siguientes apartados podremos ver, en primer lugar un análisis y comparación de los resultados de todos los ejercicios mencionados anteriormente (4.2.), aportando un pequeño comentario si fuera necesario. Por último, finalizaremos este análisis con una comparación del cuestionario inicial junto con el cuestionario final, para así poder apreciar el impacto que ha tenido este trabajo en los alumnos, cómo ha afectado a su aprendizaje y conocimiento, así como a su motivación (4.3.).

⁷En este caso deberíamos tener un total de 13 (entre los dos grupos) ya que ese trabajo se hacía por parejas, del grupo A (12 alumnos) salieron 6 parejas, y del grupo B/C (15 alumnos) salieron 7 grupos (uno de ellos de 3)

4.2. ANÁLISIS DE LOS EJERCICIOS, PRODUCCIÓN ESCRITA Y GRAMÁTICA

Para comenzar el análisis de los datos que hemos recogido, hemos creado varias tablas para que la observación sea mucho más fácil a simple vista, y así de esta manera recoger todos los resultados de una manera clara.

Llegados a este punto, es necesario dar una serie de aclaraciones para entender cómo hemos realizado el siguiente análisis. A pesar de que contábamos con los ejercicios que hemos nombrado anteriormente (25 del imperativo, 27 del ejercicio de partitivos y vocabulario de alimentos, 25 de los partitivos y 12 de la receta a completar), hemos tenido que eliminar de estas tablas los resultados de algunos alumnos (grupo A: 1, 2, 6 / grupo B/C: 9, 10, 11) ya que no presentaron alguno de los ejercicios o lo presentaron de forma incompleta. De esta manera queremos evitar que el análisis final pueda verse afectado ya que los porcentajes pueden variar si contamos con un número de alumnos en un ejercicio y con otro número de alumnos en el siguiente, la comparación podría dar un resultado no real.

GRUPO A:

IMPERATIVO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total:
Conjuga correctamente los verbos irregulares			0/6	5/6	0/6		3/6	2/6	5/6	0/6	0/6	0/6	15/54 (27,7% de aciertos)
Mantiene la regla de los verbos acabados en -er en 2ºsingular			1/2	2/2	1/2		17/2	2/2	2/2	2/2	1/2	0/2	12/18 (66,6% de aciertos)
Conjuga correctamente los verbos regulares			5/9	3/9	5/9		4/9	3/9	6/9	8/9	5/9	2/9	41/81 (50,6% de aciertos)

Tabla 14. Análisis, ejercicio imperativo grupo A.

Tras esta tabla, observamos que los alumnos han tenido un porcentaje más bajo de aciertos en la conjugación de los irregulares (27,7% de aciertos) a pesar de haberlos visto en clase con anterioridad, esto puede deberse a la falta de costumbre a la hora de utilizar este tiempo verbal, y automáticamente conjugar el imperativo desde el presente de indicativo. El siguiente aspecto dónde han conseguido la mitad del número de aciertos es la conjugación de los verbos regulares (50,6% de aciertos), esto se debe a que habían verbos desconocidos para los alumnos y probablemente no sabían su conjugación en presente de indicativo. Como podemos observar también, han obtenido un número elevado de aciertos (66,6% de aciertos) a la hora de mantener la

regla gramatical del imperativo en la que a los verbos acabados en –er, en 2ª persona del singular, se les elimina la –s final.

GRUPO B/C:

IMPERATIVO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Total:
Conjuga correctamente los verbos irregulares	2/6	2/6	2/6	2/6	2/6	2/6	2/6	2/6				2/6	1/6	1/6	2/6	22/72 (30,5% de aciertos)
Mantiene la regla de los verbos acabados en -er en 2ºsingular	0/2	0/2	2/2	2/2	2/2	2/2	2/2	1/2				2/2	2/2	1/2	1/2	17/24 (70,8% de aciertos)
Conjuga correctamente los verbos regulares	5/9	4/9	5/9	5/9	6/9	6/9	4/9	6/9				5/9	5/9	5/9	7/9	63/108 (58,3% de aciertos)

Tabla 15. Análisis, ejercicio imperativo grupo B/C.

En este caso, en el grupo B/C, notamos que han tenido mayor y menor porcentaje en los mismos casos que el grupo A; mayor problema en conjugar los verbos irregulares, el número de aciertos en relación a los verbos que había en total, ha sido muy bajo (solo 30,5% de aciertos) aún así ha obtenido mayor porcentaje de aciertos que el grupo A (27,7%). En segundo lugar han tenido problemas en conjugar los verbos regulares (58,3% de aciertos) y, como comentábamos anteriormente, se debe al desconocimiento de los verbos que aparecían en el ejercicio, en este caso el grupo B/C ha obtenido un mayor porcentaje de aciertos en comparación con el grupo A (50,6%). Y el caso en el que han obtenido un porcentaje más elevado de aciertos es en el caso de mantener la regla de los verbos acabados en –er (70,8% de aciertos), también un porcentaje superior al obtenido por el grupo A (66,6% de aciertos).

En las siguientes tablas vamos a hacer un análisis del ejercicio que encontrábamos en el libro de los alumnos (Ver Anexo 2), relacionado con los partitivos y el vocabulario de algunos alimentos. En este caso pudimos contar con la participación de todos los alumnos.

GRUPO A:

PARTITIVOS VOCABULARIO Y	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total:
Usa el vocabulario correspondiente			8/10	8/10	10/10		10/10	10/10	10/10	9/10	10/10	9/10	84/90 (93,3% de aciertos)
Usa el partitivo con apóstrofe (de l')			0/1	0/1	0/1		0/1	0/1	0/1	0/1	1/1	0/1	1/9 (11,1% de aciertos)
Usa el masculino de los partitivos			5/5	5/5	5/5		5/5	5/5	5/5	4/5	5/5	5/5	44/45 (97,7% de aciertos)
Usa el femenino de los partitivos			1/1	1/1	1/1		0/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	8/9 (88,8% de aciertos)
Usa el plural de los partitivos			3/3	3/3	3/3		3/3	3/3	3/3	3/3	3/3	3/3	27/27 (100% de aciertos)

Tabla 16. Análisis, ejercicio de partitivos y vocabulario, grupo A.

En este caso, podemos observar que el mayor número de errores se ha cometido a la hora de usar el partitivo “de l'” (11,1% de aciertos), los alumnos han utilizado la forma “du” del partitivo, ya que el género del sustantivo era masculino, sin caer en la cuenta del uso de la forma apostrofada. En contraste podemos ver que el porcentaje en aciertos en el uso del plural de los partitivos es del 100%.

GRUPO B/C:

PARTITIVOS VOCABULARIO Y	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Total:
Usa el vocabulario correspondiente	10/10	10/10	10/10	10/10	10/10	10/10	10/10	10/10				10/10	10/10	10/10	9/10	119/120 (99,1% de aciertos)
Usa el partitivo con apóstrofe (de l')	1/1	0/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	0/1				0/1	1/1	1/1	0/1	8/12 (66,6% de aciertos)
Usa el masculino de los partitivos	4/5	5/5	5/5	5/5	5/5	4/5	4/5	3/5				5/5	5/5	4/5	5/5	54/60 (90% de aciertos)
Usa el femenino de los partitivos	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1				1/1	0/1	1/1	1/1	11/12 (91,6% de aciertos)
Usa el plural de los partitivos	3/3	3/3	3/3	3/3	3/3	3/3	3/3	3/3				3/3	3/3	3/3	3/3	36/36 (100% de aciertos)

Tabla 17. Análisis, ejercicio de partitivos y vocabulario, grupo B/C.

Como en el grupo anterior, vemos que no han tenido problema al utilizar los partitivos en plural (100% de aciertos), sin embargo contrastando con el anterior grupo, este ha tenido más problemas a la hora de utilizar el masculino de los partitivos (un 97,7% de aciertos del grupo A, frente al 90 % de aciertos del grupo B/C), y en la mayoría de los casos se debe al partitivo que acompaña a “lait”, al cual han adjudicado

un partitivo femenino. Cabe destacar que este grupo ha tenido menos problemas a la hora de saber cuándo usar el partitivo con apóstrofe (66,6% de aciertos en el grupo B/C, y 11,1% de aciertos en el grupo A)

Para continuar, vamos a poder observar las tablas de análisis del ejercicio dedicado especialmente al uso y formación de los partitivos (Ver Anexo 6). Recordemos que, a petición de Fuencisla, trabajamos con los alumnos cuando usar o no los partitivos, dependiendo de los verbos, o de si la cantidad va determinada o no. Recogemos varios aspectos, en primer lugar si los alumnos saben distinguir con qué verbos se usa partitivos, y con qué verbos no y se utilizan los artículos “le, la, les”. Si saben usar el partitivo según el género, y por último si la cantidad es determinada o no.

Este ejercicio resultó más complicado para los alumnos, ya que era más largo que los anteriores (razón por la cual tuvieron que terminarlo en casa), y además debían aplicar todas las reglas gramaticales correspondientes a los partitivos.

GRUPO A:

PARTITIVOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total:
Utiliza el artículo (le/la/les) correctamente			9/10	7/10	9/10		7/10	6/10	7/10	9/10	8/10	8/10	70/90 (77,7% de aciertos)
Usa el partitivo con apóstrofe (de l')			2/4	2/4	1/4		2/4	3/4	4/4	2/4	3/4	4/4	23/36 (63,8% de aciertos)
Usa el masculino de los partitivos			15/16	14/16	12/16		15/16	14/16	15/16	13/16	13/16	14/16	125/144 (86,8% de aciertos)
Usa el femenino de los partitivos			14/14	14/14	13/14		13/14	14/14	14/14	14/14	14/14	14/14	124/126 (98,4% de aciertos)
Usa el plural de los partitivos			19/24	19/24	19/24		14/24	18/24	20/24	20/24	18/24	7/24	154/216 (71,2% de aciertos)
Distingue cuándo usar partitivo o no			4/10	0/10	4/10		0/10	4/10	2/10	8/10	7/10	0/10	29/90 (32,2% de aciertos)

Tabla 18. Análisis, ejercicio de partitivos, grupo A.

Como podemos observar, los alumnos han tenido mayor problema en distinguir cuándo hay que usar el partitivo, o cuándo tenemos que usar la preposición “de” en cantidades determinadas (32,2% de aciertos). El siguiente aspecto que ha obtenido un número menos elevado de aciertos, en comparación al resto, es el caso del uso del artículo partitivo con apóstrofe (63,8% de aciertos). Señalando también un aspecto muy

positivo, es el gran número de aciertos que los alumnos han obtenido en el uso del artículo femenino (98,4% de aciertos).

GRUPO B/C:

PARTITIVOS VOCABULARIO	Y	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Total:
Utiliza el artículo (le/la/les) correctamente		10/10	10/10	9/10	4/10	9/10	10/10	0/10	9/10				9/10	8/10	7/10	7/10	92/120 (76,6% de aciertos)
Usa el partitivo con apóstrofe (de l')		4/4	4/4	4/4	2/4	4/4	2/4	1/4	1/4				0/4	2/4	3/4	2/4	29/48 (60,4% de aciertos)
Usa el masculino de los partitivos		14/16	16/16	9/16	14/16	16/16	16/16	9/16	15/16				14/16	15/16	14/16	14/16	166/192 (86,4% de aciertos)
Usa el femenino de los partitivos		12/14	14/14	10/14	12/14	13/14	13/14	12/14	13/14				14/14	5/14	8/14	14/14	140/168 (83,3% de aciertos)
Usa el plural de los partitivos		15/24	24/24	19/24	17/24	23/24	24/24	20/24	23/24				17/24	15/24	17/24	17/24	231/288 (80,20% de aciertos)
Distingue cuándo usar partitivo o no		0/10	9/10	4/10	6/10	9/10	9/10	0/10	7/10				10/10	7/10	1/10	10/10	72/120 (60% de aciertos)

Tabla 19. Análisis, ejercicio de partitivos, grupo B/C.

En el grupo B/C ha ocurrido lo mismo que en el anterior grupo, han cometido más errores a la hora de distinguir cuándo usar o no el artículo partitivo (han obtenido un 60% de aciertos) y aún así el porcentaje de aciertos ha sido mayor que en el grupo A (un 32,2% de aciertos). También observamos que el siguiente porcentaje menos elevado de aciertos, es en el caso del uso del apóstrofe en el artículo partitivo (60,4% de aciertos) como ocurría en el grupo anterior, que sin embargo ha obtenido un porcentaje más elevado en comparación (63,8% de aciertos). Destaquemos también un aspecto positivo de este ejercicio, y es que los alumnos han conseguido su porcentaje más elevado de aciertos en el uso del artículo partitivo en masculino (86,4% de aciertos).

Para finalizar, en las siguientes tablas vamos a ver el análisis de los datos recogidos del ejercicio final (Ver Anexo 10). Recordemos que este ejercicio se realizó en parejas, ya que se consideró que para los alumnos sería más cómodo y Funcisla normalmente trabaja con ellos en pareja. De esta manera podríamos mantener la dinámica de estos alumnos a la hora de hacer proyectos, y aumentar su motivación. En este caso, tenemos una pareja que no realizó la última entrega (la receta a completar) por lo que no se podrá realizar un análisis ni evolución de sus ejercicios. Hemos señalado con el mismo color a los alumnos que trabajaron juntos para que el análisis sea

más fácil. Aunque el ejercicio es el mismo para las parejas, vamos a analizar el número final de aciertos de forma individual para que en la tabla final de comparación de ejercicios nos dé el número exacto de alumnos.

GRUPO A:

EJERCICIO FINAL	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total:
IMPERATIVO													
Conjuga los verbos correctamente			14/16	14/16	16/16		15/15	15/15	11/12	11/12	11/11	11/11	118/124 (95,1% de aciertos)
PARTITIVOS													
Usa el partitivo con apóstrofe (de l')					5/5		1/1	1/1					7/7 (100% de aciertos)
Usa el masculino de los partitivos			5/5	5/5	5/5		4/4	4/4	3/3	3/3	2/2	2/2	33/33 (100% de aciertos)
Usa el femenino de los partitivos			2/2	2/2			2/2	2/2	1/1	1/1	1/1	1/1	12/12 (100% de aciertos)
Usa el plural de los partitivos					2/2		2/2	2/2	1/1	1/1	3/3	3/3	14/14 100% de aciertos)

Tabla 20. Análisis, ejercicio final, grupo A.

En este ejercicio podemos comprobar que los alumnos han sabido utilizar el artículo partitivo correspondiente a cada sustantivo. Recordemos que este ejercicio fue el último y tuvimos tiempo de corregir los anteriores, por lo que los alumnos pudieron aprender de los errores que habían cometido, y en esta ocasión realizaron el ejercicio de forma adecuada (100% de aciertos en todas las partes correspondientes al uso del artículo o partitivo). Algunos alumnos todavía han cometido ciertos errores en el uso del imperativo (95,1% de aciertos), pero uno de ellos se debe al uso del infinitivo en lugar del imperativo, y el resto es seguramente por prestar poca atención o no revisar el trabajo final, ya que uno de estos errores es usar el imperativo del verbo “Malaxer” como “malaxiez” en lugar de la forma correcta que es “malaxe”. El otro error se ha dado en el verbo “Beurrer” formando su imperativo como “berrez” en lugar de “beurrez”.

GRUPO B/C:

EJERCICIO FINAL	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Total:
IMPERATIVO																
Conjuga los verbos correctamente	10/10	10/10	8/10	8/10	15/16	15/16	9/9	9/9				13/15	13/15	11/12	11/12	132/144 (91,6% de aciertos)
PARTITIVOS																
Usa el partitivo con apóstrofe (de l')	2/2	2/2	2/2	2/2												8/8 (100% de aciertos)
Usa el masculino de los partitivos	6/6	6/6	6/6	6/6	2/2	2/2	4/4	4/4				6/6	6/6	7/8	7/8	62/64 (96,8% de aciertos)
Usa el femenino de los partitivos	2/2	2/2	2/2	2/2	1/1	1/1	4/4	4/4				3/3	3/3	1/1	1/1	26/26 (100% de aciertos)
Usa el plural de los partitivos	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1						1/1	1/1	2/2	2/2	12/12 (100% de aciertos)

Tabla 21. Análisis, ejercicio final, grupo B/C.

Observamos que en este caso ha habido más errores a la hora de conjugar los verbos en imperativo (91,6% de aciertos frente a 95,1% de aciertos del grupo A), en algunos casos se ha debido al uso del infinitivo en lugar del imperativo, y en algunos otros a errores de la conjugación por no conocer el verbo, o no saber cómo se forma el indicativo. Además, este grupo ha cometido algunos errores en el uso de los partitivos, más concretamente en el uso del artículo masculino (96,8% de aciertos).

4.2.1. Conclusión de los datos recogidos

Para resumir los datos que hemos ido recogiendo, presentamos esta tabla a modo de síntesis donde vemos en comparación los dos grupos, y los avances que han tenido desde el primer ejercicio hasta el final, presentando: número de aciertos / número de verbos o partitivos.

Grupos	Imperativo	Partitivos/Vocabulario	Partitivos	Final imperativo	Final partitivos
A	68/153 (44,4% de aciertos)	164/180 (91,1% de aciertos)	525/702 (74,7% de aciertos)	118/124 (95,1% de aciertos)	66/66 (100% de aciertos)
B/C	102/204 (50% de aciertos)	228/240 (95% de aciertos)	730/936 (77,9% de aciertos)	132/144 (91,6% de aciertos)	108/110 (98,1% de aciertos)

Tabla 22. Análisis final de los resultados de ambos grupos.

Como podemos observar en esta tabla final, comparando un grupo con otro, el grupo B/C se ha mantenido en un porcentaje más elevado de aciertos en los ejercicios del imperativo, los partitivos y el vocabulario del libro y el ejercicio de los partitivos.

Comenzamos con el cuestionario inicial (Ver Anexo 1), donde hemos recogido las preguntas relacionadas directamente con la producción escrita y la competencia gramatical que trabajamos con los alumnos, así como la redacción de recetas y la francofonía. Mostramos a la izquierda un extracto del cuestionario real, y a la derecha las respuestas de los alumnos, según el número de alumnos que hayan contestado para verlo de manera más clara.

GRUPO A:

PRODUCCIÓN ESCRITA	RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS
<p><u>De cara a realizar una producción escrita, te sientes:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Muy bien preparado - Bastante preparado - Con el nivel justo - Poco preparado 	<p>5 alumnos: Bastante preparado 6 alumnos: Con el nivel justo 1 alumno: Poco preparado</p>
<p><u>Cuando tienes que realizar una producción escrita ¿qué elementos utilizas?⁸</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Libro de clase. - Apuntes de la profesora. - Diccionarios. - Internet. - Preguntas a alguien que sabe francés, o a algún compañero. 	<p>8 alumnos: Libro de clase 9 alumnos: Apuntes de la profesora 2 alumnos: Diccionarios 5 alumnos: Internet 4 alumnos: Preguntas a alguien</p>
TIEMPOS VERBALES	
<p>¿Conoces la formación y uso del partitivo?</p>	<p>12 alumnos: No</p>
<p>¿Has trabajado el imperativo? ¿Cuál es su uso y su formación?</p>	<p>6 alumnos: Sí, solo el uso 5 alumnos: Sí, uso y formación (más o menos clara) 1 alumno: No</p>
RECETA / FRANCOFONÍA	
<p>¿Alguna vez redactado una receta en francés?</p>	<p>11 alumnos: No 1 alumno: Sí, la de los crêpes</p>
<p>¿Tienes algún conocimiento sobre platos típicos de Francia? Y ¿de otros países francófonos?</p>	<p>3 alumnos: crêpes, quiche 1 alumno: croissant, quiche, crêpes 1 alumno: crêpes 5 alumnos: Sí (sin más explicación) 2 alumnos: Sí (sin más explicación) pero de otros países no</p>
<p>¿Conoces algo sobre la cultura francófona que no sea solo referido a Francia?</p>	<p>4 alumnos: No 3 alumnos: Sí (sin más explicación) 2 alumnos: Sí, que se habla francés en Canadá y el norte de África 1 alumno: Sí, que se habla francés en más sitios 2 alumnos: respuesta en blanco</p>

Tabla 23. Análisis cuestionario inicial, grupo A.

En este grupo podemos ver que la mitad de los alumnos (6 de 12 alumnos) se sienten con el nivel justo para enfrentarse a una redacción. Normalmente utilizan los apuntes que da la profesora, o el libro de clase, lo que nos lleva a pensar (y confirmamos en la investigación) que no estaban acostumbrados a trabajar de manera

⁸ En este caso los alumnos podían elegir varias herramientas, por eso vemos que el número de respuestas es mayor que en el resto de preguntas.

autónoma con el ordenador y buscar ellos su propia información. No habían trabajado todavía los partitivos, y el imperativo solo 5 alumnos (de 12) decían tener algo clara su formación, y 11 de 12 alumnos coincidía en que sabían para qué se usaban, aunque la formación no la supieran o no estuviera clara.

De la información que obtenemos acerca de las recetas, podemos ver que solo uno de los alumnos dice haber redactado una receta en francés. De los alumnos 12 alumnos solo 5 que responden con ejemplos platos típicos que conocen. En relación a la francofonía, solo 3 alumnos nos ofrecen datos.

GRUPO B/C:

PRODUCCIÓN ESCRITA	RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS
<u>De cara a realizar una producción escrita, te sientes:</u> - Muy bien preparado - Bastante preparado - Con el nivel justo - Poco preparado	1 alumno: Muy bien preparado 6 alumnos: Bastante preparado 8 alumnos: Con el nivel justo
<u>Cuando tienes que realizar una producción escrita ¿qué elementos utilizas?⁹</u> - Libro de clase. - Apuntes de la profesora. - Diccionarios. - Internet. - Preguntas a alguien que sabe francés, o a algún compañero.	13 alumnos: Libro de clase 4 alumnos: Apuntes de la profesora 1 alumno: Diccionario 7 alumnos: Internet 4 alumnos: Preguntas
TIEMPOS VERBALES	
¿Conoces la formación y uso del partitivo?	14 alumnos: No 1 alumno: Sí (sin más explicación)
¿Has trabajado el imperativo? ¿Cuál es su uso y su formación?	4 alumnos: Sí, solo el uso 2 alumnos: Sí, formación (solo las personas con las que se forma) 1 alumno: Sí, uso y formación (solo de las personas con las que se forma) 5 alumnos: Sí (sin más explicación) 2 alumnos: Sí, pero no me acuerdo 1 alumno: No
RECETA / FRANCOFONÍA	
¿Alguna vez redactado una receta en francés?	14 alumnos: No 1 alumno: Sí (sin más explicación)
¿Tienes algún conocimiento sobre platos típicos de Francia? Y ¿de otros países francófonos?	5 alumnos: crêpes, croissant 2 alumnos: Sí (sin más explicación) de otros países no 4 alumnos: Sí (sin más explicación) 1 alumno: crêpes, croissant, macarons, baguette 1 alumno: Más o menos (sin más explicación) 2 alumnos: No
¿Conoces algo sobre la cultura francófona que no sea solo referido a Francia?	4 alumnos: Sí, la sede de la UE está en Bélgica (Bruselas) 6 alumnos: No 2 alumnos: No mucho 2 alumnos: En blanco 1 alumno: Sí (sin más explicación)

Tabla 24. Análisis cuestionario inicial, grupo B/C.

⁹ En este caso los alumnos podían elegir varias herramientas, por eso vemos que el número de respuestas es mayor que en el resto de preguntas.

En este caso, nos encontramos con que 8 alumnos de 15 se sienten con un nivel justo para preparar una redacción, sin embargo ninguno se siente poco preparado, como ocurría en el anterior grupo. Además, este grupo nos dice que lo que más suelen utilizar es el libro de clase, y también Internet, a diferencia del grupo anterior, ellos suelen realizar el mismo tipo de ejercicios porque la profesora es la misma en los dos grupos, sin embargo el grupo B/C está acostumbrado a trabajar en casa con Internet y hacer los ejercicios y los proyectos con ayuda de las webs de Internet. Solo uno de los alumnos dice haber trabajado los partitivos, sin dar más explicación de si conoce el uso y la formación o de cuándo lo ha trabajado. Y como podemos ver en el caso del imperativo nos encontramos con respuestas diversas, 5 de los 12 alumnos dicen sí haberlo estudiado pero no da explicación sobre su uso o formación, 4 confirman saber su uso, y 2 la formación, 1 de los alumnos dice saber el uso y la formación y 2 alumnos dicen saberlo aunque no lo recuerdan.

En cuanto a la redacción de recetas y platos típicos, solo uno de los alumnos dice haber redactado una receta, aunque no da más detalles sobre esto. De los 15 alumnos, 2 reconocen no saber ningún plato, 6 alumnos dicen que sí aunque no nos dicen qué platos conocen, y otros 6 alumnos dan el nombre de platos típicos parecidos a los del grupo anterior, añadiendo “macarons y baguette”. Además, respecto a la francofonía, uno de los alumnos nos dice conocer algo sobre más países francófonos aunque no especifica el qué, 4 alumnos nos dicen que saben que la sede de la UE está en Bélgica y 8 de los alumnos nos dicen que no tienen ningún conocimiento sobre países francófonos.

Para terminar, mostramos la tabla de análisis del cuestionario final (Ver Anexo 11) de ambos grupos. Comparándolo con las preguntas que teníamos en las tablas anteriores, y añadiendo un pequeño apartado en el que vemos de qué manera ha afectado esta investigación a los alumnos y a su motivación.

GRUPO A:

PRODUCCIÓN ESCRITA	RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS
¿Cómo te sientes ahora de cara a realizar una producción escrita? - Muy bien preparado - Bastante preparado - Con el nivel justo - Poco preparado	8 alumnos: Bastante preparado 4 alumnos: Con el nivel justo
¿Qué herramientas has utilizado para preparar esta redacción?	12 alumnos: Internet: wikipedia y otras webs (para la información de país) y linguee.
EJERCICIOS	
¿Crees que ha habido una mejora respecto a redacciones y ejercicios anteriores de los partitivos y el imperativo? En caso afirmativa indica en qué consideras que ha estado la mejora.	4 alumnos: Sí (sin más explicación) 2 alumnos: No 3 alumnos: Sí, en mucho vocabulario y gramática 1 alumno: Sí, porque hemos sabido cómo utilizar lo que hemos aprendido 2 alumnos: Sí, ha sido divertido y hemos aprendido más porque nos gustaba el trabajo
FRANCOFONÍA	
¿Qué conoces ahora sobre francofonía que no se refiera solo a Francia?	10 alumnos: el francés está presente en muchos más países de los que pensaba, y se habla en todos los continentes 1 alumno: hay muchos países más de los que pensaba 1 alumno: Madagascar es la isla más grande África
¿Tienes algún conocimiento sobre platos típicos de Francia y otros lugares francófonos?	7 alumnos: Sí (sin más explicación) 2 alumnos: Sí, de Francia y Bélgica (sin más explicación) 1 alumno: Sí, de Francia y Quebec (sin más explicación) 2 alumnos: croissant, fondant, quiche, beignets de koki, salade au crabe
SOBRE EL PROYECTO Y TRABAJO EN CLASE	
¿Cómo consideras ahora tu nivel de francés?	4 alumnos: mejor que antes 3 alumnos: normal 4 alumnos: bueno 1 alumno: justo
¿Piensas que este proyecto te ha ayudado a mejorar?	9 alumnos: Sí 1 alumno: Sí, bastante 2 alumnos: más o menos
¿Sientes que has aprendido a trabajar por ti mismo e investigar?	10 alumnos: Sí 2 alumnos: Sí, he mejorado
¿Consideras que la metodología (la forma de explicar, los ejercicios hechos, trabajar en equipo, etc) ha sido la adecuada? ¿La aplicarías en más ocasiones?	7 alumnos: Sí, sí 5 alumnos: Sí, ha sido divertida y dinámica, he aprendido de forma fácil. Sí la aplicaré

Tabla 25. Análisis cuestionario final, grupo A.

En este cuestionario final, vemos que ahora 8 alumnos de 12 se sienten bastante preparados para realizar una redacción (en comparación al cuestionario inicial donde solo 5 alumnos se sentían bastante preparados), y 4 alumnos se sienten todavía con el nivel justo. Además todos los alumnos han utilizado Internet para la tarea final.

Desde los primeros ejercicios hasta el ejercicio final 10 de los alumnos reconocen haber mejorado, entre estos 3 alumnos dicen haber mejorado mucho en vocabulario y la gramática, 1 alumno dice haber aprendido y sabido cómo utilizar lo que

habían aprendido y 2 alumnos que ha sido divertido y han aprendido más porque el trabajo que estaban realizando les gustaba.

En cuanto a la francofonía, 10 de los alumnos nos dicen que ahora saben que en todos los continentes está presente el idioma francés, algo que antes no sabían, uno de los 12 alumnos nos dice que conoce ahora más países francófonos de los que pensaba antes que existían y otro alumno de los 12 nos da un dato que ha aprendido de su propio proyecto, sobre la isla de Madagascar. En comparación al cuestionario inicial, donde solo 3 de los 12 alumnos dijeron conocer algo sobre zonas francófonas.

Sobre los platos típicos, los 12 alumnos nos dicen que sí que conocen ahora más platos típicos de Francia o de otros lugares francófonos (en el primer cuestionario, solo 5 de los alumnos pudieron dar ejemplos de algún plato), 7 de ellos nos dan más datos. Solo 2 de los 12 alumnos nos dan una lista de platos que conocen ahora: “croissant, fondant, quiche, beignets de koki, salade au crabe”. Del resto de alumnos, 2 de ellos nos dicen que conocen algún plato de Francia y Bélgica, y 1 alumno nos dice que conoce algún plato de Francia y Quebec, aunque ninguno nos da el nombre del plato.

Respecto al nivel de francés y a la evolución que han tenido, 4 de los alumnos consideran tener un mejor nivel que antes, 4 alumnos consideran tener buen nivel y 3 alumnos un nivel normal y uno de los alumnos todavía considera tener un nivel justo. Aún así, 10 de los alumnos consideran haber mejorado el nivel desde que empezaron este proyecto.

Además 10 de los alumnos consideran haber aprendido a trabajar de manera autónoma y 2 de ellos haber mejorado en este tipo de aprendizaje. Respecto a la metodología llevada a cabo, todos los alumnos opinan que ha sido adecuada y sí la volverían a repetir en algún otro proyecto.

GRUPO B/C:

PRODUCCIÓN ESCRITA	RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS
¿Cómo te sientes ahora de cara a realizar una producción escrita? - Muy bien preparado - Bastante preparado - Con el nivel justo - Poco preparado	1 alumno: Muy bien preparado 10 alumnos: Bastante preparado 4 alumnos: Con el nivel justo
¿Qué herramientas has utilizado para preparar esta redacción?	14 alumnos: Internet (wikipedia y linguee) 1 alumno: Internet y diccionario
EJERCICIOS	
¿Crees que ha habido una mejora respecto a redacciones y ejercicios anteriores de los partitivos y el imperativo? En caso afirmativa indica en qué consideras que ha estado la mejora.	11 alumnos: Sí (sin más explicación) 2 alumnos: Sí, los ejercicios han servido para asegurar y reforzar los contenidos 1 alumno: Sí, he aprendido cosas nuevas y resuelto las dudas de las que ya sabía 1 alumno: Sí, nuevo vocabulario y gramática
FRANCOFONÍA	
¿Qué conoces ahora sobre francofonía que no se refiera solo a Francia?	10 alumnos: que el francés se habla en todos los continentes 2 alumnos: hay muchos países francófonos repartidos por el mundo, el francés suele ser segunda lengua oficial 2 alumnos: conozco la cultura de varios países francófonos (sin más) 1 alumno: sobre Bélgica (sin más explicación)
¿Tienes algún conocimiento sobre platos típicos de Francia y otros lugares francófonos?	2 alumnos: gâteau du vully (Suiza), gaufres (Francia y Bélgica), biscuits banane-arachide (Vanatu) 4 alumnos: glace à la vanille bourbon (Madagascar), jarret de porc (Camerún), gaufres (Bélgica y Francia) 8 alumnos: Sí (sin más explicación) 1 alumno: crêpes, gaufres
SOBRE EL PROYECTO Y TRABAJO EN CLASE	
¿Cómo consideras ahora tu nivel de francés?	5 alumnos: bueno 3 alumnos: bastante mejor 1 alumno: igual 4 alumnos: mejor 1 alumno: alto 1 alumno: justo
¿Piensas que este proyecto te ha ayudado a mejorar?	11 alumnos: Sí 1 alumno: Sí, bastante 1 alumno: Sí, un poco 1 alumno: No mucho 1 alumno: No
¿Sientes que has aprendido a trabajar por ti mismo e investigar?	13 alumnos: Sí 1 alumno: He mejorado 1 alumno: No demasiado
¿Consideras que la metodología (la forma de explicar, los ejercicios hechos, trabajar en equipo, etc) ha sido la adecuada? ¿La aplicarías en más ocasiones?	11 alumnos: Sí, sí 2 alumnos: Sí, por la forma de explicar, el buen rollo, ha sido muy dinámica 1 alumno: Sí, aunque hubiera sido mejor con más tiempo 1 alumno: No

Tabla 26. Análisis cuestionario final, grupo B/C.

En este grupo, 10 de los 15 alumnos ahora se siente bastante preparado para realizar una producción escrita (en comparación, en el cuestionario inicial solo 6 de los 15 alumnos se sentían bastante preparados), aunque todavía hay algunos alumnos (4 alumnos) que se sienten con el nivel justo y un alumno se siente muy preparado. A la

hora de utilizar herramientas, 14 alumnos han usado Internet (como el grupo anterior) y uno de los alumnos ha usado Internet y el diccionario.

En cuanto a la mejora desde los ejercicios anteriores hasta ahora, todos los alumnos consideran haber mejorado, 2 de ellos dicen que los ejercicios han servido para asegurar y reforzar los contenidos, 1 de ellos que ha aprendido cosas nuevas y además han podido resolver las dudas que tenían. Del resto de alumnos, 11 simplemente dicen que consideran haber mejorado, sin dar más explicación y otro alumno dice haber aprendido vocabulario y gramática nueva.

Respecto a la francofonía 10 de los alumnos dicen que ahora saben que el francés está presente en todos los continentes, 2 de los 15 alumnos dicen que hay muchos países francófonos repartidos por el mundo, y el francés suele ser la segunda lengua oficial, otros 2 alumnos dicen que conocen la cultura de varios países, aunque no dan más explicación sobre ello y 1 de los 12 alumnos dice que conoce algo sobre Bélgica, aunque tampoco da más detalles. En el cuestionario inicial veíamos que 8 de los 15 alumnos nos decían que no sabían nada sobre zonas francófonas, solo 4 alumnos nos decían que sabían que la UE está en Bélgica.

En cuanto a los platos típicos, 6 de los 15 alumnos nos dan una lista de los platos que conocen ahora (en el cuestionario inicial solo 6 alumnos nos dieron algún ejemplo) pertenecientes a sus proyectos y a los de sus compañeros “gâteau du vully (Suiza), gaufres (Francia y Bélgica), biscuits banane-arachide (Vanatu)” “glace à la vanille bourbon (Madagascar), jarret de porc (Camerún), gaufres (Bélgica y Francia)”, 1 de los 15 alumnos nos da el nombre de dos platos típicos que se corresponden a los nombres que aparecían en el cuestionario inicial “crêpes y gaufres”. El resto de alumnos (8 alumnos) nos dicen que sí conocen más platos típicos, pero no nos ofrecen ningún nombre.

De los 15 alumnos, 13 de ellos consideran que el nivel de francés ahora es bueno o mejor que antes, y uno de los alumnos considera que el nivel es igual que cuando empezó y otro de ellos que es todavía un nivel bajo, muy justo. También 13 de los alumnos consideran haber mejorado el nivel gracias a este proyecto, uno de los 15 alumnos piensa que no le ha ayudado mucho, y otro de ellos que no le ha ayudado en nada.

En cuanto a la capacidad de trabajar de manera autónoma, uno de los alumnos piensa que no ha aprendido demasiado a trabajar de una forma independiente, por sí mismo. Otro de los alumnos reconoce haber mejorado esta competencia, y el resto de alumnos (13 alumnos) piensa haber aprendido a trabajar de forma autónoma gracias a este proyecto.

En cuanto a la metodología, solo 1 de los 15 alumnos considera que no ha sido la adecuada.

4.3.1. Conclusión de los datos recogidos

En general, pienso que la perspectiva de los alumnos sobre este proyecto ha sido buena. La mayoría (25 de los 27 alumnos) considera que ha evolucionado respecto a su nivel de francés desde el comienzo de este proyecto hasta ahora. Se sienten con más capacidad para afrontar una receta, o un ejercicio en el que esté presente la gramática que hemos trabajado. Además, pienso que les ha gustado la metodología y ha sido una manera de motivación para ellos, está claro que todos los alumnos no piensan igual y eso lo podemos ver reflejado en las tablas de arriba, pero en general creo que se han llevado un buen recuerdo, han trabajado a gusto y han aprendido una gran variedad de cosas. Por lo tanto sería una metodología que podría aplicarse en otros proyectos, al menos para estos alumnos, ya que como algunos de ellos dicen, sí la volverían a aplicar en cualquier otro trabajo.

5. CONCLUSIÓN

Para finalizar, nos gustaría concluir este trabajo con una serie de reflexiones y opiniones sobre esta investigación.

Nos sentimos orgullosas del trabajo realizado, del proyecto que pusimos en marcha, la ayuda que hemos recibido por parte de la tutora del centro y la colaboración de los alumnos, claro está, sin ellos esto no habría sido posible.

Como hemos podido comprobar, las investigaciones de este tipo tienen sus límites y hay que contar siempre con ello, cualquier incidencia que ocurra debe ser resuelta de la mejor manera posible. En nuestro caso no hemos tenido muchos

problemas, pero sí es cierto que la no entrega de un ejercicio de cualquier alumno ha supuesto luego un problema a la hora de realizar los análisis ya que teníamos unos ejercicios y otros no presentados del mismo alumno. Hemos contado, además, con menos horas de las que nos habría gustado, por las circunstancias personales que impedían hacer las sesiones por las tardes.

Todo esto nos ha ayudado a aprender y mejorar en el análisis de datos, cómo hacerlo de la mejor manera posible según las circunstancias en las que nos encontramos, como reaccionar frente a los problemas presentes en nuestra investigación, pudiendo realizar un análisis en el que estos no queden reflejados, y no afecten al resultado final.

Esta investigación te enseña a reaccionar rápido, a entender todavía más la falta que hace aplicar una metodología de este tipo para que los alumnos quieran aprender y tengan ilusión, y sobre todo que aprendan de verdad. Gracias al proceso pudimos ver qué necesitaban los alumnos, cómo resolverlo, y ponerlo en práctica para comprobar si nuestra forma de llevarlo a cabo era la correcta o no.

Hemos de decir que, según los resultados vistos tanto en los ejercicios como en los cuestionarios, los alumnos han tenido una evolución muy positiva en este tiempo. Han conseguido unos resultados finales muy favorables, han mejorado el uso y formación del imperativo, han aprendido y han sabido aplicar los artículos partitivos, han mejorado su vocabulario sobre alimentos, y han adquirido nuevos conocimientos sobre otros países francófonos, además de mejorar su capacidad de trabajo, por una parte en equipo y por otra parte de una forma autónoma. Ellos han trabajado a gusto, les ha interesado este modo de trabajar y el proyecto que se les propuso, y además les gustaría poder aplicarlo en otras ocasiones, por lo que es una muy buena noticia.

Y teniendo en cuenta esto último, pensamos que con más tiempo, esta metodología podría ser llevada a cabo por cualquier otro profesor, ya no para la redacción de una receta, sino para cualquier otra tarea que quisiera proponer.

Pensamos también que, toda esta investigación ha sido posible gracias a la organización que ha llevado detrás, la preparación de las sesiones, la toma de consciencia del tiempo que teníamos para poder trabajar todo, la documentación que hemos tomado como referencia para apoyarnos siempre en una fuente fiable y sobre

todo por las ganas que teníamos de llevar a cabo este proyecto y poder realizar los análisis finales.

En conclusión, esta experiencia ya forma parte de nuestro recuerdo como algo muy positivo, y creemos y esperamos que para los alumnos haya sido así también. Hemos podido probar de primera mano cómo es una investigación-acción, y cómo llevar a cabo una metodología basada en un enfoque orientado a la acción. Nos ha abierto las puertas a muchas otras investigaciones futuras, que por supuesto algún día llevaremos a cabo.

6. BIBLIOGRAFÍA

ASELE. Actas IV (1994). JUAN MAYOR. *Adquisición de una segunda lengua*.

BEACCO, J-C., LEPAGE, S., PORQUIER, R., RIBA P. (2008). *Un référentiel, Niveau A2 pour le français (utilisateur/apprenant élémentaire) niveau intermédiaire*. Conseil de l'Europe, Didier.

CANALE, M. (1995). "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". En M. Llobera Cànaves (coord.), (1995). *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid

CASSANY, D. (1988). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

CASSANY, D. (1990). "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita.", *Comunicación, lenguaje y educación*, Madrid.

CASSANY, Daniel (1999). "Los procesos de escritura en el aula de E/LE", en Carabela, 46, pp. 5-22.

CONSEJO DE EUROPA, (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de educación, cultura y deporte.

CORNAIRE, C., RAYMOND, P. M. (coll. dir. par R. Galisson), (1999). *La production écrite*. CLE International.

DE CARLO, Maddalena (1998). *L'interculturel*. Paris: Cle International

DELCAMBRE, I. y REUTER, Y. (2002). Texte de présentation. *Pratiques*

ELLIS R. & YUAN, L. (2004). "The effects of planning on fluency, complexity, and accuracy in second language narrative writing". *Studies in Second Language Acquisition* 26.

FLAUS, A. Trabajo de fin de máster: Evolución de la competencia escrita en 3º de la ESO (sección bilingüe de francés) en las clases de preparación al DELF A2 mediante la puesta en marcha de estrategias específicas. Máster en Formación de Profesorado de

Secundaria y Bachillerato (Especialidad Francés). Universidad Autónoma de Madrid. (Año 2011)

HAYES J.R., & FLOWER L.S. (1980). "Identifying the organization of writing processes". In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (p. 3-30). Hillsdale, NJ: L.E.A.

Instituto Cervantes. (1997). *Centro Virtual Cervantes*, Centro Virtual Cervantes. Recuperada en Junio, 2017 del sitio web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/

KRASHEN, S. D. (1982). *Principies and practice in second language acquisition*, Oxford, Pergamon Press.

LÓPEZ, C. Trabajo de fin de máster: Preparación global de la Prueba de Acceso a la Universidad por francés en la Comunidad de Madrid a través del enfoque dirigido a la acción en las competencias de comprensión escrita y producción escrita. Máster en Formación de Profesorado de Secundaria y Bachillerato (Especialidad Francés). Universidad Autónoma de Madrid. (Año 2015)

MOIRAND, S. (1979). *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*. Paris, CLE International.

PUREN, Christian (2008). *Del enfoque comunicativo a la perspectiva de la acción y de lo intercultural a lo co-cultural*. Universidad de Tallin, Universidad de Saint-Étienne. En SANZ CABRERIZO Amelia (coord.), *Interculturas/ Transliteraturas*, Madrid: Arco/Libros s.L. 2008, 287p. (pp.153-278)

Real Decreto 48/2015, de 14 de mayo 2015 (B.O.C.M 118/2015 del 20 de mayo 2015). *DECRETO 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*.

REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris, ESF

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

WELLS, GORDON (1987). *The meaning makers. Children Learning Language and Using Language to Learn*

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario inicial

El objetivo del presente cuestionario es recoger el mayor número de casos, para realizar una mejor intervención en las siguientes clases, adaptada a las competencias de los alumnos y sus necesidades. Aunque el nombre del alumno no aparecerá reflejado en el trabajo final, es necesario indicarlo para poder llevar un control de los ejercicios y los diferentes cuestionarios, y así ir viendo la evolución y resultados del alumno.

Muchas gracias por vuestra colaboración.

La producción escrita (en las preguntas con varias respuestas, poner una X en la que queréis elegir)

¿Desde cuándo estás estudiando francés?

¿Trabajáis la producción escrita en clase? ¿Con qué frecuencia?

¿Cuáles son tus errores más frecuentes al escribir?

- Ortografía (explica qué caso en concreto)
- No sé expresar lo que quiero decir, me falta vocabulario.
- Cuando no sé una palabra:
 - Utilizo palabras del español
 - Intento pensar cuál sería la palabra correcta, aunque esté mal escrita.
- No sé cuál es el orden de la frase, dónde debo colocar las palabras (adverbios, adjetivos, etc.)
- Dudo al usar los partitivos, no sé cómo se forman.
- Dudo con las preposiciones.
- No uso los conectores.

De cara a realizar una producción escrita, te sientes:

- Muy bien preparado
- Bastante preparado
- Con el nivel justo
- Poco preparado

Cuando tienes que realizar una producción escrita ¿qué elementos utilizas?

- Libro de clase.
- Apuntes de la profesora.
- Diccionarios.
- Internet.
- Preguntas a alguien que sabe francés, o a algún compañero.

¿Conoces la formación y uso del partitivo?

¿Has trabajado el imperativo? ¿Cuál es su uso y su formación?

¿Tienes problemas a la hora de usar alguno de estos dos tiempos verbales? ¿Por qué?

Receta de gastronomía francófona

¿Alguna vez redactado una receta en francés?

¿Tuviste algún problema?

¿Tienes algún conocimiento sobre platos típicos de Francia? Y ¿de otros países francófonos?

¿Conoces algo sobre la cultura francófona que no sea solo referido a Francia?

Anexo 2. Extracto del libro, imperativo

L'impératif affirmatif et négatif

- C'est la même forme qu'au présent mais sans le pronom sujet.
- Il a trois personnes qui correspondent à *nous* et *vous* mais la 1^{re} personne du pluriel est peu employée.
- Avec les verbes en *-er* et avec le verbe *aller*, le *-s* de la 2^e personne disparaît. *tu manges* → *mange*

	forme affirmative	forme négative
écouter	écoute, écoutons, écoutez	n'écoute pas, n'écoutons pas, n'écoutez pas
prendre	prends, prenons, prenez	ne prends pas, ne prenons pas, ne prenez pas
faire	fais, faisons, faites	ne fais pas, ne faisons pas, ne faites pas
aller	va, allons, allez	ne va pas, n'allons pas, n'allez pas
venir	viens, venons, venez	ne viens pas, ne venons pas, ne venez pas
se lever	lève-toi*, levons-nous*, levez-vous*	ne te lève pas, ne nous levons pas, ne vous levez pas
se préparer	prépare-toi*, préparons-nous*, préparez-vous*	ne te prépare pas, ne nous préparons pas, ne vous préparez pas

du pronom changent à la forme affirmative.

Anexo 3. Ejercicio del imperativo

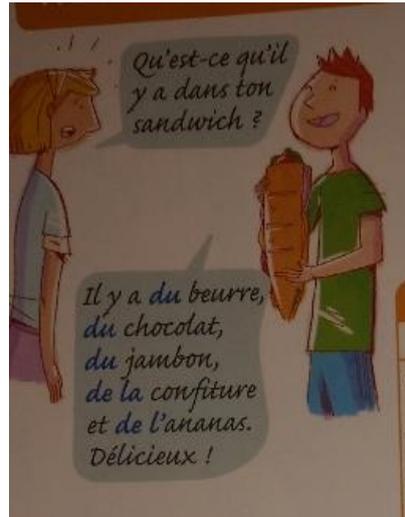
Mettez les verbes à l'impératif.

1. (tu - attendre) d'être arrivé à la maison avant d'ouvrir ton cadeau !
2. (tu - être) toi même !
3. Ne (tu - chercher) pas à discuter les ordres de ton supérieur !
4. (nous - manger) tous nos légumes !
5. (vous - vouloir) agréer madame monsieur l'expression de mes sentiments les meilleurs.
6. (tu - savoir) que je penserai à toi tous les jours !
7. (vous - lire) ce texte à haute voix s'il vous plaît !

Exercice de français "Présent de l'impératif"

1. être (1ère personne pluriel)
2. aller (2e personne singulier)
3. chanter (2e personne pluriel)
4. vouloir (2e personne pluriel)
5. cueillir (2e personne singulier)
6. obéir (1e personne pluriel)
7. savoir (2e personne pluriel)
8. aller (1e personne pluriel)
9. bâiller (2e personne pluriel)
10. agir (2e personne singulier)

Anexo 4. Extracto del libro, partitivos



Anexo 5. Explicación vocabulario alimentos (del libro)

Vocabulaire
 Au supermarché, Cyril et Julie achètent les ingrédients pour le déjeuner.

1. Ton voisin / Ta voisine te dit le nom d'un aliment ou d'une boisson et tu lui indiques le rayon du supermarché correspondant.
 Exemple : 1) Le lait → produits laitiers (photo n° 6).

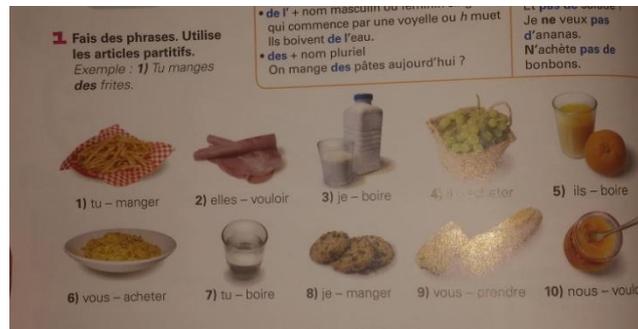
2. Écoute et réponds aux questions de Cyril.
 Exemple : 1) Le pain.

LES ALIMENTS ET LES BOISSONS

- le fromage
- le lait
- les yaourts (m.)
- les œufs (m.)
- le poulet
- le jambon
- le saucisson
- le riz
- les pâtes (f.)
- les lentilles (f.)
- la banane
- la pomme
- l'ananas (m.)
- la tomate
- l'avocat (m.)
- la pomme de terre
- l'huile (f.)
- le pain
- les biscuits
- le jus de fruits
- la viande
- le poisson
- les pâtes (f.)
- les légumes secs
- le raisin
- l'orange (f.)
- la salade
- la carotte
- la confiture
- le chocolat

1 Produits laitiers
2 Fruits et légumes
3 Pâtisseries, biscuits, chocolats
4 Charcuterie
5 Boissons
6 Produits laitiers
7 Viandes
8 Pâtes, légumes secs
9 Produits de la mer
10 Huiles

Anexo 6. Ejercicios de los partitivos (extractos del libro y hojas creadas)



1. Complétez selon le modèle.

Ex. : Les Français aiment le fromage. Ils mangent du fromage.

1. Les Suisses aiment chocolat(m). Ils mangent chocolat.
2. Les Italiens aiment parmesan(m). Ils mangent parmesan.
3. Les Québécois aiment poutine(f). Ils mangent poutine.
4. Les Belges aiment pommes de terre(f). Ils mangent pommes de terre.
5. Les Américains aiment boeuf(m). Ils mangent boeuf.
6. Les enfants aiment pâtes(f). Ils mangent pâtes.
7. Les adolescents aiment bière(f). Ils boivent bière.
8. Les athlètes aiment eau(f). Ils boivent eau.
9. Les filles aiment pâtisseries(f). Elles mangent pâtisseries.
10. Les Tremblay aiment vin(m) rouge. Ils boivent vin rouge.

2. Complétez avec du, de la, de l', des.

1. Dans le jardin, il y a roses et iris.
2. Dans ce film, il y a action(f) et suspense(m).
3. Dans cet appartement, il y a armoires et espace(m).
4. Dans la vitrine, il y a gâteaux et pains.
5. Dans la forêt, il y a arbres et animaux.
6. Dans ce verre, il y a lait.
7. Dans ce coffre, il y a argent.
8. Dans cette recette, il y a œufs, farine(f) et vanille(f).
9. Dans la boîte, il y a laine(f) et aiguilles à tricoter.
10. Dans le journal, il y a nouvelles et publicité(f).

3. Complétez avec de, du, de la, des.

À l'épicerie, il faut acheter :

..... pommes oranges
..... crème à fouetter (f)	Un pot confiture
Une boîte céréales	Une livre beurre
Deux paquets biscuits riz(m)
..... viande(f) sauce(f) aux tomates
Trois boîtes conserve	Deux bouteilles boisson gazeuse
..... tomates rouges lait 2%
..... fromage(m) concombres (m)
Un sac farine	Un pot yogourt

4. Complétez avec de, du, de la, des.

1. Au déjeuner, je mange pain(m) et je bois café(m).
2. Je prends salade(f) de fruits et céréales.
3. Pour souper, nous avons soupe(f), pâtes ou poisson(m).
4. Pour faire cette tarte, il faut farine(f), graisse(f) et fruits(m).
5. Je vais prendre riz au poulet et baguettes s'il vous plaît.
6. Une poutine, c'est pommes(f) de terre frites, sauce(f) et fromage(m).
7. Cette sauce a tomates, crème(f) et basilic(m).
8. Je viens de manger deux tablettes chocolat.
9. Donnez-moi 100 grammes sucre.
10. Ajoutez haricots(m) verts et brocoli(m) au potage.

Anexo 8. Vocabulario de las recetas

- Noisettes: Nueces
- Pâte molle: pasta blanda
- Feuilles de basilic: hojas de albahaca
- Cubes d'assaisonnement: cubos de condimento
- Gousse de vanille: grano de vainilla
- Sucre roux: azúcar moreno
- Beurre en lamelles: mantequilla en láminas
- Pâte d'arachide: pasta de cacahuete
- Écraser: aplastar
- Pétrir: amasar
- Badigeonner: pincelar
- Saupoudrer: espolvorear
- Fouetter: batir

<u>Écraser</u> j'écrase tu écrases il écrase nous écrasons vous écrasez ils écrasent	<u>Pétrir</u> je pétris tu pétris il pétrit nous pétrissons vous pétrissez ils pétrissent	<u>Badigeonner</u> je badigeonne tu badigeonnes il badigeonne nous badigeonnons vous badigeonnez ils badigeonnent
<u>Saupoudrer</u> je saupoudre tu saupoudres il saupoudre nous saupoudrons vous saupoudrez ils saupoudrent	<u>Fouetter</u> je fouette tu fouettes il fouette nous fouettons vous fouettez ils fouettent	

Anexo 9. Modelo receta

TITULO DEL PLATO (ej: crêpes)



Ingrédients

- De la farine
- Des œufs
- Du lait
- Du sel
- De la soupe de sucre
- Du beurre fondu

Préparation

1. Mettre la farine dans un saladier avec le sel et le sucre. Faire un puits au milieu et y verser les œufs, légèrement battus à la fourchette. Commencer à incorporer doucement la farine avec une cuillère en bois. Quand le mélange devient épais, ajouter le lait froid petit à petit, on peut utiliser un fouet mais toujours doucement pour éviter les grumeaux.
2. Quand tout le lait est mélangé, la pâte doit être assez fluide, si elle vous paraît trop épaisse, rajouter un peu de lait. Ajouter ensuite le beurre fondu, mélanger bien.
3. Cuire les crêpes dans une poêle chaude (pas besoin de matière grasse, elle est déjà dans la pâte). Verser une petite louche de pâte dans la poêle, faire un mouvement de rotation pour répartir la pâte sur toute la surface, poser sur le feu et quand le tour de la crêpe se colore en roux clair, il est temps de la retourner. Laisser cuire environ une minute de ce côté et la crêpe est prête.]

Pequeña explicación del país

Anexo 10. Receta a completar

GAUFRES

Ingrédients

farine

sel

oeufs

beurre

levure

lait

eau

sucré

sucré vanillé

huile

rhum

Préparation:

1- (Mélanger)..... la farine et le sel. (Ajouter)..... le beurre fondu, le lait et l'eau. (Fouetter)..... avec un fouet manuel ou électrique. (Ajouter)..... le sucre, le sucre vanillé, l'huile, la levure et éventuellement le rhum. (Fouetter)..... de nouveau. La pâte doit être liquide et fluide. Dans le cas contraire, (rajouter)..... eau.

2- (Laisser)..... reposer 30 minutes minimum. (Verser)..... la pâte dans les moules du gaufrier préalablement huilés.

3- (Faire)..... cuire 3 minutes environ en retournant le gaufrier à mi-cuisson.

4- (Manger)..... ces gaufres saupoudrées de sucre glace, avec confiture, nutella, sirop d'érable...

Anexo 11. Cuestionario final

I

Nombre y Apellidos:

Cuestionario final

En primer lugar, me gustaría agradecer vuestra participación en todo este proceso. Este cuestionario servirá para realizar un análisis de la evolución que habéis tenido en este periodo, y en comparación con el cuestionario inicial.

PARTITIVOS	En los ejercicios de clase			En el proyecto final		
	Sí	A veces	No	Sí	A veces	No
Fui capaz de acordarme de las normas de formación.						
Fui capaz de saber cuándo usar el partitivo.						
Fui capaz de saber el género del sustantivo al que acompañaba el partitivo.						
IMPERATIVO						
Fui capaz de recordar el uso del imperativo.						
Fui capaz de conjugarlo correctamente.						
Fui capaz de identificar a qué grupo (conjugación) pertenecía el verbo.						

¿Te ha costado entender lo que se pedía en el trabajo final?

En cuanto a la redacción final:

Este ejercicio te ha parecido

Fácil

Difícil

¿Por qué? ¿Qué es lo que más te ha costado?

¿Te fue difícil investigar sobre el país correspondiente a la receta?

¿Cómo te sientes ahora de cara a realizar una producción escrita?

- Muy bien preparado

- Bastante preparado

- Con el nivel justo

- Poco preparado

¿Qué herramientas has utilizado para preparar esta redacción?

En general:

¿Crees que ha habido una mejora respecto a redacciones y ejercicios anteriores de los participios y el imperativo? En caso afirmativa indica en qué consideras que ha estado la mejora.

En cuanto a la francofonía:

¿Qué conoces ahora sobre francofonía que no se refiera solo a Francia?

¿Tienes algún conocimiento sobre platos típicos de Francia y otros lugares francófonos?

Sobre el proyecto y el trabajo en clase:

¿Cómo consideras ahora tu nivel de francés?

¿Pienzas que este proyecto te ha ayudado a mejorar?

¿Qué es lo que más te ha gustado de este trabajo? ¿Y lo que menos?

¿Sientes que has aprendido a trabajar por ti mismo e investigar?

¿Consideras que la metodología (la forma de explicar, los ejercicios hechos, trabajar en equipo, etc) ha sido la adecuada? ¿La aplicarías en más ocasiones?

Anexo 13. Ejemplo del cuestionario inicial

Nombre y apellidos: *Andrés Díaz*

El objetivo del presente cuestionario es recoger el mayor número de datos, para realizar una mejor intervención en las siguientes clases, adaptada a las competencias de los alumnos y sus necesidades. Aunque el nombre del alumno no aparecerá reflejado en el trabajo final, es necesario indicarlo para poder llevar un control de los ejercicios y los diferentes cuestionarios, y así ir viendo la evolución y resultados del alumno.
Muchas gracias por vuestra colaboración.

La producción escrita (en las preguntas con varias respuestas, poner una X en la que queréis elegir)

¿Desde cuándo estás estudiando francés?
Desde 1º de la ESO

¿Trabajáis la producción escrita en clase? ¿Con qué frecuencia?
Si, 1 o dos veces a la semana

¿Cuáles son tus errores más frecuentes al escribir?

- Ortografía (explica qué caso en concreto) *los verbos*
- No sé expresar lo que quiero decir, me falta vocabulario.
- Cuando no sé una palabra:
 - Utilizo palabras del español.
 - Intento pensar cuál sería la palabra correcta, aunque esté mal escrita.
- No sé cuál es el orden de la frase, dónde debo colocar las palabras (adverbios, adjetivos, etc.)
- Dudo al usar los partitivos, no sé cómo se forman. *no echamos nada*
- Dudo con las preposiciones. *no los hemos dado*
- No uso los conectores. *no los hemos dado*

De cara a realizar una producción escrita, te sientes:

- Muy bien preparado
- Bastante preparado
- Con el nivel justo
- Poco preparado

Cuando tienes que realizar una producción escrita, ¿qué elementos utilizas?

- Libro de clase.
- Apuntes de la profesora.
- Diccionarios.
- Internet.
- Preguntas a alguien que sabe francés, o a algún compañero.

En cuanto a los tiempos verbales,

¿Conoces la formación y uso del partitivo?
No lo hemos dado

¿Has trabajado el imperativo? ¿Cuál es su uso y su formación?
Si, se cogen los 3 personas de indicativo

¿Tienes problemas a la hora de usar alguno de estos dos tiempos verbales? ¿Por qué?
con el partitivo

Receta de gastronomía francófona

¿Alguna vez redactado una receta en francés?
Si

¿Tuviste algún problema?
No

¿Tienes algún conocimiento sobre platos típicos de Francia? Y ¿de otros países francófonos?
Si, crêpes, croissant etc,

¿Conoces algo sobre la cultura francófona que no sea solo referido a Francia?
Si que el país de la UE está en Bélgica

Anexo 14. Ejemplo del ejercicio del imperativo

Mettez les verbes à l'imperatif.

1. Attends (tu - attendre) d'être arrivé à la maison avant d'ouvrir ton cadeau !
2. sois (tu - être) toi même !
3. Ne cherche (tu - chercher) pas à discuter les ordres de ton supérieur !
4. Mangez (nous - manger) tous nos légumes !
5. veuillez (vous - vouloir) agréer, madame, monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.
6. Sache (tu - savoir) que je penserai à toi tous les jours !
7. lisez (vous - lire) ce texte à haute voix, s'il vous plaît !

Exercice de français "Présent de l'impératif"

1. être (1ère personne pluriel) soyons
2. aller (2e personne singulier) va
3. chanter (2e personne pluriel) chantez
4. vouloir (2e personne pluriel) veuillez
5. cueillir (2e personne singulier) Cueillez cueille
6. obéir (1e personne pluriel) obéissons obéissez
7. savoir (2e personne pluriel) Sachez

8. aller (1e personne pluriel) allons
9. bâiller (2e personne pluriel) bâillez
10. agir (2e personne singulier) Agis agis

Anexo 15. Ejemplo del ejercicio del libro, partitivos y vocabulario

Ex. 1 page 54

1. Tu manges des frites. ✓
2. Elles veulent du jambon. ✓
3. Je bois du lait. ✓
4. Il achète du raisin. * ✓
5. Vous achetez des pâtes. ✓
6. Tu bois de l'eau de l'eau.
7. Ils boivent du jus de fruits. ✓
8. Je mange des biscuits. ✓
9. Vous prenez du pain. ✓
10. Nous voulons de la confiture. ✓

Anexo 16. Ejemplo del ejercicio de los partitivos

Les partitifs
Exercices et corrigé

1. Complétez selon le modèle.
Ex. : Les Français aiment le fromage. Ils mangent du fromage.

1. Les Suisses aiment ... <u>le</u> ... chocolat(m).	Ils mangent ... <u>du</u> ... chocolat.
2. Les Italiens aiment ... <u>le</u> ... parmesan(m).	Ils mangent ... <u>du</u> ... parmesan.
3. Les Québécois aiment ... <u>la</u> ... poutine(f).	Ils mangent ... <u>de la</u> ... poutine.
4. Les Belges aiment ... <u>les</u> ... pommes de terre(f).	Ils mangent ... <u>des</u> ... pommes de terre.
5. Les Américains aiment ... <u>du</u> ... boeuf(m).	Ils mangent ... <u>du</u> ... boeuf.
6. Les enfants aiment ... <u>les</u> ... pâtes(f).	Ils mangent ... <u>des</u> ... pâtes.
7. Les adolescents aiment ... <u>de la</u> ... bière(f).	Ils boivent ... <u>de la</u> ... bière.
8. Les athlètes aiment ... <u>de l'</u> ... eau(f).	Ils boivent ... <u>de l'</u> ... eau.
9. Les filles aiment ... <u>des</u> ... pâtisseries(f).	Elles mangent ... <u>des</u> ... pâtisseries.
10. Les Tremblay aiment ... <u>du</u> ... vin(m) rouge.	Ils boivent ... <u>du</u> ... vin rouge.

2. Complétez avec du, de la, de l', des.

- Dans le jardin, il y a ... des ... roses et ... des ... iris.
- Dans ce film, il y a ... de l' ... action(f) et ... de ... suspense(m).
- Dans cet appartement, il y a ... des ... armoires et ... de l' ... espace(m).
- Dans la vitrine, il y a ... des ... gâteaux et ... des ... pains.
- Dans la forêt, il y a ... des ... arbres et ... des ... animaux.
- Dans ce verre, il y a ... du ... lait.
- Dans ce coffre, il y a ... de l' ... argent.
- Dans cette recette, il y a ... des ... œufs, ... de la ... farine(f) et ... de la ... vanille(f).
- Dans la boîte, il y a ... de la ... laine(f) et ... des ... aiguilles à tricoter.
- Dans le journal, il y a ... des ... nouvelles et ... de la ... publicité(f).

© Sylvie Auger EIF UQTR

3. Complétez avec de, du, de la, des.

À l'épicerie, il faut acheter :

... <u>des</u> ... pommes	... <u>des</u> ... oranges
... <u>de la</u> ... crème à fouetter (f)	Un pot ... <u>de</u> ... confiture
Une boîte ... <u>des</u> ... céréales	Une livre ... <u>de</u> ... beurre
Deux paquets ... <u>des</u> ... biscuits	... <u>du</u> ... riz(m)
... <u>de la</u> ... viande(f)	... <u>de la</u> ... sauce(f) aux tomates
Trois boîtes ... <u>de</u> ... conserve	Deux bouteilles ... <u>de</u> ... boisson gazeuse
... <u>des</u> ... tomates rouges	... <u>du</u> ... lait 2%
... <u>du</u> ... fromage(m)	... <u>des</u> ... concombres (m)
Un sac ... <u>de</u> ... farine	Un pot ... <u>de</u> ... yogourt

4. Complétez avec de, du, de la, des.

- Au déjeuner, je mange ... du ... pain(m) et je bois ... du ... café(m).
- Je prends ... de la ... salade(f) de fruits et ... des ... céréales.
- Pour souper, nous avons ... de la ... soupe(f), ... des ... pâtes ou ... du ... poisson(m).
- Pour faire cette tarte, il faut ... de la ... farine(f), ... de la ... graisse(f) et ... des ... fruits(m).
- Je vais prendre ... des ... riz au poulet et ... des ... baguettes s'il vous plaît.
- Une poutine, c'est ... des ... pommes(f) de terre frites, ... de la ... sauce(f) et ... du ... fromage(m).
- Cette sauce a ... des ... tomates, ... de la ... crème(f) et ... du ... basilic(m).
- Je viens de manger deux tablettes ... de ... chocolat.
- Donnez-moi 100 grammes ... de ... sucre.
- Ajoutez ... des ... haricots(m) verts et ... du ... brocoli(m) au potage.

© Sylvie Auger EIF UQTR

Anexo 17. Ejemplo de la receta a completar

GÂTEAU DU VULLY *torta Vully*

Ingredients *Partitivos*

Pâte levée :

- de la levure levure*
- du lait leche*
- du sucre azúcar*
- du beurre mantequilla*
- de la farine harina*
- du sel sal*

Garniture :

- des noisettes de beurre mantequilla de avellana*
- de la crème double nata líquida*
- du jaune d'oeuf yema de huevo*
- du sucre azúcar*

Préparation: *Imperativos*

1-(Mélanger) *Mélanges* la levure, le lait et le sucre dans un bol, (laisser) *laissez*...
reposer environ 15 min à couvert jusqu'à ce que le liquide mousse. (Incorporer)
incorporez le beurre.

2-(Incorporer) *Incorporez* la farine, le sel et le lait. (Pétrir) *Pétrisz* en pâte molle et lisse.
(Poser) *Posez*... la pâte sur le moule graissé. (Laisser) *Laissez* lever environ 2 h à
couvert à température ambiante.

3-(Répartir) *Repartissez* les noisettes de beurre. (Mélanger) *Mélanges* la crème et le jaune
d'oeuf, (badigeonner) *badigeonnez*... la surface de la pâte avec la moitié, (réserver) *réservez*
le reste. (Saupoudrer) *Saupoudrez*... *du* sucre.

4-Cuisson: environ 10 min au milieu du four préchauffé à 200° C. (Sortir) *Sortez*
le gâteau du four et (badigeonner) *badigeonnez* le reste du mélange de crème et d'oeuf.
Enfin, (saupoudrer) *saupoudrez* une dernière fois de sucre et poursuivre la cuisson
environ 10 minutes.

Anexo 18. Ejemplo del cuestionario final

Cuestionario final.

En primer lugar, me gustaría agradecer vuestra participación en todo este proceso. Este cuestionario servirá para realizar un análisis de la evolución que habéis tenido en este periodo, y en comparación con el cuestionario inicial.

PARTITIVOS	En los ejercicios de clase			En el proyecto final		
	Sí	A veces	No	Sí	A veces	No
Fui capaz de acordarme de las normas de formación.	X			X		
Fui capaz de saber cuándo usar el partitivo.		X			X	
Fui capaz de saber el género del sustantivo al que acompañaba el partitivo.	X			X		
IMPERATIVO						
Fui capaz de recordar el uso del imperativo.	X			X		
Fui capaz de conjugarlo correctamente.		X			X	
Fui capaz de identificar a qué grupo (conjugación) pertenecía el verbo.	X				X	

¿Te ha costado entender lo que se pedía en el trabajo final?
No, estaba muy bien explicado por parte de Patricia

En cuanto a la redacción final:

Este ejercicio te ha parecido Fácil Intermedio Difícil

¿Por qué? ¿Qué es lo que más te ha costado?
porque había ^{no} tanto ^{era} fácil o difícil, lo que más me ha costado ha sido escribir en francés

¿Te fue difícil investigar sobre el país correspondiente a la receta?
 No, me fue difícil solo encontrando

¿Cómo te sientes ahora de cara a realizar una producción escrita?
 - Muy bien preparado
 Bastante preparado
 - Con el nivel justo
 - Poco preparado

¿Qué herramientas has utilizado para preparar esta redacción?
 La Wikipedia

En general:

¿Crees que ha habido una mejora respecto a redacciones y ejercicios anteriores de los participios y el imperativo? En caso afirmativa indica en qué consideras que ha estado la mejora.
 Si lo veo y creo que he mejorado en los participios

En cuanto a la francofonía:

¿Qué conoces ahora sobre francofonía que no se refiera solo a Francia?
 Que se habla francés en muchos lugares del mundo y que es una gran cultura

¿Tienes algún conocimiento sobre platos típicos de Francia y otros lugares francófonos?
 Galletas, toda la ley, galletas de plátano y crema de cacahueta

Sobre el proyecto y el trabajo en clase:

¿Cómo consideras ahora tu nivel de francés?
 Que fue practicar más

¿Piensas que este proyecto te ha ayudado a mejorar?
 Si, bastante me ha ayudado tanto en el lenguaje escrito como

¿Qué es lo que más te ha gustado de este trabajo? ¿Y lo que menos?
 Me ha gustado trabajar en grupo y que se fuese diferente y lo que menos escribire + traducción del francés

¿Habrias añadido algo más a esta tarea?
 No, estaba completa

¿Sientes que has aprendido a trabajar por ti mismo e investigar?
 Si

¿Consideras que la metodología (la forma de explicar, los ejercicios hechos, trabajar en equipo, etc) ha sido la adecuada? ¿La aplicarías en más ocasiones?
 Si, la aplicaría en todos mis trabajos