



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras
Licenciatura en Lenguas Modernas en Francés

Los recursos tecnológicos y el trabajo colaborativo como medios pedagógicos para favorecer la producción escrita, a partir de textos periodísticos breves en francés lengua extranjera: propuestas y experimentación de actividades pedagógicas en un contexto universitario mexicano

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el título de
Licenciado en Lenguas Modernas en Francés
con líneas terminales en Lingüística y Docencia

Presentan:

Dorian Díaz Barberena y Mónica del Rocío Zavala Reyes

Dirigida por:

Dra. Adelina Velázquez Herrera

SINODALES

Dra. Adelina Velázquez Herrera
Presidente

Firma

Mtra. Delphine Pluvinet
Secretaria

Firma

Mtra. Patricia Chavero Muñoz
Vocal

Firma

LLM-F Dora Olmos García
Suplente

Firma

LLM-F Laura Pérez Téllez
Suplente

Firma

Centro Universitario
Querétaro, Qro. México
Septiembre 2013

Resumen

Esta investigación busca observar en qué medida los recursos tecnológicos, el trabajo colaborativo y los textos periodísticos breves (específicamente los hechos insólitos o “*faits divers*”, en francés) facilitan y enriquecen la producción escrita en clase de lengua extranjera. Nuestro estudio se concentra en un contexto mexicano particular: los estudiantes del departamento de francés del Centro de Enseñanza de Lenguas y Culturas (CELYC) de la Facultad de Lenguas y Letras (FLL) de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ).

Partiendo de las perspectivas actuales en el campo de la didáctica del francés como lengua extranjera (FLE), tomando en consideración el *Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas* (CECR, por sus siglas en francés) y las tendencias actuales en el ámbito de las TICE (Tecnologías de la información y la comunicación para la educación), la presente investigación propone diversas actividades pedagógicas colaborativas que integren herramientas tecnológicas, recursos pedagógicos en línea y documentos auténticos escritos en la clase de francés.

Nuestra experimentación se enfocó en la aplicación y análisis de tareas pedagógicas en las que varios estudiantes de tres grupos de francés desarrollaron la producción escrita. Asimismo, se llevó a cabo una encuesta en la que participaron estos mismos estudiantes, quienes expusieron sus opiniones acerca de los documentos utilizados y las actividades realizadas. Habiendo observado los resultados de este estudio, pudimos vislumbrar la utilidad de las TICE, del trabajo colaborativo y de los textos periodísticos en la clase de FLE.

Palabras clave: Docencia, Francés Lengua Extranjera, Escritura, TICE, Aprendizaje Colaborativo, textos periodísticos.

Abstract

This project research wants to determine if the technological resources, the collaborative work and the brief journalistic texts (specifically the unusual facts or *faits divers*, in French) facilitate and enrich the production written in class of foreign language. Our research was focused in a particular Mexican context: French department students from CELyL (Center of Languages and Cultures Teaching) of the FLL (Languages and Letters Faculty) at UAQ (Querétaro's Autonomous University).

Starting off from the currently perspective on the field of the French Didactics as foreign language (FLE), taking in consideration the Common European Framework of Reference for languages (CECR, for its acronym in French) and the current trends in the ITCE area (Information and communication Technologies in education; FLE for its acronym in French), this research proposes several collaborative educational activities that integrate technology tools, online learning resources and authentic documents written in French class.

Our analysis was focused on the application and observation of pedagogic tasks in which several students from four French groups developed the written production. We made an opinion poll which exposes the student's points of view about the documents and the activities that they have done. According to the research we can confirm the ITCE usefulness, the collaborative work and the journalistic texts used in FLE's class.

Keywords: Teaching, French Foreign Language, Writing, Information and Communication Technologies in Education, Collaborative Learning, journalistic brief texts.

Résumé

Cette recherche prétend observer dans quelle mesure les ressources technologiques, le travail collaboratif et les textes journalistiques (spécifiquement les faits divers) facilitent et enrichissent la production écrite dans la classe de langue étrangère. Notre étude se concentre sur un contexte mexicain particulier : les étudiants du département de français du Centre d'Enseignement de Langues et de Cultures (CELYC) de la Faculté de Langues et de Lettres (FLL) de l'Université Autonome de Querétaro (UAQ).

À partir des perspectives actuelles dans le domaine de la Didactique du français langue étrangère (FLE), en prenant en considération le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) et les tendances actuelles dans le domaine des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation), cette recherche propose diverses activités pédagogiques collaboratives intégrant des outils technologiques, des ressources pédagogiques en ligne et des documents authentiques écrits dans la classe du français.

Notre expérimentation vise l'application et l'analyse de tâches pédagogiques à partir desquelles plusieurs étudiants de français développent la production écrite. On réalise également une enquête dans laquelle participent ces mêmes étudiants. Ils y exposent leurs opinions à propos des documents utilisés et des activités réalisées. Ayant observé les résultats de cette étude, nous pouvons apercevoir l'utilité des TICE, du travail collaboratif et des textes journalistiques dans la classe FLE.

Mots clés: Didactique, Français Langue Étrangère (FLE), Écriture, Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE), Apprentissage Collaboratif, textes journalistiques.

Dedicatorias

La presente investigación se la dedico:

- A mi abuelita Toyita, donde quiera que se encuentre, sé que está muy orgullosa de mí y Ella sabe que la recuerdo con mucho cariño.
 - A mi papá, a quien quiero, respeto y admiro.
- A mi esposo e hijas, Dorian, Pamela, Karla y Paola por su cariño, apoyo, paciencia y comprensión.
- A mi hermano Alfredo, que a pesar de su discapacidad, me ha permitido aprender mucho de él.

Dorian

...A mi querido esposo, por todo su amor, paciencia y dedicación.

...A Patricio y Claudio, por llenar mi vida de alegría.

...A mis queridos hermanos Ricardo y Gustavo, por su fortaleza y por enseñarme que aún en la adversidad podemos retomar el camino.

...A mis hermanas Alejandra y Marlene, por su incansable dedicación.

...A mis padres Reyna y Pepe, por su amor.

Mónica del Rocío

Agradecimientos

Primeramente quiero agradecer a Dios y a la vida misma por todas las oportunidades que me ha dado, tanto en lo personal como en lo profesional. En la vida hay que fijarse objetivos, uno de ellos fue retomar mis estudios de francés, pero nunca me imaginé que llegaría tan lejos. Todo comenzó en un curso y al final concluí la licenciatura en francés. Pero esto no hubiera sido posible sin el apoyo de:

La Dra. Adelina, directora de tesis, a quien agradezco de manera muy especial por su guía y consejos, los cuales han contribuido poco a poco en mi formación personal y profesional.

Mis maestros de la licenciatura, a quienes agradezco por sus conocimientos, su experiencia y sobre todo su paciencia.

Con todo mi cariño, a mi familia por su paciencia y apoyo que he recibido, principalmente de mi esposo y mis hijas.

También agradezco las palabras alentadoras que recibí día a día de mi señor padre.

A mis amigas Mica y Mary, a mis señoras de la comunidad de San Francisco de la Palma y a mis amigos y compañeros de la Universidad La Salle de la escuela de Contaduría y Administración (76-80) por su amistad y su apoyo incondicional.

A mis compañeros de la licenciatura, quienes compartieron conmigo esta experiencia y muy en especial a mi amiga Mony.

Y por último agradezco a la FLL de la UAQ, por permitirme formar parte de ella y darme la oportunidad de desarrollarme profesionalmente.

Dorian

Agradezco:

A la Dra. Adelina por su tiempo, su dedicación, sus valiosas enseñanzas y su constante apoyo.

A todos mis maestros por su esmero y dedicación.

A todos mis compañeros de clase y amigos por compartir conmigo esta experiencia.

A Dorian por su amistad, ejemplo y apoyo incondicional.

A Mina, Arthur, Carolina y Gamaliel por su cariño y apoyo.

Mónica del Rocío

Índice

| | |
|---|------------|
| Resumen | i |
| Abstract | ii |
| Résumé | iii |
| Dedicatorias | iv |
| Agradecimientos | v |
| Índice | vii |
| 1 Introducción | 1 |
| 1.1 Descripción del problema | 2 |
| 1.2 Justificación | 4 |
| 1.3 Objetivos | 7 |
| 1.4 Hipótesis | 8 |
| 1.5 Preguntas de investigación | 9 |
| 2 Antecedentes | 10 |
| 3 Marco teórico | 15 |
| 3.1 Enseñanza-aprendizaje de la escritura en didáctica de las lenguas | 17 |
| 3.1.1 El estatus de la escritura y su enseñanza-aprendizaje a través de los distintos métodos y enfoques en la didáctica de las lenguas | 18 |
| 3.1.2 El proceso de adquisición de la producción escrita según los modelos constructivistas | 22 |
| 3.1.2.1 La adquisición de la producción escrita de acuerdo al modelo constructivista de Deschênes | 23 |
| 3.1.3 Adquisición de la escritura en L2 y en L1 | 24 |
| 3.2 Análisis de la calidad, la corrección y la complejidad de los textos escritos | 26 |

| | |
|---|-----------|
| 3.2.1 Evaluación de la producción escrita en francés, según el modelo quebequense | 27 |
| 3.3 Las TICE: herramientas para favorecer la producción escrita en L2 | 28 |
| 3.3.1 Breve panorama de la evolución de las TICE en los contextos educativos | 28 |
| 3.3.2 Aportaciones pedagógicas de las TICE en los contextos universitarios | 29 |
| 3.4 El trabajo colaborativo en la clase de lengua | 31 |
| 3.4.1 El concepto de aprendizaje colaborativo | 31 |
| 3.4.2 Fundamentos teóricos del trabajo colaborativo | 32 |
| 3.4.3 Trabajo cooperativo vs trabajo colaborativo | 33 |
| 3.4.4 Aportaciones del trabajo colaborativo a los procesos de aprendizaje | 34 |
| 3.5 Orientaciones metodológicas fundamentales de la perspectiva accional y el enfoque por tareas | 35 |
| 3.5.1 Los fundamentos de la perspectiva accional y del enfoque por tareas | 36 |
| 3.5.2 El concepto de tarea en el marco de la perspectiva accional y del enfoque por tareas | 37 |
| 3.5.3 Las condiciones fundamentales de la tarea en didáctica de las lenguas | 38 |
| 3.5.4 La dimensión social en la perspectiva accional y el enfoque por tareas | 39 |
| 3.6 Les <i>faits divers</i>: documentos auténticos que favorecen la producción escrita en FLE | 43 |
| 3.6.1 La prensa escrita: generadora de documentos auténticos para la clase de FLE | 43 |
| 3.6.2 Los <i>faits divers</i> en la clase de FLE | 44 |
| 3.6.3 Definición del concepto de <i>fait divers</i> y sus características principales | 44 |

| | |
|--|-----------|
| 3.6.4 ¿Por qué utilizar los <i>faits divers</i> en la clase de FLE? | 45 |
| 4 Metodología | 47 |
| 4.1 El contexto | 48 |
| 4.2 Los participantes | 49 |
| 4.3 Los instrumentos | 50 |
| 4.4 El procedimiento | 51 |
| 5 Resultados | 57 |
| 5.1 Perfil socio-profesional de los participantes en la investigación | 58 |
| 5.2 Observaciones generales relativas a la secuencia pedagógica experimentada, a los documentos utilizados y a los participantes en la investigación | 59 |
| 5.3 Análisis global de los textos escritos (contextos tecnológico y no tecnológico; modalidad individual y colaborativa) | 62 |
| 5.4 Sondeo de opiniones de los participantes relativas a la experimentación | 65 |
| 5.5 Observaciones importantes respecto a la experimentación y a los resultados expuestos | 67 |
| 6 Conclusiones y perspectivas | 69 |
| 7 Bibliografía | 76 |
| 8 Sitografía | 85 |
| 9 Anexos | 87 |
| Anexo 9.1: Modelo de medición de la complejidad de un texto escrito | 88 |
| Anexo 9.2: Grupos de francés del CELyC participantes en la experimentación | 89 |
| Anexo 9.3: Ficha de identidad | 90 |
| Anexo 9.4: Edades de los participantes en la experimentación | 91 |
| Anexo 9.5: Nivel de estudios de los participantes en la experimentación | 92 |
| Anexo 9.6: Secuencia pedagógica (alumno) | 93 |

| | |
|--|-----|
| 9.6.1 Versión en francés dirigida al alumno | 93 |
| 9.6.2 Versión en español dirigida al alumno | 98 |
| Anexo 9.7: Secuencia pedagógica (profesor) | 103 |
| 9.7.1 Versión en francés dirigida al profesor | 103 |
| 9.7.2 Versión en español dirigida al profesor | 108 |
| Anexo 9.8: Fait divers 1 | 113 |
| Anexo 9.9: Fait divers 2 | 114 |
| Anexo 9.10 : Fait divers 3 | 115 |
| Anexo 9.11 : Fait divers 4 | 116 |
| Anexo 9.12: Cuestionario de sondeo de opiniones de los participantes: | |
| las actividades, los documentos y los temas de la experimentación | 117 |
| Anexo 9.13: Esquema de organización de la experimentación | 119 |
| Anexo 9.14: Tabla de resultados: opiniones relativas a las actividades | |
| pedagógicas realizadas, a los documentos utilizados | |
| y a las temáticas estudiadas en la clase de francés | 120 |
| Anexo 9.15: Guía para la producción escrita | 123 |
| Anexo 9.16: Análisis global de las producciones escritas: número de palabras | |
| escritas | 124 |
| Anexo 9.17: Análisis global de las producciones escritas: nexos de coordinación | 125 |
| Anexo 9.18: Análisis global de las producciones escritas: nexos de subordinación | 126 |
| Anexo 9.19: Tipo de nexos utilizados | 127 |

1. Introducción

1.1 Descripción del problema

Si analizamos las perspectivas actuales de la Didáctica de las lenguas extranjeras en general y del francés como Lengua Extranjera (FLE) en particular, nos podemos dar cuenta de que los objetivos de aprendizaje están centrados en la comunicación dentro de un entorno social en constante evolución.

El alumno debe saber hablar, escribir y comprender el francés en contextos diversos -reales y virtuales- y en interacción constante. Es decir, en clase debe buscarse ejemplificar situaciones reales para que el alumno experimente y adquiera contenidos tanto lingüísticos como socio-culturales (Tagliante, 2006). Así es como en el *Marco Común de Referencia para las Lenguas*, orientado por la perspectiva accional y el enfoque por tareas, se describe una situación ideal de aprendizaje de un idioma (Conseil de l'Europe, 2001).

Ahora bien, nuestro trabajo se concentra principalmente en el desarrollo de la competencia escrita en francés, apoyada por herramientas tecnológicas y estrategias pedagógicas específicas: las TICE y el trabajo colaborativo. Por otra parte, los documentos auténticos que utilizamos para la investigación presente son textos periodísticos breves, en particular aquéllos que relatan hechos insólitos.

Nuestra investigación se llevó a cabo en un contexto universitario: el departamento de francés del CELYC-FLL-UAQ (Centro de Enseñanza de Lenguas y Culturas de la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro)¹.

Hoy en día, en el marco de la docencia de las lenguas extranjeras, a través de diversos estudios, se afirma que las herramientas tecnológicas y los recursos de internet constituyen medios propicios para favorecer el aprendizaje de los idiomas.

¹ A partir de aquí, se utilizarán las siglas CELYC-FLL-UAQ para hacer referencia a esta institución.

Asimismo, se considera que la integración de dichos instrumentos en tareas colaborativas puede apoyar mayormente los procesos de aprendizaje.

En efecto, a través de las TICE, el trabajo colaborativo y la prensa escrita, el alumno puede entrar en contacto con la cultura y la lengua al mismo tiempo. Este doble contacto favorece el desarrollo de la lectura, el análisis, la comprensión y la imaginación, lo que conlleva a una producción escrita de mayor calidad. El objeto de nuestra tesis se concentró en observar el efecto de los instrumentos, la modalidad de trabajo y los documentos citados en las redacciones de los participantes en nuestra experimentación.

1.2 Justificación

Dentro de la clase de FLE, la producción escrita es una de las habilidades lingüísticas que un alumno debe desarrollar de acuerdo al *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas* (Conseil de l'Europe, 2001). La producción escrita es además una de las habilidades más complejas de adquirir, tanto en L1 como en L2. En efecto, es común encontrar cotidianamente problemas de aprendizaje de la lecto-escritura en alumnos universitarios mexicanos, tanto en español (su lengua materna) como en las lenguas extranjeras estudiadas. Así lo afirman diversos investigadores en este campo (Mata, 2005; Germain et al., 2004; Deschênes, 1995; Cornaire & Raymond, 1994).

Los textos periodísticos breves como recurso pedagógico para la clase de FLE pueden ser enriquecedores para los alumnos y para los maestros, ya que ejemplifican tanto aspectos lingüísticos como culturales; permiten además la reflexión y proporcionan bases para el desarrollo de la expresión y la comunicación, ya sea en lengua materna o en lengua extranjera.

De ahí la decisión de dedicar el presente trabajo al estudio del proceso de aprendizaje de la escritura en FLE y de proponer estrategias, actividades y documentos originales para apoyar el desarrollo de la producción escrita en el contexto universitario que nos concierne (CELyC-FLL-UAQ).

Nuestra propuesta la hacemos apoyándonos en textos periodísticos breves que relatan hechos insólitos ("*faits divers*" en francés), los cuales son de fácil comprensión y además permiten al alumno tener un acercamiento a la cultura francófona y a otras culturas, dado que los temas manejados en este tipo de textos son de actualidad y de interés general para los alumnos de francés.

Por otro lado, consideramos a las TICE como herramientas de apoyo y al trabajo colaborativo como estrategia pedagógica para favorecer el aprendizaje de la escritura en FLE. En la actualidad existen diversos estudios que indican que las TICE favorecen

la escritura: Internet puede no solamente permitir el fácil y rápido acceso a los textos escritos, también favorece la creación de nuevos puntos de anclaje para las informaciones leídas o hacen a estas últimas más concretas. Las TICE ofrecen actualmente a los profesores y a los estudiantes múltiples fuentes para fortalecer la construcción de conocimientos. Para varios especialistas, la evolución de estas nuevas fuentes de información y de comunicación representan aportaciones interesantes para el campo de la educación (Tardif, 1998).

En el ámbito de la escritura por ejemplo, existen programas que permiten al alumno consultar un modelo relativo al conjunto de la tarea que efectúa, ya sea al recibir sugerencias con relación a una etapa particular o al seguimiento de la producción, o bien obtener retroalimentación para aquellas partes que son complejas o aspectos gramaticales y ortográficos del texto (Tardif, 1998).

Por otro lado, el aprendizaje colaborativo es una conducta activa por la cual el alumno trabaja para la construcción de sus conocimientos. El formador juega un papel de facilitador del aprendizaje; y el grupo participa como fuente de información, como un agente de motivación, como un medio de ayuda y apoyo mutuo y como lugar privilegiado de interacción para la construcción colectiva de conocimientos (France y Lundgren-Cayrol, 2001).

Aunado a lo anterior, debemos señalar que los textos periodísticos breves como recurso pedagógico para la clase de FLE pueden ser enriquecedores para los alumnos y para los maestros, ya que ejemplifican tanto aspectos lingüísticos como culturales, permiten la reflexión y proporcionan bases para el desarrollo de la expresión y la comunicación, ya sea en lengua materna o en lengua extranjera.

Consideramos finalmente que este estudio puede interesar tanto a docentes como a estudiantes de francés. En el caso de los docentes, éstos pueden enriquecer sus estrategias de enseñanza de la escritura en FLE. En el caso de los estudiantes, éstos pueden mejorar su escritura en lengua extranjera.

Lo expuesto a continuación muestra una experimentación pedagógica específica, a través de la cual se pretende promover la integración de los recursos en línea y del trabajo colaborativo, elementos de actualidad que pueden enriquecer la clase de lengua y apoyar el proceso de escritura en francés.

1.3 Objetivos

- Observar en qué medida los recursos tecnológicos favorecen la producción escrita en la clase de FLE, en un contexto mexicano universitario específico: el departamento de francés del CELyC-FLL-UAQ.

- Observar las implicaciones del trabajo colaborativo, como estrategia pedagógica, en la producción escrita de estudiantes de FLE del CELyC-FLL-UAQ.

- Confirmar que la utilización de los textos periodísticos breves como documento auténtico en la clase de FLE puede ser enriquecedor para el alumno y puede permitir al profesor profundizar en temas tanto socio-culturales como lingüísticos.

- Conocer la opinión de los estudiantes de FLE participantes en la presente investigación con respecto a la utilización de las herramientas tecnológicas, al trabajo colaborativo y a los textos periodísticos breves en el marco de la experimentación realizada.

1.4 Hipótesis

- La integración adecuada de diversas herramientas tecnológicas y recursos en línea (tales como internet, los programas de office, las herramientas de comunicación y los sitios de la prensa en línea) puede favorecer la producción escrita en la clase de FLE, en un contexto mexicano universitario específico: el departamento de francés del CELyC-FLL-UAQ.

- La planeación y la aplicación de tareas pedagógicas en contextos colaborativos en la clase de lengua extranjera puede resultar positiva en el desarrollo de la producción escrita de los estudiantes del departamento de francés del CELyC-FLL-UAQ.

- La prensa en línea constituye un recurso auténtico para la clase de FLE y puede permitir al profesor profundizar en temas tanto socio-culturales como lingüísticos.

- La aplicación adecuada de los documentos en línea y del trabajo colaborativo en el marco de la clase de FLE puede resultar interesante y enriquecedora para los estudiantes y puede así motivarlos en su aprendizaje de la lengua extranjera.

1.5 Preguntas de investigación

- ¿De qué manera y en qué medida las herramientas tecnológicas y los recursos en línea favorecen la producción escrita en la clase de francés?
- ¿La integración del trabajo colaborativo como estrategia pedagógica ayuda a mejorar la producción escrita en lengua extranjera?
- ¿Qué tan útiles y enriquecedores, a nivel lingüístico y socio-cultural, pueden resultar los textos periodísticos en línea tanto para el estudiante como para el profesor de francés?
- ¿Qué tan atractiva y práctica puede resultar para el estudiante de francés la integración de las herramientas tecnológicas, de los recursos de internet, de las tareas colaborativas y de la prensa en línea en el contexto de la clase de lengua?

2. Antecedentes

En Didáctica del FLE, las implicaciones de las TICE en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras han sido estudiadas en diversos contextos. Asimismo, el trabajo colaborativo como estrategia pedagógica para favorecer la escritura tanto en lengua materna como en lengua extranjera ha sido objeto de diversas investigaciones. A continuación nos permitimos mencionar algunos trabajos realizados anteriormente con relación a los temas de nuestro estudio y en los cuales nos apoyamos para llevar a cabo la presente investigación.

Hoy en día, ha sido fundamental la utilización de las nuevas tecnologías en el campo de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. En este ámbito, se ha investigado la trascendencia del uso y creación de contextos reales de comunicación a través de internet, herramienta que provee de situaciones reales de comunicación además de facilitar el trabajo en grupos de aprendizaje. Diversas investigaciones han estudiado el proceso de escritura colaborativa de manera presencial o en línea y en los diferentes programas informáticos que permiten guardar las evidencias de cada proceso de escritura. Se han tenido resultados muy favorables que muestran que el trabajo colaborativo, en contextos tecnológicos, aporta una mejora en la producción escrita en el plano léxico, sintáctico o pragmático (Hoby & Foucher, 2010; Bustos Sánchez, 2009; Mangenot, 2000).

De manera concreta, citemos primeramente el trabajo de Saint-Pierre (1998), quien realizó una investigación en la Universidad de Québec en Montréal. En este estudio se analizó la interacción entre el ser humano y la computadora. En dicha investigación se describe el desarrollo cognitivo del utilizador durante su trabajo con la computadora y se observa que el utilizador obtiene beneficios inmediatos en su aprendizaje. Para este análisis, se utilizaron programas informáticos específicos instalados en la computadora del usuario participante en la investigación. Dichos programas están diseñados de tal forma que llevan a cabo un seguimiento del trabajo realizado por el participante.

Asimismo, el trabajo de Rodríguez Barreiro (2005), de la Universidad de Zaragoza, España, se concentró en el análisis de los efectos de software libre con relación a la colaboración en línea entre pares de alumnos de nivel secundaria. Las

percepciones del profesorado y del alumnado participante sobre las ventajas y las limitaciones de esta tecnología, en contextos colaborativos, fueron estudiadas. Los resultados y las conclusiones de esta investigación muestran una mejora en diferentes aspectos de la lengua y permiten al mismo tiempo el desarrollo de diversas competencias funcionales.

En otro contexto, según los resultados de una macro investigación realizada en 1999 por EUROCALL², CALICO³ y IALLT⁴, relativa a la evolución de las tecnologías, a las innovaciones pedagógicas apoyadas por las tecnologías y a las investigaciones sobre las aportaciones del ALAO⁵, las implicaciones positivas de las nuevas tecnologías en el campo de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas se han confirmado en los últimos veinte años. Al mismo tiempo, se ha observado que el ALAO constituye un campo fértil para la investigación creativa y moderna y por ende aporta numerosas herramientas, materiales de aprendizaje atractivos y conocimientos pedagógicos concretos e innovadores para los docentes de lenguas.

Con respecto al aprendizaje colaborativo, los estudios relativos a las implicaciones de esta modalidad de aprendizaje son numerosos. En muchas de las investigaciones que se han realizado en la última década, se analiza por ejemplo el impacto de la retroalimentación verbal de los pares en la calidad de la escritura y particularmente en la etapa de revisión de textos (Hamdaoui, 2005; Mulligan, 2011).

Hamdaoui (2005), por ejemplo, al observar que los estudiantes algerianos de francés (lengua extranjera) mostraban estrategias disfuncionales (no planificaban ni organizaban sus ideas al escribir; tenían problemas en detectar los errores de sus escritos; no revisaban sus borradores y mostraban una tendencia a considerar su primer escrito como el producto final), optó por observar la revisión y corrección de los textos en modalidad colaborativa. Trabajó con 40 estudiantes de edades entre los 14 y

² EUROCALL (siglas en inglés: European Association for Computer-Assisted Language Learning).

³ CALICO (siglas en inglés: Computer Assisted Language Instruction Consortium).

⁴ IALLT (siglas en inglés: International Association for Language Learning Thecnology).

⁵ ALAO (siglas en español: Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador / Computadora).

17 años (hombres y mujeres) que debían hacer escritos argumentativos sobre temas cotidianos de su realidad sociocultural.

Su análisis se basó en la etapa de revisión de textos en donde los estudiantes debían revisar sus redacciones en colaboración con su par. Después de un análisis cualitativo de los textos (se establecieron 12 criterios de análisis, entre ellos la coherencia textual, la utilización de organizadores lógicos y textuales, etc.), se encontró que contrariamente a la revisión individual, la revisión en grupo tuvo un efecto más ventajoso y benéfico en la calidad del texto argumentativo: hubo una mejora en la calidad de la escritura y esto en todos los escritores, tanto en los débiles como en los medios y los más competentes. El 50% de los estudiantes que revisaron en grupo contra el 20% de los que lo hicieron de forma individual modificaron la estructura de los textos agregando una introducción y una conclusión. Estos resultados nos llevan a constatar que el trabajo de grupo refuerza el “tratamiento” de información en varios niveles de un texto argumentativo (estructura, organización, coherencia), aun cuando los escritos no se hayan realizado de manera colaborativa en su totalidad, sólo la parte de revisión.

Por otro lado, algunos investigadores han centrado sus estudios en las características de los integrantes de los equipos o de las diadas (binomios), constituidos para elaborar redacciones académicas. Tal es el caso del trabajo de Marin (2010), de la Universidad de Laval, quien presentó los resultados de una investigación sobre la escritura en L1 en parejas de estudiantes principiantes de primero de primaria. En su experimentación, observó los efectos de distintas características de las parejas de participantes sobre las producciones escritas colectivamente (la edad y el sexo por ejemplo). La investigación confirmó que las producciones realizadas en parejas fueron de mayor calidad a nivel gramatical y sintáctico.

Otros estudios buscan determinar la importancia de las estrategias usadas durante el proceso de redacción en la calidad de la escritura. Kuiken & Vedden (2002) realizaron una investigación en la Universidad de Ámsterdam, en donde buscaban saber si la calidad sintáctica y léxica de textos producidos es afectada positivamente por la manera en que los estudiantes interactúan entre ellos. Trabajaron con 3 grupos

de adolescentes y adultos con edades de 16 a 35 años. Los estudiantes fueron sometidos a una tarea de escritura colaborativa basada en el procedimiento de dictoglosa⁶; y se analizaron las estrategias utilizadas durante la reconstrucción del texto. Los tipos de estrategias analizadas fueron: de búsqueda, de transferencia, de evasión, de deducción, de conocimiento de reglas, entre otras. Aunque en este estudio no se demostró con claridad la influencia positiva de la interacción, ya que los estudiantes no construían ellos mismos los textos, sino que sólo reconstruían lo que antes les fue leído, es importante considerar que en las actividades colaborativas se ponen en marcha diversas estrategias para la resolución de problemas que también son compartidas y aprendidas cuando se trabaja en equipo.

Con respecto a las ventajas pedagógicas de la integración de los documentos auténticos en la clase de lengua, deseamos hacer referencia al estudio de Rouba Hammoud, Kinda El Chehk y Kida Mhalla (2010), a través del cual se exponen las especificidades del documento auténtico y se confirman sus aportaciones a la enseñanza-aprendizaje de los idiomas. En particular, dichos documentos se consideran como el reflejo fiel de las culturas cuyos idiomas son estudiados en la clase de lengua extranjera. Para los especialistas, introducir los documentos auténticos (textos periodísticos, programas televisivos y radiofónicos, textos publicitarios, etc.) en el aula permite, de manera original y atractiva, la entrada de la competencia socio-cultural en el salón de clase y favorece la autonomía, la reflexión y la participación de los estudiantes.

En síntesis, podemos observar cómo en distintos contextos se han realizado investigaciones sobre la integración de las TICE, del trabajo colaborativo y de los documentos auténticos (textos periodísticos) en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas en general y del FLE en particular. Nuestro trabajo busca aportar un estudio modesto realizado en un contexto universitario mexicano, a través del cual se intenta observar en qué medida las herramientas tecnológicas y el aprendizaje colaborativo pueden ofrecer aportaciones pedagógicas a la clase de francés.

⁶ Técnica utilizada para practicar la redacción. Favorece la recreación del texto activando los procesos cognitivos necesarios para la redacción, a través de la organización de distintas actividades en varias etapas (ver Jenkins, 2005).

3. Marco teórico

El presente capítulo está dividido en seis partes:

La primera parte se concentra en el tema de la producción escrita en el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras.

La segunda parte expone las nociones de calidad y de complejidad sintáctica de los textos escritos en lengua extranjera.

En una tercera parte, hacemos referencia al campo de las TICE, como recursos potenciales para favorecer la enseñanza-aprendizaje de las lenguas.

Posteriormente, exponemos la noción de trabajo colaborativo y hacemos énfasis en las ventajas pedagógicas de este modelo socio-constructivista del aprendizaje para la clase de lengua.

Los principios teóricos y metodológicos de la perspectiva accional o enfoque por tareas son presentados enseguida. Dichos principios constituyen la base metodológica fundamental de las actividades pedagógicas propuestas en nuestra experimentación.

Finalmente, hacemos referencia a los documentos auténticos específicos (*faits divers*) que se utilizaron en nuestra investigación. Subrayamos en particular las ventajas pedagógicas y discursivas de dichos textos para la clase de FLE.

3.1 Enseñanza-aprendizaje de la escritura en didáctica de las lenguas

Siendo la producción escrita en FLE la competencia en la que se concentra el presente trabajo, es preciso exponer aquí los fundamentos teóricos principales relativos a los procesos del aprendizaje de la escritura.

Al igual que todas las competencias lingüísticas, la producción escrita en la clase de lengua extranjera ocupa un lugar muy importante. Según lo expone el Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas (Conseil de l'Europe, 2001), la producción escrita forma parte de las habilidades lingüísticas a adquirir cuando se aprende un idioma y debe considerarse para evaluar el nivel lingüístico de un estudiante.

La didáctica de la escritura se constituye a partir de ciertas constantes que se encuentran en el repertorio textual y discursivo de la lengua materna. El acto de escribir es considerado como una herramienta de expresión y de comunicación, con el objetivo de informar, explicar, convencer, etc. (Cavanagh, 2009).

La producción escrita es una tarea difícil y compleja, incluso en nuestra propia lengua materna. Al redactar un texto, tanto en lengua materna como en lengua extranjera, se ven involucradas muchas competencias lingüísticas (morfo-sintácticas, semánticas, ortográficas, lexicales, etc.), cognitivas (lectura, reflexión, comprensión, elaboración de hipótesis, escritura, relectura, etc.), meta cognitivas (planificación, análisis, selección de información, síntesis, etc.) y socio-culturales (conocimiento y contextualización de los temas sobre los que se escribe). Para lograr que nuestros estudiantes escriban correctamente y de forma coherente un texto en L1 o en L2, es preciso tomar en consideración todas estas competencias (Cyr, 1998).

Por dicha razón, en las actividades pedagógicas que proponemos para desarrollar la escritura en FLE, se tomaron en cuenta las diversas estrategias que entran en juego durante el proceso de escritura.

Consideramos que el papel del profesor es guiar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje de la escritura con el objeto de que éstos vayan tomando conciencia progresivamente de los diferentes aspectos involucrados durante las tareas de producción escrita.

En la adquisición o aprendizaje de una lengua, hay elementos que juegan un papel importante: las necesidades de expresión y la creatividad por un lado; y los aspectos psicológicos (la timidez, la educación represiva, etc.) o sociológicos (la pertenencia social, el bagaje cultural, los hábitos, etc.) por otro lado (Deschênes, 1995; Cornaire & Raymond, 1994). El profesor de lengua debe considerar todos estos factores cuando planea y aplica actividades de producción escrita.

3.1.1 El estatus de la escritura y su enseñanza-aprendizaje a través de los distintos métodos y enfoques en la didáctica de las lenguas

Podemos observar que la didáctica de la producción escrita en lengua extranjera ha evolucionado a través de los años y en función de las diversas orientaciones metodológicas en el campo de la didáctica de las lenguas. La enseñanza-aprendizaje de la escritura se inspiró en tiempos remotos de la enseñanza de las lenguas clásicas, el griego y el latín (Cornaire y Raymond, 1994). Posteriormente, entre las metodologías y los enfoques pedagógicos principales que han orientado la enseñanza de la producción escrita, podemos citar los siguientes: la metodología gramática-traducción, el método directo, la metodología audio-oral, la metodología SGAV, el enfoque cognitivo, el enfoque comunicativo y la perspectiva accional. La escritura en lengua extranjera se ha enseñado en función de las tendencias teóricas y metodológicas de cada método o enfoque en el marco de la didáctica de las lenguas. Veamos enseguida qué lugar ha ocupado la competencia escrita y cómo se ha enseñado en el marco de cada uno de los métodos o enfoques principales de la didáctica de las lenguas.

a) El método gramática-traducción

El método gramática-traducción (o tradicional), constituido formalmente como tal a principios del siglo XX, tenía como principal objetivo la enseñanza y la memorización de las reglas gramaticales, de manera que permitía la práctica de la lectura, la comprensión y la traducción de los textos clásicos. El vocabulario se aprendía mediante listas de palabras.

Con respecto a la enseñanza-aprendizaje de la escritura, aunque esta competencia era prioritaria, la producción escrita presentaba cierta dificultad, ya que el estudiante trabajaba sobre una gramática artificial, estricta y rígida, debiendo aprender y transcribir largas listas de palabras. El alumno llevaba a cabo básicamente tareas de traducción; las tareas de composición escrita no se contemplaban realmente. No había un verdadero aprendizaje de la expresión escrita en L2.

b) El método directo

El método directo se originó a principios del siglo XX en Europa y representó una ruptura con la tradición que imperó durante más de tres siglos en el campo de la enseñanza de lenguas.

Entre sus objetivos fundamentales se pueden señalar básicamente: la enseñanza-aprendizaje de la expresión oral, del vocabulario y de algunos elementos culturales de los países representativos cuyas lenguas eran estudiadas. La competencia escrita no era considerada como esencial; ésta no se enseñaba sino hasta un nivel avanzado y siempre se mantuvo en un segundo plano.

c) El método audio-oral

Durante la primera mitad del siglo XX, este método se desarrolló en los Estados Unidos. Utilizado originalmente en la armada americana, se inspiró de la teoría

psicológica behaviorista o conductualista: los militares eran capaces de aprender rápidamente estructuras lingüísticas, a través de la repetición y la automatización.

La prioridad era el aprendizaje de la expresión oral. La expresión escrita era secundaria y ésta se limitaba a ejercicios de transformación y de sustitución, lo que permitía aprender únicamente estructuras, sin llegar a la reflexión. En el marco de este método no había realmente un aprendizaje de la escritura; por ende, las escasas producciones escritas eran muy superficiales y atendían exclusivamente a cuestiones gramaticales, morfo-sintácticas y léxicas.

d) El enfoque estructuro-global audiovisual (SGAV)

Este método surgió en Francia a inicios de la segunda mitad del siglo XX y fue el precursor del Enfoque Comunicativo (años 50-60).

Después de 60 horas de clase, el alumno era capaz de tomar un dictado y enseguida leer en voz alta las frases que acaba de escribir; la escritura era considerada poco útil; lo más importante en el aprendizaje de una lengua era la expresión oral, dedicando una atención especial a la pronunciación, incluidos el ritmo y la entonación, particularmente la comunicación. De ahí la importancia de la integración de la fonética, la reproducción de los sonidos, el ritmo y la entonación, así como el empleo de grabaciones de diálogos en soporte magnético, posteriormente en casete o a través de imágenes en filmillas.

e) El enfoque cognitivo⁷

En el campo de la psicología y de la educación, el cognitivismo surgió como opositor del enfoque conductualista, en los años 70. Este enfoque influyó en gran medida las orientaciones metodológicas y pedagógicas del enfoque comunicativo que imperó igualmente a lo largo de los años 70 y de los 80.

⁷ Incluimos este enfoque, pues algunos autores lo incluyen al referirse a la historia de las metodologías de enseñanza de lenguas (Cornaire & Raymond, 1994).

El objetivo principal era que el estudiante no debía llegar a la automatización. Se consideraba que el proceso de aprendizaje de una lengua debía ser creativo y reflexivo, en donde la comprensión era esencial. Se centraba en la gramática, en el léxico y en la pronunciación. La escritura tenía una gran importancia: se observó un equilibrio entre lo oral y lo escrito en la enseñanza de la lengua.

El enfoque sugería una variedad de ejercicios obligando al aprendiente a desarrollar estrategias de aprendizaje, indispensables en el desarrollo de las competencias de comunicación en producción escrita. El enfoque cognitivo tomó en cuenta los puntos favorables de los métodos anteriores. Entre los autores que contribuyeron a la constitución de este enfoque podemos mencionar a los siguientes: Baddeley, Bartlett, Broadbent, Bruner, Ebbinghaus, Miller, Neisser, Rumelhart, Simon, Tulving, Solso, Piaget y Vygotsky (Cornaire & Raymond, 1994).

En este contexto, el alumno es considerado como el principal protagonista en el proceso de aprendizaje. Debe adquirir una mayor responsabilidad en su propio aprendizaje, al reconocérsele la capacidad de formular por su cuenta hipótesis relativas a las reglas de la LE, ponerlas a prueba en la práctica y aprender de sus propios errores.

f) El enfoque comunicativo

Orientado por los principios teóricos del enfoque cognitivo en el marco de la psicología, el enfoque comunicativo se implanta en los años 70 y es propio del campo de la didáctica de las lenguas. La lengua fue desde entonces considerada como un instrumento de comunicación. Se tomó en cuenta la interacción social. Los contenidos a enseñar debían ser determinados en función de las necesidades de comunicación de los estudiantes.

La comunicación no estaba reservada únicamente a lo oral. A partir de este enfoque, la escritura tomó mayor importancia: la reflexión y la investigación relativas a los procesos de escritura en lengua extranjera han sido abundantes desde entonces y

han aportado enormemente en conocimiento y en materiales didácticos a la enseñanza-aprendizaje de la escritura.

Para los especialistas, la comunicación es un proceso que se lleva a cabo en situaciones concretas. Por consiguiente, no bastaba con que los aprendientes asimilaran un cúmulo de datos: vocabulario, reglas, funciones, etc. Era imprescindible, además, que aprendieran a utilizar esos conocimientos. Para ello debían participar en tareas reales, en las que la lengua fuera un medio para alcanzar un fin (por ejemplo, consultar un horario de aviones para saber si hay vuelo directo de Barcelona a Singapur; o redactar una carta de motivos para solicitar un empleo o una beca).

g) La perspectiva accional y el enfoque por tareas

La perspectiva accional o enfoque por tareas constituye una continuación del enfoque comunicativo. Siendo la metodología de referencia actual en el marco de la didáctica de las lenguas, la perspectiva accional favorece la enseñanza-aprendizaje de la producción escrita, competencia que debe desarrollarse desde el inicio del aprendizaje de una lengua extranjera, paralelamente a las otras competencias⁸.

3.1.2 El proceso de adquisición de la producción escrita según los modelos constructivistas

El docente de lengua extranjera puede lograr una eficaz integración de la producción escrita en el contexto de sus clases si toma en consideración las aportaciones teóricas y metodológicas básicas de los especialistas que nos explican los procesos psicológicos que se presentan a lo largo del aprendizaje de la competencia escrita en lengua extranjera. Es preciso entonces conocer las teorías fundamentales y las propuestas pedagógicas actuales en cuestión de la enseñanza-aprendizaje de la escritura con el objeto de aplicarlas en nuestros contextos pedagógicos específicos.

⁸ Este enfoque metodológico se expone más adelante, en el apartado 3.5 (p. 35).

Los modelos son teorías, conjuntos de ideas y de hipótesis que nos dan una imagen global de múltiples realidades que constituyen los procesos de expresión escrita (Coraine y Raymond, 1994). De manera general, existen dos tipos de modelos fundamentales que describen el proceso de adquisición de la escritura en L1 o en L2: los modelos lineales y los modelos no lineales.

Con respecto al modelo lineal o unidireccional, inspirado en Rohmer (1995, citado en Cornaire y Raymond, 1994), se proponen tres etapas básicas para el desarrollo de la producción escrita: la pre-escritura, la escritura y la re-escritura. La pre-escritura comprende la planificación de ideas y la investigación de temas. La escritura constituye la concretización de dichas ideas y de dichos temas. La re-escritura implica las correcciones de forma y fondo y la presentación del producto o redacción final. Pero este modelo presenta dificultades mayores para el escritor inexperto, en particular para el alumno que aprende una lengua extranjera.

Con relación al modelo no lineal, Cornaire y Raymond (1994) sintetizan las propuestas de distintos autores (Hayes y Flower; Bereiter y Scardemalia; Deschênes y Moirand), pero cuyos fundamentos teóricos son los mismos: los principios constructivistas del aprendizaje. En el marco del presente trabajo, nos limitamos a exponer brevemente el modelo constructivista más actual (el de Deschênes, 1995) y a partir del cual planeamos y aplicamos las actividades pedagógicas que exponemos más adelante en el marco de nuestra investigación.

3.1.2.1 La adquisición de la producción escrita de acuerdo al modelo constructivista de Deschênes

El modelo de Deschênes (1995) subraya la importancia de los procesos psicológicos, es decir, de las actividades cognitivas de la comprensión y de la producción de los textos. Este modelo hace énfasis en dos grandes variables que tienen implicaciones fundamentales en la adquisición de la escritura: la situación de

interlocución y el escritor. Con respecto a la primera (la situación de interlocución), el autor explica que se deben considerar diversos aspectos que pueden tener una influencia en la escritura (el tipo de tarea a cumplir; el medio ambiente psíquico; el texto mismo; las personas que se encuentran en el entorno más o menos próximo del escritor; las fuentes de información externas). Con respecto a la segunda variable (el escritor), Deschênes subraya la importancia del perfil y de las estrategias propias del sujeto que escribe, cuyos conocimientos y procesos psicológicos tienen efectos sobre su producción escrita.

Por otro lado, Deschênes considera el aspecto afectivo y el contexto en el que se presenta el proceso de escritura. Para este especialista, los procesos psicológicos están constituidos por cinco etapas: 1) la percepción-activación, que se refiere a la definición de la tarea a realizar; 2) la construcción de la significación, a partir de la cual el escritor elabora y organiza su texto, apoyándose en la selección y en la organización de la información; 3) la alineación, que constituye el plan del texto; 4) la redacción-edición, que se refiere a la construcción del texto; y 5) la revisión, etapa en la que el texto es evaluado y corregido.

3.1.3 Adquisición de la escritura en L2 y en L1

Para la producción de un texto en lengua materna es necesaria la utilización de diferentes procesos cognitivos, lo cual supone un número de operaciones psicológicas complejas (Deschênes, 1995). En el caso de la producción escrita en lengua segunda o extranjera, dichas operaciones funcionan de forma similar, pero son aún más complejas.

Es preciso entonces ser conscientes, como docentes, de la dificultad que implica la redacción de un texto en L2. Para lograr un texto aceptable escrito en L2, el alumno debe afrontar diversas problemáticas: diferenciación de las estructuras morfo-sintácticas y discursivas entre su lengua materna y la lengua extranjera; aprendizaje del

funcionamiento de cada tipo de texto; elección del vocabulario preciso o adecuado para el texto a redactar; aspectos socio-culturales que presentan implicaciones en la forma y el contenido de los productos escritos en L2.

En el marco de la enseñanza-aprendizaje de la escritura en L2, los especialistas hacen las siguientes consideraciones o recomendaciones, en particular en el caso de alumnos principiantes e intermedios:

Con relación a las características de los textos escritos en L2, se sugiere iniciar con textos cortos que presenten poca información, sintaxis y vocabulario simple.

En lo que se refiere a los procesos de escritura en L2, se sugiere dar mayor tiempo para la redacción y ser consciente de que las estrategias de los alumnos son mayormente limitadas o a menudo inadecuadas en L2.

Con respecto al tipo de frases escritas en L2, éstas son menos complejas por lo general. Se sugiere favorecer las frases simples, en particular en el caso de los alumnos principiantes e intermedios.

La lectura y análisis de distintos modelos de textos es igualmente indispensable; es una etapa previa por la que todo alumno de L2 debe pasar. El conocer las estructuras y el funcionamiento de los textos previamente a la redacción de los mismos constituye la base inicial para un aprendizaje adecuado de la escritura en L2.

Es preciso además considerar los conocimientos generales previos de los alumnos (de índole cultural, lingüística, social, etc.), los cuales pueden ayudarles en la elaboración de sus textos.

Asimismo, la contextualización de la producción escrita en la realización de tareas que impliquen la resolución de problemas o la elaboración de un producto final es indispensable para una adquisición acertada de la escritura.

La autoevaluación de su producción escrita, además de la evaluación del docente y de la evaluación de los pares, contribuye también a favorecer un buen aprendizaje de la producción escrita.

3.2 Análisis de la calidad, la corrección y la complejidad de los textos escritos

Evaluar la calidad y la corrección de un texto implica observar diversos aspectos: coherencia y cohesión del texto; utilización del registro discursivo; riqueza del léxico; estructuración adecuada de las distintas partes del texto; morfo-sintaxis correcta de las frases; puntuación; ortografía; etc.

Asimismo, para evaluar el nivel de complejidad sintáctica de un texto escrito, los autores (Ntirampeba, 2008; Berman & Slobin, 1994; Nippold, 1988) se refieren a distintos elementos o factores a considerar: número de oraciones, número de palabras, número de cláusulas coordinadas y subordinadas, tipo de cláusulas subordinadas, tipo de nexos utilizados, etc.

Es preciso señalar que existen diferentes criterios y propuestas-modelo para evaluar la producción escrita. En efecto, diversos investigadores han desarrollado cuadros o esquemas sobre los distintos aspectos que intervienen y deben ser evaluados en la comunicación escrita (Ntirampeba, 2008; Laurier et Lussier, 2001; Germain, Netten & Séguin, 2004)⁹. Esto hace muy complejo el estudio de la calidad y/o la complejidad de un texto escrito.

En el marco de nuestra tesis, el análisis de las redacciones elaboradas por los participantes en nuestro estudio se limitó a la consideración de sólo algunos elementos referidos por los especialistas: número de palabras por texto, número y tipo de nexos de coordinación y de subordinación. El número reducido de los participantes en nuestra

⁹ Con el objeto de ilustrar este fenómeno, podemos referirnos por ejemplo a la propuesta de Ntirampeba, 2008 (ver Anexo 9.1).

experimentación y su nivel básico de francés no nos permitió profundizar en el análisis de la calidad y complejidad de los textos redactados por dichos estudiantes.

3.2.1 Evaluación de la producción escrita en francés, según el modelo quebequense

Algunos aspectos del modelo quebequense de evaluación de la adquisición de la producción escrita en el sistema escolar (1975) orientaron nuestro análisis con respecto al nivel de calidad de los textos producidos por los participantes en nuestra investigación. En dicho modelo, se evalúan los siguientes aspectos:

- la consideración de la intención del texto y de su lector;
- el orden lógico en el que se presenta la información;
- la presentación formal del texto;
- el respeto del número total de frases;
- la utilización adecuada de cláusulas subordinadas;
- el número adecuado de palabras en el texto;
- el número adecuado de las categorías básicas (verbos, sustantivos, adjetivos, adverbios...);
- la utilización apropiada de conectores entre las frases;
- el manejo adecuado de la puntuación;
- la utilización correcta de la concordancia;
- la conjugación correcta de los verbos;
- la ortografía.

3.3 Las TICE: herramientas para favorecer la producción escrita en L2

Durante las últimas décadas, un gran número de herramientas audiovisuales y tecnológicas ha llegado a nuestras vidas: la televisión, los documentos audiovisuales, los documentos multimedia, Internet, etc. Este fenómeno ha traído cambios radicales en la manera de informarse y de comunicarse y por ende ha transformado los diferentes ámbitos sociales (Karsenti y Larose, 2001).

Para muchos especialistas en el campo de las ciencias de la educación y de la didáctica de las lenguas, entre otras disciplinas, las TICE constituyen un importante potencial de innovación pedagógica y favorecen nuevas prácticas en los contextos escolares. Los recursos aportados por las TICE son infinitos: bancos de datos, herramientas de trabajo, simuladores y dispositivos de trabajo colectivo. El aprendizaje en línea se caracteriza por ser económico, organizacional, pedagógico y tecnológico.

El *Marco común de referencia para las lenguas* (Conseil de l'Europe, 2001:110) sugiere “como regla general, la exposición directa a la utilización de documentos auténticos de la lengua en L2”, como por ejemplo el discurso oral y escrito de los nativos, la prensa, los documentos publicitarios, las recetas, la correspondencia, los documentos oficiales o administrativos, etc. Desde la entrada de *Internet* en los contextos académicos, el acceso a la multitud de documentos auténticos es inmediato gracias a las TICE. Además de los sitios en línea, las herramientas que permiten la comunicación facilitan el intercambio y la socialización entre los distintos actores en los contextos educativos. El desarrollo de la escritura en L2 en el marco de la didáctica de las lenguas se ve así favorecido por dichas herramientas tecnológicas.

3.3.1 Breve panorama de la evolución de las TICE en los contextos educativos

A mediados del siglo XX, se comienzan a desarrollar los primeros programas informáticos en el campo de la educación; al principio exclusivamente para operaciones aritméticas y posteriormente para todas las áreas del conocimiento. En los años 60 se

logran las primeras conexiones a través de líneas telefónicas, desarrollándose las primeras aplicaciones del correo electrónico. (Manuel Sadosky, 2000).

Hacia los años 70, se logran los primeros sistemas para enseñanza en computadora, equipando por primera vez a las instituciones educativas estadounidenses e introduciendo el uso de videocaseteras con fines educativos.

Para finales de los años 80 y principios de los 90, aparecen los primeros programas de enseñanza en línea y se enseñan diferentes programas operativos (MS-DOS, LOTUS, WORD PERFECT, etc.), así como diferentes lenguajes (PASCAL, COBOL, BASIC, etc.). A principios de siglo XXI, el *Internet* llegó a tener más de mil millones de usuarios. Hoy en día podemos observar la transformación enorme de las redes de comunicación en todos los ámbitos (gubernamental, institucional, empresarial, educativo, personal, comercial, etc.).

Durante los últimos 20 años, las diversas aplicaciones de las TICE en el campo de la didáctica de las lenguas se han extendido y han visto diversos proyectos pedagógicos apoyados en estas herramientas.

3.3.2 Aportaciones pedagógicas de las TICE en los contextos universitarios

Las implicaciones pedagógicas favorables de las TICE en los procesos de enseñanza-aprendizaje en general y en el campo de las lenguas extranjeras en particular es indudable. Así lo reportan los estudiosos en este campo del conocimiento (Karsenti & Larose, 2001). Ellos señalan efectivamente que la Universidad ha evolucionado en un contexto de transformación en el universo de la información numérica del *Internet*. Entre las ventajas fundamentales de la integración de las TICE en los contextos universitarios, podemos sintetizar las siguientes: una mejor calidad y mayor eficacia del docente, un aumento de titulados a nivel profesional, una

accesibilidad más rápida y simple a la documentación y a la información; una mayor presencia de las universidades en los mercados de trabajo y de formación.

Las TICE permiten replantarse y reubicar en el tiempo y en el espacio los cambios entre las personas y abrir nuevas avenidas para las actividades de formación intelectual y científica más numerosas y diversas. Ellas permiten la exploración de nuevas opciones en la investigación.

La integración de las TICE constituyen un proyecto global de transformación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y favorecen así la comunicación entre los docentes, entre los estudiantes y entre los docentes y los estudiantes.

Numerosas universidades de América del norte y de Europa se ven favorecidas por la integración óptima de las TICE en la formación a distancia. En efecto, según varios estudios, se han observado las distintas aportaciones de estos recursos tecnológicos en los contextos universitarios: eliminan los límites físicos del salón de clases e incrementan la accesibilidad al aprendizaje; facilitan el desarrollo cognitivo de los alumnos; apoyan el desarrollo del pensamiento crítico; aumentan la motivación en los estudiantes; propician una mayor y mejor comunicación ; el acceso a la información y a los conocimientos es inmediato y generalizado; favorecen la autonomía de los alumnos; facilitan la colaboración en la realización de tareas pedagógicas.

Con respecto al maestro en este contexto de enseñanza, es preciso mencionar que su papel cambia totalmente: de presentador tradicional se convierte a facilitador del aprendizaje. La introducción de la tecnología transforma su clase, es decir que la construcción del conocimiento está destinada a la comunicación y a la participación de los alumnos de manera más activa, creativa y constante, desarrollando sus propias habilidades para la resolución de problemas.

El compromiso del docente, en este contexto de enseñanza, de naturaleza constructivista, es reflexionar sobre sus objetivos y buscar las estrategias de

aprendizaje adaptadas a esta forma de funcionar. Para llegar a la transmisión y construcción del conocimiento es importante crear un ambiente propicio al aprendizaje.

Así pues, la integración de las TICE en los contextos pedagógicos implica cambios importantes en los hábitos de enseñanza y de aprendizaje. El desafío para todos los actores (directivos, administrativos, investigadores, docentes, estudiantes) es primeramente ser conscientes de las ventajas y de las limitantes de estas herramientas y enseguida saber integrarlas de manera adecuada, progresiva y significativa, sin perder de vista los aspectos pedagógicos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para impulsar estos cambios es preciso una evolución de mentalidades y una apertura hacia los cambios modernos en los contextos educativos.

3.4 El trabajo colaborativo en la clase de lengua

Dado que en el presente trabajo se busca observar también el efecto del trabajo colaborativo en la producción escrita en lengua extranjera (además de las implicaciones de las TICE sobre la escritura), es preciso definir aquí la noción de trabajo colaborativo y exponer sus rasgos característicos fundamentales.

3.4.1 El concepto de aprendizaje colaborativo

El aprendizaje en colaboración es una estrategia pedagógica a través de la cual un pequeño grupo de estudiantes trabaja por un objetivo común (Deaudelin & Nault, 2003); es decir, se trata de la construcción del conocimiento a través de un trabajo grupal, a través de la autonomía y la responsabilidad mediante el intercambio de ideas y la negociación. Veamos a continuación los principios teóricos y metodológicos de esta modalidad de aprendizaje.

3.4.2 Fundamentos teóricos del trabajo colaborativo

Los psico-cognitivistas señalan que el aprendizaje es un proceso mental a partir del cual se construye el conocimiento. Para ellos, las teorías cognitivas y socio cognitivas son la base del aprendizaje colaborativo. El constructivismo y el socio-constructivismo (de Piaget y de Vigotsky respectivamente, citados por Karsenti & Larose, 2001: 12) proponen una pedagogía de interacción humana basada en los principios fundamentales siguientes:

- Los conocimientos son contruidos por los estudiantes en función de tres elementos: la estructura de la materia de estudio; la experiencia del alumno y el contexto en la cual los conocimientos serán utilizados.
- Los conocimientos presentan como objetivo básico una negociación y una interacción entre los diferentes actores.

Para diversos autores (Deaudelin & Nault, 2003; Henri & Lundren-Cayron, 2001; Nunan, 1992), el trabajo colaborativo es entonces un procedimiento pedagógico completo cuya finalidad primera es la construcción activa y progresiva de los distintos conocimientos a adquirir por los sujetos aprendientes.

Los actores principales son: el sujeto, el grupo y el profesor. Todos ellos comparten objetivos comunes: facilitar el aprendizaje; compartir información, conocimientos, ideas o experiencias; motivarse; ayudarse; interactuar y negociar. En el marco del aprendizaje colaborativo, son fundamentales: la autonomía, la responsabilidad y el compromiso.

El docente-formador juega un rol de facilitador del aprendizaje en donde el grupo participa como fuente de información, como un agente de motivación, como medio de ayuda y de apoyo mutuo y como lugar privilegiado de interacción para la construcción colectiva de los conocimientos.

En la gestión colaborativa, los estudiantes trabajan colectivamente en el aprendizaje del grupo y en su entorno; el grupo desarrolla actividades en beneficio de los estudiantes. En otros términos, el aprendizaje colaborativo es cooperar para aprender y aprender a cooperar. Esta estrategia pedagógica favorece la interdependencia cognitiva y social entre los estudiantes, pues toma en cuenta las diferencias individuales y permite que los agentes educativos tengan un rol activo durante la realización de las actividades de aprendizaje.

El aprendizaje colaborativo se basa en la tarea pedagógica, definida como un conjunto estructurado de actividades que tienen un sentido o una significación para el sujeto aprendiente, quien se ve confrontado a soportes didácticos auténticos a través de actividades de comprensión, de producción y de interacción con sus pares, para la resolución de un problema. La noción de tarea se define a detalle más adelante (ver 3.5. La perspectiva accional).

3.4.3 Trabajo cooperativo vs trabajo colaborativo

Consideramos interesante mencionar brevemente las diferencias principales entre el trabajo cooperativo y el trabajo colaborativo, nociones que en ocasiones son confundidas, según Johnson *et al.* (2008) y Henri y Lundgren-Cayrol (2001).

De manera global, el trabajo cooperativo implica una repartición clara del trabajo entre sus participantes. Concretamente, una tarea específica es asignada a cada estudiante. Enseguida, los trabajos o tareas individuales de cada estudiante se juntan y forman el trabajo final. Con esta modalidad de trabajo el aprendiente será responsable de su propia producción, pero desconocerá el desarrollo concreto de cada una de las otras tareas de sus compañeros.

Con respecto al trabajo colaborativo, no hay ninguna repartición del trabajo entre sus participantes. Éstos deben trabajar en conjunto en cada etapa de elaboración del

trabajo. Así, una vez llevado a cabo el trabajo, es imposible identificar las tareas realizadas por cada uno. Este tipo de trabajo se basa en las capacidades de comunicación, de interacción y de negociación de cada uno.

3.4.4 Aportaciones del trabajo colaborativo a los procesos de aprendizaje

Diversos autores (Deaudelin & Nault, 2003; Henri & Lundren-Cayron, 2001; Nunan, 1992) señalan las aportaciones pedagógicas del trabajo colaborativo en los distintos contextos educativos. Resumimos enseguida dichas ventajas fundamentales en el marco específico de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras:

a) El clima socio-afectivo propicio para el aprendizaje:

El trabajo en grupos favorece las relaciones socio-afectivas entre los alumnos, ya que el estudiante es parte de una comunidad, es más responsable, aprende a trabajar de manera autónoma. Por otro lado, el profesor tiene un papel importante ejerciendo cierta influencia sobre la formación del grupo, logrando con esto que el producto final produzca una satisfacción y se economice tiempo y esfuerzo al compartir el trabajo.

b) El desarrollo de la creatividad:

Es importante estimular la creatividad del estudiante, haciendo que él mismo descubra nuevas situaciones a partir de sus propias ideas, lo cual puede facilitarse a través de la co-reflexión y de la co-decisión.

c) El apoyo de la motivación:

El estudiante puede incrementar su motivación al darse cuenta de que puede contribuir, a través de sus ideas y su participación, al logro del trabajo en el grupo. Esto favorece además el aumento de la confianza en sí mismo.

d) La economía del tiempo:

La repartición del trabajo con objetivos precisos entre los diferentes grupos ayuda a economizar esfuerzo y ganar tiempo viéndose recompensada en la adquisición del conocimiento a través del trabajo y la autonomía del grupo.

e) La compensación de errores:

El trabajo redactado en grupo contiene generalmente menos errores, a diferencia de un trabajo redactado de manera individual. Los errores lingüísticos, ortográficos, fonéticos, etc., se ven disminuidos porque la corrección se hace en común.

Dadas las ventajas anteriores, confirmadas por los especialistas, la experimentación expuesta en el presente trabajo está orientada por los fundamentos y los rasgos característicos anteriores. Las actividades colaborativas – y en particular la redacción final de los textos narrativos – propuestas para fines de nuestro estudio son contrastadas con actividades individuales con el objeto de observar las posibles diferencias en cuanto a calidad, corrección y complejidad de los textos se refiere.

3.5 Orientaciones metodológicas fundamentales de la perspectiva accional y el enfoque por tareas

Las actividades pedagógicas que se elaboraron y aplicaron en el marco de nuestra experimentación están orientadas por la perspectiva accional y el enfoque por tareas¹⁰, corrientes teóricas y metodológicas que sustentan la enseñanza-aprendizaje de las lenguas hoy en día.

¹⁰ La denominación “perspectiva accional” es utilizada en el contexto europeo, mientras que la expresión “enfoque por tareas” es propia al contexto anglosajón. Ambos enfoques presentan fundamentos teóricos y metodológicos similares y constituyen la continuación o evolución del enfoque comunicativo en el campo de la didáctica de las lenguas.

Los fundamentos teóricos y metodológicos de la perspectiva accional y del enfoque por tareas se encuentran resumidos en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (CERC), documento publicado por el Consejo de Europa en 2001, el cual nace de la necesidad de estandarizar los niveles de las lenguas enseñadas en Europa. Dicho documento pretende servir de patrón internacional para evaluar las competencias socio-culturales-comunicativas de los estudiantes y para medir los niveles de comprensión y de expresión (oral y escrita) de los idiomas que se enseñan y aprenden en los países europeos. Asimismo, esta referencia constituye una base común para la elaboración de distintas herramientas de enseñanza y aprendizaje de las lenguas, con vistas a promover el plurilingüismo en el contexto europeo (Conseil de l'Europe, 2001; Rosen, 2009).

3.5.1 Los fundamentos de la perspectiva accional y del enfoque por tareas

El CERC promueve el aprendizaje de las lenguas extranjeras a través de la realización de un gran número de tareas y considera al alumno como un actor social capaz de realizar dichas tareas dentro y fuera del salón de clases (Conseil de l'Europe, 2001; Rosen, 2009; Lions-Olivieri & Liria, 2010).

En el marco de esta perspectiva, el alumno aprenderá a comunicarse utilizando la lengua extranjera de acuerdo a sus necesidades e intereses, siendo capaz de realizar múltiples tareas: llevar a cabo las compras, reservar una habitación, realizar diferentes trámites administrativos, hacer llamadas por teléfono, consultar horarios, solicitar un empleo, etc.

Dichas tareas son de índole comunicativa; se trata de situaciones que imitan la vida real; y pretenden lograr una comunicación auténtica entre un aprendiente y otros usuarios de la lengua meta (compañeros de clase, hablantes nativos, etc.). Para alcanzar este propósito, es habitual organizar la clase en parejas o en grupos reducidos, de modo que los alumnos sean los verdaderos protagonistas de la

interacción y gradualmente desarrollen su margen de autonomía. Dada la autenticidad de la lengua y de la interacción que se produce en las actividades comunicativas, éstas parecen favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa y la motivación por el aprendizaje de la lengua meta.

3.5.2 El concepto de tarea en el marco de la perspectiva accional y del enfoque por tareas

El Marco europeo (Consejo de Europa, 2001: 16) define así el concepto de tarea:

toda finalidad accional que el actor se representa como algo que debe alcanzar un resultado dado en función de un problema a resolver, de una obligación que hay que cumplir, de un fin que se fijó. Puede tratarse además, según esta definición, de desplazar un armario, escribir un libro, llevarse la decisión en la negociación de un contrato, hacer una partida de cartas, pedir una comida en un restaurante, traducir un texto en lengua extranjera o preparar en grupo un periódico de clase.¹¹

Las tareas tienen como objetivo entonces desarrollar en el alumno la capacidad de comunicarse de manera clara y eficaz en la lengua extranjera. Por ende, éste deberá ser capaz de integrarse a cualquier cultura sin ningún problema.

La comunicación es una parte esencial de las tareas en las que los participantes realizan actividades de interacción, expresión, comprensión, mediación o una combinación de dos o más de ellas.

La perspectiva accional y el enfoque por tareas, difundidos por el CECR (2001:121-127) tienen su origen en el enfoque comunicativo, el cual evoluciona y se transforma en un método más rico, que se basa en actividades o tareas socio-interactivas.

¹¹ Traducción de las autoras. Texto original: « Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. »

Para garantizar una comunicación real, las tareas se rigen por ciertos principios básicos, según Nunan (1989), precursor anglosajón de la noción de tarea en el marco de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas:

Entre los interlocutores existe una necesidad real de comunicación, puesto que cada uno tiene que averiguar algo que sólo su compañero sabe, y si no lo averigua, no podrá realizar su propia tarea.

El hablante decide el contenido (qué va a decir), la forma (cómo va a decirlo), el tono, el momento, etc.

Las reacciones verbales y no verbales de su interlocutor indican al alumno en qué medida está alcanzando su objetivo en la conversación.

3.5.3 Las condiciones fundamentales de la tarea en didáctica de las lenguas

Inspirados por Nunan (1989), distintos autores (Lions-Olivieri & Liria, 2010; Rosen, 2009; Ellis, 2003; Willis, 1998) han expuesto los rasgos característicos de la tarea pedagógica en el marco de la didáctica de las lenguas.

Las siguientes condiciones son indispensables en el momento de planear y de integrar la tarea pedagógica en el salón de clases:

→ Es preciso que la tarea sea planeada previamente; ésta implica pues un plan de trabajo bien delimitado.

→ Debe ser planeada en función del perfil profesional y de los intereses de los alumnos.

→ Debe estar centrada en el significado. Es decir, debe introducir procesos reales de utilización de la lengua meta; debe utilizar competencias lingüísticas; y debe incorporar procesos cognitivos y socio-cognitivos (reflexión, planificación, elaboración de hipótesis,

búsqueda y selección de información, valorización, discusión, negociación...).

→ Asimismo, la tarea debe prever la realización de un producto final concreto.

Los especialistas arriba citados enfatizan la consideración de los siguientes elementos en el momento de planificar las tareas para la clase de lengua:

- Los objetivos (comunicativos, afectivos, cognitivos, socioculturales y lingüísticos).
- La información de entrada o apoyos pedagógicos auténticos.
- Las actividades para llegar al resultado final.
- La definición clara y precisa de las funciones de los actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Estudiantes: autonomía, responsabilidad e iniciativa.

Docente: guía, orientador, consejero, tutor, facilitador.

- El dispositivo (organización y disposición de la clase para la realización de trabajos individuales, en pareja, en grupos pequeños o todo el grupo).
- El resultado de la tarea (producto final: resolución de un enigma o problema; o elaboración de un proyecto o trabajo concreto).
- La fase de la evaluación, auto-evaluación y evaluación por los pares (el producto final debe darse a conocer a todos los alumnos y éstos deben participar en el proceso de la evaluación de las tareas [Riba, 2009; Veltcheff & Hilton, 2003; Veltcheff, 2009]).

3.5.4 La dimensión social en la perspectiva accional y el enfoque por tareas

La sociolingüística estudia el lenguaje en relación con la sociedad. Su objeto de análisis es la influencia que tienen en una lengua los factores derivados de las diversas

situaciones de uso, tales como la edad, el sexo, el origen étnico, la clase social o el tipo de educación recibida por los interlocutores, la relación que hay entre ellos o el tiempo y lugar en que se produce la comunicación lingüística (Moreno Fernández, 1998).

Las relaciones entre la sociolingüística y el aprendizaje de lenguas han sido numerosas y fecundas. Por un lado, la sociolingüística se ha interesado por los procesos de adquisición de lenguas (primeras y segundas) ya que el contexto social es uno de los factores más influyentes en este proceso. Por otro lado, la didáctica de lenguas ha recogido los planteamientos básicos de la sociolingüística: la variación lingüística debe estar reflejada en la enseñanza de una lengua y es por tanto necesario prestar atención a la lengua en su contexto social. En la didáctica de lenguas es imprescindible poner de manifiesto los componentes sociolingüísticos de la comunicación tanto en la producción como en la recepción de la lengua por parte de los alumnos (Hudson, 1981).

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Conseil de l'Europe, 2001) apunta que los estudiantes de una lengua extranjera deben desarrollar los conocimientos y destrezas necesarios para poder utilizar la lengua en su dimensión social, es decir, para desarrollar su competencia sociolingüística.

Así, se denomina socialización al proceso de adquisición, interiorización e integración en la personalidad del individuo, de los valores sociales y las normas de comportamiento propios del grupo social o comunidad a la que pertenece, con el fin de posibilitar su adaptación al contexto social. La adquisición de una lengua es la parte de ese proceso más amplio, en la cual el individuo aprende las habilidades comunicativas necesarias para su identidad personal y sus identidades comunitarias (Springer, 2009).

Dentro de los conocimientos y las competencias lingüísticas, comunicativas, pragmáticas y socio-lingüísticas que un estudiante debe adquirir, al aprender una lengua extranjera, se consideran fundamentalmente los siguientes: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales (saludos y formas de tratamiento, convenciones para los turnos de palabra, interjecciones y frases interjectivas); las normas de cortesía; las

expresiones de sabiduría popular (refranes, modismos, expresiones de creencias, actitudes o valores, etc.); las diferencias de registro; los dialectos y los acentos; el lenguaje corporal.

La socialización es un proceso dinámico de interacción, identificación e interiorización. Es un continuo que abarca todo el ciclo vital, pero es especialmente significativo en la infancia y la adolescencia; y debe darse en el contexto familiar primeramente y en el contexto escolar enseguida y en el contexto comunitario posteriormente. En este proceso contribuyen por ende distintos enfoques: el sociológico, el antropológico y el psicológico.

En el aprendizaje de lenguas, los alumnos se implican activamente en interacciones de orden lingüístico y semiótico, como negociadores de significado, de identidades y de itinerarios de aprendizaje. Dichas interacciones tienen lugar en una comunidad de aprendizaje que genera una «cultura de aula», con estructuras propias de participación y relación que afectan tanto al discurso que se produce como al aprendizaje que se desarrolla.

Por otro lado, el interaccionismo social contribuye igualmente a la conformación de la dimensión social en el marco de la perspectiva accional y del enfoque por tareas. Se trata de un enfoque de la psicología educativa que defiende ideas de la psicología cognitiva y del humanismo. En dicho enfoque, se considera que las personas aprenden y dan sentido al mundo que les rodea a través de las interacciones en las que participan desde el momento en que nacen.

La aplicación de este enfoque a la enseñanza de lenguas se traduce en que el alumno aprende una segunda lengua o lengua extranjera cuando tiene ocasión de usarla en interacciones significativas y, por tanto, participa en la construcción de su propio conocimiento y comprensión de la lengua.

Los orígenes del interaccionismo social se encuentran en la teoría general del aprendizaje que desarrolló Vigotsky entre los años 20 y 30 del siglo XX. En su escuela,

son esenciales los conceptos de zona de desarrollo próximo (ZDP), la cual hace referencia al grado de destreza que se encuentra en un nivel por encima de la competencia que el aprendiente posee en un momento determinado.

Según esta teoría, el aprendizaje es más eficaz cuando el aprendiente trabaja junto a otra persona (profesor, compañero) en el nivel inmediatamente superior al de sus capacidades actuales. Los teóricos del interaccionismo social denominan a este proceso mediación. La persona con más conocimientos -el mediador- tiene como función encontrar formas de ayudar al otro a pasar al siguiente grado de conocimiento o comprensión.

Actualmente, el interaccionismo social se aplica al campo de adquisición de segundas lenguas. Se sostiene que la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera consiste en la interacción entre la capacidad innata del ser humano para el lenguaje y los datos lingüísticos que el aprendiente encuentra en los intercambios comunicativos significativos en los que participa. Según este modelo, el aprendiente comprueba sus hipótesis, confirmándolas o rechazándolas, a través de la interacción con los datos lingüísticos que le proporciona su experiencia comunicativa. Además, desde esta perspectiva, también se considera que el estado de la interlengua del aprendiente incide de forma importante en el tipo de interacción resultante, tal como lo demuestran distintos estudios sobre el aprendizaje de lenguas por parte de individuos no nativos (Muñoz, 2000).

En síntesis, el conjunto de principios teóricos y orientaciones metodológicas se tomaron en consideración en el diseño de las secuencias pedagógicas que se aplicaron en nuestra experimentación.

3.6 Les *faits divers*: documentos auténticos que favorecen la producción escrita en FLE

Consideramos importante referirnos aquí a los textos que utilizamos en nuestra experimentación. Expondremos primeramente los aspectos favorables de la prensa escrita para la enseñanza-aprendizaje del francés en general; y nos concentraremos enseguida en las particularidades de los documentos específicos – los *faits divers* – que nos interesan en el presente trabajo.

3.6.1 La prensa escrita: generadora de documentos auténticos para la clase de FLE

La prensa escrita permite, en efecto, trabajar tanto las competencias orales como las competencias escritas en la clase de lengua, pues nos proporciona el acceso a una diversidad de documentos auténticos¹², actuales y de fácil comprensión que pueden favorecer el aprendizaje de la lengua extranjera de múltiples maneras. Más allá del marco escolar, la lectura y la explotación de periódicos o revistas contribuyen a abrir a los estudiantes el mundo que los rodea (Moirand, 1979).

Tratándose de un documento auténtico por excelencia, la prensa escrita representa para los alumnos un soporte ideal, el reflejo de una multitud de culturas y una variedad de informaciones actuales de toda índole.

La utilización de documentos auténticos en clase de francés permite tanto a profesores como a alumnos un enriquecimiento lingüístico, social y cultural, pues a través de ellos los maestros y los alumnos se confrontan a diferentes registros de lengua, los cuales son utilizados de una manera espontánea. Asimismo, dichos documentos desarrollan en los alumnos una actitud favorable hacia la lengua y las culturas estudiadas, lo cual apoya simultáneamente su motivación durante el proceso de aprendizaje.

¹² Consideramos documento auténtico todo aquel documento (escrito o auditivo) destinado en un principio a los locutores o lectores nativos en general; y que no ha sido elaborado o construido para fines pedagógicos (Cuq, 2003).

3.6.2 Los *faits divers* en la clase de FLE

Varios autores (Barillaud *et al.*, 1985; Moirand, 1979) proponen la utilización de la prensa en la clase de lengua – específicamente los “*faits divers*” – por las ventajas que representan para el aprendizaje de la lectura y de la escritura en lengua extranjera: la revisión de las estructuras gramaticales; la exposición a un vocabulario variado; el desarrollo de debates sobre temas de actualidad; la diversidad lingüística, discursiva y temática.

3.6.3 Definición del concepto de *fait divers* y sus características principales

Los *faits divers* son textos breves que narran hechos insólitos de todo tipo. Considerados dentro del ámbito periodístico, no corresponden a una rúbrica en especial. Tratan temas muy variados: trágicos, insólitos, sobre crímenes o catástrofes. Dichos textos se encuentran publicados tanto en la prensa impresa (periódicos y revistas) como en la prensa en línea. Asimismo, otros medios de comunicación también los difunden (la radio y la televisión).

Le Petit Robert (2007) por ejemplo define los *faits divers* como « acontecimientos diarios [...] sin relación entre ellos, y que aparecen en una rúbrica específica en los medios de comunicación »¹³.

El *Dictionnaire de la langue Française* los define como eventos poco importantes que provocan sensación y son redactados en los periódicos.

De manera global, los rasgos característicos de un *fait divers* son los siguientes:

- Estilo claro y frases cortas;
- Utilización del pasado;

¹³ Traducción de las autoras.

- Identificación de los protagonistas (nombre, edad, profesión, etc.)
- Contextualización de la situación o evento en el tiempo y el espacio.
- La información expuesta responde generalmente a las preguntas: ¿quién?; ¿cómo?; ¿cuándo?; ¿dónde? y ¿por qué?
- A menudo, se incluye una fotografía del evento.

Las características pedagógicas esenciales de este tipo de documentos son resumidas por Velázquez Herrera (2008): los hechos insólitos presentan acontecimientos reales y actuales; son escritos narrativos cortos y su temática es muy diversa (accidentes, actos delictivos o criminales, catástrofes naturales, hazañas, anécdotas curiosas o divertida, etc.); su estructura sintáctica es sencilla (frases cortas, lógicas); favorecen la producción oral y escrita, la creatividad, la socialización de los alumnos y las prácticas colaborativas; son atractivos tanto para los maestros como para los alumnos; representan la diversidad cultural del mundo; y su lenguaje es original y variado.

3.6.4 ¿Por qué utilizar los *faits divers* en la clase de FLE?

Consideramos que los rasgos característicos de los *faits divers* expuestos arriba pueden apoyar considerablemente la enseñanza-aprendizaje del francés en el contexto que nos interesa (CELYC-FLL-UAQ), principalmente en los niveles básicos e intermedios del departamento de francés de nuestra institución.

Siendo la adquisición de la producción escrita en lengua extranjera un proceso complejo y paulatino, creemos que el introducir inicialmente en la clase de francés textos breves, sencillos a nivel morfosintáctico y discursivo, actuales en cuanto a los acontecimientos reportados y originales con respecto a las temáticas expuestas, puede favorecer amplia y significativamente el proceso de aprendizaje de la escritura en francés.

Agreguemos, por otro lado, que existe una gran variedad de hechos insólitos en francés en distintos sitios de *Internet*. Es importante, por ende, que el profesor de lengua lleve a cabo una selección en función del perfil, nivel e intereses de sus estudiantes. No todos los *faits divers* son adecuados ni interesantes para nuestros alumnos. En el caso específico de nuestra experimentación, descartamos los hechos insólitos relativos a asuntos policíacos o hechos catastróficos. Nos concentramos básicamente en relatos extraordinarios y actuales que no fueran desagradables para nuestro público estudiantil.

4. Metodología

En el presente capítulo exponemos de forma detallada la experimentación que llevamos a cabo en el departamento de francés del CELyC-FLL-UAQ: contexto del estudio, participantes, instrumentos, método y procedimiento llevado a cabo a lo largo de nuestra experimentación.

Es preciso señalar que la metodología utilizada en la planificación y en la realización de la encuesta que expondremos más adelante, así como el análisis de los datos obtenidos se apoyan en los principios y en las técnicas recomendados por autores especialistas en este campo de investigación (Berthier, 1998; Singly, 1992; Ghiglione & Matalon, 1978).

Así como lo señalan los especialistas arriba citados, para obtener resultados más confiables al aplicar tareas pedagógicas en contextos académicos, en el marco de investigaciones, es preciso realizar al menos una prueba piloto. Así pues, decidimos primeramente aplicar nuestras actividades con grupos piloto y hacer las modificaciones pertinentes para la aplicación posterior definitiva. La primera etapa de nuestra investigación – la prueba piloto – se llevó a cabo durante el mes de noviembre de 2010; y la segunda etapa – la experimentación definitiva – se efectuó durante el mes marzo de 2011. A continuación presentamos la metodología de nuestra investigación.

4.1 El contexto

Para aplicar nuestra experimentación, elegimos el CELyC-FLL-UAQ, institución de educación pública. En este centro de lenguas se imparten cursos de inglés, italiano, alemán, japonés, chino, portugués, ruso y francés, clases ofrecidas al público en general y a estudiantes de la propia Universidad.

El programa de estudios de lengua francesa de la FLL-UAQ está dividido en seis niveles: tres niveles básicos (I, II y III), dos niveles intermedios (I y II) y un nivel avanzado. Los cursos regulares se imparten de lunes a viernes, con una duración de dos horas diarias, en diferentes horarios, con un total de 180 horas por semestre y con

valor curricular. También existen los cursos sabatinos (intensivos) con los mismos niveles, con una duración de 90 horas por semestre y sin valor curricular. Tomamos en cuenta esta información para la planificación de nuestro calendario de prácticas.

4.2 Los participantes

Trabajamos con varios estudiantes de francés del CELyL-FLL-UAQ. En su mayoría alumnos de otras facultades de la Universidad que cursan el idioma como segunda o tercera lengua extranjera. El rasgo característico principal de estos alumnos es su heterogeneidad; es decir, sus perfiles socio-profesionales y sus intereses académicos son muy diversos.

Cabe aclarar que los cursos están abiertos al público en general, por lo que también contamos con miembros ajenos a la comunidad universitaria, es decir adultos y jóvenes adultos que desean aprender el idioma. Para ingresar a estos cursos, es preciso contar con secundaria terminada.

La experimentación se llevó a cabo en cuatro grupos, a los que en adelante denominaremos: grupo A, grupo B, grupo C y grupo D. De estos cuatro grupos, dos pertenecen al nivel **Básico II** (A y D), otro pertenece al nivel **Intermedio I** (B) y otro al nivel **Intermedio II** (C). En total fueron 39 alumnos participantes en nuestro estudio, 30 mujeres y 9 hombres¹⁴.

Todos los estudiantes participantes son de nacionalidad mexicana y por ende su lengua materna es el español. Sus edades oscilan entre los 16 años y los mayores de 32 años. Los grupos más representativos son: el grupo de los participantes de 18 a 22 años y el grupo de los participantes de 23 a 27 años¹⁵.

¹⁴ Ver Anexo 9.2: Grupos de francés del CELyC participantes en la experimentación.

¹⁵ Ver Anexo 9.4: Edades de los participantes en la experimentación.

El nivel de estudios más representativo de nuestros participantes es el de licenciatura sin terminar (38%); es decir, aquéllos estudiantes que se encuentran realizando la licenciatura junto con aquéllos que no la concluyeron. Esta categoría está seguida de cerca por el grupo de los estudiantes con licenciatura terminada (29%). En tercer lugar, observamos el grupo de los alumnos cursando la preparatoria (23%)¹⁶.

4.3 Los instrumentos

Para llevar a cabo nuestra experimentación, utilizamos: una ficha de identidad a completar por los participantes en nuestro estudio, una secuencia pedagógica (con la serie de actividades y de apoyos pedagógicos aplicados), varios textos periodísticos breves (*faits divers*) relatando hechos insólitos y un cuestionario final de sondeo de opiniones.

La **ficha de identidad** se utilizó para conocer las características esenciales de los participantes en nuestro estudio: su nombre, su edad, su nivel académico, su actividad profesional. Esta ficha de identidad se aplicó al inicio de nuestro estudio, en la primera sesión¹⁷.

En lo que se refiere a la **secuencia pedagógica**, ésta se elaboró en dos versiones: una dirigida al alumno¹⁸ y la otra destinada al profesor¹⁹. En ambas versiones, se formulan los objetivos de la secuencia y se exponen paso a paso las instrucciones y las tareas solicitadas al alumno a lo largo de nuestra experimentación.

Con relación a los **textos escritos** utilizados como apoyos pedagógicos (los *faits divers*), dadas sus características particulares, encontramos interesante su explotación en la clase de lengua: este tipo de textos motivan e invitan al aprendiente a la reflexión,

¹⁶ Ver Anexo 9.5: Nivel de estudios de los participantes en la experimentación.

¹⁷ Ver Anexo 9.3: Ficha de identidad de los participantes en la experimentación.

¹⁸ Ver Anexo 9.6: Secuencia pedagógica (versión dirigida al alumno).

¹⁹ Ver Anexo 9.7: Secuencia pedagógica (versión dirigida al profesor).

a la reformulación y posteriormente a la propia producción de este tipo de textos. Estos documentos se obtuvieron de sitios de internet²⁰.

Los títulos de los 4 *faits divers* (hechos insólitos) seleccionados son : « Grande-Bretagne: elle retrouve son agresseur grâce à Facebook » (« Gran Bretaña : ella encuentra a su agresor gracias a Facebook ») ; « Taïwan demande à ses citoyens de faire des enfants lors de cette année du tigre » (« Taïwan pide a sus ciudadanos hacer niños durante el año del tigre ») ; « Chine: un bébé vendu par ses parents pour un téléphone portable » (« China : un bebé vendido por sus padres por un teléfono celular ») ; y « Un jeune américain innocenté grâce à Facebook » (« Un joven americano declarado inocente gracias a Facebook »). Estos cuatro textos se refieren a temas de actualidad y de interés para los jóvenes, reflejando diferentes aspectos culturales y sociales que enriquecen el aprendizaje y el trabajo en el aula.

Al final de nuestras prácticas aplicamos **un cuestionario**²¹, con el propósito de conocer las opiniones de los alumnos con respecto a las actividades pedagógicas realizadas, al tipo de documentos utilizados y a las temáticas estudiadas en las sesiones de experimentación.

4.4 El procedimiento

Retomemos el objetivo fundamental de esta tesis: buscamos observar en qué medida la utilización de las TICE, la integración pedagógica del trabajo colaborativo y la explotación de textos periodísticos breves en la clase de FLE favorecen la producción escrita de los alumnos. Los elementos de la escritura que nos interesan fundamentalmente son: la extensión, la coherencia y la cohesión de los textos, la complejidad sintáctica y la riqueza léxica.

²⁰ Los textos completos de los 4 *faits divers* utilizados en la experimentación se pueden consultar en los Anexos 9.8, 9.9, 9.10 y 9.11.

²¹ Ver Anexo 9.12: Sondeo de opiniones de los participantes: las actividades, los documentos y los temas de la experimentación.

Para efecto de las dos etapas de experimentación (la prueba piloto y la prueba definitiva), se aplicó la misma secuencia pedagógica. Las únicas modificaciones que se presentaron fueron: el orden de aplicación de las actividades, el tiempo destinado a cada una de ellas y la duración global de la experimentación, especificaciones que se presentan a continuación.

La prueba piloto se dividió en dos etapas: la primera etapa constó de cuatro partes: I) Introducción, II) Lectura y análisis de un *faits divers*, III) Discusión en relación al *fait divers* analizado y IV) Prolongación de la tarea. La segunda etapa se dividió en tres partes: I) Lectura y análisis de otro *faits divers*, II) Intercambio de impresiones y opiniones en relación a un evento insólito, III) Producción escrita. Es preciso recordar aquí que esta prueba piloto se consideró únicamente para afinar y/o modificar los detalles de nuestra experimentación e instrumentos utilizados. No se incluyó en los resultados de nuestra tesis.

La experimentación definitiva se dividió en siete partes: I) Introducción, II) Lectura y análisis de un *faits divers*, III) Discusión en relación al *fait divers* analizado, IV) Lectura y análisis de otro *faits divers*, V) Intercambio de impresiones y opiniones con relación a un hecho insólito, VI) Producción escrita y VII) Prolongación de la tarea.

Para la fase VI de la experimentación definitiva (Producción escrita), los grupos fueron divididos en dos: la mitad del grupo trabajó de manera individual y la otra mitad trabajó en binomios; un grupo trabajó con diccionarios impresos y el otro con diccionarios electrónicos en acceso libre a Internet.

La prueba piloto (realizada en noviembre del 2010) se llevó a cabo en dos sesiones de una hora cada una; y la experimentación definitiva (realizada en marzo del 2011) se llevó a cabo en una sola sesión, pero de dos horas, lo cual resultó más productivo.

Con respecto a la población en la que se aplicaron las actividades, también hubo modificaciones: para la prueba piloto se consideraron únicamente los grupos

curriculares de nivel Intermedio I del CELyC-FLL-UAQ; y para la prueba definitiva – la experimentación final – se tomaron en cuenta tanto los cursos curriculares como los no curriculares (sabatinos) de los niveles básico II, Intermedio I e Intermedio II, equivalentes aproximadamente a los niveles A1, A2 y B1 del *Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas* (Conseil de l'Europe, 2001). Se optó por incluir a estos otros grupos y niveles, dado el escaso número de estudiantes en cada uno de los grupos. Luego de estas modificaciones consideramos que hubo una mejor continuidad en la realización de las actividades pedagógicas propuestas.

A continuación, exponemos y detallamos el procedimiento llevado a cabo exclusivamente durante la experimentación definitiva²².

En la primera etapa realizamos una introducción (sensibilización a los *faits divers*). Para esto fue necesario inicialmente dar a conocer a los estudiantes participantes en nuestra experimentación la definición de la noción de *fait divers* y las características de este tipo de documento. Enseguida pedimos a los estudiantes formular hipótesis con relación al título « *Grande-Bretagne: elle retrouve son agresseur grâce à Facebook* »²³. Después pasamos a la etapa de lectura y análisis del documento. Cada uno de los aprendientes leyó un párrafo del texto en voz alta y luego de aclarar dudas sobre el vocabulario, verificamos las hipótesis antes realizadas por los alumnos con relación al contenido del documento. Pedimos a cada uno de los estudiantes reformular de manera sencilla las partes fundamentales de la lectura antes hecha (indicando las diversas informaciones relativas al tipo de documento estudiado: el lugar, el momento o la fecha del hecho insólito, la acción, los protagonistas, las causas, las consecuencias...).

Pasada esta etapa de sensibilización y lectura, iniciamos una discusión en donde el profesor hizo las siguientes preguntas a los estudiantes: ¿Cuál es su opinión luego de la lectura del texto? ¿Desde su punto de vista estos eventos son insólitos o no? ¿Por qué? ¿Qué piensa usted de las redes sociales como *Facebook*? ¿Pertenece usted a la

²² Ver Anexo 9.6: Secuencia pedagógica: versión dirigida al alumno.

²³ Ver Anexo 9.8: *Fait divers* 1.

comunidad de *Facebook*? ¿Esta herramienta en línea es favorable o desfavorable? Explique y argumente.

Enseguida, pasamos a la etapa de Continuación: lectura y comprensión de un *faits divers*. Entregamos a cada uno de los estudiantes un texto titulado: «*Taiïwan a demandé à ses citoyens de faire des enfants lors de cette anné du tigre*»²⁴ Solicitamos a los alumnos hacer nuevamente una hipótesis del título del documento. Para esto les presentamos las siguientes preguntas a manera de guía: ¿Cuál puede ser el contenido del texto? ¿Qué significa para usted el año del tigre? ¿Qué sabe usted con relación a Taiwán? Luego solicitamos la lectura y comprensión del documento. Una vez leído y después de responder a algunas preguntas sobre el vocabulario, los estudiantes respondieron un cuestionario de opción múltiple, impreso en la secuencia pedagógica del alumno²⁵.

Después de esto, solicitamos a los estudiantes hacer un intercambio de opiniones con relación al evento insólito que analizamos. Para facilitar la tarea guiamos a los aprendientes a partir de las siguientes preguntas: ¿Cuál es su opinión después de haber leído el texto? Desde su punto de vista, ¿este evento es muy insólito o no? ¿Por qué? ¿Considera usted que los gobernantes de México solicitarían lo mismo a sus conciudadanos? ¿Por qué?

Finalmente llegamos a la fase de producción escrita: redacción de un *faits divers* inventado. Es preciso subrayar aquí que los modelos de hechos insólitos auténticos que se trabajaron en las actividades anteriores fueron indispensables, para mostrar a los estudiantes la estructuración de un texto periodístico breve, relatando un acontecimiento insólito. Guiándose por dichos patrones o esquemas, los alumnos debían redactar sus propios textos. Recordemos que, según los modelos constructivistas que exponen el proceso de la adquisición de la escritura (Deschênes, 1995; Cornaire & Raymond, 1994), antes de solicitar la producción de textos escritos en L2 a los estudiantes, es preciso sensibilizarlos a las características de los documentos

²⁴ Ver Anexo 9.9: *Fait divers* 2.

²⁵ Ver Anexo 9.6, parte IV (Secuencia pedagógica: versión dirigida al alumno).

específicos que se contemplan trabajar en la clase de lengua, mostrándoles previamente diversos modelos de dichos textos.

Enseguida, pedimos a la mitad de cada grupo participante en nuestro estudio que formaran binomios; y solicitamos a la otra mitad trabajar de manera individual. La consigna para todos los alumnos fue: imaginar un acontecimiento inverosímil y redactarlo (la mitad del grupo individualmente y la otra mitad en parejas). La extensión de los textos debía ser de 6 a 8 líneas; y el tiempo que se les otorgó para realizar sus redacciones fue de 20 minutos aproximadamente. Se subrayó que debían tomar en cuenta los elementos de información estudiados anteriormente con respecto a los textos periodísticos breves: el lugar, el momento o la fecha en que aconteció el hecho insólito, la acción, los protagonistas del hecho insólito, las causas y las consecuencias del mismo²⁶.

En total, aplicamos esta tarea a cuatro grupos de participantes: grupo A, grupo B, grupo C y grupo D²⁷. Para los grupos A y D (grupos de francés de nivel básico II), otorgamos las siguientes herramientas de apoyo para las redacciones: diccionarios monolingües (*Dictionnaire Général pour la Maîtrise de la Langue Française*, 1994) y bilingües (*Gran Diccionario Español-Francés*, 1992), manuales de gramática (*Grammaire utile du français*, 1991), de conjugación de verbos (*Le Bescherelle*, 1996) y diccionario de sinónimos (*Dictionnaire de synonymes*, 2001); todos estos materiales eran impresos. En el caso de los grupos B y C (grupos de francés de nivel intermedio I y II), seguimos el mismo procedimiento, pero estos alumnos trabajaron con herramientas tecnológicas (documentos de apoyo en línea). Para tal efecto, proporcionamos a los alumnos las direcciones de las páginas de internet de los documentos electrónicos: diccionarios monolingües, bilingües, manuales de gramática, de conjugación de verbos y diccionario de sinónimos²⁸.

²⁶ La organización de los contextos (tecnológico y no tecnológico) y de las modalidades de trabajo (individual y colaborativo) se exponen en el Anexo 9.13 (Esquema de la organización de la experimentación).

²⁷ Ver Anexo 9.2: Grupos de francés del CELyC participantes en la experimentación.

²⁸ *DICIONNAIRE BILINGUE*: <http://www.wordreference.com/es/>
DICCIONARIO CERVANTES: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comunicacion.

Una vez redactados los textos, procedimos a la lectura de cada uno de ellos, intercambiamos opiniones sobre la originalidad y el carácter insólito de los *faits divers* inventados por los alumnos. Finalizada la actividad pudimos observar que los estudiantes se mostraron más conscientes con relación al contenido temático de los textos y a la forma de los mismos. Por ejemplo, en la cuestión gramatical, observamos que los alumnos reflexionaron sobre la conjugación de los verbos utilizados en los textos redactados, en especial de los verbos en pasado (imperfecto y pasado compuesto en francés).

Las redacciones finales de todos los participantes se recogieron y se conservaron para su análisis comparativo posterior.

GRAND DICTIONNAIRE : *Grand dictionnaire de la langue française (Québec)* :
http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index800_1.asp
LE BESCHERELLE : *conjugueur*. <http://www.bescherelle.com/>
REPertoire DE DIVERS DICTIONNAIRES : <http://www.le-dictionnaire.com/>
REPertoire DE DIVERS DICTIONNAIRES : http://www.lexilogos.com/francais_langue_dictionnaires.htm

5 . Resultados

En esta parte de nuestro trabajo, presentamos:

- El perfil socio-profesional general de los participantes en la investigación.
- Ciertas observaciones significativas con relación a la secuencia pedagógica final aplicada en los grupos participantes en nuestro estudio.
- El análisis global correspondiente a las producciones escritas de los estudiantes, según los contextos y las modalidades de trabajo.
- Las opiniones de los participantes al término de la aplicación con relación a las actividades, los documentos y los temas propuestos en las sesiones de la experimentación.
- Algunos comentarios finales con relación a nuestro estudio (aciertos, limitantes, propuestas para profundizar en este tipo de investigación).

5.1 Perfil socio-profesional de los participantes en la investigación

El perfil socio-profesional general de los participantes en nuestra experimentación se obtuvo a partir de una ficha de identidad que se solicitó llenar a los estudiantes al inicio de nuestra investigación²⁹.

Dicha ficha la completaron 39 estudiantes del CELyC-FLL-UAQ. Se trata de estudiantes adultos de nacionalidad mexicana y cuya lengua materna es el español. El 77% de estos participantes es de sexo femenino y el 23% es de sexo masculino³⁰.

La edad de los alumnos es muy variada: encontramos estudiantes de menos de 18 años y de más de 32 años. El rango más representativo es el que se sitúa en el grupo de los alumnos de 18 a 22 años, seguido por el grupo de los alumnos de 23 a 27 años³¹.

²⁹ Ver Anexo 9.3: Ficha de identidad.

³⁰ Ver Anexo 9.2: Grupos de francés del CELyC participantes en la experimentación.

³¹ Ver Anexo 9.4: Edades de los participantes en la experimentación.

Respecto al nivel de estudios de los aprendientes, se observó que este aspecto también es heterogéneo. La categoría más representativa fue la correspondiente a los estudiantes con licenciatura sin terminar con el 38% (un número importante de estudiantes de francés está realizando una licenciatura o presenta estudios inconclusos de licenciatura). A esta categoría le sigue la correspondiente a licenciatura terminada (titulado), con el 29%³².

5.2 Observaciones generales relativas a la secuencia pedagógica experimentada, a los documentos utilizados y a los participantes en la investigación

Durante el desarrollo de la etapa de la experimentación definitiva, observamos detalladamente a los diferentes grupos, lo cual resultó muy enriquecedor. Antes de pasar a la presentación del análisis de los textos producidos por los estudiantes participantes, comentamos ciertos aspectos significativos.

En la etapa de sensibilización, la reacción de los estudiantes fue variada; algunos se mostraron al inicio un poco cohibidos, otros renuentes en participar por desconocimiento del tema, lo cual hizo un poco difícil la formulación de las hipótesis, situación que fue cambiando una vez que quedó definido el término de *fait divers*. Los estudiantes se mostraron en estos momentos interesados en la actividad haciéndonos partícipes de sus propias experiencias. Por ejemplo, un alumno comentó que en días pasados había escuchado que el Presidente de la Comisión de Derechos Humanos de México había recibido una demanda de un subalterno por malos tratos y por no pagarle su sueldo.

En la etapa de lectura y análisis del *fait divers* 1 («Grande-Bretagne: elle retrouve son agresseur grâce à Facebook »)³³, los alumnos reaccionaron de manera muy positiva y se mostraron más participativos. En general, la comprensión del texto fue muy

³² Ver Anexo 9.5: Nivel de estudios de los participantes en la experimentación.

³³ Ver Anexo 9.8 :

buena en su totalidad; hubo una o dos preguntas relativas al vocabulario y cada uno de los alumnos relató brevemente una pequeña parte de la lectura.

Una vez que los aprendientes comprendieron el texto y respondieron el cuestionario, éstos consideraron a los *faits divers* claros, fáciles de leer y de comprender.

Los alumnos definieron a los *faits divers* como eventos insólitos y consideraron que en México la mayoría de estos eventos están asociados directamente con la violencia, popularmente conocida como nota roja.

Con relación a las lecturas que hacen referencia a *Facebook*, algunos alumnos se mostraron interesados en describirse como usuarios activos de esta red social; su participación permitió la interacción entre los mismos alumnos y entre el profesor y los alumnos.

Entre las anécdotas narradas, la que más llamó la atención fue el relato de una estudiante que se refirió a una experiencia personal relacionada con el uso de *Facebook*, en la que resultó agredida por otro usuario. Dicho relato despertó el interés del resto del grupo, provocando una participación más activa de los estudiantes para dar su punto de vista con relación a las ventajas y a las desventajas de dicha herramienta. Por ejemplo, se comentó que ésta sirve para comunicarse con todo el mundo; pero al mismo tiempo, ésta se considera como un instrumento que provoca pérdida de tiempo. Al final, los grupos concluyeron que el *Facebook* es muy útil, pero al mismo tiempo peligroso, por lo que es necesario tomar precauciones.

En la etapa de continuación, los alumnos leyeron otro *fait divers* titulado «Taiwan demande à ses citoyens de faire des enfants lors de cette année du Tigre »³⁴. Dado que ellos ya conocían el significado de la noción de *faits divers*, observamos que la comprensión del documento fue más rápida y fácil y que las actividades fueron mayormente aceptadas por los alumnos.

³⁴ Ver Anexo 9.9: Fait divers 2.

Durante el desarrollo de esta etapa, observamos que algunos alumnos se refirieron a Taiwán como un país; otros afirmaron que se trataba de una isla; pero lo que más llamó nuestra atención fue el hecho de que sus conocimientos sobre Taiwán (cultura, lengua, religión, costumbres, etc.) eran muy escasos.

Este documento permitió intercambiar conocimientos e ideas sobre distintos temas de actualidad a nivel mundial. Por ejemplo, los estudiantes expresaron su punto de vista con relación a la natalidad en nuestro país y lo extraño que resultaría que un gobernante pidiera a los mexicanos tener bebés en determinada época o año, lo que provocó un intercambio rico y abundante de ideas entre las supersticiones y la astrología. En general, los estudiantes dijeron conocer muy poco sobre el horóscopo chino.

Enseguida, se leyeron y analizaron de manera individual otros dos textos relatando hechos insólitos: « Chine: un bébé vendu par ses parents pour un téléphone portable »³⁵ y « Un jeune américain innocenté grâce à Facebook »³⁶. Los alumnos se mostraron aún más interesados y motivados con respecto a este tipo de documentos, lo cual les permitió realizar de manera mayormente satisfactoria las actividades propuestas.

En la etapa de producción escrita, objetivo final de nuestra investigación, los alumnos tenían la consigna de redactar un *fait divers*, haciendo uso de los apoyos pedagógicos proporcionados (diccionarios, manuales de conjugación, manuales de gramática). En el momento de dar lectura en el salón a los textos creados, los participantes se mostraron divertidos e interesados en dicha actividad.

Con respecto a los textos producidos, de manera general, pudimos observar que el nivel de redacción de los alumnos de un mismo grupo es variado (a nivel de la cohesión, de la coherencia, de la gramática, de la morfo-sintaxis o del léxico).

³⁵ Ver Anexo 9.10: Fait divers 3.

³⁶ Ver Anexo 9.11: Fait divers 4.

Con relación a las diferencias y/o similitudes entre las redacciones realizadas por los participantes, en función del tipo de contexto en el que se trabajó (tecnológico vs no tecnológico) y del tipo de la modalidad en la que se redactaron los textos (individual vs colaborativa), nos limitamos a un análisis general: observamos exclusivamente la extensión de los textos (número de palabras); el tipo de cláusulas (coordinación, subordinación); el tipo y el número de nexos (de coordinación y de subordinación).

Cabe señalar que el estudio llevado a cabo es modesto: el número de participantes no es significativo y las sesiones de la experimentación son igualmente limitadas. Asimismo, el nivel de lengua de los participantes no permite llevar a cabo redacciones más complejas y más extensas. En el marco de esta experimentación, nuestro objetivo fue únicamente sondear de manera global los efectos de las TICE, del trabajo colaborativo y de los *faits divers* en la producción escrita en FLE en un contexto específico; y observar en un primer momento cómo funcionarían nuestras actividades pedagógicas. Un número mucho mayor de participantes en este tipo de investigación y la aplicación de este tipo de actividades a lo largo de diversas sesiones de trabajo es indispensable para poder formular constataciones mayormente significativas.

Un análisis general de las redacciones realizadas por nuestros participantes se presenta a continuación.

5.3 Análisis global de los textos escritos (contextos tecnológico y no tecnológico; modalidad individual y colaborativa)

El total de producciones escritas analizadas en los dos diferentes contextos (tecnológico y no tecnológico) y en sus dos diferentes modalidades (individual y colaborativa) fueron de 26³⁷. A partir de estas producciones, pudimos observar lo siguiente:

³⁷ Ver anexo 9.13: Esquema de organización de la experimentación.

El número de palabras escritas³⁸ por los alumnos en los diferentes contextos y modalidades varía de 34 a 227 palabras. El promedio más representativo es el de 158 palabras, seguido del de 147 palabras dentro del contexto tecnológico, en modalidad individual y colaborativa (binomio) respectivamente. Por el contrario, en el contexto no tecnológico se observó la utilización del menor número de palabras promedio con un total de 105 y 70 palabras en modalidad colaborativa (binomios) e individual respectivamente. Teniendo en cuenta que nuestro análisis es limitado, podemos por lo pronto vislumbrar aquí que la producción escrita en un contexto tecnológico (haciendo uso de la computadora y de herramientas y recursos en línea) tiende a favorecer la redacción de textos más extensos.

El número de nexos de coordinación y de subordinación³⁹ utilizados por los alumnos en los diferentes contextos fue variado, siendo los más representativos (los más utilizados o recurrentes) los nexos de subordinación en contexto tecnológico, con el 40%, seguidos con una mínima diferencia por los nexos de coordinación con el 39%, en el mismo contexto; y ambos en modalidad individual, seguidos por los nexos de subordinación con el 30% y el 27% por los nexos de coordinación, ambos en contexto tecnológico y en modalidad colaborativa.

Esto significa que la utilización de los nexos (tanto de coordinación como de subordinación) es significativamente mayor en un contexto tecnológico. Es decir, los participantes que redactaron el *fait divers* solicitado haciendo uso de las herramientas tecnológicas mostraron un uso mayormente significativo de nexos coordinantes y subordinantes, con relación a los participantes que elaboraron su *fait divers* haciendo uso de soportes tradicionales (papel, lápiz, diccionarios y manuales impresos). Y con relación a la modalidad de trabajo, los resultados observados fueron mucho menos significativos: en el contexto tecnológico, en la modalidad colaborativa se utilizaron sólo un poco más los nexos coordinantes y subordinantes; en el contexto no tecnológico, no hubo casi diferencias de utilización de dichos nexos entre la modalidad individual y la

³⁸ Ver anexo 9.16: Análisis global de las producciones escritas (número de palabras escritas).

³⁹ Ver anexos 9.17: Análisis global de las producciones escritas (nexos de coordinación) y 9.18: Análisis global de las producciones escritas (nexos de subordinación).

colaborativa.

Es importante subrayar que las producciones escritas en contexto no tecnológico mostraron los porcentajes más bajos con relación a los nexos de coordinación, en modalidad individual (con el 18%) y en modalidad colaborativa (con el 16 %). Asimismo, en este mismo tipo de contexto (no tecnológico), los nexos de subordinación, en modalidad individual (12 %) y en modalidad colaborativa (18 %) también presentaron los porcentajes más bajos.

Por otro lado, analizamos el tipo de nexos de coordinación y de subordinación que los aprendientes utilizan de manera más frecuente⁴⁰.

Con respecto a los nexos de coordinación⁴¹, los más utilizados en las redacciones analizadas fueron “et” (y), “ou” (o), “mais” (pero) y “alors” (entonces). En el contexto tecnológico, en modalidad individual, los alumnos utilizaron los cuatro nexos. Observamos que la frecuencia más alta fue el nexo “et” con el 60%, seguido del nexo “mais” con nueve ocurrencias⁴², las cuales representan el 30%, seguidas de “ou” con dos ocurrencias (7 %) y “alors” con una ocurrencia (1 %). En este mismo contexto tecnológico, en la modalidad colaborativa, los alumnos utilizaron dos nexos: “et” y “mais”. El más utilizado fue “et” con el 72%, seguido de “mais” con el 28%.

En cuanto al contexto no tecnológico, en la modalidad individual, los alumnos también utilizaron sólo dos nexos de coordinación, con el siguiente porcentaje: el 90% para el nexo “et” y el 10% para el nexo “mais”. Con respecto a la modalidad colaborativa en este contexto (no tecnológico), sólo se utilizó un nexo: “et” (100 %).

⁴⁰ Ver Anexos 9.17 y 9.18.

⁴¹ Ver Anexo 9.17.

⁴² Número de veces que fue utilizado el mismo nexo.

Con relación a los nexos de subordinación⁴³, los más utilizados en las producciones escritas son: “parce que” (porque), “si” (si –de condición-), “quand” (cuando) y “comme” (como).

En el contexto tecnológico, en la modalidad individual, los alumnos utilizaron únicamente tres nexos con la siguiente frecuencia: “quand” con el 46%, seguido de “parce que” con el 31 % y finalmente “comme” con el 23 % del total. En este mismo contexto, en la modalidad colaborativa, los participantes utilizaron cuatro nexos: “quand” con el 50%, seguido de “comme” con el 34% y finalmente “parce que” y “si” con el mismo porcentaje (8% cada uno).

Los resultados en el contexto no tecnológico fueron los siguientes: en la modalidad individual, se utilizaron sólo dos nexos de subordinación, siendo el más representativo “parce que”, con el 67%, seguido de “quand”, con el 33%. En la modalidad colaborativa, en este mismo contexto, el nexo más utilizado fue “parce que” con el 50%, seguido de “quand” (25 %) y de “comme” (25 %).

5.4 Sondeo de opiniones de los participantes relativas a la experimentación

Al término de nuestra experimentación, a través de un cuestionario, sondeamos las opiniones de todos los alumnos participantes en nuestro estudio con relación al tipo de actividades realizadas, al tipo de documentos utilizados y al tipo de los temas expuestos en los *faits divers* y comentados en las sesiones de trabajo.

Dicho cuestionario⁴⁴ está constituido por 10 preguntas. Los alumnos que realizaron sus actividades en el contexto tecnológico (17 participantes) contestaron las 10 preguntas. Y los alumnos que trabajaron en el contexto no tecnológico contestaron de la pregunta 1 a la 9.

⁴³ Ver anexo 9.18.

⁴⁴ Ver Anexo 9.12.

A continuación presentamos el análisis de las respuestas a las 10 preguntas del cuestionario citado⁴⁵.

Pregunta 1: El 56% de los encuestados dijo que las actividades pedagógicas que se realizaron en sus grupos fueron “interesantes”; para el 28% éstas fueron “muy interesantes”; y el 16% consideró que eran “poco interesantes”. Ninguno consideró las actividades como “nada interesantes”.

Pregunta 2: Un 50% de los participantes consideraron que las instrucciones dadas en la realización de las actividades pedagógicas “fueron suficientemente claras”; el 46% declaró que “fueron muy claras”, sólo el 4% de los alumnos expresó que las instrucciones fueron “poco interesantes”.

Pregunta 3: El 44% de los encuestados comentó que le gustó bastante trabajar con los documentos propuestos (ítem: “si, bastante”); el 28% declaró: “si, mucho”; y el 15% declaró que le gusto “poco” trabajar con dichos documentos. El 10% no opinó al respecto.

Pregunta 4: De los 39 alumnos, el 41% comentó que la lectura y comprensión de los textos fue “suficientemente fácil”; para el 37% “fue muy fácil leerlos y entenderlos”. Un 22% opinó que fue “un poco difícil leerlos y entenderlos”. No se registró porcentaje en el último ítem.

Pregunta 5: El 46% de los encuestados considera que es completamente conveniente utilizar los *faits divers* en clase de lengua (ítem: “si, absolutamente”); el 39% considera que “sí” es conveniente; el 13% expresó que “no sabe”; y el 2% respondió que “no” lo consideran conveniente.

⁴⁵ Ver Anexo 9.14: Tabla de resultados: opiniones relativas a las actividades pedagógicas realizadas, a los documentos utilizados y a las temáticas en clase de francés.

Pregunta 6: El 46% de los aprendientes considera que los *faits divers* les ayudaron a expresarse en francés, a diferencia del 26% que consideró que los *faits divers* no fueron de gran apoyo. Por otro lado, el 18% piensa que estos textos les ayudaron “mucho” a expresarse en francés. Contrariamente el 10% contestó: “no, nada”.

Pregunta 7: Las temáticas abordadas fueron lo “suficientemente interesantes” para el 60% de los aprendientes; y “muy interesantes” para el 36%. Se registró sólo un 2% con el ítem “poco interesante” y con el ítem “nada interesante”, respectivamente.

Pregunta 8: Respecto al material bibliográfico de apoyo (diccionarios, manual de conjugación, etc.), el 62% consideró que éste fue de “muchísima” utilidad durante el desarrollo de la producción escrita; y para el 36% dicho material fue “lo suficientemente” útil. El 2% de los encuestados dijo que “no lo utilizó”. Ninguno de los estudiantes tomó como opción los ítems “c” ni “d”.

Pregunta 9: La frecuencia con que redactan los alumnos en francés fue muy variada, el 62% dice que redacta por lo menos “una vez a la semana”, el 28% comenta que “una vez cada quince días”, el 8% de ellos considera que realiza esta tarea al “menos una vez al mes” y el 2% “una vez cada tres semanas”.

En cuanto a la modalidad de producción escrita utilizando las herramientas tecnológicas, el 76% de los aprendientes declaró “estar muy acostumbrado” a esas herramientas, mientras que el 24% dijo “estar más o menos acostumbrado a trabajar con ellas”. No se registró porcentaje en los últimos incisos.

5.5 Observaciones importantes respecto a la experimentación y a los resultados expuestos

Consideramos indispensable exponer aquí algunas especificaciones con respecto a nuestro estudio y a los resultados que hemos expuesto en este capítulo.

Debemos subrayar nuevamente que los resultados que acabamos de presentar no deben considerarse como absolutos o definitivos. Deben abordarse únicamente en el contexto en el que realizamos nuestra experimentación. Para poder presentar afirmaciones más contundentes, en investigaciones posteriores, es preciso considerar distintos aspectos: mayor número de estudiantes participantes; participantes con un perfil socio-profesional y lingüístico mucho más selectivo; participantes con un nivel de francés escrito más avanzado; mayor número de aplicaciones de las secuencias pedagógicas; consideración de más elementos de complejidad sintáctica en lo que se refiere al análisis de los textos.

Nuestro estudio debe considerarse como una primera experimentación con vistas a sondear qué sucede en las actividades escritas cuando se trabaja con apoyos tecnológicos o sin ellos; y cuando se trabaja individualmente o en binomios. El objeto fundamental de nuestras observaciones, expuestas en este capítulo, es pues puramente experimental; y puede ser útil para planear proyectos futuros de investigación mayormente sólidos y desarrollados.

Por otro lado, es importante recordar que, a nivel pedagógico y metodológico, observamos que los textos seleccionados y las actividades realizadas resultaron positivas para los participantes en nuestro estudio. Las respuestas dadas por ellos en el cuestionario de sondeo así lo confirmaron. Consideramos que tanto los *faits divers* específicos que se trabajaron con los estudiantes como el tipo de actividades que se llevaron a cabo con ellos pueden constituir apoyos pedagógicos importantes para favorecer una mayor y mejor producción escrita en la clase de FLE.

6 . Conclusiones y perspectivas

La escritura en lengua materna y en lengua extranjera es fundamental. En el marco de nuestra tesis, nos concentramos en la producción escrita en francés como lengua extranjera. Así como lo subrayamos a lo largo de este trabajo, escribir adecuadamente en lengua extranjera no es tarea fácil. El proceso de adquisición de la escritura en L2 involucra muchas competencias tanto lingüísticas como meta cognitivas y socio-culturales, habilidades que hacen de la redacción en francés un proceso bien complejo.

Dado que la producción escrita forma parte de las habilidades lingüísticas que el alumno debe adquirir durante el aprendizaje de una lengua extranjera; y dado que ésta es considerada como una herramienta de expresión y de comunicación fundamental, con el objetivo de informar, explicar, convencer, etc., es preciso que los docentes de FLE refuercen el trabajo de la producción escrita en el aula.

En el desarrollo de una producción escrita, no es suficiente escribir ortográficamente, sintéticamente bien y utilizar un vocabulario adecuado. Se deben tomar en cuenta múltiples elementos: los factores de coherencia y de cohesión, los factores extralingüísticos y socio-culturales, etc.

Para observar cómo favorecer la escritura en FLE, guiándonos por estudios anteriores y por afirmaciones de distintos especialistas en la materia, decidimos realizar la presente investigación, cuyos elementos fundamentales fueron: la integración de las TICE, del trabajo colaborativo y de los *faits divers* en la clase de FLE.

Retomando nuestro objetivo fundamental, debemos señalar que, a través de nuestra experimentación, contemplamos sondear de manera global cómo funcionaron las actividades pedagógicas propuestas y los documentos seleccionados en una tarea de producción escrita en francés, en dos contextos distintos (tecnológico vs no tecnológico) y en dos modalidades distintas (individual vs colaborativa).

Con respecto a la utilización de las TICE, observamos, de manera general, que los estudiantes participantes en nuestro estudio mostraron una mayor aceptación de las

herramientas tecnológicas en su tarea de redacción frente al uso de herramientas tradicionales. Los alumnos que utilizaron la computadora y los soportes en línea para redactar los *faits divers* solicitados se mostraron un tanto más activos y creativos. Esto se debe principalmente a la familiaridad que los estudiantes tienen con respecto a los recursos tecnológicos.

En lo que se refiere a la integración de la modalidad colaborativa, pudimos observar, *grosso modo*, que esta forma de trabajar fomentó autonomía e intercambio de ideas entre los estudiantes. Pero, por otro lado, no mostró implicaciones significativas en los textos producidos por los participantes en nuestro estudio.

En lo concerniente a los textos utilizados (los *faits divers*), pudimos observar que al introducir estos documentos auténticos, los alumnos mostraron un gran interés por los temas abordados y demostraron una participación activa con relación a la producción escrita de un *fait divers*.

Además, confirmamos que trabajar con un *fait divers* constituye una actividad accesible, pues los documentos utilizados permitieron activar distintas competencias tanto orales como escritas y favorecieron el intercambio social y cultural entre los estudiantes participantes.

Ahora bien, adentrándonos en los resultados específicos relativos al análisis de los textos estudiados y a los textos producidos por los participantes, sinteticemos a continuación las observaciones más significativas.

Debemos especificar, primeramente, que nuestras observaciones no deben tomarse como definitivas, dado que fueron pocos los estudiantes participantes en esta investigación y dado que sus niveles de redacción en francés no eran los idóneos para estudiar la complejidad sintáctica en sus escritos (pues se trata de una lengua extranjera y su francés es aún muy básico). Este estudio constituye exclusivamente un primer análisis basado en nuestra propuesta de trabajar en contexto tecnológico y en

modalidad colaborativa, con el fin de favorecer la producción escrita en lengua extranjera.

Así, encontramos que los estudiantes que participaron en nuestra experimentación casi no utilizaron los nexos coordinantes ni subordinantes. Por ende, el análisis de las producciones escritas que expusimos anteriormente quedó limitado a pocos elementos de observación. Creemos que, en general, esta situación se presenta en la mayoría de los estudiantes del CELyC. Esto podría explicarse, en parte, por el nivel básico de los estudiantes en la competencia escrita y/o por la falta de actividades de producción escrita en la práctica cotidiana en el aula.

Se observó por ejemplo que en las redacciones hechas en contexto tecnológico (utilizando computadora y apoyos en línea - diccionarios, manuales de conjugación, etc.-), se encontraron ciertas diferencias con relación a los dos tipos de modalidades: las producciones escritas individuales presentaron sólo un poco de mayor calidad y complejidad sintácticas con relación a las producciones escritas realizadas colaborativamente. Concretamente, el número de nexos utilizados (tanto los de coordinación como los de subordinación) fue más frecuente en los textos escritos individualmente.

En este caso en específico, podemos concluir que una de nuestras hipótesis no se confirmó completamente: redactar un texto en binomios no implica necesariamente que éste presentará mayor calidad o complejidad sintáctica. En este sentido, podríamos preguntarnos qué otros factores tienen implicaciones favorables en la producción escrita. Nos preguntamos específicamente si el hecho de utilizar una sola computadora por dos personas tuvo efectos en sus redacciones. Es decir, las redacciones pudieron tal vez haber sido más productivas si cada quien hubiera tenido su propio medio tecnológico (ordenador personal, celular, tableta, etc.).

En cuanto al trabajo hecho en contexto no tecnológico (sin computadora y con apoyos impresos), en las modalidades individual y colaborativa, no encontramos

diferencias significativas. Es decir, la diferencia en el número de nexos utilizados, varió muy poco.

También podemos pensar que hoy en día los jóvenes están acostumbrados a satisfacer sus necesidades de manera casi inmediata y en lugar de buscar información escrita de manera tradicional, éstos satisfacen esta necesidad de manera más rápida a través de las herramientas existentes actualmente en línea.

Es importante recordar, por otra parte, que la frecuencia de utilización de los nexos de coordinación y de subordinación es significativamente mayor en el contexto tecnológico (independientemente de la modalidad: individual o colaborativa). Es decir, en los textos redactados por los participantes en contexto tecnológico, se observó una utilización mayor y más frecuente de nexos que en los textos redactados en contexto no tecnológico.

Observamos, por otro lado, que nuestra hipótesis se confirmó en lo que se refiere a la planeación y a la aplicación de las tareas pedagógicas tanto en contexto colaborativo como en contexto individual: éstas resultaron positivas para el desarrollo de una producción escrita, pues en su generalidad los alumnos respondieron que fueron interesantes, claras y que les gustó trabajar con ellas. Las lecturas resultaron fáciles de leer y los aprendientes consideraron que es conveniente usar los *faits divers* en clase de lengua, además de que les ayudaron, motivaron y estimularon para llevar a cabo su tarea de redacción de un *fait divers*. Opinaron que fueron interesantes y que el material bibliográfico fue de mucha ayuda.

Confirmamos igualmente que la prensa en línea constituye un recurso auténtico para la clase de lengua y permite al profesor profundizar en temas de actualidad tanto culturales como lingüísticos. Pudimos observar que al introducir documentos auténticos, los alumnos mostraron un gran interés por las culturas representadas en dichos textos, tuvieron una participación muy activa en relación a la producción escrita de un *fait divers* y se mostraron muy interesados en los diferentes temas.

La explotación y aplicación adecuadas de los documentos en línea y del trabajo colaborativo puede resultar interesante y productiva para los estudiantes y para el docente de FLE, pues los motiva a explorar los diversos recursos que ofrece *Internet*, a mejorar su enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera y a explorar diferentes culturas, además de las francófonas, tales como la taiwanesa, la china o la inglesa, en el caso particular del presente trabajo.

A través de los documentos auténticos analizados en las sesiones de experimentación, los alumnos pudieron expresar sus preocupaciones, ideas, intereses e inclusive sus sueños o ideales. Además, dichos textos favorecieron la creación de nuevos textos originales e interesantes. Asimismo, la práctica de la lengua escrita – a través de un relato breve - constituyó una de las partes medulares de la secuencia pedagógica expuesta. La utilización de los documentos citados permitió mostrar al alumno toda la riqueza de la lengua y la variedad de registros del francés.

Ahora bien, concentrándonos en las perspectivas de nuestro trabajo, con vistas a observar de manera más profunda las implicaciones de las TICE y de la colaboración en los procesos de enseñanza-aprendizaje del FLE, es preciso señalar enseguida algunas ideas o propuestas.

Este tipo de investigación podría llevarse a cabo con estudiantes presentando un nivel más avanzado de francés escrito (un B2 + o inclusive un C1). La producción de textos escritos para dichos niveles permitiría un análisis mayor y más interesante en lo que se refiere a calidad textual o a complejidad sintáctica. Pensemos por ejemplo en estudiantes especialistas del francés que se encuentren en formación. Tal es el caso de los estudiantes de la Licenciatura de Lenguas Modernas en Francés de nuestra propia institución (la Facultad de Lenguas y Letras de la UAQ). Dichos alumnos se enfrentan cotidianamente a tareas de redacción (narraciones, argumentaciones) en el contexto de sus cursos.

Asimismo, con el objeto de obtener resultados mucho más concluyentes, sería necesario realizar investigaciones que consideren un número mucho mayor de

participantes. Para ello, se podrían considerar distintas facultades de la UAQ o incluso otras instituciones en donde se enseña el francés, en nuestra entidad o en otras entidades.

Consideramos finalmente que este estudio puede interesar tanto a docentes como a estudiantes de francés deseosos de mejorar la escritura en lengua extranjera. Esperamos que las estrategias y formas de trabajo propuestas aquí inciten a los profesores de francés a experimentar las actividades pedagógicas integrando las TICE, el trabajo colaborativo y los *faits divers* en la clase de francés.

7 . Bibliografía

BAILLY, N. & COHEN, M. (2008). *L'approche communicative*. En línea : http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html#theorie.

BARILLAUD, M.-C., BIÈQUE, J. & DAHLET, P. (1985). « Le fait divers, une didactique de l'insensé. Au fond, pourquoi pas ? ». En *Le français dans le monde*. No. 194. Pp. 76-88.

BERARD, E. & LAVENNE C. (1991). *Grammaire utile de français*. Paris : Didier.

BERMAN, R. & SLOBIN, D. (1994). *Relating Events in Narrative: a Crosslinguistics Developmental Study*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.

BERTHIER, N. (1998). *Les techniques d'enquête. Méthodes et exercices corrigés*. Paris : Armand Colin.

BERTRAND, C. (2005). *Pairform@nce: un dispositif pour le développement professionnel des enseignants*. Université de Provence, France. En línea: <http://www.eifel.org/publications/proceedings/ilf08/contributions/Supporting%20Lifelong%20Learning%20and%20Employability/Bertrand.pdf>.

BUSTOS SÁNCHEZ, A. (2009). "Escritura colaborativa en línea. Un estudio preliminar orientado al análisis del proceso de co-autoría". En *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. Volumen 12, Nº 2. En línea: <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol12N2/escrituracolaborativa.pdf>.

CAVANAGH, M. (2009). *Principes pour guider la conception d'une séquence didactique en écriture*. Canada : Campus Saint-Jean, Université de l'Alberta.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris. Didier.

CORD, B. & OLLIVER, C. *Actes de colloques : Usages des nouvelles technologies et enseignement des langues étrangères*. Volume II. Université Pierre et Marie Curie. En línea : www.utc.fr/2untele/volumne2.pdf

CORNAIRE, C. & RAYMOND, P.-M. (1994). *La production écrite*. Paris : CLE International.

COSTE, D. (2009). «Tâche, progression, curriculum». En É. Rosen, *Le français dans le monde. Recherches et applications: La perspective actionnelle et l'approche par la tâche*.

CUQ, J.-P. (dir., 2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE-International/asdifle.

CUQ, J.-P. & GRUCA, I. (2002) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.

CYR, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE-International.

DEAUDELIN, C. & NAULT, T. (2003) *Collaborer pour apprendre et faire apprendre, la place des outils technologiques*. Presses de l'Université du Québec.

DESCHÊNES, A.-J. (1995). « Vers un modèle constructiviste de la production de textes ». En J.-Y. BOYER, J.-P. DIONNE et P. RAYMOND (dir.). *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Québec : Les Éditions Logiques. Pp. 101-150.

Dictionnaire général pour la maîtrise de la langue française, la culture classique et contemporaine (1994). Paris : Larousse.

ELLIS, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press.

GENOUVRIER, E., DESIRAT, C. & HORDE, T. (2001). *Dictionnaire des synonymes*. Paris : Larousse.

GERMAIN, C., NETTEN, J. & SÉGUIN, S. (2004). « L'évaluation de la production écrite en français intensif : critères et résultats ». En *The Canadian Modern Language Review - La Revue Canadienne de Langues Vivantes*. En línea: http://www.mmecarr.ca/ICF/ICF_PDFs/Evaluat%20ecrite.pdf

Grand dictionnaire espagnol-français/ francés-español (1992). Paris: Larousse.

HAMDAHOUI, A. (2011). « L'impact de la rétroaction verbale des pairs sur la qualité d'écriture en FLE : cas d'apprenants en quatrième année moyenne ». *Synergies Algérie* n°12. Pp. 151-161. En línea : http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie12/aimen_hamdaoui.pdf

HENRI, F. y LUNDGREN-CAYROL, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Presses de l'Université du Québec.

HOBY, A. & FOUCHER, A. (2010). « Les apports du travail collaboratif dans l'amélioration de l'expression écrite en L2 ». En *Colloque European Association for Computer-Assisted Language Learning. Languages, Cultures and Virtual Communities*. En línea: http://edutice.archivesouvertes.fr/docs/00/58/33/42/PDF/Andrianirina_Foucher_Eurocall2010.pdf.

HUDSON, R. A. (1981). *La sociolingüística*. Barcelona: Anagrama.

JENKINS, D. (2005). « La *dictoglossa* : una técnica para practicar la redacción ». En *AELI*. UNAM. <http://www.aeli.unam.mx>. No. 1. Vol. 1.

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. & HOLUBEC, E. J. (2008). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós Educador.

KARSENTI T. & LAROSE F. (2001). *Les TIC...au cœur des pédagogies universitaires. Diversité des enjeux pédagogiques et administratifs*. Presses de l'Université du Québec.

KUIKEN, F. & VEDDER, I. (2002). « Collaborative writing in L2 : The effect of group interaction on text quality ». En *New Directions For Research In L2 Writing*, volumen 11. Países Bajos: Kluwer Academic Publishers. Países Bajos. En línea: <https://springerlink3.metapress.com/content/xv54241548h58t47/resource-secured/?target=fulltext.pdf&sid=zomxxaw22fljtuvsc4um5aej&sh=www.springerlink.com>

Le Bescherelle. La conjugaison pour tous (1996). Paris : Larousse.

LIONS-OLIVIERI, M.L. & LIRIA, P. 2010. *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Paris : Maison des langues.

LOMAS, C., OSORO, A. & TUSÓN, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

LÓPEZ MORALES, H. (1989). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.

MANGENOT, F. (2000). « Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO ». En *Alsic*. Vol. 3, n° 2. En línea: <http://alsic.revues.org/index1833.html>.

MARIN, J. (2010). « Écriture en dyades chez les scripteurs débutants : L'influence du type de pairage sur la qualité de productions écrites ». En *Canadian Journal for New Scholars in Education*. Volume 3, Issue 1. Université Laval.

MOIRAND, S. (1979). *Situations D'écrit. Compréhension et production en langue Étrangère*. Paris : CLE International.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

MULLIGAN, C. (2011). *A collaborative writing approach: Methodology and student assessment*. Language Teacher. JALT Publications. En línea :
<http://jalt-publications.org/tlt/articles/803-collaborative-writing-approach-methodology-and-student-assessment>.

MUÑOZ, C. (2000). *Segundas lenguas: Adquisición en el aula*. Barcelona: Editorial Ariel Lingüística, S.A.

NIPPOLD, M. (1988). *Later Language Development: The school Age and adolescent Years*. Austin: Pro-ed.

NTIRAMPEBA, P. (2008). *Mesurer la complexité du texte en français. La progression en didactique du texte argumentatif écrit*. Université de Montréal. En línea :
<http://www.aclacaal.org/Revue/vol-6-no2-art-ntirampeba.pdf>

NUNAN, D. (1992). *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge University Press.

NUNAN, D. (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press.

RIBA, P. (2009). « Conception et validité de tâches dans une perspective actionnelle ». En É. Rosen, *Le français dans le monde. Recherches et applications : La perspective actionnelle et l'approche par la tâche*. Paris : FIPF / CLE-International. Pp. 124-132.

RODRÍGUEZ BARREIRO, L. M. et al. (2005). «Aprendizaje colaborativo en línea Asistido por ordenador». En *Jornada espiral*. En línea: <http://espiral.xtec.net/antigaespiral/jornada2005/lrodriguez.pdf>.

ROSEN, É. (2009). *Le français dans le monde. Recherches et applications: La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. No. spécial : 45. Paris : CLE International / FIPF.

ROSEN, E. (2009). « Perspective actionnelle et l'approche par les tâches ». En É. Rosen, *Le français dans le monde. Recherches et applications : La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. No. spécial : 45. Paris : CLE International / FIPF. Pp. 6-14.

ROUBA, H., KINDA, E. CH. & KIDA, M. (2010). *Les documents authentiques*. En línea: www.tishreen.shern.net/new%20site/univmagazine/.../14.doc

SADOSKY, M. (2000). *Historias de las TIC: principales movimientos y producciones*. En línea:http://aportes.educ.ar/matematica/nucleo-teorico/influencia-de-las-tic/investigaciones-sobre-su-aplicacion-en-el-campo-educativo/historia_de_las_tic_principale.php

SAINT-PIERRE, M. (1998). *Une approche pragmatique cognitive de l'interaction personne / système informatisé*. Montréal : Université du Québec à Montréal.

SALVADOR MATA, F. 2005. «*Necesidades educativas en la expresión escrita*». Universidad de Granada. En línea: http://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/agonzale/Asun/2005/DifAprend/Articulos/Escritura/Ponencia.pdf

SILVA RODRIGUEZ, A. (1990). *Manual de Apoyo Didáctico y Funcional en la Enseñanza-Aprendizaje del Francés para Hispanoparlantes*. UAQ, Escuela de Lenguas.

SPRINGER, C. (2009). « La dimension sociale dans le CECR: pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif ». En É. Rosen, *Le français dans le monde. Recherches et applications : La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Paris: CLÉ-International/FIPF. Pp. 25-34.

TAGLIANTE, C. (2006). *La classe de langue*. Paris : CLE international.

TARDIF, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique?* Paris : ESF.

VELÁZQUEZ HERRERA, A. (2009). «Interés pedagógico de textos auténticos sobre hechos insólitos». *Memorias en extenso del FEULE* (Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras). Pp. 123-128.

VELÁZQUEZ HERRERA, A. (2008). «Aprendizaje colaborativo: propuesta metodológica de un modelo de tarea para la clase de francés». *Memorias del IV FONAEEL* (Foro Nacional de Estudios en Lenguas). ISBN: 978-607-95074-7-3. Pp. 436-447.

VELÁZQUEZ HERRERA, A. (2005). «Applications pédagogiques des TIC dans l'enseignement des langues ». *Memorias del XIX FEULE*. (Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras).10-13 marzo. ISBN: 970-692-255-5. En línea: <http://biblioteca.coqcyt.gob.mx/bvic/Captura/upload/MEMORIAS-FEULE-2005.pdf>. Pp. 468-483.

VELTCHEFF, C. & HILTON, S. (2003). *L'évaluation en FLE*. Paris: Hachette FLE.

VELTCHEFF, C. (2009). «Évaluer par les tâches : une évaluation formative accessible aux enseignants et aux apprenants». En É. Rosen, *Le français dans le monde. Recherches et applications: La perspective actionnelle et l'approche par la tâche*. Paris: CLE-International / FIPF.

WILLIS, J. (1998). «Task-Based Learning: What Kind of Adventure? The Language Teacher». En línea: <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/98/jul/willis.html>

NOTA: Para todos los documentos en línea, la última fecha de consulta fue el 15 de junio de 2013.

8 . Sitografía

→ **Sitios *internet* en donde se consultaron los *faits divers*:**

<http://www.actualite-francaise.com/info/insolite/>

(« CHINE : un bébé vendu par ses parents pour un téléphone portable).

<http://www.kherdja.com/insolite/2302-elle-retrouve-son-agresseur-grce-facebook.html>

(« GRANDE-BRETAGNE: elle retrouve son agresseur grâce à Facebook. »)

<http://225business.com/mews/316181/>

(« TAÏWAN demande à ses citoyens de faire des enfants lors de cette année du tigre »).

<http://www.actualite-francaise.com/info/insolite/>

(« Un jeune américain innocenté grâce à Facebook. »)

http://fr.wikipedia.org/wiki/Faits_divers: Wikipedia : « Faits divers ».

<http://www.francparler.org/dossiers/presse.htm> : « Faits divers et insolites ».

→ **Dictionarios consultados en línea:**

Dictionnaire bilingue : <http://www.wordreference.com/es/>

Diccionario cervantes: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comunicación.

Grand dictionnaire de la langue française (Québec) :

http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index800_1.asp

Le Bescherelle : conjugueur : <http://www.bescherelle.com/>

Répertoire de divers dictionnaires : <http://www.le-dictionnaire.com>.

Dictionnaire lexilogos : http://www.lexilogos.com/francais_langue_dictionnaires.htm

NOTA: Para todos los documentos en línea, la última fecha de consulta fue el 15 de junio de 2013.

9. Anexos

ANEXO 9.1

Modelo de medición de la complejidad de un texto escrito (Ntirampeba, 2008)

| Aspectos que miden la complejidad de un texto. | | |
|--|--|--|
| ELEMENTOS | NIVEL BASICO | NIVEL INTERMEDIO |
| No. de palabras | Entre 50 y 100 palabras. | Entre 200 y 300 palabras. |
| Tipo de adjetivos | Adjetivos simples (bueno, malo, pequeño, grande, etc.) | Adjetivos complejos (discriminación, principalmente, etc.) |
| No. de verbos | Verbos en tiempos simples. | Verbos en tiempo compuesto. |
| No. de conectores | Ejemplo: por, porque, pero. | Ejemplo: después, así, con respecto a, etc. |
| No. de proposiciones | Proposiciones simples. | Utilizara proposiciones subordinadas. |
| Marcadores | | <ul style="list-style-type: none"> • M. temporales.- antes, en principio, al final, cuando, etc. • M. no temporales.- primero, segundo, etc. |
| Pronombres | Principalmente yo y tú | Introduce los demás pronombres (él, nosotros, ustedes y ellos). |
| Expresiones | | <ul style="list-style-type: none"> • E. de justificación o de contrariedad. (ejemplo: posible/imposible, verdadero/falso, permiso/prohibido, bueno/malo). |

| Tabla general de evaluación | |
|--|---|
| Criterios de calidad | Indicadores potenciales |
| <i>Relevancia del género del escrito a producción</i> | |
| Respeto de las características del género | <ul style="list-style-type: none"> • Organización general: elementos constitutivos de género. • Aspecto material: disposición de soportes convencionales y eventuales. • Longitud. |
| <i>Lo relevante de la intención (informar, contar, convencer...)</i> | |
| Eficacia (ligada a la intención) | <ul style="list-style-type: none"> • Enunciación: presencia marcada / marca del enunciador, del destinatario, del marco espaciotemporal; enunciación neutra o subjetiva. • Contenido: presencia y pertinencia de la información ligada a la intención. • Utilización eventual de recursos lingüísticos o visuales propios a reforzar la intención. |
| <i>Realce del canal de comunicación: la escritura</i> | |
| Coherencia textual | <ul style="list-style-type: none"> • Marcas visuales de organización, organizadores textuales, procesos de reanudación de la información, sistema de modelos y de tiempos |
| Respeto a las normas lingüísticas | <ul style="list-style-type: none"> • Sintaxis • Léxico, registro adaptado de la lengua • Ortografía • Puntuación |
| Claridad | Legibilidad de la escritura o tipografía adecuada |

ANEXO 9.2

GRUPOS DE FRANCÉS DEL CELyC PARTICIPANTES EN LA EXPERIMENTACIÓN

| Grupos de francés del CELyC participantes | | | | | |
|---|-------------------------|--------------------|------------------|------|---|
| GRUPO | NIVEL | HORARIO | Total de alumnos | SEXO | |
| | | | | M | H |
| A | BASICO II | 13 :00 a 15 :00 | 6 | 3 | 3 |
| B | INTERMEDIO I | 17 :00 a 19 :00 | 11 | 9 | 2 |
| C | INTERMEDIO II | 17 :00 a 19 :00 | 6 | 5 | 1 |
| D | BASICO II (SABATINO) | 8 :00 a 13 :00 | 16 | 13 | 3 |
| TOTAL | | | 39 | 30 | 9 |

ANEXO 9.3

FICHA DE IDENTIDAD

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO-FACULTAD DE LENGUAS Y LETRAS

FICHA DE IDENTIDAD

Nombre y apellidos _____

Edad:

a) Menos de 18 años

b) 18 a 22 años

c) 23 a 27 años

d) 28 a 32 años

e) Más de 32 años

Profesión (especificar): _____

Actividad laboral (especificar): _____

Nivel de estudios:

a) Secundaria

b) Preparatoria sin terminar

c) Preparatoria terminada

d) Licenciatura sin terminar

e) Licenciatura terminada (titulado)

f) Maestría sin título

g) Maestría con título

h) Doctorado sin terminar

i) Doctorado con título

j) Carrera técnica

k) otra (especificar): _____

ANEXO 9.4

EDADES DE LOS PARTICIPANTES EN LA EXPERIMENTACIÓN

| E D A D | | | | | | |
|----------------------|----------|-----------|----------|-----------|--------------|------------|
| (POR GRUPO) | | | | | | |
| GRUPO | A | B | C | D | TOTAL | |
| | | | | | No. | % |
| a) Menos de 18 años | | | 3 | 3 | 6 | 15 |
| b) 18 a 22 años | 2 | 7 | 3 | 6 | 18 | 46 |
| c) 23 a 27 años | 1 | 2 | | 5 | 8 | 21 |
| d) 28 a 32 años | 2 | | | | 2 | 5 |
| f) Más de 32 años | 1 | 2 | | 2 | 5 | 13 |
| TOTAL | 6 | 11 | 6 | 16 | 39 | 100 |

ANEXO 9.5

NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS PARTICIPANTES EN LA EXPERIMENTACIÓN

| NIVEL DE ESTUDIOS | | | | | | |
|--------------------------------------|---|----|---|----|-------|--------|
| (POR GRUPO) | | | | | | |
| | A | B | C | D | TOTAL | |
| | | | | | No. | % |
| a) Secundaria | | | | | | |
| b) Preparatoria sin terminar | 1 | 2 | 1 | 5 | 9 | 23.00 |
| c) Preparatoria terminada | 1 | | 1 | | 2 | 5.00 |
| d) Licenciatura sin terminar | 2 | 6 | 2 | 5 | 15 | 38.00 |
| e) Licenciatura terminada (titulado) | 2 | 3 | 2 | 4 | 11 | 29.00 |
| f) Maestría terminada | | | | 1 | 1 | 2.25 |
| g) Maestría con título | | | | 1 | 1 | 2.25 |
| TOTAL | 6 | 11 | 6 | 16 | 39 | 100.00 |

ANEXO 9.6 SECUENCIA PEDAGÓGICA

9.6.1 VERSIÓN EN FRANCÉS DIRIGIDA AL ALUMNO

Fiche de l'apprenant

| |
|---|
| I) Introduction: sensibilisation aux <i>faits divers</i> |
|---|

1. Le titre suivant appartient à un document écrit qui fait le récit d'un événement :

Titre : « Grande-Bretagne : elle retrouve son agresseur grâce à facebook »

2. Lisez-le, comprenez-le et faites des hypothèses sur le contenu du document. Echangez vos hypothèses en groupe. Appuyez-vous sur les questions suivantes :
 - Qui s'est-il passé ?
 - Qui est-ce «elle » ?
 - Qui est-ce l' « agresseur » ?
 - Où a eu lieu l'événement ?
 - Qu'est-ce quel' « agresseur » a fait à la dame (« elle »)?
3. Ecoutez attentivement la définition de **faits divers**. Répondez en groupe aux questions suivantes :
 - Connaissez-vous déjà des *faits divers* en français ou en espagnol ?
 - Avez-vous lu et travaillé des *faits divers* dans vos cours de français ?
 - Connaissez-vous un *fait divers* récent (lu sur internet ou sur la presse, écouté à la radio ou à la télévision) ?

- Si oui, lequel ? Pouvez-vous le rencontrer brièvement à vos camarades ?

II) Lecture et analyses d'un *fait divers*

8.2 Lisez le texte complet (« Grande-Bretagne : elle retrouve son agresseur grâce à facebook ») et vérifiez les hypothèses faites dans votre groupe.

8.3 Après la lecture, racontez brièvement le *fait divers* à vos camarades (indiquez : le lieu, le moment ou la date, l'action, les protagonistes, les causes, les conséquences...).

III) Discussion à propos du fait divers analysé

1. Exprimez vos réactions et vos opinions par rapport à l'événement rapporté dans le *fait divers* analysé. Appuyez-vous sur les questions suivantes :
 - Qu'avez-vous éprouvé après la lecture du texte ?
 - D'après-vous, cet événement est très insolite ou non ? Pourquoi ?
 - Que pensez-vous des réseaux sociaux tels que « Facebook » ?
 - Appartenez-vous à la communauté de « Facebook » ?
 - Cet outil en ligne (« Facebook ») est plutôt favorable ou plutôt défavorable ? Expliquez. Argumentez

IV) Continuation : lecture et analyse d'un *fait divers*

1. Le titre suivant appartient à un document écrit qui fait le récit d'un événement :
Titre : « Taïwan demande à ses citoyens de faire des enfants lors de cette année du tigre »
2. Lisez-le, comprenez-le et faites des hypothèses sur le contenu du document. Echangez vos hypothèses en groupe. Appuyez-vous sur les questions suivantes :

- Quel peut être le contenu du texte ?
 - Qu'est-ce que « l'année du tigre » signifie d'après vous ?
 - Que savez-vous vis-à-vis de Taïwan ?
3. Lisez le texte complet, comprenez-le et répondez aux questions suivantes ?
1. Où a lieu l'événement ?
 - a) A Taïwan b) Au Japon c) En Chine
 2. Quand a lieu la demande citée ?
 - a) L'année du tigre b) l'année du lapin c) L'année du chien
 3. Quel fonctionnaire Taïwanais a fait cette demande ?
 - a) Le président b) Le Ministre de l'Éducation c) Le Ministre de la Culture
 4. Quel est le thème central du texte ?
 - a) Le zodiaque b) La natalité c) Le gouvernement
 5. Dans la culture Taïwanaise, quel est l'animal du zodiaque le plus favorable pour la natalité ?
 - a) Le Serpent b) Le Dragon c) Le Tigre d) Le Singe
 6. Pourquoi on demande aux citoyens Taïwanais de faire des enfants ?
 - a) Parce que cela porte bonheur à Taïwan.
 - b) Parce que le ministre de l'Éducation aime les enfants.
 - c) Afin d'éviter que la natalité ne baisse à nouveau.
4. Révissez en grand groupe.

| |
|--|
| <p>V) Echange d'impressions et d'opinions par rapport à un événement insolite</p> |
|--|

1. Donnez vos impressions par rapport au *fait divers* que vous venez d'analyser. Guidez-vous des questions suivantes :
 - Qu'avez-vous éprouvé après la lecture du texte ?
 - D'après-vous, cet événement est très insolite ou non ? Pourquoi ?
 - Croyez-vous qu'on demanderait la même chose au Mexique ? Pourquoi ?

VI) Production écrite : rédaction collective d'un *fait divers* inventé

1. En binômes/individuellement, imaginez un événement invraisemblable et rédigez-le (de 6 à 8 lignes ; temps de rédaction : 20 minutes approximativement).
 - Pensez à tous les éléments ou informations nécessaires (lieu, moment ou date, action. Protagonistes, causes, conséquences...). Aidez-vous du guide que vous professeur vous fournirait.
 - Servez-vous des outils, mis à votre disposition (dictionnaires unilingues et bilingues ; manuels de grammaire ; manuels de conjugaison...).
 - Révisez attentivement votre rédaction (faites attention à l'orthographe, à la syntaxe).
2. Partagez vos productions écrites avec le groupe.
 - Echangez vos opinions sur l'originalité et le caractère insolite des *faits divers* inventés.
 - Rendez vos rédactions aux professeurs.

VII) Prolongation⁴⁶ : d'autres *faits divers* ; traits caractéristiques

1. Lisez d'autres *faits divers* (proposés par vos professeurs). En binômes, analysez leurs traits caractéristiques communs principaux. Notez vos observations sur les lignes suivantes :
 - a) Longueur : _____
 - b) Niveau de difficulté pour la compréhension : _____
 - c) Les temps verbaux (les plus utilisés) : _____
 - d) Type de connecteurs/mots de liaison : _____
 - e) Autre(s) observation(s) : _____

⁴⁶ Esta parte de la secuencia pedagógica constituye sólo una propuesta de prolongación de las tareas anteriores. El profesor decidirá si es necesaria o no, según el contexto específico en el que enseña. En el caso de nuestro estudio, no aplicamos estas actividades.

2. Commentez en grand groupe les événements rapportés par ces *faits divers*.
3. Répondez au questionnaire fourni par les professeurs (sondage sur vos opinions concernant les activités, les thématiques et les supports utilisés).

9.6.2 SECUENCIA PEDAGÓGICA: VERSIÓN EN ESPAÑOL DIRIGIDA AL ALUMNO

I. Introducción: sensibilización a los *faits divers* (hechos insólitos)

1. El título siguiente aparece en un documento escrito que describe un evento:
« **Grande-Bretagne: elle retrouve son agresseur grâce à Facebook** ».
2. Léalo, compéndalo y realice sus hipótesis sobre el contenido del documento:
 - ¿Qué paso?
 - ¿Quién es ella?
 - ¿Quién es el agresor?
 - ¿Dónde tuvo lugar el evento?
 - ¿Qué es lo que el agresor hizo a la persona (a ella)?
3. Escuche atentamente la definición de *fait divers*. Responda en grupo las siguientes preguntas:
 - ¿Conoce usted faits divers en francés o en español?
 - ¿Usted ha leído y trabajado los *faits divers* en sus cursos de francés?
 - ¿Conoce un *faits divers* (leído en internet o en la prensa, escuchado en la radio o en la televisión)?
 - Si la respuesta es sí, ¿cuál? ; ¿puede usted contarle brevemente a sus compañeros?

II. Lectura y análisis de un *fait divers*

1. Lea el texto completo (« Grande-Bretagne: elle retrouve son agresseur grâce à Facebook ») y verifique las hipótesis realizadas en su grupo.

2. Después de la lectura, relate brevemente el *fait divers* a sus compañeros (indicando: el lugar, el momento o la fecha en que tuvo lugar el acontecimiento, la acción, los protagonistas, las causas, las consecuencias...).

III. **Discusión sobre *fait divers* analizado**

1. Exprese su reacción y su opinión con respecto al evento relatado en el *fait divers* analizado. Apóyese en las siguientes preguntas:
 - ¿Cuál es su opinión luego de la lectura del texto?
 - ¿Desde su punto de vista, estos eventos son muy insólitos o no? ¿Por qué?
 - ¿Qué piensa usted de las redes sociales como *Facebook*?
 - ¿Pertenece usted a la comunidad de *Facebook*?
 - ¿Esta herramienta en línea (*Facebook*) le parece favorable o desfavorable? Explique y argumente.

IV. **Continuación: lectura y comprensión de un *fait divers*.**

1. El título siguiente aparece en un documento escrito que relata un evento: «*Taiwan demandé à ses citoyens de faire des enfants lors de cette année du tigre* ».
 - Léalo, compréndalo y realice sus hipótesis sobre el contenido del documento.
 - Intercambie sus hipótesis con el grupo. Apóyese en las siguientes preguntas:
 - ¿Cuál puede ser el contenido del texto?
 - ¿Qué significa para usted “el año del tigre”?
 - ¿Qué sabe usted con relación a Taiwán?

2. Lea el texto completo, compéndalo y responda a las siguientes preguntas:

- ¿Dónde tiene lugar el evento?
 - a) En Taiwán b) En Japón c) En China
- ¿Cuándo acontece este suceso?
 - a) Durante el año del Tigre b) Durante el año del conejo
 - c) Durante el año del perro.
- ¿Qué funcionario Taiwanés hizo esa petición?
 - a) El presidente b) El Ministro de educación c) El Ministro de cultura
- ¿Cuál es el tema central del texto?
 - a) El Zodiaco b) La Natalidad c) El gobierno
- ¿En la cultura Taiwanesa, cuál es el animal más favorable para la natalidad?
 - a) La serpiente b) El dragón c) El Tigre d) El Chango
- ¿Por qué se pide a los habitantes taiwaneses tener niños?
 - a) Porque esto porta buena suerte a Taiwán.
 - b) Porque el Ministro de Educación quiere a los niños.
 - c) Para evitar que la natalidad baje de nuevo.

3. Revisar en grupo.

| |
|--|
| V. Intercambio de impresiones y de opiniones con respecto a un hecho insólito |
|--|

1. Exponga sus impresiones con respecto al *fait divers* que acaba de analizar. Guíese a partir de las siguientes preguntas.

- ¿Cuál es su opinión después de la lectura del texto?
- ¿Desde su punto de vista, este acontecimiento es muy insólitos o no? ¿Por qué?
- ¿Considera usted que los gobernantes de México solicitarían lo mismo a sus conciudadanos? ¿Por qué?

VI. Producción escrita: redacción colectiva de un *fait divers* inventado

1. En binomios o individualmente, imagine un acontecimiento inverosímil y redáctelo (de 6 a 8 líneas; tiempo de redacción: 20 minutos aproximadamente).
2. Piense en todos los elementos o informaciones necesarias (lugar, momento o fecha, acción, protagonistas, causas, consecuencias...), ayudándose de la guía que el profesor les proporcionará
3. Apóyese en las herramientas puestas a su disposición (diccionarios monolingües y bilingües; manual de gramática y manual de conjugación...).
4. Revise atentamente su redacción (la ortografía, la sintaxis, los acentos, la puntuación...).
5. Intercambie su producción escrita con el grupo.
6. Intercambie sus opiniones sobre la originalidad y el carácter insólito de los *faits divers* inventados.
7. Entregue sus producciones al profesor.

VII. Prolongación⁴⁷: otros *faits divers* y sus características

1. Lea otros *faits divers* propuestos por el profesor. En parejas, analice las principales características. Escriba sus observaciones sobre las siguientes líneas.
 - a) Extensión de los textos:
 - b) Nivel de dificultad para la comprensión de los mismos:
 - c) El tipo de temas tratados en este tipo de textos:
 - d) Los tiempos verbales más utilizados:

⁴⁷ Esta parte de la secuencia pedagógica constituye sólo una propuesta de prolongación de las tareas anteriores. El profesor decidirá si es necesaria o no, según el contexto específico en el que enseña. En el caso de nuestro estudio, no aplicamos estas actividades.

- e) El tipo de conectores o nexos:
- f) Otra(s) observación(es):

2. Comente con todo el grupo los acontecimientos señalados en estos *faits divers*.
3. Responda al cuestionario distribuido por el profesor (sondeo sobre sus opiniones con relación a las actividades, la temática y los soportes utilizados).

ANEXO 9.7: Secuencia pedagógica (profesor)

9.7.1 Versión en francés dirigida al profesor

Titre : « LES FAITS DIVERS EN CLASSE DE LANGUE »

Niveau : DELF A1/A2 /B1

Durée : une séance de deux heures.

Matériel: - Des feuilles imprimées (Annexes 9.5; 9.6; 9.7 et 9.8)

- Supports électronique (internet ; dictionnaires unilingues et bilingues ; manuel de grammaire et de conjugaison ; etc.)
- Supports imprimés (dictionnaires unilingues et bilingues ; manuel de grammaire et de conjugaison ; etc.)

Disposition de la classe : Individuel et binômes. Travail en grand groupe

Objectifs:

- Objectif général.- Rédiger un *fait divers*.
- Objectif communicatif.- Connaître de différents aspects culturels. Donner l'opinion.
- Objectif linguistique.- révision du passé composé. (verbes auxiliaires, le participé passé) ; imparfait.
Vocabulaire.- *faits divers* ;
- Objectifs de l'apprenant.- lire, déduire, penser, écrire, réfléchir, expliquer, observer, décrire, raconter, communiquer, répondre, rédiger.

Consignes et activités:

| |
|--|
| ETAPE 1: SENSIBILISATION AUX FAITS DIVERS |
|--|

Titre : « Grande-Bretagne : elle retrouve son agresseur grâce à facebook »

→ Lire, comprendre et faire des hypothèses et répondre les questions suivantes :

- Qui s'est-il passé ?
- Qui est-ce «elle » ?
- Qui est-ce l' « agresseur » ?
- Où a eu lieu l'événement ?
- Qu'est-ce que l' « agresseur » a fait à la dame (« elle »)?

→ Demander la définition de **faits divers** et faire le questionnaire :

- Connaissez-vous déjà des *faits divers* en français ou en espagnol ?
- Avez-vous lu et travaillé des *faits divers* dans vos cours de français ?
- Connaissez-vous un *fait divers* récent (lu sur internet ou sur la presse, écouté à la radio ou à la télévision) ?
- Si oui, lequel ? Pouvez-vous le raconter brièvement à vos camarades ?

ETAPE 2 : LECTURE ET ANALYSES D'UN FAIT DIVERS

→ Lire le texte complet (« Grande-Bretagne : elle retrouve son agresseur grâce à facebook »), vérifier les hypothèses faites pour le groupe et raconter.

ETAPE 3 : DISCUSSION A PROPOS DU FAIT DIVERS ANALYSE

→ Demander aux élèves vos opinions. Répondre au questionnaire.

- Qu'avez-vous éprouvé après la lecture du texte ?
- D'après-vous, cet événement est très insolite ou non ? Pourquoi ?
- Que pensez-vous des réseaux sociaux tels que « Facebook » ?
- Appartenez-vous à la communauté de « Facebook » ?
- Cet outil en ligne (« Facebook ») est plutôt favorable ou plutôt défavorable ? Expliquez. Argumentez

ETAPE 4 : CONTINUATION : LECTURE ET ANALYSE D'UN FAIT DIVERS

Titre : « Taïwan demande à ses citoyens de faire des enfants lors de cette année du tigre »

➔ Lire, comprendre et faire des hypothèses et répondre questions suivantes :

- Quel peut être le contenu du texte ?
- Qu'est-ce que « l'année du tigre » signifie d'après vous ?
- Que savez-vous vis-à-vis de Taïwan ?

➔ Lire le texte, comprendre et répondre aux questions suivantes ?

- Où a lieu l'événement ?
 - b) Au Taïwan b) Au Japon c) En Chine
- Quand a lieu la demande citée ?
 - b) L'année du tigre b) l'année du lapin c) L'année du chien
- Quel fonctionnaire Taïwanais a fait cette demande ?
 - b) Le président b) Le Ministre de l'Éducation c) Le Ministre de la Culture
- Quel est le thème central du texte ?
 - b) Le zodiaque b) La natalité c) Le gouvernement
- Dans la culture Taïwanaise, quel est l'animal du zodiaque le plus favorable pour la natalité ?
 - b) Le Serpent b) Le Dragon c) Le Tigre d) Le Singe
- Pourquoi on demande aux citoyens Taïwanais de faire des enfants ?
 - a) Parce que cela porte bonheur à Taïwan.
 - b) Parce que le ministre de l'Éducation aime les enfants.
 - c) Afin d'éviter que la natalité ne baisse à nouveau.

➔ Réviser en grand groupe.

ETAPE 5 : Echange d'impressions et d'opinions par rapport à un événement insolite

- Demander les impressions par rapport au *fait divers*. Et répondez aux questionnaires.
- Qu'avez-vous éprouvé après la lecture du texte ?
 - D'après-vous, cet événement es très insolite ou non ? Pourquoi ?
 - Croyez-vous qu'on demanderait la même chose au Mexique ? Pourquoi ?

ETAPE 6 : Production écrite : rédaction collective d'un *fait divers* inventé

- Travailler en binômes ou individuellement, imaginer un événement invraisemblable et rédiger (de 6 à 8 lignes ; temps de rédaction : 20 minutes approximativement).
- Penser à tous les éléments ou informations nécessaires (lieu, moment ou date, action. Protagonistes, causes, conséquences...). donner la guide.
 - Utiliser des outils (dictionnaires unilingues et bilingues ; manuels de grammaire ; manuels de conjugaison...).
 - Réviser les rédactions (faites attention à l'orthographe, à la syntaxe
- Partager les productions écrites entre le groupe.
- Echanger des opinions sur l'originalité et le caractère insolite des *faits divers* inventés.
 - Demander les rédactions.

ETAPE 7 : Prolongation : d'autres *faits divers* ; traits caractéristiques

- ➔ Lire d'autres *faits divers*. En binômes, analyser leurs traits caractéristiques communs principaux. Noter les observations sur les lignes suivantes :
 - d) Longueur : _____
 - e) Niveau de difficulté pour la compréhension : _____
 - f) Les temps verbaux (les plus utilisés) : _____
 - g) Type de connecteurs/mots de liaison : _____
 - h) Autre(s) observation(s) : _____

- ➔ Commenter en grand groupe les événements rapportés par ces *faits divers*.

- ➔ Répondre au questionnaire (sondage sur vos opinions concernant les activités, les thématiques et les supports utilisés).

9.7.2 Secuencia pedagógica: Versión en español dirigida al profesor

Título: « LOS “*FAITS DIVERS*” EN CLASE DE LENGUA »

Nivel: DELF A1/A2 /B1

Duración: una sesión de dos horas.

Matériel: - hojas impresas (Anexos 9.5; 9.6; 9.7 et 9.8)

- Soportes electrónicos (internet; diccionarios monolingües y bilingües; manual de gramática y conjugación de verbos; etc.)
- Soportes impresos (diccionarios monolingües et bilingües; manual de gramática y de conjugación de verbos; etc.)

Disposición de la clase: Individual y binomios. Trabajo en grupo.

Objetivos:

- Objetivo general.- Redacción de un *fait divers* (hecho insólito).
- Objetivo comunicativo.- Conocer diferentes aspectos culturales. Dar su punto de vista.
- Objetivo lingüístico.- Revisión del pasado compuesto. (verbos auxiliares, el participio pasado); imperfecto.
Vocabulario.- *faits divers*
- Objetivos del aprendiente.- leer, deducir, pensar, escribir, reflexionar, explicar, observar, describir, redactar, comunicar, responder, reflexionar.

Consignas y actividades:

ETAPA 1: SENSIBILISACION A LOS FAITS DIVERS

Título: « Grande-Bretagne : elle retrouve son agresseur grâce à facebook »

→ Leer, comprender y elaborar hipótesis, después responder las siguientes preguntas :

- ¿Qué está pasando?
- ¿Quién es "ella"?
- ¿Quién es el "agresor"?
- ¿Dónde tiene lugar el evento?
- ¿Qué es lo que el "agresor" hace a la señora ("ella")?

→ Preguntar la definición de **faits divers** et aplicar el cuestionario :

- ¿Conoce usted de algún *fait divers* en francés o en español?
- ¿Ha leído o trabajado *faits divers* en sus clases de francés?
- ¿Sabe usted de un *fait divers* reciente (leído en el Internet o en la prensa, escuchado en la radio o en la televisión)?
- En caso afirmativo, ¿cuál? ¿Puede brevemente hacer una reseña a sus compañeros de clase?

ETAPA 2: LECTURA Y ANALISIS DE UN FAIT DIVERS

→ Leer el texto (« Grande-Bretagne: elle retrouve son agresseur grâce à facebook »), verificar las hipótesis realizadas por el grupo y haga una reseña.

ETAPA 3: DISCUSION A PROPOSITO DEL FAIT DIVERS ANALIZADO

→ Preguntas a los alumnos su opinión. Responder el cuestionario.

- ¿Cómo te sientes después de leer el texto?
- ¿Considera usted, este evento es inusual o no? ¿Por qué?

- ¿Qué piensa usted de las redes sociales como "Facebook"?
- ¿Pertenece a la comunidad de "Facebook"?
- Esta herramienta en línea ("Facebook") es en general ¿favorable o desfavorable? Explique y argumente.

| |
|--|
| ETAPA 4 : CONTINUACION : LECTURA Y ANALISIS DE UN FAIT DIVERS |
|--|

Titre : « Taïwan demande à ses citoyens de faire des enfants lors de cette année du tigre »

➔ Leer, comprender y realizar hipótesis, responder la siguientes preguntas :

- ¿Cuál es el contenido del texto?
- ¿Qué significa para usted “el año del tigre”?
- ¿Qué sabe usted de Taiwán?

➔ Leer el texto, comprender y responder las siguientes preguntas:

- ¿Dónde tiene lugar el evento?
 - a) En Taiwan b) En Japon c) En China
- ¿Cuándo tiene lugar ?
 - a) En el año del tigre b) en el año del conejo c) en el año del perro
- ¿Qué funcionario Taiwanés hizo esa solicitud?
 - a) El presidente b) El Ministro de la Educación c) El Ministro de Cultura
- ¿Cuál es el tema central?
 - a) El zodiaco b) La natalidad c) El gobierno
- En la cultura Taiwanesa, ¿Cuál es el animal del zodiaco el más favorable para la natalidad?
 - a) La serpiente b) El dragón c) El tigre d) El mono
- ¿Por qué solicitan a los ciudadanos taiwaneses tener bebés?
 - i. Porque da felicidad a Taiwán.
 - ii. Porque El Ministro de la Educación le gustan los niños.

iii. A fin de evitar que la natalidad baje de nuevo.

→ Revisar el nivel del grupo.

| |
|--|
| ETAPA 5: Cambio de impresiones y de opiniones con respecto a un evento insólito |
|--|

→ Preguntar sus impresiones con respecto al *fait divers*. Y responder las siguientes preguntas:

- ¿Cómo te sientes después de leer el texto?
- En su opinión, estos eventos ¿son insólitos o no? ¿Por qué?
- ¿Cree usted que pedirían eso mismo a los ciudadanos mexicanos? ¿Por qué?

| |
|--|
| ETAPA 6: Producción escrita: redacción colectiva de un <i>fait divers</i> inventado |
|--|

→ Trabajar en binomios o individual, imaginar un evento increíble y redactar (de 6 a 8 líneas; tiempos de redacción: 20 minutos aproximadamente).

- Pensar en todos los elementos o informaciones necesarias (lugar, momentos o adjetivos, acción. Protagonistas, causas, consecuencias...).
- Entregar la guía.
- Utilizar las herramientas (diccionarios monolingües y bilingües; manuales de gramática; manuales de conjugación de verbos...).
- Revisar las redacciones (atención en la ortografía y a la sintaxis).

→ Intercambiar las producciones escritas entre el grupo.

- Intercambiar opiniones sobre la originalidad y el carácter insólito de los *faits divers* inventados.
- Solicitar las redacciones.

ETAPA 7: Prolongación: de otros *faits divers*; rasgos característicos

- ➔ Leer otros *faits divers*. En binomios, analizar sus principales rasgos característicos. Anotar las observaciones sobre las líneas :
 - i. Longitud: _____
 - ii. Nivel de dificultad para la comprensión: _____
 - iii. Tiempos verbales (más utilizados) : _____
 - iv. Tipo de conectores: _____
 - v. Observación(es) : _____

- ➔ Comentar en grupo los eventos de estos *faits divers*.

- ➔ Responder el cuestionario (sondeo sobre sus opiniones concernientes a las actividades, la temática y los soportes utilizados).

ANEXO 9.8

Fait divers 1

Grande-Bretagne: elle retrouve son agresseur grâce à Facebook

Une jeune femme a joué les détectives et retrouvé la personne qui l'avait agressée : c'est sur le site de réseau social Facebook qu'elle a mené l'enquête.

<http://www.kherdja.com/insolite/2302-elle-retrouve-son-agresseur-grce-facebook.html>

C'est alors qu'elle se trouvait dans une boîte de nuit que Jeniffer Wilson, 20 ans, a été agressée par Mlle Holliman, qui lui a jeté son verre au visage avant de quitter les lieux. Mlle Wilson a été blessée à moins d'un centimètre de l'œil gauche, ce qui aurait pu la laisser aveugle d'un œil. La police qui a enquêté sur l'agression a été incapable de retrouver la coupable en raison d'un manque de visibilité sur les vidéos des caméras de surveillance.

Mlle Wilson a alors décidé de mener elle-même son enquête. Reconnaisant sur Facebook un homme qui, ce soir là, se trouvait en compagnie de la femme qui l'avait agressée, elle a réussi à trouver la trace de celle-ci. Jenifer est même parvenue à trouver l'adresse de son assaillante par le biais d'une amie qu'elles avaient en commun sur le site. Cependant, lorsque les policiers se sont présentés à son domicile, celle-ci ne s'y trouvait pas. Ils sont alors demandés à Mlle Wilson si elle pouvait également leur fournir l'adresse du lieu de travail de la jeune femme, éléments qu'elle a fournis grâce à Facebook.

Le jour suivante, Mlle Holliman, responsable de l'attaque, a été arrêtée par la police. Jenifer Wilson se dit fière d'avoir retrouvé elle-même la coupable, mais dit regretter le manque d'efficacité de la police. Mlle Holliman a été condamnée à 120 heures de travaux généraux et Jenifer Wilson a reçu une compensation de 2 400 livres (environ 2 500 euros).

ANEXO 9.9

Fait divers 2

Taiwan - Un fonctionnaire taiwanais a appelé la population à procréer en cette année du Tigre, craignant que la natalité ne baisse à nouveau, alors que le pays connaît un des plus bas taux de naissance du monde.

<http://225busines.com/news/31681>

Traditionnellement, les années du Tigre sont les périodes durant lesquelles le taux de natalité baisse, en raison d'une certaine croyance qui voudrait que les enfants nés cette année là soient plus enclins à être vicieux et à blesser leurs proches. Ainsi, le ministre de l'Education Yang Chang Yu a exhorté la population à dépasser ses croyances et à essayer d'avoir des enfants cette année. Il a également donné le nom de personnalités nées une année du Tigre et qui ont réussi, comme le président Ma Ying Jeou né en 1950 ou encore le vice-président Vincent Siew né en 1938. Les statistiques gouvernementales montrent que lors de la dernière année du Tigre, en 1998, il y avait eu 271.450 naissances dans le pays. Deux ans plus tard, lors de l'année du Dragon, ce dernier étant considéré comme le plus favorable de tous les animaux du zodiaque, 305.312 enfants avaient vu le jour.

21 Février 2010 - 19:07

ANEXO 9.10

Fait divers 3

Chine : un bébé vendu par ses parents pour un téléphone portable

Incroyable, mais vrai ! En Chine, un bébé aurait été vendu par ses parents pour un téléphone portable.

<http://www.actualite-francaise.com/info/insolite/>

En effet, d'après le journal *Chine Daily*, un couple en difficulté financière aurait vendu leur bébé, âgé seulement d'un mois. Après la vente effectuée, le père de l'enfant aurait acheté un téléphone portable. Le bébé a été vendu pour un montant de 2.500 yuans, soit 256 euros. Le bébé a été vendu à un trafiquant qui prévoyait le revendre pour un montant de 1.025 euros.

Fort heureusement, le bébé a été récupéré par les autorités chinoises, et les parents ont été arrêtés.

ANEXO 9.11

Fait divers 4

Un jeune américain innocenté grâce à un message posté sur Facebook

Un adolescent américain a été innocenté grâce à un message posté sur Facebook à l'heure à laquelle il était accusé d'avoir agi.

<http://www.actualite-francaise.com/info/insolite/>

Rodney Bradford, âgé de 19 ans, vient d'être libéré accusé d'avoir agressé deux hommes avec une arme à feu à Brooklyn.

Alors que Rodney Bradford clamait son innocence, son avocat est parvenu à la prouver grâce à un message posté sur Facebook pendant les faits.

L'adolescent demandait depuis le PC de son père à sa petite amie où se trouvaient les gâteaux, alors que les deux victimes se faisaient agresse dans le même temps.

Après que Facebook eut confirmé ces propos, le juge a ordonné la libération immédiate du jeune Rodney.

« C'était un alibi solide. Cela reflète à quel point les sites de socialisation sur internet ont pris de l'importance dans nos vies » a commenté dans la presse américaine l'avocat de Rodney Bradford.

ANEXO 9.12

Cuestionario de sondeo de opiniones de los participantes:

Las actividades, los documentos y los temas de la experimentación

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
FACULTAD DE LENGUAS Y LETRAS
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS EN FRANCÉS**

Opiniones relativas a las actividades pedagógicas realizadas, a los documentos utilizados y a las temáticas estudiadas en la clase de francés

El siguiente cuestionario tiene como objetivo fundamental conocer tu opinión personal con relación a las actividades pedagógicas que realizamos en clase, al tipo de documentos utilizados (*faits divers*) y a las temáticas estudiadas. La información que nos proporcionas es anónima y se utilizará exclusivamente en el marco de una tesis de licenciatura.

1. ¿Qué opinas con relación a las actividades pedagógicas que realizamos en tu grupo en las últimas dos sesiones?

- | | |
|-------------------------------------|---|
| a) Me parecieron muy interesantes. | b) Me parecieron interesantes. |
| c) Me parecieron poco interesantes. | d) Considero que no fueron nada interesantes. |

2. ¿Qué opinas con relación a las instrucciones dadas para la realización de las actividades pedagógicas?

- | | |
|------------------------|-----------------------------------|
| a) Fueron muy claras. | b) Fueron suficientemente claras. |
| c) Fueron poco claras. | d) No fueron nada claras. |

3. ¿Te gustó trabajar con los documentos propuestos (*faits divers*)?

- | | | |
|---------------|------------------|-----------------|
| a) Sí, mucho. | b) Sí, bastante. | d) Sí, un poco. |
| e) No. | f) Sin opinión. | |

4. ¿Qué tan difícil o fácil fue la comprensión de estos textos (*faits divers*) analizados en tu clase?

- a) Me fue muy fácil leerlos y entenderlos.
b) Me fue lo suficientemente fácil leerlos y entenderlos.

- c) Me fue un poco difícil leerlos y entenderlos.
- d) Me fue muy difícil leerlos y entenderlos.

5. ¿Consideras que es conveniente utilizar los *faits divers* en la clase de francés?

- a) Sí, absolutamente.
- b) Sí.
- c) No.
- d) No sé.

6. ¿Crees que los *faits divers* te ayudaron y/o motivaron a expresarte en tu clase de francés?

- a) Sí, mucho.
- b) Sí.
- c) Sí, un poco.
- d) No, nada.

7. ¿Qué opinas con relación a las temáticas abordadas a través de los *faits divers* (las redes sociales como *Facebook*, la venta o el tráfico de bebés, la natalidad).

8. Con relación a la actividad de producción escrita, ¿te ayudó el material de apoyo (diccionarios, manual de conjugación...)?

- a) Sí, mucho.
- b) Sí, lo suficiente.
- c) Sólo un poco.
- d) No.
- e) No lo utilicé.

9. ¿Con qué frecuencia redactas en tu clase de francés?

- a) Una vez por semana.
- b) Una vez cada tres semanas.
- c) Una vez cada quince días.
- d) Menos de una vez al mes.

➔ *La siguiente pregunta sólo deben contestarla los estudiantes que trabajaron en el Centro de Cómputo:*

10. Con relación a la modalidad de trabajo para la tarea de producción escrita (utilización de computadora, de *Word*, de internet, de diccionarios electrónicos...), indica tu postura sobre las herramientas tecnológicas:

- a) Estoy muy acostumbrado(a) a estas herramientas.
- b) Estoy más o menos acostumbrado(a) a trabajar con ellas.
- c) No estoy muy acostumbrado(a) a trabajar con ellas.
- d) No estoy nada acostumbrado(a).

ANEXO 9.13

ESQUEMA DE ORGANIZACIÓN DE LA EXPERIMENTACIÓN

| Grupo | Nivel | Contexto tradicional (sin utilización de tecnología) | | Contexto tecnológico (utilización de las TICE) | | Total No. de alumnos |
|-------------------------|---------------|---|----------------|---|----------------|----------------------|
| | | <i>Individual</i> | <i>Binomio</i> | <i>individual</i> | <i>Binomio</i> | |
| A | Básico II | | 3 binomios | | | 6 |
| B | Intermedio I | | | 3 | 4 binomios | 11 |
| C | Intermedio II | | | 2 | 2 binomios | 6 |
| D | Básico II | 8 | 4 binomios | | | 16 |
| TOTAL de alumnos | | 8 | 7 binomios | 5 | 6 binomios | 39 |

RESUMEN:

PRODUCCION ESCRITA

| | |
|--|-----------|
| - Contexto tradicional (sin utilización de las TICE): | |
| Modalidad: individual : | 8 |
| Modalidad: trabajo en binomio: | 7 |
| | ----- |
| - Total contexto tradicional (Sin utilización de las TICE): | 15 |
| - Contexto tecnológico (con utilización de las TICE): | |
| Modalidad individual: | 5 |
| Modalidad: trabajo en binomio: | 6 |
| | --- |
| - Total contexto tecnológico: | 11 |
| TOTAL PRODUCCIONES | 26 |

ANEXO 9.14

Tabla de resultados: opiniones relativas a las actividades pedagógicas realizadas, a los documentos utilizados y a las temáticas estudiadas en la clase de francés.

| | Total POR GRUPO | | | | | | Respuestas |
|---|-----------------|------|------|-------|--------------|-----------|--|
| | A | B | C | D | No. | % | |
| 1. ¿Qué opinas con relación a las actividades pedagógicas que realizamos en tu grupo en las últimas dos sesiones? | 2(a) | 2(a) | 2(a) | 5(a) | 11(a) | 28 | a) Me parecieron muy interesantes. |
| | 3(b) | 4(b) | 4(b) | 11(b) | 22(b) | 56 | b) Me parecieron interesantes. |
| | 1(c) | 5(c) | | | 6(c) | 16 | c) Me parecieron poco interesantes. d) Considero que no fueron nada interesantes. |
| 2. ¿Qué opinas con relación a las instrucciones dada para la realización de las actividades pedagógicas? | 3(a) | 4(a) | 3(a) | 8(a) | 21(a) | 46 | a) Fueron muy claras. |
| | 2(b) | 7(b) | 3(b) | 7(b) | 19(b) | 50 | b) Fueron suficientemente claras. |
| | 1(c) | | | 1(c) | 2(c) | 4 | c) Me parecieron poco interesantes. d) Considero que no fueron nada interesante. |
| 3. ¿Te gustó trabajar con los documentos propuestos (<i>faits divers</i>)? | 2(a) | 2(a) | 2(a) | 5(a) | 11(a) | 28 | a) Sí, mucho |
| | 2(b) | 3(b) | 2(b) | 10(b) | 17(b) | 44 | b) Sí, bastante. |
| | | | | | 6(d) | 15 | d) Sí, un poco. |
| | 2(d) | 2(d) | 1(d) | 1(d) | 1(e) | 3 | e) No |
| | | 1(e) | | | 4(f) | 10 | f) Sin opinión |
| | | 3(f) | 1(f) | | | | |

| | | | | | | | |
|---|------------------------------|------------------------------|----------------------|-------------------------------|--|--|---|
| 4. ¿Qué tan difícil o fácil fue la comprensión de estos textos (<i>faits divers</i>) analizados en tu clase? | 2(a) 1(b) 3(c) | 5(a) 6(b) | 5(a) 1(b) | 2(a) 8(b) 6(c) | 14(a) 37 16(b) 41 9(c) 22 | | a) Me fue muy fácil leerlos y entenderlos. b) Me fue lo suficientemente fácil leerlos y entenderlos. c) Me fue un poco difícil leerlos y entenderlos d) Me fue muy difícil leerlos y entenderlos |
| 5. ¿Consideras que es conveniente utilizar los <i>faits divers</i> en clase de francés? | 3(a) 1(b) 1(c) 1(d) | 4(a) 4(b) 3(d) | 5(b) 1(d) | 6(a) 10(b) | 18(a) 46 15(b) 39 1(c) 2 5(d) 13 | | a) Sí, absolutamente. b) Sí. c) No d) No sé. |
| 6. ¿Crees que los <i>faits divers</i> te ayudaron y/o motivaron a expresarte en tu clase de francés? | 3(a) 2(b) 1(c) | 1(a) 3(b) 5(c) 2(d) | 3(b) 2(c) 1(d) | 3(a) 10(b) 2(c) 1(d) | 7(a) 18 18(b) 46 10(c) 26 4(d) 10 | | a) Sí, mucho. b) Sí. c) No. d) No, nada. |
| 7. ¿Qué opinas con relación a las temáticas abordadas a través de los <i>faits divers</i> (redes sociales como Facebook, la venta o el tráfico de bebés, la natalidad) | 2(a) 3(b) 1(c) | 3(a) 7(b) 1(d) | 4(a) 2(b) | 5(a) 11(b) | 14(a) 36 23(b) 60 1(c) 2 1(d) 2 | | a) Muy interesantes. b) Suficientemente interesantes. c) Poco interesante d) Nada interesante. |
| 8. Con relación a la actividad de producción escrita, ¿te ayudó el material bibliográfico de apoyo (diccionarios, manual de | 3(a) 2(b) 1(e) | 5(a) 3(b) | 6(a) 3(b) | 10(a) 6(b) | 24(a) 62 14(b) 36 0(c) 1(e) 2 | | a) Sí, mucho. b) Sí, lo suficiente. c) Sólo un poco. d) No. e) No lo utilicé. |

| conjugación...)? | | | | | | | |
|--|------|------|------|------|--------------|-----------|---|
| 9. ¿Con qué frecuencia redactas en clases de francés? | 6(a) | 7(a) | 4(a) | 7(a) | 24(a) | 62 | a) Una vez por semana. b) Una vez cada quince días. c) Una vez cada tres semanas. d) Menos de una vez al mes. |
| | | 2(b) | 4(b) | 5(b) | 11(b) | 28 | |
| | | | | 1(c) | 1(c) | 2 | |
| | | 2(d) | | 1(d) | 3(d) | 8 | |
| 10. Con relación a la modalidad de trabajo para la tarea de producción escrita (utilización de computadora, de Word, de internet, de diccionarios electrónicos...), indica tu postura sobre las herramientas tecnológicas: | | 9(a) | 4(a) | | 13(a) | 76 | a) Estoy muy acostumbrado a estas herramientas. b) Estoy más o menos acostumbrado a trabajar con ellas. c) No estoy acostumbrado a trabajar con ellas. d) No estoy nada acostumbrado a trabajar con ellas. |
| | | 2(b) | 2(b) | | 4(b) | 24 | |

ANEXO 9.15

GUÍA PARA LA PRODUCCION ESCRITA

| | | |
|--|---|---|
| <p>Les personnages</p> <ol style="list-style-type: none">1. L'indigent2. La mère3. Des enfants4. Le Médecin5. L'avocat6. Autre | <p>Le lieu</p> <ol style="list-style-type: none">1. La rivière2. La montagne3. La banque4. La maison5. Le village6. Autre | <p>L'adjectif</p> <ol style="list-style-type: none">1. Méchante2. Gentil3. Chaud4. Froid5. Autre |
| <p>L'objet</p> <ol style="list-style-type: none">1. Le billet2. La voiture3. L'argent4. Les bijoux5. Autre | <p>Le moment</p> <ol style="list-style-type: none">1. La nuit2. Le soir3. Le matin4. L'après- Midi5. Autre | <p>Le verbe</p> <ol style="list-style-type: none">1. Marcher2. Voler3. Jouer4. Lutter5. Chanter6. Autre |

ANEXO 9.16

ANÁLISIS GLOBAL DE LAS PRODUCCIONES ESCRITAS

NÚMERO DE PALABRAS ESCRITAS

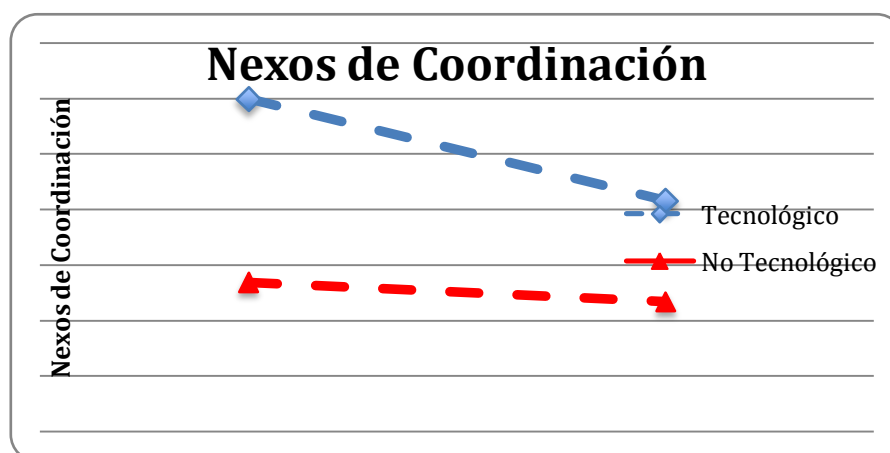
| NUMERO DE PALABRAS ESCRITAS EN LAS PRODUCCIONES Y PROMEDIOS | | | | | | | |
|---|----------|---------------------------|----------|-------------------------|----------|---------------------------|----------|
| CONTEXTO TECNOLÓGICO | | | | CONTEXTO NO TECNOLÓGICO | | | |
| INDIVIDUAL | TOTAL | BINOMIO | TOTAL | INDIVIDUAL | TOTAL | BINOMIO | TOTAL |
| (6 textos) | Prom. | (5 binomios: 5 textos) | Prom. | (8 textos) | Prom. | (7 binomios: 7 textos) | Prom. |
| 94 y 191 | 158 | 99 y 227 | 147 | 34 y 99 | 70 | 83 y 128 | 105 |
| | palabras | | palabras | | palabras | | palabras |

ANEXO 9.17

ANÁLISIS GLOBAL DE LAS PRODUCCIONES ESCRITAS

NEXOS DE COORDINACIÓN

| NEXOS DE COORDINACION | | | | | | | | |
|-----------------------|----------------------|------------|----------|------------|-------------------------|------------|----------|------------|
| | CONTEXTO TECNOLOGICO | | | | CONTEXTO NO TECNOLOGICO | | | |
| | INDIVIDUAL | | BINOMIOS | | INDIVIDUAL | | BINOMIOS | |
| | No. | % | No. | % | No. | % | No. | % |
| Et | 18 | 60 | 14.99 | 72 | 12.18 | 90 | 11.73 | 100 |
| ou | 2 | 7 | | | | | | |
| mais | 9 | 30 | 5.83 | 28 | 1.28 | 10 | | |
| alors | 1 | 3 | | | | | | |
| TOTAL | 30 | 100 | 20.82 | 100 | 13.46 | 100 | 11.73 | 100 |

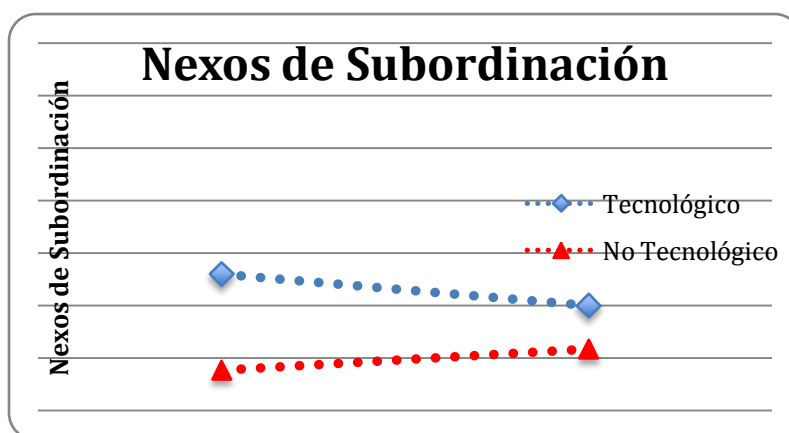


ANEXO 9.18

ANÁLISIS GLOBAL DE LAS PRODUCCIONES ESCRITAS

NEXOS DE SUBORDINACIÓN

| NEXOS DE SUBORDINACIÓN | | | | | | | | |
|------------------------|----------------------|-----|---------|-----|------------|-----|-------------------------|-----|
| | CONTEXTO TECNOLÓGICO | | | | | | CONTEXTO NO TECNOLÓGICO | |
| | INDIVIDUAL | | BINOMIO | | INDIVIDUAL | | BINOMIO | |
| | No. | % | No. | % | No. | % | No. | % |
| parce que | 4 | 31 | 0.83 | 8 | 2.56 | 67 | 2.93 | 50 |
| Si | | | 0.83 | 8 | | | | |
| Quand | 6 | 46 | 4.99 | 50 | 1.28 | 33 | 1.47 | 25 |
| comme | 3 | 23 | 3.34 | 34 | | | 1.47 | 25 |
| Total | 13 | 100 | 9.99 | 100 | 3.84 | 100 | 5.87 | 100 |



ANEXO 9.19
NEXOS UTILIZADOS

| NÚMERO DE NEXOS UTILIZADOS | | | | | | | |
|-----------------------------------|------------|--------------|-----|---------------|-----|--------|-----|
| CONTEXTO | MODALIDAD | COORDINACIÓN | | SUBORDINACIÓN | | TOTAL | |
| | | TOTAL | | TOTAL | | TOTAL | |
| | | No. | % | No. | % | No. | % |
| TECNOLOGICO | INDIVIDUAL | 30.00 | 39 | 13.00 | 40 | 43.00 | 40 |
| | BINOMIOS | 20.82 | 27 | 9.99 | 30 | 30.81 | 28 |
| NO TECNOLOGICO | INDIVIDUAL | 13.46 | 18 | 3.84 | 12 | 17.30 | 16 |
| | BINOMIOS | 11.73 | 16 | 5.87 | 18 | 17.60 | 16 |
| TOTAL | | 76.01 | 100 | 32.7 | 100 | 108.71 | 100 |

