



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA**

**FACULTAD DE IDIOMAS**



**TÍTULO**

**La integración de la literatura francófona para el desarrollo de la conciencia lingüística  
en estudiantes de retorno.**

**Para obtener el Grado de Licenciado en Enseñanza de Lenguas**

**Presenta**

Dalia Yaneth Reyes Meza

**Ensenada, Baja California, mayo de 2023**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA**

**FACULTAD DE IDIOMAS**



**TÍTULO**

**La integración de la literatura francófona para el desarrollo de la conciencia lingüística  
en estudiantes de retorno.**

**Para obtener el Grado de Licenciado en Enseñanza de Lenguas**

**Presenta**

**Dalia Yaneth Reyes Meza**

**Aprobado por:**

\_\_\_\_\_  
**DR. JESÚS EDUARDO FONG FLORES**

**Director**

\_\_\_\_\_  
*Tatiana Galván*

**DRA. TATIANA ESTEFANÍA GALVÁN DE LA FUENTE**

**Codirector**

**Ensenada, Baja California, mayo de 2023**



## ÍNDICE GENERAL

<i>Resumen</i> .....	9
<i>PRIMER CAPÍTULO: INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO GENERAL</i> .....	10
<b>Introducción general</b> .....	11
<b>La migración de retorno en Baja California</b> .....	11
<b>El espacio universitario y la formación de especialistas en lenguas extranjeras</b> .....	12
<i>Capítulo I. Problematización y sustentación</i> .....	14
<b>1.1 Antecedentes</b> .....	14
<b>1.2 Problemática de la investigación</b> .....	17
<b>La definición de un escenario bilingüe y plurilingüe</b> .....	17
<b>El escenario institucional del francés como lengua extranjera</b> .....	19
<b>1.3 Pregunta de investigación</b> .....	20
<b>1.4 Objetivos de investigación</b> .....	20
1.4.1 Objetivo General.....	20
1.4.2 Objetivos Específicos .....	20
<b>1.5 Justificación</b> .....	21
<i>SEGUNDO CAPÍTULO: MARCO TEÓRICO</i> .....	23
<b>2.1 Métodos y enfoques para la enseñanza del francés como lengua extranjera</b> .....	23
<b>2.2 El enfoque orientado a la acción</b> .....	26
<b>2.3 Competencia intercultural</b> .....	28
<b>2.3 Las competencias de la lengua desde el enfoque accional</b> .....	30
<b>2.3.1 La conciencia lingüística y la autorregulación</b> .....	33
<b>2.4 La literatura en el aula de FLE</b> .....	36
<b>2.4.1 Las implicaciones de la literatura en el campo de la enseñanza y aprendizaje de FLE</b> .....	38
<b>2.5 Adaptación de recursos didácticos</b> .....	40
<i>CAPÍTULO III: METODOLOGÍA</i> .....	44
<b>3.1 Enfoque metodológico</b> .....	44
<b>3.2 Participantes</b> .....	44
<b>3.3 Fases de la investigación</b> .....	46

3.3.1 Fase de documentación.....	46
3.3.2 Fase diagnóstica.....	46
3.3.3 Fase de diseño.....	47
<b>3.4 Instrumentos .....</b>	<b>47</b>
3.4.1 Entrevista semiestructurada.....	47
3.4.2 Procesamiento de la información .....	49
<i>CAPÍTULO IV: ANÁLISIS.....</i>	<i>51</i>
<b>4.1 Resultados de la entrevista .....</b>	<b>51</b>
<b>4.2 Propuesta de las fichas pedagógicas .....</b>	<b>56</b>
<i>CAPÍTULO V: CONCLUSIONES .....</i>	<i>58</i>
<b>5.1 Reflexiones finales sobre la investigación.....</b>	<b>58</b>
<i>Referencias.....</i>	<i>61</i>
<i>Anexos.....</i>	<i>64</i>
<b>Anexo 1. Guion de entrevista .....</b>	<b>64</b>
<b>Anexo 2. Fichas pedagógicas basadas en la literatura .....</b>	<b>65</b>
Fiche pédagogique 1 : Présent et la Renaissance .....	66
Fiche pédagogique 2 : Le passé composé avec l’histoire de Petit Nicolas.....	70
Fiche pédagogique 3 : Le passé composé et le romantisme .....	73
Fiche pédagogique 4 : L’imparfait et l’histoire de La Belle et la Bête .....	77
Fiche pédagogique 5 : Plus-que-parfait et le Roi Arthur.....	80
Fiche pédagogique 6 : Subjonctif passé et une histoire hypothétique.....	83

## ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1 Perfil del participante del estudio.....</i>	<i>45</i>
<i>Tabla 2 Categorías de la entrevista .....</i>	<i>50</i>
<i>Tabla 3 Entrevista semiestructurada .....</i>	<i>49</i>
<i>Tabla 4 Tabla de contenidos de la propuesta.....</i>	<i>57</i>

## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1 Competencia lingüística general .....</i>	<i>31</i>
<i>Figura 2 Riqueza de vocabulario .....</i>	<i>32</i>
<i>Figura 3 Fases de la autorregulación .....</i>	<i>35</i>

## **Lista de abreviaturas**

CO: Comprensión oral

CE: Comprensión escrita

PE: Producción escrita

PO: Producción oral

FLE: Francés Lengua Extranjera

LE: Lengua Extranjera

LEL: Licenciatura en Enseñanza de Lenguas

MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

PE: Programa Educativo

## Resumen

La presente investigación presenta recursos didácticos basados en la literatura para el desarrollo de los tiempos verbales en Francés como Lengua Extranjera. Es un estudio de enfoque cualitativo y de alcance descriptivo, basado en un estudio de caso, en donde se identifican las necesidades de aprendizaje que tienen los participantes del estudio que, en este caso, está dirigido a los estudiantes de retorno. Para la recolección de los datos de esta investigación se aplicó una entrevista semiestructurada la cual pretendió conocer las experiencias de formación en el área de francés y las distintas áreas de oportunidad respecto a su aprendizaje. Se estableció que la incorporación de recursos como la literatura puede ser una portación a hacia la construcción de una conciencia lingüística en la lengua meta.

## **PRIMER CAPÍTULO: INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO GENERAL**

## **Introducción general**

### **La migración de retorno en Baja California**

El Estado de Baja California se reconoce como un espacio multicultural debido a la influencia migratoria que se ha dado a lo largo de la historia. Esta transición social y cultural surge desde la perspectiva de los hablantes quienes construyen y establecen una identidad que se comparte en los diversos escenarios sociolingüísticos. Ejemplo de ello, la presencia de sino hablantes que se asentaron en las tierras bajacalifornianas y formaron familias en un contexto de amplio desarrollo económico. También la reciente influencia de la comunidad haitiana que, debido al movimiento migratorio, se quedaron en estos territorios para poder emprender una nueva vida. Independientemente de las razones por las cuales existe un acercamiento a otras lenguas y culturas, no podemos dejar de mencionar la importancia que éstas tienen en el desarrollo social pues, gracias a ellas, podemos decir que el estado bajacaliforniano es un escenario plurilingüe y multicultural, único, con muchas oportunidades de desarrollo.

Cuando se habla de cambio e influencia de las lenguas próximas, el inglés es un referente y un recurso necesario para el contexto fronterizo pues representa una lengua hegemónica. Es una lengua que ha marcado un antes y un después para los diversos contextos sociales, culturales, profesionales y educativos. Sin embargo, independientemente del valor que tiene la lengua y el país vecino de los Estados Unidos, es necesario reconocer los procesos de los *retornados*. Es decir, aquellos estudiantes que nacieron o desarrollaron estudios en Estados Unidos y que regresan a tierras bajacalifornianas a realizar sus estudios profesionales o, quizá por alguna otra razón, desean establecerse en México. Como se menciona en el artículo *Revealing the Educational Experiences of Los Otros DREAMers* (De los Santos et al., 2020) mencionan que “The Otros DREAMers have lived lives navigating two national educational, economic, political, and legal systems, sometimes simultaneously” (p.173). Dicho en otras

palabras, los *retornados*. Un acercamiento al tema sobre los retornados surge desde la perspectiva de Suárez (2017, p.2) quien define:

El fenómeno del retorno en el contexto actual EUA-México es un concepto amplio que incluye a aquellos migrantes que regresan al país a través de una deportación, entendida como la orden de un juez para la expulsión de esa persona del territorio de EUA; la repatriación, entendida como el retorno de un connacional al territorio mexicano después de cruzar la frontera de manera irregular o después de una estancia de por lo menos dos años en EUA; el retorno forzado, en el que se firma la deportación voluntaria ante un juez; o el retorno voluntario, cuando el migrante decide regresar a México por su propia voluntad por circunstancias familiares o económicas

El expuesto anterior pone de manifiesto que el retorno representa una situación particular, un legado para los hablantes pues se consideran parte de una cultura y una lengua que se hereda a pesar del contacto con el inglés y que la mayor parte de su vida se asentaron en los Estados Unidos. De esta forma, es necesario e imprescindible el proponer estudios que socialicen cómo es un proceso de integración social de los retornados, pero, sobre todo, de tipo académico a través de los estudios a nivel licenciatura o posgrado. Sin duda, puede resultar un beneficio para el estudiante retornado el conocer el inglés pues es, para el contexto mexicano, una lengua de formación requerida en las universidades en México. No obstante, la reflexión inicial se centra en reconocer cómo se da un acercamiento hacia un repertorio lingüístico distinto al del hablante, y desde la mirada del mismo contexto formativo y educativo, hacia el aprendizaje de otras lenguas.

### **El espacio universitario y la formación de especialistas en lenguas extranjeras**

La integración a un espacio educativo distinto, al acostumbrado, representará un reto para el estudiante de retorno. Los estudiantes de retorno cuentan con el español como lengua segunda,

pues es reconocida como una lengua de herencia, ya que sus familiares son originarios del país (en este caso México) y la lengua se transmite de generación en generación. En ocasiones, la lengua de herencia tiende a perderse debido a una carencia de identidad o porque la influencia de la lengua del escenario o contexto resulta predominantemente, y también, coexisten prejuicios hacia la lengua.

La realidad muestra un grado de complejidad que requerirá de un acercamiento contextualizado y desde la mirada de las diversas disciplinas aplicadas. Sin embargo, desde la postura de este trabajo de investigación se requiere reconocer cómo resulta un proceso de integración a la formación de especialistas en el campo de las lenguas. En la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California se ofrece el programa Educativo de Licenciatura en Enseñanza de Lenguas, plan 2015-2, el cual tiene como objetivo principal formar profesionales en el campo de las lenguas extranjeras donde se privilegia el desarrollo de la enseñanza del inglés, el español y una lengua extranjera. Esta última lengua resulta un elemento de amplio interés, para esta investigación, pues la presencia de las lenguas en el contexto son el español e inglés y, en el caso de una lengua adicional el contacto es limitado.

Esto quiere decir que el aprendizaje de una lengua extranjera es, hasta cierto punto, un reto debido a que el contacto lingüístico con la lengua adicional se refleja en algunos cursos optativos en el Programa Educativo (PE) o por asistir a cursos formativos en el centro de lenguas adscrito a la universidad. De esta forma, se requiere analizar cómo son los procesos de aprendizaje de la LE dentro y fuera de los contextos formales, pues su estudio puede ser a través de la propia institución, prácticas autónomas, o momentos de socialización en el ámbito personal. Cual sea el acercamiento a la lengua extranjera se deben procurar rutas o propuestas que beneficien al aprendizaje de la lengua a través de diversos recursos educativos que favorezcan al estudiante de retorno. Estas propuestas muy particulares, a razón del escenario y a los mismos actores del proceso de enseñanza y aprendizaje, podrían verse desde la posible

integración de la literatura de la lengua francófona. No sólo considerando el aspecto lingüístico, sino también lo que conlleva integrar una competencia comunicativa e intercultural que permita un conocimiento integral en el campo de FLE.

## **Capítulo I. Problematicación y sustentación**

### **1.1 Antecedentes**

La presente sección hace un acercamiento a los diversos estudios que plantean nuevas rutas didácticas para la enseñanza del francés como Lengua Extranjera (FLE). Ciertamente, los cambios teóricos y metodológicos surgen a razón de las necesidades contextuales y debido a los cambios socioeconómicos e innovaciones tecnológicas es que se exhorta a prácticas reflexivas dentro y fuera del aula tal y como se enuncia a continuación.

Dentro de los principales estudios se reconoce la aportación de Jeanmaire y Duval (2019) quienes proponen la investigación *Valoriser la littérature francophone en classe de français langue étrangère — l'exemple de Balzac et la petite tailleuse chinoise de Dai Sijie*. En este estudio los autores, con la finalidad de fomentar la participación de los lectores y proporcionar un acceso a la literatura, utilizaron diversos extractos de las obras mencionadas en el aula de FLE. Los participantes fueron estudiantes de habla coreana y de habla china. El estudio consistió en una investigación descriptiva, que, en primera instancia, se realizó una teorización sobre la dificultad que han mostrado los alumnos asiáticos al aprender una lengua extranjera, experimentando así un aprendizaje tardío y la ausencia de aculturación.

Uno de los hallazgos encontrados fue que al facilitar el acceso a una literatura extranjera no sólo nos permite ampliar el conocimiento lingüístico, sino también, se crea un acceso y descubrimiento a una cultura adicional. Algo más que añadir, es que brinda una gama de sugerencias didácticas que se pueden emplear dentro y fuera del aula de FLE, tales como: la lectura progresiva gradual, predecir qué sucederá en las páginas siguientes con el juego de

suposiciones, utilizar la mímica para que la historia resulte interesante e incluso inventar situaciones utilizando la actividad de fantasía.

Maizonniaux (2018) realizó la investigación *La littérature contemporaine pour la jeunesse: une ressource pertinente pour l'oral en classe de langue?* La autora menciona que la literatura infantil sigue sin ser crucial en la enseñanza y el aprendizaje del francés como lengua extranjera. Por lo cual, el objetivo de su estudio fue identificar las señales de oralidad y las actividades orales en clase de FLE, así mismo, se buscó desarrollar las competencias lingüísticas, literarias y culturales de los estudiantes. Los participantes del estudio fueron 26 estudiantes universitarios de nivel intermedio A2-B1 (MCER). La metodología empleada para esta investigación, por su parte, fue realizada por una fase de análisis y una fase de experimentación.

Los principales hallazgos de la investigación fueron que, gracias a la utilización de la literatura infantil en el aula de FLE, no sólo ayuda a mejorar la producción escrita sino también la producción oral, de manera que esta fomenta la participación de todos los estudiantes e incluso los menos participativos. También, la reutilización activa de vocabulario nuevo, al igual que nuevas estructuras gramaticales permite que los estudiantes lleven a cabo la interpretación de los textos. Y a su vez, genera una autonomía, ya que los alumnos más avanzados buscarán lecturas de mayor complejidad que les permita un desarrollo en la lengua meta. Dando como resultado producciones ricas en vocabulario, creativas y complejas al presentarse un diálogo o un escrito.

Otamendi y Velázquez (2012) realizaron la investigación *Intégration du texte littéraire dans la classe de langue: une expérience pédagogique mise en œuvre en contexte universitaire mexicain* nos mencionan que su finalidad es la de promover el uso de los textos literarios como una herramienta pedagógica en la clase de lengua francófona. Los participantes fueron estudiantes de francés lengua extranjera (FLE) de la Universidad Autónoma de Querétaro, en

México. El estudio fue conformado por una fase experimental en la que se analizaron fragmentos de la novela *Poisson d'or* de *Le Clézio*.

Un elemento significativo para el estudio es la sensibilización de los estudiantes ante la lectura de los textos literarios, para ello, en un primer modelo pedagógico, se sugirió una estrategia la cual consistía en que los estudiantes hicieran una primera lectura individual; en donde debían concentrarse en el contenido del texto. Mientras que, en la segunda lectura la cual era grupal; debían poner atención en los sonidos, la pronunciación, la entonación, y cualquier otro aspecto específico que solicitara el maestro. Aquí vale la pena mencionar que, se utilizaron diversas actividades con las cuales favorecen la participación de los estudiantes y su interés en el texto, tales como: la elaboración de una tabla descriptiva, de un diálogo, intercambiar ideas, oraciones o pregunta con sus compañeros, todo esto con el fin de conocer las opiniones de los demás.

*Fiévet (2013)* realizó la investigación *Littérature en classe de FLE* que busca ofrecer la teoría y las herramientas prácticas para que los profesores usen los textos literarios dentro del aula de clase. Una de las conclusiones a las que se llega con este trabajo es que al emplear los textos literarios en una clase no sólo se mejora la enseñanza de la lengua extranjera sino también de la cultura. El estudio consistió en la primera fase de investigación y recopilación de información relacionada con la enseñanza de FLE usando la literatura como principal recurso didáctico. La segunda fase fue experimental haciendo empleo de lo aprendido anteriormente para brindar un método y los puntos necesarios a tratar para la elaboración de las fichas pedagógicas. Por último, en la tercera sección se crea un manual con 35 fichas pedagógicas, siendo este uno de los hallazgos que se encuentra en dicha investigación en la que se emplean textos literarios para desarrollar la lengua dentro del aula de FLE.

Por lo que refiere a los intereses de este estudio, por un lado, la literatura y, por otro, la autorregulación, se reconoce la investigación local de Orozco y Fong (2022) quienes realizaron

la investigación de *Estrategias para fomentar la autonomía en el aprendizaje del francés como lengua extranjera* cuya finalidad es la de plantear el diseño y la aplicación de tareas basadas en estrategias de autorregulación que potencialicen la autonomía de la expresión oral en los estudiantes. Los participantes fueron 19 estudiantes de FLE del nivel B1, el estudio fue realizado por un análisis cualitativo y de alcance descriptivo. Uno de los principales hallazgos fue el diseño y la creación de un manual para su aplicación, el cual consiste en tareas basadas en estrategias de autorregulación que permite al alumno mejorar su autonomía de la expresión oral. Al lograr una autorregulación y la autonomía dentro de la expresión oral es casi simultáneo que los estudiantes desarrollarán una autorregulación y una autonomía dentro de las otras habilidades que se encuentran en el aprendizaje de la lengua meta.

Con estos antecedentes observamos que la literatura dentro de la clase de FLE nos brinda una amplia y variada colección de recursos que se pueden implementar en clases trayendo consigo grandes beneficios tanto para la amenización de la clase, al igual que una forma poco utilizada, pero llena de textos auténticos, con diversos formatos para su aprovechamiento. Dando como resultados una mejora tanto en el aprendizaje de los estudiantes en cuanto vocabulario, pronunciación, formas gramaticales, etc., así como también para la autorregulación y la autonomía de los mismos.

## **1.2 Problemática de la investigación**

### **La definición de un escenario bilingüe y plurilingüe**

Los cambios en la sociedad, la educación y en el ámbito profesional exhortan a visualizar a las lenguas extranjeras como un área de oportunidad, donde este conocimiento representa una herramienta funcional para el desarrollo del país. A lo largo de los años, la educación en México ha visualizado la integración del inglés como una lengua que ha predominado en el histórico

de las políticas educativas, no obstante, se reconoce que aún falta un largo camino por recorrer que se fundamente en un ejercicio reflexivo.

Esta transición a la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua es dependiente de diversos factores que debemos considerar, por un lado, que el acercamiento al *input* o, específicamente, la forma enseñar depende de la formación del profesorado (competencias, habilidades y estrategias). Por otro lado, se necesita de un plan o programa de estudios que permita un seguimiento continuo que favorecerá el logro de las competencias esperadas en cuanto al aprendizaje del inglés. Bajo esta idea, es importante entender principios básicos como las implicaciones que tiene una educación bilingüe que va más allá de lo lingüístico. Tal como lo presenta Hamers y Blanc (1989) al reconocer que el bilingüismo como un elemento también cultural. El bilingüismo es una interacción social pues es necesario observar los entornos donde coexisten las lenguas pues en algunos casos, como el nuestro, no sólo hablamos de la influencia del inglés sino también de otras lenguas a razón de una necesidad social o profesional.

Por lo que en el contexto regional tenemos que abordar, entonces, la noción del plurilingüismo el cual se entiende como una capacidad donde los usuarios de las lenguas interactúan desde el orden multicultural. De acuerdo al MCER (2001, p.11):

On distingue le « plurilinguisme » du « multilinguisme » qui est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. On peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donné, ou en encourageant les élèves à étudier plus d'une langue étrangère, ou en réduisant la place dominante de l'anglais dans la communication internationale.

Así se logra definir que el escenario bajacaliforniano es un ambiente enriquecedor de interacciones con las lenguas y pleno de un dinamismo cultural. La parte relevante, ahora, es reconocer cómo surge esta cuestión de interacción entre las lenguas, desde el bilingüismo y

plurilingüismo, y más específicamente cuando existe una intención de orden formativo y especializado tanto para los futuros docentes y traductores.

### **El escenario institucional del francés como lengua extranjera**

En lo que concierne a la integración del francés como Lengua Extranjera (FLE), en los ambientes formales de aprendizaje, son diversas las instituciones que promueven el aprendizaje de la lengua y su cultura a través de diversos programas de formación profesional a nivel licenciatura o posgrado a lo largo de la república mexicana.

Cual sea la formación profesional propuesta se deben reconocer los retos e implicaciones que tiene la enseñanza de FLE en nuestro escenario educativo pues está asociado con ciertas políticas educativas, que establecen la obligatoriedad de acreditar una tercera lengua. El estudiante que cursa los programas educativos de licenciatura deberá acreditar un tercer idioma o, también definido como lengua extranjera, como parte de los requisitos de egreso. No obstante, esta acreditación es dependiente de la oferta académica que propone la institución o terceros para lograr desarrollar un aprendizaje. En el caso muy particular de la Facultad de Idiomas Ensenada, de la Universidad Autónoma de Baja California, México, se proponen algunos cursos dedicados al aprendizaje de la lengua y su cultura, sin embargo, estos cursos demandan de un conocimiento específico que permitirá que el estudiante ingrese a un espacio formativo e inmersivo con temas particulares. También, existe la posibilidad de cursar a través de la plataforma en línea lo cual representa un beneficio para aquellos estudiantes que por cuestiones personales o profesionales requieren un trabajo virtual.

En este orden de ideas, el aprendizaje de una lengua extranjera es un reto para el estudiante pues deberá lograr competencias específicas que tienen que hacer con lo lingüístico y lo cultural. La cuestión que deberá replantearse es el hecho que los estudiantes cuentan con perfiles únicos y que se requieren considerar para poder proponer el logro de esta competencia

integral de la lengua. Si bien el francés y el español comparten ciertas características lingüísticas de una u otra forma, es necesario observar qué ocurre con aquellos estudiantes que su origen de la lengua materna es el inglés.

Por esta distancia, hasta cierto punto lingüística, es que se requiere de elementos que permitan al estudiante de retorno aprender la lengua francófona mediante diversos recursos que propicien su aprendizaje dentro y fuera del aula. Considerando que el proponer recursos o los medios que favorezcan el aprendizaje de la lengua es una corresponsabilidad tanto de la institución como de los formadores en el campo de FLE. Así, la literatura francófona puede ser un medio mediante el cual logre una visión distinta hacia el aprendizaje integral de la lengua.

### **1.3 Pregunta de investigación**

Una vez descrita la problematización que sustenta este estudio, y tras definir el escenario investigativo la pregunta de investigación central es: *¿Cómo la literatura francófona como recurso didáctico puede apoyar a los estudiantes universitarios de retorno para el desarrollo de una conciencia lingüística en el nivel A1 de FLE?*

### **1.4 Objetivos de investigación**

#### *1.4.1 Objetivo General*

Proponer fichas pedagógicas basadas en la literatura para favorecer la conciencia lingüística de universitarios de retorno en francés.

#### *1.4.2 Objetivos Específicos*

Documentar sobre los perfiles de los estudiantes adscritos en la Facultad de Idiomas en un espacio temporal.

Identificar la percepción de los estudiantes de retorno sobre los retos que enfrenta al aprender el francés como lengua extranjera.

Diseñar fichas pedagógicas que integren la literatura como recurso didáctico para el desarrollo de una conciencia lingüística y autorregulatoria.

## **1.5 Justificación**

El escenario del aprendizaje del Francés como Lengua Extranjera, desde la educación, es un reto que deberá atenderse desde diversas propuestas didácticas, pedagógicas, curriculares y desde las políticas educativas. Pues es una realidad, que en el contexto mexicano y, sobre todo fronterizo, se accede a una dinámica del aprendizaje de las lenguas extranjeras que enmarca una necesidad de redefinir los actos del plurilingüismo. El plurilingüismo se define como la capacidad del individuo para comunicarse en varias lenguas, tal como lo muestra el MCER (2001) quien considera, a su vez, el concepto de competencia plurilingüe.

En cuanto a la enseñanza del Francés como Lengua Extranjera (FLE) dentro del escenario educativo universitario requerirá de un análisis del estado actual de los estudiantes, quienes aprenden la lengua y así poder emprender acciones que favorezcan el desarrollo de competencias en la lengua meta. El desafío, en esta ocasión, está en los estudiantes nativos hablantes del inglés, quienes retornan a realizar formaciones universitarias en el Estado de Baja California, México, y quienes tendrán que aprender una lengua extranjera adicional al español; lengua del contexto. Esto es complejo para los alumnos pues al no tener un referente lingüístico, sociolingüístico y cultural con la lengua francófona resulta en un conflicto dentro de su repertorio.

Por consiguiente, es necesario establecer nuevas rutas de aprendizaje y enseñanza desde un aporte significativo para el campo donde se salga de prácticas tradicionales educativas y se vean nuevas rutas que beneficien la ecología de aprendizaje. De ahí, que se observe a la

literatura francófona como un posible recurso educativo que resulte estratégico no sólo por la dimensión cultural, sino también por promover buenas prácticas que fomenten la autonomía, el autoaprendizaje y la autorregulación.

En el mismo orden de ideas, la presente investigación sostiene la necesidad de observar a las prácticas de enseñanza-aprendizaje y de evaluación más allá de lo sumativo pues se busca formar usuarios competentes en la lengua meta. Tal como lo menciona el MCER (2001) quien estipula la necesidad de reconocer al estudiante como un usuario activo de la lengua quién será capaz de comunicarse en los diversos contextos. De ahí, que el fomento de nuevas y mejores prácticas dará luz a fomentar un aprendizaje significativo en el escenario universitario y así consolidar competencias específicas que deberá concretar durante su formación académica.

## SEGUNDO CAPÍTULO: MARCO TEÓRICO

### 2.1 Métodos y enfoques para la enseñanza del francés como lengua extranjera

A lo largo de la historia de la enseñanza de las lenguas se han desarrollado y empleado diversos métodos y enfoques que surgieron debido a las necesidades contextuales. Cada uno de ellos con diferentes características que aportan significativamente al aprendizaje de una lengua dentro y fuera del salón de clases.

El *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (1997) define al método como una serie de características y procedimientos que se consideran en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua. Por su parte, Harmer (2007) sugiere el término de enfoque para referirse a las teorías sobre la naturaleza de la lengua y el aprendizaje de la misma. Que no es más que la manera en la que se realizan las cosas dentro del salón de clases y las razones de porqué esto se hace de dicha manera. Por otro lado, para el autor un método es poner en práctica la teoría de un enfoque. Por lo que, los métodos incluyen diversos procedimientos y técnicas como parte de su programa estándar. Dicho de otra manera, el enfoque es la primera fase para originar un método, pues éste nos brinda toda la teoría necesaria para saber cómo es que el método podría desarrollarse dentro del aula. Mientras que, el método consta de poner en práctica todo lo teorizado en el enfoque, estableciendo así un procedimiento o una manera de implementarlo, dando una idea de cómo la lengua se enseña y se aprende dentro del aula. Con todo y lo anterior, los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras que se mencionan a continuación son los que siguen teniendo influencia en los métodos contemporáneos.

Durante el siglo XVIII y parte del XIX, el método más utilizado en la enseñanza de lenguas fue el de Gramática-Traducción, el cual se origina en las escuelas de latín donde fue aplicado para la enseñanza de lenguas “clásicas” (Latín y Griego), tiempo después se empleó para la enseñanza de otras lenguas modernas como el francés, el alemán e inglés. Este método

es conocido por centrarse primordialmente en las reglas gramaticales de la lengua, el estudio de listas de vocabulario y la realización de ejercicios de traducción. Harmer (2007, p. 63) menciona que:

Typically, Grammar-translation methods did exactly what they said. Students were given explanations of individual points of grammar, and then they were given sentences which exemplified these points. These sentences had to be translated from the target language (L2) back to the students' first language (L1) and vice versa.

Por lo cual la técnica principal que se utilizó fue la traducción de palabras, formas y estructuras gramaticales. Las explicaciones se hacían en la lengua materna, lo cual provocaba que la oportunidad de desarrollar y mejorar las habilidades auditivas y orales se perdieran.

En continuidad con esta descripción, el método Directo fue muy conocido a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. El autor en *The Practice of English Language Teaching* (2007, p. 63) menciona que:

The Direct method was the product of a reform movement which was reacting to the restrictions of Grammar-translation. Translation was abandoned in favor of the teacher and the students speaking together, relating the grammatical forms they were studying to objects and pictures, etc. in order to establish their meaning.

Por lo que surge como respuesta a las deficiencias que se encontraron en el método de gramática-traducción, ya que en éste se busca que los alumnos establezcan una conexión directa entre la lengua extranjera con ayuda de acciones, objetos, situaciones o gestos sin recurrir a la lengua materna. Este método consideró las cuatro habilidades, enfocándose en particular en la expresión oral y la comprensión auditiva.

El siguiente en la lista, es el método Audio-lingual el cual surge gracias a las necesidades políticas y estratégicas durante la segunda guerra mundial. Este método prioriza la habilidad oral y auditiva puesto que para la época y la situación era de suma importancia la

comunicación social. Con él se busca que el vocabulario por aprender sea mediante la asociación de la palabra hablada y la imagen, esto por medio de la repetición e imitación de frases prediseñadas, y repetirlas constantemente para expresarlas correctamente, con un refuerzo positivo. Harmer (2007) presenta un ejemplo en donde presentando una sola estructura “*There's a cup on the table*” y con la repetición e imitación solo se necesitaría cambiar el objeto por “*table*”, “*spoon*” o “*book*”, etc. De esta manera se crea un “hábito” de la estructura gramatical, haciendo que para los alumnos sea más sencillo el aprendizaje.

En los 60's aparece el método de la sugestopedia de Lozanov el cual Harmer lo describe como “*suggestopedia is concerned above all with the physical environment in which the learning takes place. Students need to be comfortable and relaxed so that their affective filter is lowered*” (p.14). Con esto se quiere decir que dicho método buscaba lograr una libertad interna y la autodisciplina del alumno basado en la psicoterapia comunicativa. El cual toma en cuenta primordialmente al alumno, el estado emocional, mental y prestando atención a los deseos de los mismos. Siendo así que el ambiente en el que se encuentra el alumno sea relajado y cómodo para que su aprendizaje sea más rápido, duradero y óptimo.

Asher en 1960 comenzó a experimentar con el método de la Respuesta Física Total, el cual hasta el año de los 70's fue implementado dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras. La acción principal es dar instrucciones a los estudiantes en la lengua meta, ocasionando que estos respondan físicamente. Un ejemplo de este podría ser “*Simon says*”. Recibiendo en un principio solo input, para finalmente cuando los alumnos se encuentren preparados para dar las instrucciones se pueden cambiar al instructor variando entre alumnos y el maestro. Asher (1969) cuyo experimento consistía en que los alumnos escucharán una serie de órdenes en la lengua meta provocando una respuesta física instantánea.

El enfoque comunicativo hizo su debut en los años de los 70 's, el cual tiene como objetivo principal el desarrollar la competencia comunicativa de la lengua meta incidiendo de

esta forma que los alumnos se desenvuelven de manera satisfactoria en situaciones de comunicación (Bérard, 1991). En realidad, no considera las formas lingüísticas como lo más importante, sino las intenciones comunicativas (aspecto funcional) y su propiedad. Se centra en que los alumnos ejecuten tareas comunicativas en la lengua meta, ya que entre más exposición a la lengua y el uso de la misma hace que el aprendizaje se dé por sí solo. Este busca producir una comunicación real para que los alumnos desarrollen sus conocimientos y habilidades dentro y fuera del salón de clases.

A mediados del año 2001, la propuesta del MCERL del Consejo de Europa nos menciona que el Enfoque Orientado a la Acción, se encuentra principalmente enfocado en conexión que existe entre las estrategias del alumno, al igual que sus competencias y la percepción o las representaciones de las situaciones en las que actúa. Algo que vale la pena mencionar es que el Marco Común Europeo de Referencia nunca ha tenido el cometido de establecer los objetivos que los alumnos deberían intentar, ni mucho menos los métodos que se tendrían que implementar (MCER, 2002)

En conclusión, los avances metodológicos en la enseñanza de lenguas han pasado por diversos ajustes, cambios y mejoras para que estos tengan un óptimo desarrollo e impacto dentro y fuera del aula de clases. Estos cambios siempre son considerados desde aspectos psicológicos, emocionales, sociales, etc., de los alumnos para que tengan un mejor rendimiento y aprendizaje de la lengua en donde sean capaces de comunicarse de manera real y natural.

## **2.2 El enfoque orientado a la acción**

En la presente sección se hace un acercamiento a las características particulares del Enfoque Orientado a la Acción, sobre todo, considerando algunos ejemplos de su aplicación en la enseñanza del francés.

En el MCER (2002) el enfoque que se promueve es el orientado a la acción, el cual tiene como principal objetivo que los alumnos desarrollen la lengua desempeñando una serie de “tareas” las cuales se sitúan en escenarios reales, los cuales no solo brindarán al alumno herramientas lingüísticas, sino también será un individuo socialmente capaz de utilizar la LE.

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.

(Consejo de Europa, 2002, p. 9)

Para Bourguignon (2006) citado en Orozco y Fong (2022) nos menciona que esto involucra la utilización de frases memorizadas por parte de los alumnos en situaciones comunes, que además logra que se desenvuelven con total eficacia con integrantes dentro de la sociedad. Mientras tanto, para Beacco (2009) menciona que:

... l’approche actionnelle se fonde essentiellement sur la notion de tâche, qui est une catégorie très large, servant à décrire des actions. Quand les tâches mettent en jeu du langage, elles impliquent l’utilisation de stratégies spécifiques qui ont pour fonction d’assurer le traitement (en réception, production, interaction, médiation) de textes oraux ou écrits: c’est l’ensemble tâches/ activités–stratégies–textes qu’il importe de ne pas dissocier pour organiser la classe de langue, puisque toute tâche y implique des stratégies pour traiter les textes. (p. 4)

Dicho lo anterior, queda claro que el enfoque orientado a la acción implica realizar una serie de estrategias y acciones, las cuales tienen como prioridad que los agentes sociales favorezcan su aprendizaje mediante la *recepción, producción, interacción y mediación*.

Con respecto al término de “tareas” utilizado dentro del Enfoque Orientado a la Acción, el MCER (p. 10) define esto como cualquier acción que tenga la intención y consideración para que el alumno consiga un resultado concreto en cuestión a la resolución de un problema, realización de una obligación o la obtención de un objetivo. Por otro lado, Beacco (2010) plantea:

Tâche est ainsi une catégorie large, pertinente aussi bien pour décrire les usages sociaux des langues que l'organisation de leur enseignement. En fait, les conséquences pour les méthodologies d'enseignement de cette perspective actionnelle sont faibles, étant donné le caractère indistinct de la tâche. (p. 98)

Con esto se quiere decir que, con el término “tarea” nos referimos a todas esas estrategias, objetivos y actividades que se usan dentro del salón de clases, las cuales tienen la finalidad de desarrollar y explotar la lengua en situaciones reales en las que los alumnos interactúan.

Por lo cual, el Enfoque Orientado a la Acción pretende que los alumnos experimenten y se enfoquen en situaciones reales y el lenguaje que en ellas se implementa, logrando que de esta forma estos sean capaces de adquirir la lengua y a su vez la cultura de la sociedad. Indiscutiblemente, el enfoque orientado a la acción y la interculturalidad están relacionados en cuanto a fomentar la creación de una competencia para poder conciliar entre dos culturas, y que los alumnos sean competentes en la interacción en ambas sociedades.

### **2.3 Competencia intercultural**

Como se describe en la sección anterior, se sugiere una base de referencia para las lenguas en la realización de programas de enseñanza. Este marco referencial propone la integración de un enfoque accional que busca que los estudiantes aprendan una lengua desde el rol de agentes sociales quienes tienen un rol activo en un contexto determinado. Es decir, un enfoque que sugiere aspectos cognitivos, emocionales que demandará de capacidades específicas como el

desarrollo del estudiante como agente social (MCER, 2001). En este sentido lo que se propicia es el desarrollo de una competencia intercultural cuyo objetivo principal es el desarrollo de la identidad y de la construcción de experiencias en el ámbito de la lengua y su cultura.

Dentro de las aportaciones conceptuales sobre la interculturalidad, López (2001) afirma que el conocimiento de la interculturalidad nace en consecuencia a la condición de multiculturalidad en donde se distinguen las sociedades latinoamericanas, gracias a su pasado histórico. Por lo que conviene mencionar que, la multiculturalidad, cuya esencia recae en lo descriptivo, mientras que, la interculturalidad, surge como una categoría más propositiva. Con esto lo que se quiere decir es que la interculturalidad, más que el simple hecho de decir y explicar cómo es una cultura, busca que los individuos se involucren y experimenten dentro de esta. Es decir, de contar con un acercamiento a la lengua desde una perspectiva un tanto inmersiva.

Por otra parte, Amnon (1991) citado en Benito (2009) define la competencia intercultural como “una competencia que permite al alumno desempeñar el papel de mediador entre las dos culturas y emplear el idioma objeto de estudio como lengua de contacto con personas que la tienen como su primera lengua” (p.495). Dicho de otra manera, el estudiante es un individuo que, así como cuenta con más de un idioma y se comunica con cierta eficacia dentro de la lengua, también cuenta con la habilidad de integrarse dentro de la sociedad y su cultura.

Meyer (2000) en Martínez (2018, p.6): “señala que la competencia intercultural es una combinación de habilidades sociales y comunicativas”. Esto quiere decir que, el profesorado en el aula de lengua extranjera deberá integrar una competencia intercultural que facilite la incorporación de habilidades sociales en el aula, ya que favorecerá a que los alumnos interactúen utilizando la lengua en situaciones reales.

Según con el MCER (2002) “La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre «le monde d’où l’on vient» et «le monde de la communauté cible» sont à l’origine d’une prise de conscience interculturelle” (p.83). En otras palabras, la conciencia intercultural nos muestra todas esas diferencias y similitudes con nuestra propia cultura, ya que para lograr una interacción adecuada con la comunidad de la lengua meta se debe de tomar en cuenta su cultura.

Dicho esto, podemos hablar sobre la descripción De Carlo (1998) en la cual se señalan puntos importantes para integrar la interculturalidad dentro de la clase de FLE, puesto que al integrarla nos ayudará con el intercambio de culturas, logrando que el alumno conozca, comprenda y respete otras culturas. Otro punto relevante es el que los alumnos podrán ser capaces de ver las diferencias entre culturas “(*pensamiento, creencias, comportamientos, tradiciones, etc.*)”. Logrado de esta forma que los alumnos no sólo aprendan el idioma, sino que aprendan cómo es que se interactúa dentro de otra sociedad ajena a la suya.

Concluyendo así, que, dentro de la enseñanza de lenguas, la integración de la interculturalidad es de suma importancia al momento de adquirir una nueva lengua. Esto debido a que, no sólo se trata de entender y lograr un entendimiento en otro idioma, sino que de su cultura y tradiciones. De observar el trasfondo de la cultura y la sociedad en general como parte de la integración de una conciencia por el aprendizaje de la lengua.

### **2.3 Las competencias de la lengua desde el enfoque accional**

La propuesta de un marco de referencia permite establecer un acercamiento claro sobre las consideraciones que deberá tener el profesorado en cuanto a la integración de la lengua y su cultura. En este sentido, pasamos al siguiente apartado que refiere a la incorporación de las competencias desde el marco educativo, social y cultural.

Cuando hablamos de la enseñanza de lenguas extranjeras existen cuatro principales competencias las cuales son: comprensión escrita (CE), comprensión oral (CO), producción escrita (PE) y producción oral (PO). Dichas habilidades juegan un papel importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje según el MCER. Para los fines de este trabajo se analizarán de manera general cada uno de ellos en aras de reconocer sus implicaciones.

Figura 1 Competencia lingüística general

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA GENERAL	
C2	Saca provecho de un dominio amplio y fiable de un completo repertorio de elementos lingüísticos para formular pensamientos con precisión, poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad. No manifiesta ninguna limitación de lo que quiere decir.
C1	Elige una formulación apropiada de una amplia serie de elementos lingüísticos para expresarse con claridad y sin tener que limitar lo que quiere decir.
B2	Se expresa con claridad y sin manifestar ostensiblemente que tenga que limitar lo que quiere decir. Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para hacer descripciones claras, expresar puntos de vista y desarrollar argumentos, utilizando para ello algunas oraciones complejas y sin que se le note mucho que está buscando las palabras que necesita.
B1	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para describir situaciones impredecibles, para explicar los puntos principales de una idea o un problema con razonable precisión y para expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales, tales como la música y las películas.
	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para desenvolverse y de suficiente vocabulario como para expresarse con algunas dudas y circunloquios sobre temas como la familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad, pero las limitaciones léxicas provocan repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación.
A2	Tiene un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permite abordar situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque generalmente tiene que adaptar el mensaje y buscar palabras.
	Produce expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas: datos personales, acciones habituales, carencias y necesidades, demandas de información. Utiliza estructuras sintácticas básicas y se comunica mediante frases, grupos de palabras y fórmulas memorizadas al referirse a sí mismo y a otras personas, a lo que hace, a los lugares, a las posesiones, etc. Tiene un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluye situaciones predecibles de supervivencia; suelen incurrir en malentendidos e interrupciones si se trata de una situación de comunicación poco frecuente.
A1	Tiene un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto.

En la figura anterior se hace notar un acercamiento a la competencia lingüística general que deben desarrollar los estudiantes de lengua. En un primer momento se observa que en un nivel A1 existe un acercamiento a un repertorio básica donde el estudiante deberá desarrollar una comunicación basada en datos personales y necesidades específicas. En un nivel A2 el grado de complejidad avanza y se destacan otros aspectos de comunicación relacionado con hábitos, costumbres que, naturalmente, son más complejos que en un nivel A1. En los niveles B se puede identificar ya un dominio suficiente del aspecto lingüístico en donde se documenta que los usuarios son capaces de hacer frente a actos de comunicación más complejos.

Dentro de estas competencias comunicativas de la lengua el MCER (2002) sugiera las competencias lingüísticas, las competencias sociolingüísticas y las competencias pragmáticas.

En lo que respecta al aspecto lingüístico se destacan: la competencia léxica, la competencia gramatical, la competencia semántica, la competencia fonológica, la competencia ortográfica, la competencia ortoépica.

Independientemente de la competencia general y/o específica es importante situar a estas competencias desde una propuesta de tipo accional. Es decir que el usuario de la lengua sea capaz de utilizarla en contexto para ser funcionales dentro de una sociedad y que así se plantee una comunicación (Bourguignon, 2006). Este desglose de competencias, en una línea funcional, se ve en Puren (2009) quien aborda que la lengua debe verse en situaciones o en acciones sociales que pongan en evidencia el uso eficaz de la lengua. Retomando al MCER (2002) se evidencia, por ejemplo, la importancia que tiene el dominio del vocabulario en función al nivel:

Figura 2 Riqueza de vocabulario

RIQUEZA DE VOCABULARIO	
C2	Tiene un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio, que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales; muestra que es capaz de apreciar los niveles connotativos del significado.
C1	Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios; apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.
B2	Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.
B1	Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria, como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.
A2	Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos.
	Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas. Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.
A1	Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.

Se puede observar que el conocimiento de vocabulario es fundamental para el desarrollo de la lengua, ahora, la cuestión es que si no existe un acercamiento a la lengua desde diferentes perspectivas sería imposible que exista un desarrollo o dominio en esta competencia. De ahí que es importante el promover diversos recursos que favorezcan la comprensión y desarrollo de la lengua más allá de las prácticas tradicionales que se dan en el aula. También con la idea que se pretende que en un acercamiento a la lengua exista no sólo un *input* pues, a

su vez, se requiere el fomentar percepciones y una conciencia por la lengua meta (Dieling y Hirschfeld, 2000).

Un aspecto fundamental en el desarrollo de la lengua y sus competencias es el hecho que, de acuerdo a Nissen (2011), exista una autenticidad para el desarrollo de estas competencias. En cuanto a la autenticidad el autor aborda esta cuestión de promover contextos reales o un acercamiento a la lengua meta desde un proceso inmersivo. Así se podría definir que el contextualizar y situar el acercamiento a la lengua desde el uso de diversos recursos como la literatura pudiera ser útil. Esta autenticidad en las prácticas o recursos se ve también en Perrichon (2008) al plantear que el aprendizaje debe vincularse con el uso en “acción de la lengua”. Sin duda, esta propuesta de llevar a la acción el aprendizaje refiere a ejecutar prácticas en donde el estudiante o usuario de la lengua pueda utilizarla de una manera práctica y que sea parte de su vida cotidiana. Es en ese momento que, al fomentar diversos hábitos, se puede lograr una conciencia por el aprendizaje.

### **2.3.1 La conciencia lingüística y la autorregulación**

El abordar el tema de las competencias de la lengua (lingüísticas, sociolingüísticas, y pragmáticas) da claridad a los aspectos que deben desarrollar los usuarios de la lengua. No obstante, la tarea resulta más compleja pues los estudiantes necesitan ser conscientes de su aprendizaje y, para ello, el rol del profesorado y del estudiantado resulta imprescindible. Por una parte, que el docente innove en su práctica e integre diversos medios que sean facilitadores para el aprendizaje, y por otra parte, el estudiante quien se haga responsable de su proceso de aprendizaje.

En este entendido se tiene que hacer una revisión del concepto de conciencia lingüística desde la mirada de la autorregulación. La conciencia lingüística o *language awareness* se reconoce como una capacidad de percepción y comprensión del aprendizaje de la lengua (Cots,

Nussbaum, 2002; James y Garret, 1991). Es decir que el estudiante será capaz de comprender la lengua desde las reglas y normas que la rigen desde una postura reflexiva o al menos es lo que se espera. En el mismo MCER (2002, p.132) se plantea esta visión sobre el desarrollo de la consciencia sobre la lengua y los procesos de aprendizaje y uso:

La competencia plurilingüe y pluricultural también fomenta el desarrollo de la consciencia sobre la lengua y la comunicación, e incluso de las estrategias metacognitivas, que permiten que el ser social sea más consciente de su propia espontaneidad a la hora de abordar las tareas, y, en concreto, más consciente de la dimensión lingüística de éstas, llegando a controlarlas.

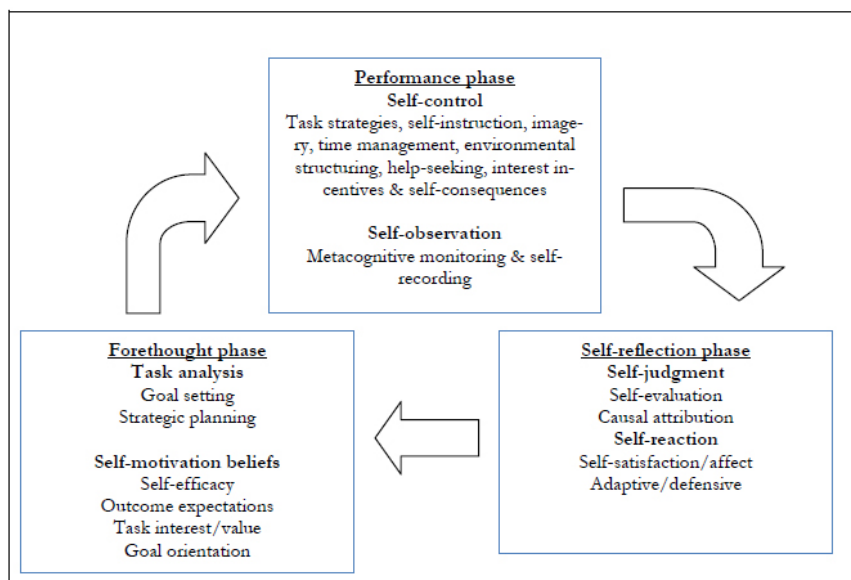
La complejidad es mayor pues todo esto implica un desarrollo desde el pensamiento crítico y analítico por parte del estudiante el cual no resulta innato. Esta conciencia por el aprendizaje tiene que ver con un entendimiento de las cosas, en este caso el aspecto lingüístico, el cual depende de diversos factores: la forma de instrucción, los estilos de aprendizaje, factores cognitivos, metacognitivos, entre otros.

Una de las maneras para favorecer la conciencia lingüística es promover una conciencia por el aprendizaje, es decir, que el estudiante sea capaz de autorregularse. Así será posible que el estudiante concientice qué aspectos deberá analizar y retomar para cumplir con las metas esperadas. Donmall (1985) planteaba que a la conciencia por el aprendizaje como esa capacidad que considera el aspecto cognitivo, afectivo y social.

Estos tres principios sugieren un acercamiento al comportamiento humano, en el cual Zimmerman (2000), planteaba que son las bases para un comportamiento autorregulado. Además, el autor agrega las experiencias como parte del proceso integral de la autorregulación. Años más tarde el autor sugiere las etapas y procesos de la autorregulación el cual comprende

que la autorregulación debe llevarse a cabo en el proceso de aprendizaje considerando: una etapa de planificación, una de ejecución, y otra de reflexión.

Figura 3 Fases de la autorregulación



Entonces qué entendemos por autorregulación, ésta se define como la capacidad que tienen los individuos durante el proceso de aprendizaje en donde construye sus conocimientos. Es decir, que a partir de la autonomía y la motivación logrará desarrollar estrategias que le permitan controlar su aprendizaje (Wolters, 2003). El autor que destaca en cuanto al tema fue Pintrich (2000) quien sugirió que la autorregulación se fundamenta en la motivación, de ahí que, el proponer recursos motivantes favorece el aprendizaje.

Por ello, la presente investigación hace eco en la importancia que tiene el integrar recursos didácticos que modifiquen o cambien las prácticas tradicionales en la enseñanza del francés como lengua extranjera. Ciertamente se tiene que cumplir con un programa específico, pero, de cierta forma, es necesario que los elementos lingüísticos que se enseñan partan de distintas formas adaptadas al contexto y al posible interés que puede sugerir la literatura.

## 2.4 La literatura en el aula de FLE

Por lo que respecta a la literatura, como concepto, podemos decir que forma parte de las Bellas Artes, y definida como una forma de expresión escrita utilizada desde la antigüedad. Para Ségur (2017) el término de la literatura resulta en: “l’ensemble des œuvres écrites auxquelles on reconnaît une valeur esthétique” (p.109). Esto hace alusión a que la literatura nos permite tener un acercamiento al aspecto estético de la lengua pero, sin duda, permite la construcción de una apreciación por la lengua y su cultura.

Por lo que respecta a la enseñanza y el francés como lengua extranjera, la creación, adaptación y uso de diversos recursos didácticos favorece las buenas prácticas educativas y socialización de la lengua meta. Sobre todo, en el hecho que el docente procure integrar recursos adicionales al libro de texto saliendo de prácticas tradicionales y continuas las cuales generan una falta de motivación por el aprendizaje. Aron y Viala (2005) mencionan que la literatura representa:

Il est nécessaire d’enseigner la littérature : à la fois comme un facteur d’épanouissement personnel, comme un plaisir et comme un besoin pour la société tout entière. La littérature constitue en effet un lieu où se forment une identité culturelle et la conscience d’une appartenance historique. Elle est aussi le vecteur d’une expérience esthétique, de l’adhésion à des valeurs, en même temps que de la transmission d’un savoir-faire argumentatif et expressif. En elle, donc, se croisent toutes les formes et tous les usages de la langue. (p. 3)

Como se identificó en los párrafos anteriores, la propuesta de incorporar a la literatura como parte del material didáctico dentro del aula de FLE no solo nos ayuda a mejorar la conciencia por el aprendizaje de la lengua, sino que también es muy enriquecedora para demostrar y conocer la identidad cultural y la parte histórica de la sociedad. Mientras tanto, Otamendi y Velázquez (2012) mencionan que:

Convaincues des atouts du texte littéraire et de son intérêt pour la classe de FLE, nous considérons que, exploité de façon adéquate, il peut être un outil approprié pour favoriser la lecture, l'écriture et les échanges d'idées en langue étrangère, tout en permettant d'intégrer aussi bien des éléments culturels que des aspects linguistiques et esthétiques dans la classe de langue. (p. 42)

De acuerdo a lo que estos autores mencionan una de las formas en la que podemos integrar el idioma, elementos culturales, lingüísticos, etc. es mediante la literatura, ya que, esta suele ser un recurso auténtico y favorable para el aprendizaje de la lengua meta. El cual podemos utilizar como herramienta dentro y fuera del aula que nos brinda una gama de actividades en las cuales se puede fomentar la lectura, escritura y el intercambiar ideas en la LE.

Por otro lado, la literatura dentro de la clase de FLE da acceso a que los estudiantes experimenten con nuevas prácticas en las que se puede conocer la cultura y que les brinda una alternativa diferente para desarrollar el idioma. Para Cervera (2009) [...] “La littérature en classe de FLE est un outil d'ouverture culturelle qui permet à l'apprenant de vivre l'expérience de l'altérité et de découvrir d'autres pratiques culturelles” (p.48).

Habría que decir también que, desde la postura de Fiévet: “Bien évidemment la littérature véhicule un message et langage y exerce toujours une fonction référentielle. Que ce message semble parfois obscur n'infirmes pas cette idée” (2013, p. 18). Todo esto parece confirmar, que la literatura dentro del aula de FLE no sólo puede funcionar como recurso didáctico para mejorar la producción oral, sino que a su vez presenta un lenguaje auténtico, lo que permite que los alumnos tengan un acercamiento más real y productivo con la lengua meta.

Por lo que podemos resumir que, la literatura tiene un posible impacto en las clases de francés como lengua extranjera, pues este nos muestra un contenido auténtico, ya que si lo consideramos en realidad los escritores francófonos no consideran que sus libros serán leídos por aprendices de la lengua, sino que simplemente piensan en los hablantes de la lengua. No

obstante, esta integración promueve un acercamiento a la lengua desde un acto más reflexivo y hacia la apreciación por la lengua meta y su literatura.

#### **2.4.1 Las implicaciones de la literatura en el campo de la enseñanza y aprendizaje de FLE.**

La literatura representa un recurso valioso cuyo objetivo principal es socializar las palabras de un autor quien comparte una visión, una identidad y la lengua desde lo lingüístico, lo social y lo cultural. Con el paso de los años, la incorporación de elementos auténticos, en este caso la literatura francófona, se ha dado en las aulas de lenguas extranjeras debido a que el acceso a este tipo de textos es más sencillo pues se encuentra en diversos espacios de acceso gratuito en internet.

Para Amores (2010) la literatura de todo tipo, los artículos de periódico, la publicidad, la correspondencia, los mapas, etc. son formas de expresión que se producen por los nativos, siendo de esta forma material auténtico creado con el único fin de comunicar. Por lo que, gracias a su adaptación e implementación en las aulas, los alumnos se ven más motivados, pues se encuentran ante un texto auténtico y no fabricado para su aprendizaje. Haciendo de esto algo natural que promueve un acercamiento al desarrollo de un interés por la lengua y la cultura.

Actualmente, existen diversas plataformas de libre acceso (TV5Monde, Bonjour de France) donde se puede consultar literatura general y otras específicas que consideran ya una adaptación de acuerdo a los niveles del MCERL. Por mencionar, la obra literaria de *Les misérables* del autor Victor Hugo se encuentra adaptada a ciertos niveles y que son textos reelaborados por algunas editoriales de prestigio dedicadas al campo de la enseñanza de FLE. Sin duda, estas adaptaciones permiten al docente de FLE el incorporar estos textos a la clase de lenguas pues, además, se presentan en función a los niveles de la lengua; en A1, A2, B1 por mencionar.

De ahí que la incorporación de los textos literarios en el aula de FLE es más común siempre y cuando se tomen algunas consideraciones por parte del profesorado. En primer lugar, desde el hecho que la literatura no sustituye la clase de lenguas pues, por lo contrario, es un valor agregado considerando que a través de la misma se fomenta la autonomía, la autorregulación, y más importante el aprecio por la lengua y la cultura. Lazouni (2021) nos menciona que:

La littérature occupe de manière générale une place secondaire (options, plutôt réservées aux niveaux avancés, ou bien sollicitation plus ponctuelle dans les cours de langue) : de facto, l'espace restreint qui lui est alloué amène nécessairement les enseignants à effectuer une sélection particulièrement drastique parmi l'ensemble des textes à leur disposition.

Con esto, se puede reafirmar que la literatura no es el foco principal de una clase de FLE; sin embargo, es de suma importancia para el desarrollo adecuado e integral de la lengua. Pues sirve de gran apoyo, aunque el fomentarla a los estudiantes desde el nivel principiante daría mejores resultados a lo largo de su aprendizaje.

Este aspecto es muy importante, pues es el profesor que más que un transmisor de conocimiento, el cual considera métodos y enfoques de enseñanza, es quien plantea el revalorar a la lengua y así propiciar un ambiente de aprendizaje idóneo fuera y dentro del aula.

En definitiva, la incorporación de la literatura como recurso didáctico es imprescindible, pues buscamos fomentar una enseñanza de la lengua extranjera a partir de diversos medios o recursos didácticos que favorezcan el aprendizaje. Ciertamente, existen retos en cuanto a la incorporación de la misma, pues en algunos escenarios no se cuenta con los recursos suficientes, pero podemos plantear que mediante el uso de las tecnologías el acceso resulta más sencillo. Ahora, también valdría considerar que el uso de estos medios también es

condicionado por el docente, quien velará por la socialización de nuevas prácticas para el fomento de la lectura y escritura u otras competencias de la lengua.

## **2.5 Adaptación de recursos didácticos**

El uso de la literatura como recurso didáctico, como se menciona en apartados anteriores, brinda un mundo de posibilidades en cuanto a las prácticas de enseñanza, pues es el docente quien será el facilitador o acceso a la lengua extranjera. No obstante, cuando se plantea el hecho de integrar a la literatura como recurso didáctico, no podemos dejar de lado la necesidad de adaptar dichos recursos didácticos en función a las necesidades particulares del curso de LE. Es decir, que al momento de plantear a la literatura como recurso didáctico tendría que sugerirse un por qué y para qué de su incorporación y no sólo como un agregado. Según Fiévet (2013):

la littérature se caractérise par l'utilisation de ces deux particularités du langage. Si l'écrivain choisit ses mots et leur agencement, c'est pour ce que cela signifie, mais aussi pour leur sonorité, celle de leurs associations, le rythme de ses phrases..., pour ce que l'on appelle souvent "une musique", qui rendra son écriture reconnaissable entre toutes et source de plaisir chez la lecture. Cette ambiguïté de la littérature en induit une autre.

(p.18)

Considerando el punto de vista de Fiévet sobre la literatura se puede decir que el introducir y adaptarla para las clases de LE va más allá de sólo mostrar las estructuras gramaticales o vocabulario, ya que es un instrumento en el cual se toma en cuenta el ritmo de las palabras, las frases y la armonía de todo el texto en sí.

En segundo término, cuando hablamos de adaptación tendríamos que visualizar si el texto literario que se sugiere es acorde al nivel de los estudiantes del curso. Para Jiménez:

La elección del texto con el que se pretende trabajar viene determinada en primer lugar, por el nivel del alumnado. Para hallar esta consonancia entre el texto y el nivel (...),

que traduce a (...) las indicaciones que se recogen en el MCER. Ello implica una adecuación que afecta a todos los aspectos, tanto lingüísticos como discursivos o pragmáticos. (p.12)

En otras palabras, podemos decir que al elegir la incorporación de un texto literario debe pasar por un proceso previo para su elección. En el cual tomamos en cuenta el nivel en el que se encuentran los alumnos con base al MCER (A1, A2, B1, B2, C1, C2), ya que la lectura debe ser acorde a sus capacidades y habilidades lingüísticas, discursivas y/o pragmáticas.

Es decir, si se incorpora la obra literaria de *Madame Bovary (1856)* del autor Gustave Flaubert tendría que considerarse el nivel de los estudiantes y, asimismo de ver si realmente los alumnos cuentan con las competencias necesarias para entender el texto. En algunas ocasiones el profesorado procura incorporar este tipo de recursos sin considerar la pertinencia y viabilidad del texto lo cual implica un reto tanto para el docente como el alumno.

En segundo lugar, otro de los aspectos relevantes por considerar es el tipo de literatura o género literario que se pretende utilizar dentro del aula y que se asocia a qué tipo de texto se utilizará. Por ejemplo, podría sugerirse que un cuento infantil corto podría utilizarse para la enseñanza del francés a niños, los cómics para adolescentes, u otro texto como la novela podría plantearse en otro escenario.

Por último, uno de los elementos que debe razonarse y considerando también los dos expuestos anteriores es que no se necesita una lectura completa, un sólo género literario para poder socializar y adaptar la literatura en función al desarrollo de la lengua. El cuento, por ejemplo, según Zarior (2016):

est réellement utile comme outil didactique, il permet de se rapprocher d'une façon très simple et facile des notions réutilisables pour parler, raconter et communiquer. Bref, le conte est une matière d'éveil. Il donne à l'élève des moyens supplémentaires pour

vaincre ses difficultés et ses lacunes dans les domaines essentiels que sont l'écoute, le langage et l'écriture. (p. 235)

Los cuentos suelen estar hechos para los niños nativos hablantes, por lo que contienen un vocabulario digerible y auténtico. Así como Zarior menciona, el cuento es buen elemento para utilizar dentro del salón de clases, ya que por su contenido es mucho más fácil y sencillo para que los alumnos lo comprendan y logren asimilar. Es posible que el profesorado utilice un extracto de alguna lectura y que visualice algún objetivo de aprendizaje particular. Por mencionar, algún extracto de cualquier texto donde el objetivo principal sea distinguir el tiempo verbal pasado mediante la identificación del "*passé composé*" o el uso del "*imparfait*". Otra posibilidad podría ser que los estudiantes identifiquen verbos que desconocen para así ampliar su repertorio o, por qué no, dar uso de ciertas estrategias de lectura o escritura.

Como cierre de la presente sección, habría que mencionar que el uso de la literatura como recurso didáctico es un aspecto bastante interesante, el cual merece la pena explorar como parte de la redefinición de la práctica docente. Sin duda, al analizar diversos autores, propuestas y los mismos recursos disponibles en repositorios del área de FLE se llega a la conclusión que la integración de estos medios educativos dependen medularmente de los intereses del docente y sus objetivos de aprendizaje y, mucho más importante, de la creatividad que éste tenga. Gracias a esta integración también se puede mejorar y fomentar la imaginación, la memoria, enriquecer el vocabulario a la vez que se favorece la producción oral.

En effet, la typologie du support choisi dépend souvent des programmes et des directives institutionnelles. Par exemple, le conte figure en première position par rapport au roman et à la fable. En effet, Le travail sur le conte permet de développer diverses compétences chez les apprenants du primaire. Il améliore l'imagination, la mémoire, la confiance en soi, tout en enrichissant le vocabulaire, l'expressivité en favorisant la prise de parole. (Zarior, 2016, p. 235)

Se reconoce, de tal manera, la importancia de adaptar la literatura como recurso didáctico para fomentar una conciencia por el aprendizaje. Los cambios en los enfoques de enseñanza de idiomas extranjeros de los últimos años vuelven a favorecer el uso de literatura en el aula, dado que esta responde perfectamente a los objetivos de aprendizaje como material auténtico (Lazar, 1993), necesario para el enriquecimiento lingüístico del estudiante (Collie y Slate, 1987), y para su desarrollo cultural y personal (Morote y Labrador, 2007). El método comunicativo, en particular, hace hincapié en el desarrollo de competencias de comprensión y expresión para las cuales la literatura, en general y el cuento, en particular son idóneos.

## CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

### 3.1 Enfoque metodológico

La investigación *La integración de la literatura francófona para el desarrollo de la conciencia lingüística en estudiantes de retorno* persigue un enfoque de investigación cualitativo pues se pretende conocer experiencias de aprendizaje de los estudiantes universitarios de retorno que aprenden el francés como lengua extranjera, así como identificar los retos que enfrentan durante el aprendizaje y la concientización de la lengua francófona.

En este sentido, se aborda una investigación de alcance descriptivo basado en un diseño no experimental que permitirá profundizar en las voces de los participantes del estudio en cuestión. Desde un acercamiento particular se pretende una investigación que haga eco en aquellos estudiantes que cuentan con un perfil particular y, que, de manera más evidente, se incorporan a la universidad a realizar sus estudios profesionales.

### 3.2 Participantes

Como se ha mencionado a lo largo del texto el interés principal es tener un acercamiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios de *retorno* que aprenden el francés como lengua extranjera y cuyo perfil es específico para los propósitos de esta investigación. En esta investigación se recurre a un estudio de caso debido a la particularidad del perfil que se pretenden explorar y a la posible cantidad de participantes en la muestra del estudio. Los estudios de caso descritos por Yin (2018) se definen como aquella investigación que toma como evidencia o interés un fenómeno particular. El autor sugiere que en un estudio de caso se recopila información auténtica que resulta la evidencia de datos del mundo real para llegar a una comprensión del escenario. En adición, Stake (1994) citado en Kazez (2019) indica que un estudio de caso no refiere propiamente a la elección de un método pues, plantea la elección de un objeto que se estudiará.

Tabla 1 Perfil del participante del estudio

<b>Criterio</b>	<b>Descripción</b>
Repertorio lingüístico	Estudiantes de retorno cuya lengua materna es el inglés Estudiantes de retorno cuya segunda lengua es el español
Edad	Estudiantes de edad entre los 18-25 años
Género	Indistinto

Elaboración propia

Para lograr un acercamiento al estudiante de retorno se recurrió a la documentación y exploración en el escenario educativo. En este caso, con el apoyo de las autoridades de Facultad de Idiomas Ensenada se hizo un llamado a estudiantes que se identifican como alumnos de retorno y quienes cubrieran el perfil antes mencionado. De allí que se considera un muestreo no probabilístico.

Para evidenciar el porqué de dicho perfil, se considera primeramente que el repertorio lingüístico del alumno de retorno sustenta la base del presente estudio. En primer lugar, consideramos que el alumno nativo hablante del inglés presenta diversas barreras lingüísticas que influyen en la producción oral pues las lenguas (inglés y francés) no pertenecen a la misma familia lingüística.

Por otra parte, el español es la lengua de formación profesional de este estudiante y al ser una lengua adicional, consideramos que puede también influir en que la producción de la lengua pues dedican más tiempo a desarrollar sus competencias en español que en una tercera lengua.

En cuanto a la edad, por un lado, se pretende identificar qué tan complejo es para un estudiante el acceder a un repertorio lingüístico distinto y cómo desde la perspectiva de la cognición y metacognición es capaz de establecer estrategias de aprendizaje. Además, que el producto esperado en esta tesis es elaborar una propuesta basada en la literatura como recurso didáctico que sugiera medios que sean del interés del alumnado y el profesorado de FLE.

### **3.3 Fases de la investigación**

Este estudio se define a partir de tres etapas medulares que se describen a continuación: 1) fase de documentación, 2) análisis contextual, 3) fase de diseño de la propuesta.

#### *3.3.1 Fase de documentación*

En primer plano se tuvo un acercamiento a distintos autores que permitieron definir los diversos métodos y enfoques sobre la enseñanza de lenguas lo cual permite entender el por qué existe una tendencia hacia el enfoque orientado a la acción en la enseñanza de FLE. Debido a este aspecto metodológico no podemos dejar de lado la importancia que tiene la interculturalidad donde se reconoce al estudiante como un actor social quien se comunicará en los diversos contextos. Así, es importante ver cómo ambos conceptos se relacionan entre la definición de las competencias de la lengua que se muestra en la tercera parte del marco teórico.

Por lo que refiere al desarrollo de esta propuesta se sugiere una visión sobre cómo la literatura francófona puede estar presente en la enseñanza de FLE dando pie a observar, posteriormente, los retos educativos que emergen del mismo. Así, se busca ver las posibles rutas estratégicas de integrar la literatura como recurso didáctico a partir del reconocimiento de los diversos tipos de texto y cómo adaptarlos para las buenas prácticas dentro y fuera del aula.

#### *3.3.2 Fase diagnóstica*

En esta etapa se aplica la entrevista semiestructurada al estudiante de la Facultad de Idiomas cuyo perfil fue el identificado como estudiantes de retorno. Es decir, estudiantes cuya lengua materna sea el inglés y que contaran con el español como lengua de formación o lengua presente en el núcleo familiar. En esta entrevista se plantea tener un entendimiento sobre los intereses del alumno, el contacto que tiene con la lengua extranjera, los retos que presenta al

aprender la LE, los medios educativos a los cuales está expuesto a LE, y finalmente, su perspectiva sobre la literatura como recurso didáctico en el aprendizaje.

### *3.3.3 Fase de diseño*

Durante esta etapa se diseña la propuesta de *las fichas pedagógicas* para el desarrollo del aprendizaje de los tiempos verbales en francés como lengua extranjera a partir del uso de la literatura como recurso didáctico. Para esta propuesta se identificaron, primeramente, los contenidos lingüísticos que se ven en los distintos niveles apoyado del libro *Tendances* de la editorial CLE International. De la misma manera, se toman en cuenta los hallazgos que brinda la entrevista semiestructurada para el diseño de las fichas pedagógicas y que cuida aquellas necesidades del estudiantado que se sugieren en la entrevista.

## **3.4 Instrumentos**

Con la intención de favorecer el acercamiento al enfoque de la investigación cualitativa, a continuación, se plantea el uso de una entrevista semiestructurada. Se partió de la reflexión que el instrumento pretende tener un acercamiento único al participante donde se pretende documentar sus experiencias y voz por lo que respecta al aprendizaje de FLE.

### *3.4.1 Entrevista semiestructurada*

Por lo que refiere al instrumento de investigación se recurrió al uso de la entrevista semiestructurada debido a que el interés principal fue identificar la percepción del estudiante en cuanto a las dificultades que tienen en el desarrollo de la lengua francesa. Se recurrió a este tipo de instrumentos ya que representa un recurso flexible que permitirá obtener información por parte de los informantes (Hernández et al., 2014). Como se mencionó la idea principal es tener un acercamiento más reflexivo con los entrevistados y, así, lograr una interacción que propicie la comprensión del escenario de investigación.

La entrevista consta de ocho preguntas semi abiertas que pretenden dirigir un acercamiento a los informantes en cuanto al desarrollo de la lengua francófona. Por lo anterior, se elabora un guion de entrevista (anexo 1) el cual se utilizará para llevar a cabo la aplicación del instrumento.

En un primer momento se presentan los datos generales del investigador que desarrolla este trabajo explicando cuál es el propósito de la entrevista y que los datos que se compartan quedan en total anonimato. De ahí, se inicia con la primera sección y el primer cuestionamiento el cual se centra en reconocer los intereses que tiene el estudiante por el aprendizaje de la lengua francófona, *¿Por qué decidió estudiar francés como lengua extranjera?* En un segundo espacio la intención fue identificar la frecuencia en la que el estudiante entra en contacto con la lengua no sólo desde sus cursos de lenguas sino también desde otras prácticas en autonomía fuera del aula. Por lo que la pregunta se sugiere de la siguiente manera: *¿Está en contacto continuo con la lengua o su acercamiento es sólo dentro del aula?*

Una vez que se trató el aspecto del contacto lingüístico o contacto con la lengua extranjera es necesario indagar, en la segunda sección, sobre los retos que tiene el estudiante respecto al desarrollo de la lengua extranjera y en particular sobre la pronunciación: *¿Cuáles son las dificultades que enfrenta al momento de desarrollar su comprensión/producción oral o escrita? ¿Tiene alguna dificultad en cuanto a la pronunciación u otro aspecto lingüístico?*

Una vez que se exploran estas categorías se pretende indagar a una tercera sección donde se busca conocer los recursos de aprendizaje que utiliza el estudiante dentro o fuera del aula. Por lo que se presenta la siguiente pregunta, *¿qué tipo de recursos didácticos prefiere utilizar en el aula y fuera del aula?* Como esta pregunta resulta abierta se otorgan algunos ejemplos: *videos, música, lecturas*. También se procura obtener información respecto a cómo surge el acceso a este tipo de recursos por lo que se plantea la pregunta siguiente: *¿es autónomo e integra este tipo de recursos en su aprendizaje?*

Finalmente, se busca conocer en una cuarta sección la percepción del estudiante en cuanto al uso de la literatura como recurso didáctico. Por ello la pregunta *¿considera que el contacto con la literatura francófona pudiera aportar a su aprendizaje? ¿Qué tipo de género literario le interesaría explorar?*

Tabla 3 Entrevista semiestructurada

**Presentación de la entrevista:** Buenos días, le agradezco el interés de participar en la entrevista que tiene como fin conocer los retos a los que se enfrenta en el desarrollo del francés como lengua extranjera y en específico en la pronunciación.

1. *¿Por qué decidió estudiar francés como lengua extranjera?*
2. *¿Está en contacto continuo con la lengua o su acercamiento es sólo dentro del aula?*
3. *¿Cuáles son las dificultades que enfrenta al momento de desarrollar su comprensión/producción oral o escrita?*
4. *¿Tiene alguna dificultad en cuanto a la pronunciación u otro aspecto lingüístico?*
5. *¿Qué tipo de recursos didácticos prefiere utilizar en el aula y fuera del aula?*
6. *¿Es autónomo e integra este tipo de recursos en su aprendizaje?*
7. *¿Considera que el contacto con la literatura francófona pudiera aportar a su aprendizaje?*
8. *¿Qué tipo de género literario le interesaría explorar?*

### 3.4.2 Procesamiento de la información

La propuesta de la entrevista sugiere, como se mencionó anteriormente, el conocer la percepción del estudiante en cuanto al desarrollo de la lengua francesa aunado a ver qué aspectos reconocía como necesario para el desarrollo de la misma y en particular respecto al uso de la literatura como recurso didáctico. Por ello en la documentación sobre la entrevista se

definen categorías que permitirán una clasificación y un mejor entendimiento al procesamiento de los datos.

Tabla 2 Categorías de la entrevista

<b>Categorías de la entrevista</b>	<b>Pregunta</b>
Contacto con la lengua	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>¿Por qué decidió estudiar francés como lengua extranjera?</i></li> <li>2. <i>¿Está en contacto continuo con la lengua o su acercamiento es sólo dentro del aula?</i></li> </ol>
Retos en el aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. <i>¿Cuáles son las dificultades que enfrenta al momento de desarrollar su comprensión/producción oral o escrita?</i></li> <li>4. <i>¿Tiene alguna dificultad en cuanto a la pronunciación u otro aspecto lingüístico?</i></li> </ol>
Recursos educativos	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. <i>¿qué tipo de recursos didácticos prefiere utilizar en el aula y fuera del aula?</i></li> <li>6. <i>¿es autónomo e integra este tipo de recursos en su aprendizaje?</i></li> </ol>
La integración de la literatura	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. <i>¿considera que el contacto con la literatura francófona pudiera aportar a su aprendizaje?</i></li> <li>8. <i>¿Qué tipo de género literario le interesaría explorar?</i></li> </ol>

Estas categorías sugieren un acercamiento estructurado a la entrevista lo que permitirá una mejor descripción de los datos que se pretenden obtener. En una primera categoría (contacto con la lengua) se sugiere el contacto de la lengua para determinar las razones por las cuales se decidió aprender la lengua francófona y si existe un contacto continuo con la misma. Esto sirve como evidencia para documentar el contacto lingüístico por parte del estudiante. En un segundo momento (retos en el aprendizaje) se plantea como categoría los retos en el aprendizaje que sugiere el identificar cuáles son los retos que enfrenta el estudiante con la lengua meta. A su vez (recursos educativos) se explora aquellos recursos que el estudiante utiliza para fines de su aprendizaje. Con ello, se abre el espacio para la última categoría (la integración de la literatura) para identificar si la literatura resulta un recurso que propicie su aprendizaje.

## CAPÍTULO IV: ANÁLISIS

En sintonía con la descripción metodológica del capítulo tres, se obtuvieron los resultados de la entrevista semiestructurada considerada para este estudio de caso. En primer término, se exponen los hallazgos de la entrevista basada en un estudio de caso. De ahí que, a partir de los datos recopilados del instrumento, la documentación del marco teórico, fue posible elaborar las fichas pedagógicas que integran a la literatura como recurso didáctico para el desarrollo de la conciencia lingüística; en particular los tiempos verbales en francés mismas que se expondrán en la propuesta del proyecto.

### 4.1 Resultados de la entrevista

Como se define en el segundo objetivo de investigación y en la metodología la intención fue tener un acercamiento con los estudiantes que cumplieran con cierto perfil lingüístico; descrito en la sección 3.2. La definición de este perfil consistía en tener una muestra que cubriera como requisito: lengua materna el inglés, segunda lengua el español y, como tercera lengua, en particular, el francés. Tras la identificación de los posibles participantes del estudio se llegó a documentar la perspectiva de un estudiante que cubría con este perfil tan específico, así se consideró para la investigación como un estudio de caso. Una línea de oportunidad sin duda para nuestro contexto de formación de especialistas en el campo de lenguas extranjeras.

De esta forma, en este apartado se muestran los principales hallazgos que sugiere la entrevista semiestructurada considerada para esta investigación. Como se indicó se planteó la idea de integrar otros posibles instrumentos de investigación, pero, sin duda, lo que se pretendía en el estudio fue conocer experiencias muy particulares de los participantes del estudio. En la primera sección de la entrevista se solicitó que se ampliará un poco sobre el perfil del estudiante para identificar en su perfil profesional y estado actual de sus estudios, con el fin de establecer un espacio idóneo para las futuras preguntas y así destacar la pertinencia del presente estudio.

**(E1):** Estoy estudiando la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas y curso el 6to semestre. En el centro de lenguas estoy en tercer nivel, bueno en teoría, paso a cuarto nivel de francés el próximo semestre.

Una vez que se tuvo este primer acercamiento, en cuanto a la primera categoría del contacto lingüístico, se dio paso formal a establecer la primera pregunta de la entrevista: *¿por qué decidió estudiar francés como lengua extranjera?* Se procuraba que en la respuesta la estudiante planteará estas razones o motivaciones que tiene por el aprendizaje de la lengua francófona.

**(E1):** La escogí porque siempre sonaba como que bien bonito, ¿no?, entonces, siempre dije que es una lengua que yo creo, que a pesar de que casi no hay gente que yo conozca aquí en Ensenada o en México que la hable, siento que como que podría ayudarme. Pero ciertamente se me dificulta mucho. Además de ser un requisito de egreso para nosotros.

La respuesta sugiere que existe un gusto implícito y explícito por la lengua lo cual pone de manifiesto que los estudiantes aprenden una lengua también por interés y no sólo para cubrir un requisito de titulación. Esto sugiere que los estudiantes tienen una motivación o conciencia por su aprendizaje (Donmall, 1985) y las implicaciones profesionales. De ahí que se planteó la siguiente interrogante: *¿Está en contacto continuo con la lengua o su acercamiento es sólo dentro del aula?*

**(E1):** Este próximo semestre no tomaré francés porque honestamente se me está dificultando demasiado. Entonces, dije, me voy a cambiar de idioma. Y de hecho todavía la estoy pensando de no, pues le sigo... pero este semestre no he tenido nada de contacto con el francés. Y normalmente el que tenía era en la clase de francés de U.A.B.C.

En este caso, los comentarios revelaron que el estudiante presenta dificultades y eso hizo que no esté teniendo, actualmente, contacto con la lengua. Para dar claridad al estado académico actual de estudiante, concluyó el tercer semestre y está en posible transición al

cuarto nivel. Por otra parte, la cuestión que debería considerarse es que los estudiantes no tienen otros recursos educativos más allá del libro y no existen recursos mediadores en el aprendizaje. Existe una motivación por parte de los estudiantes, pero, en ocasiones, les resulta difícil continuar debido a la complejidad de la lengua. Esto lleva a presentar la segunda categoría, retos en el aprendizaje, y asociar con la siguiente interrogante: *¿Cuáles son las dificultades que enfrenta al momento de desarrollar su comprensión/producción oral o escrita?*

(E1): Realmente la pronunciación...no me sale aquí (señala su nariz) me sale acá (señala su boca/garganta). Eso sí, es mucho de practicarlo, igual si te ayuda, sirve mucho escuchar audios específicos, pues a la pronunciación de las letras más nasales, y tratar de imitarlos. También no comprendo los diversos tiempos en francés.

Se hace evidente que una de las dificultades complejas es la pronunciación debido a que los sonidos y la pronunciación de los diversos fonemas les resulta complejo pues están, hasta cierto punto, alejados de su repertorio lingüístico; español e inglés. También el entrevistado agregó un comentario que refiere a estos retos que enfrentan los estudiantes con amplio dominio de la lengua inglesa con temas relacionados con la alternancia de códigos y la posible fosilización que implica un reto tanto para el docente como los estudiantes de lengua.

(E1): Sí, de hecho, creí que solamente yo me daba cuenta. Estábamos en clase hace unos meses, pero una compañera está en francés, pero volvió a empezar desde 1ro, pero ya iba como en 3ro o 4to, y dijo algo y ya después yo lo dije. Y me dice “por qué lo pronuncias como que lo estás diciendo en inglés”. Y yo le dije “en mi mente, todo es en inglés”. “Ya me voy a cambiar”, le dije.

Como se hace notar la estudiante, desde el mismo perfil considerado para la muestra de investigación, tiene como lengua próxima el inglés y utiliza esta lengua como recurso estratégico pues resulta la lengua en la cual se siente más cómoda. Esto se puede hacer notar

en estrategias de transferencia lingüística que derivan en la mayoría de los casos en procesos de interferencia lingüística.

En sintonía con esta cuestión de los retos que enfrenta el estudiante se planteó la siguiente pregunta: ¿Tiene alguna dificultad en cuanto a la pronunciación u otro aspecto lingüístico?

**(E1):** Sí, en todo. Sobre todo, en los aspectos gramaticales como verbos y los tiempos en francés, *passé composé* y otros.

A la luz de la respuesta se sugiere que el estudiante está teniendo muchas dificultades en el desarrollo de la lengua y, en lugar de ser un proceso de aprendizaje favorable, resulta en un ambiente que le resulta complicado. Para el profesorado es imprescindible que los estudiantes logren concientizar los contenidos lingüísticos pues son los elementos fundamentales para lograr un aprendizaje integral de la lengua meta. De otra forma, los estudiantes que logran ser conscientes en su aprendizaje inciden en la práctica de errores que, si no existe un tratamiento particular, estos son fosilizados.

Una vez que se pone de manifiesto los retos que presentan los estudiantes sobre la lengua extranjera, en este caso la tercera lengua, es importante buscar los medios para poder establecer propuestas que beneficien al aprendizaje. También agregó:

**(E1):** Siento que en realidad es más lo nasal y las “r”, pero en especial las nasales no me salen, por más que intento. No, no puedo. En especial son esos dos, y las “u” según yo nada más la práctica, que si no las practicas luego se te va la onda. Pero en especial eran esas dos cosas que yo decía de “pero como les sale a ustedes y a mí no”. Y ahí estaba yo con mi “r” (pronunciación en inglés).

Como se hace ver, existe un punto interesante que valdría discutir que es el hecho que los estudiantes son capaces de reconocer sus áreas de oportunidad, es decir, que al integrar prácticas significativas para ellos lograrán autorregularse. En el caso de los estudiantes con un

perfil académico tan particular se hace presente la influencia del inglés en la producción de la lengua meta. Como se mencionó es el estudiante recurre a la lengua próxima o donde se encuentra o siente más competente.

Una vez que se documentó y en continuidad con la tercera categoría, recursos educativos, sobre los retos que enfrenta el estudiante en cuanto al desarrollo del francés como lengua extranjera, se procuró identificar qué tipo de recursos o medios ayudarían a que el estudiante pudiera lograr una mejor competencia en la lengua meta. Por ello se plantea el siguiente cuestionamiento: *¿Qué tipos de recursos didácticos prefiere utilizar en cuanto dentro del salón de clase como fuera?*

**(E1):** En especial, siento que funcionan más los audios y videos. Pero yo funciono muy diferente, tengo que estar viendo todo y escribiendo todo. Entonces, como que no tengo uno en especial. Y por ejemplo, un problema que tuve fue que mi profesora no siempre prendía su cámara, por lo que no la podía ver. Algo que tengo debido a que mi mamá no escucha de un oído, se me hizo la costumbre de ver ojos y boca de las personas, por lo que con el simple hecho de estar viendo me ayuda. Soy visual.

La propuesta del estudiante es muy clara donde se plantean sus estilos de aprendizaje y los elementos que le resultan favorables para su aprendizaje. Es importante que, en la definición de estrategias de intervención educativa, como en el caso de este estudio, se definan cuáles son las rutas que favorecerían al aprendizaje y en qué contextos; por mencionar los presenciales, híbridos o virtuales. Una vez que se define dicha interrogante, la categoría final se centró en proponer un acercamiento a la literatura francófona: *¿Considera que el contacto con la literatura francófona pudiera aportar a su aprendizaje?*

**(E1):** Sí, aunque siento que es algo muy diferente el hablarlo al leerlo, yo siempre me he enfocado mucho en lo de “si lees mucho se te pega algo”. Entonces, tal vez no lo

pronunciaría exacto como debería, pero el hecho de tener todo y saber de lo que trate, podrías lograr un aprendizaje. Como vocabulario, nuevas palabras, estructuras gramaticales, etc. Pero sí me gustaría que utilizarán otros recursos didácticos los profesores como la literatura.

En los hallazgos se nota que existe un acercamiento a las tendencias en el aprendizaje y esto define cuáles son los recursos que cada alumno considera cómodo o agradable. Se nota que existe un posible interés por incorporar otros recursos que favorezcan el aprendizaje sea la literatura como un posible acercamiento a la lengua francófona. Esto no quiere decir que la literatura sea el único recurso posible pues se podrían incorporar otros elementos que favorezcan significativamente al aprendizaje.

En resumen, es posible identificar a través de la entrevista una necesidad muy particular por parte de los retornados que deberá ser atendida por el profesorado o las distintas autoridades. Pues es evidente que el aprendizaje de la lengua extranjera se condiciona por los perfiles de los estudiantes (hablantes) quienes necesitan de recursos que favorezcan la transición a la lengua extranjera. Llegando a la reflexión que si no existen los medios que favorezcan la integración de estudiantes con perfiles distintos al contexto sería un reto educativo el aprender una lengua extranjera para fines profesionales.

#### **4.2 Propuesta de las fichas pedagógicas**

Desde los hallazgos que sugiere la entrevista semiestructurada basada en un estudio de caso, y a partir de los elementos teóricos y conceptuales identificados en la segunda parte de este trabajo, se realiza la siguiente propuesta la cual tiene como objetivo presentar Proponer fichas pedagógicas basadas en la literatura para favorecer la conciencia lingüística autorregulación de universitarios de retorno en francés.

Durante el diseño de las fichas pedagógicas se consideró un acercamiento a los temas de tiempos verbales básicos vistos en el nivel A1 y A2. Lo anterior como base para el desarrollo prácticas didácticas y pedagógicas que favorezcan el aprendizaje de la lengua francófona a partir del uso de la literatura.

Tabla 4 Tabla de contenidos de la propuesta

<b>Contenido lingüístico</b>	<b>Competencia general</b>
Présent et la Renaissance	L'étudiant sera capable de décrire quelqu'un en utilisant le présent, en s'appuyant de la peinture Mona Lisa comme référence culturelle.
Le passé composé avec l'histoire de Petit Nicolas	L'étudiant sera capable d'exprimer/de formuler des phrases au passé composé et d'identifier sa composante linguistique a partir de l'histoire du Petit Nicolas.
Le passé composé et le romantisme	L'élève connaît l'époque et ses principales caractéristiques (type de mouvement, thèmes principaux, personnages).
L'imparfait et l'histoire de La Belle et la Bête	L'étudiant sera capable d'exprimer/de formuler des phrases à l'imparfait et d'identifier sa composante linguistique.
Plus-que-parfait et le Roi Arthur	L'étudiant sera capable d'exprimer à l'écrit des actions à venir, à partir de l'exploration de la règle grammatical du futur simple implicite dans l'histoire du Roi Arthur dans le cadre de l'histoire et de la littérature francophones.
Subjonctif passé et une histoire hypothétique	L'étudiant sera capable d'exprimer à l'écrit des actions à venir, à partir de l'exploration de la règle grammatical du futur simple implicite dans l'histoire du Roi Arthur dans le cadre de l'histoire et de la littérature francophones.

## CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

### 5.1 Reflexiones finales sobre la investigación

La presente investigación, basada en un estudio de caso, tuvo como objetivo el proponer fichas pedagógicas basadas en la literatura para favorecer la conciencia lingüística y la autorregulación de universitarios de retorno en francés. Esto fue posible a partir de la documentación sobre los perfiles académicos de los estudiantes de licenciatura adscritos a la Facultad de Idiomas Ensenada en un espacio temporal particular. Una vez que se identificaron los casos, fue posible tener un acercamiento al participante del estudio quien contaba con un perfil particular; es decir el retornado.

Lo anterior permitió dar cumplimiento al segundo objetivo específico de investigación el cual consideró la aplicación de una entrevista semi estructurada para identificar la percepción del estudiantado en cuanto a los retos que enfrenta respecto al aprendizaje de francés como lengua extranjera. Los resultados de la entrevista permitieron reconocer las implicaciones que tiene el aprendizaje de la lengua extranjera en el estudiante de retorno pues, para ellos, el aprender francés implica un reto mayor debido a las distancias lingüísticas entre las lenguas, a diferencia del español el cual comparte una raíz lingüística con el francés. Sin duda, más que identificar las posibles dificultades que enfrentan los estudiantes respecto al aprendizaje del francés vemos la necesidad de desarrollar propuestas que sugieran el desarrollo de una conciencia por el aprendizaje.

Es así que en cumplimiento con el tercer objetivo de la presente investigación se procedió al diseño de fichas pedagógicas para favorecer la comprensión de los tiempos verbales en francés basados en aspectos culturales y literarios. Este material resulta un aporte para los cursos de francés que se imparten en la Facultad de Idiomas y que abre la posibilidad conformar un compendio de recursos para la enseñanza del FLE basados en la literatura. Sin duda, la

literatura como recurso didáctico para la enseñanza del francés suele ser algo que no se incorpora de manera constante, no obstante, debería revalorarse como un elemento funcional que propicie nuevas prácticas educativas para el docente y el alumno.

En cuanto a las primeras reflexiones se tiene que mencionar las limitaciones de la investigación pues, aunque esta investigación es un estudio de caso, existe la necesidad de continuar documentando aquellos perfiles que ingresan a la universidad y, así, desarrollar recursos que beneficien al desarrollo académico.

Gracias al desarrollo del presente estudio fue posible reconocer la importancia que tiene la literatura como recurso didáctico para la enseñanza y aprendizaje del francés como lengua extranjera en un escenario fronterizo y en un contexto universitario. Pues bien, si la literatura dentro la enseñanza de lenguas suele ser algo que no tiene gran relevancia en las clases para algunos profesores o estudiantes, se tiene que visualizar las áreas de oportunidad. Algo que se debe considerar es que por ser un material auténtico, cuenta con grandes ventajas y beneficios para los alumnos, ya que, este acerca a los alumnos a la cultura de la lengua en cuestión. Además de ser un gran instrumento para adquirir vocabulario, mejorar la gramática y la dicción, entre muchas otras cosas.

La literatura al ser un elemento auténtico cuenta con el realismo de la lengua puesto que este no suele estar creado para los aprendices, sino que es totalmente para los hablantes nativos de la lengua. No obstante, en la actualidad son diversas editoriales de la lengua francesa quienes proponen adaptaciones al contenido literario para fines didácticos y pedagógicos. En particular con una propuesta situada en los niveles del MCERL y basados en un modelo de enseñanza particular.

Finalmente podemos decir que en un contexto de formación de especialistas en el área de las lenguas extranjeras es importante hacer hincapié en cumplir y atender a las diversas necesidades formativas. El área del FLE es un valor agregado a la formación y con diversas

áreas de oportunidad hacia la inserción laboral y del mismo interés sobre la lengua y su cultura. De ahí que iniciar por la promoción de un placer por la lengua a través de recursos que favorezcan las buenas prácticas sería un beneficio para estudiantes y profesores.

## Referencias

- Aron, P., & Viala, A. (2005). *L'enseignement littéraire: «Que sais-je?»* n° 3749. *Que sais-je*.
- Asher, J. J. (1969). The total physical response approach to second language learning. *The modern language journal*, 53(1), 3-17.
- Beacco, J. C. (2010). Les méthodologies d'enseignement: le retour. Atti del Seminario Nazionale LEND  
Educazione linguistica e approc.
- Benito, A. B. G. (2009). *La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras*. En El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE): Cáceres, 24-27 de septiembre de 2008 (pp. 493-506).
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative*. Paris: CLE international.
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic'ationnelle: Une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe*, 1, 58-73.
- Bourguignon, C. (2009). L'apprentissage des langues par l'action. En P. Liria y L. Lacan (eds.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (pp. 64-110). Maison des langues.
- Cervera R., À la recherche d'une didactique littéraire (2009), *Synergie Chine*, 4, 45- 52.
- Chryshochoos, N., James, C., y Garret, P. (1991). Language awareness in the classroom. *Panton*. London, 148-62.
- Collie, J. y Slater, S. (1987): *Literature in the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Cots, J. M., y Nussbaum, L. (2002). Visiones de la conciencia lingüística: del currículo a la práctica de aula. *Pensar lo dicho: la reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*, 33, 55-70.
- De Europa, C. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes. (MODIFICAR TT)
- De Los Santos, R. M., De La Fuente, G., Medina, S. E. R., y Tapia, P. N. (2020). Revealing the Educational Experiences of Los Otros DREAMers. *College Composition and Communication*, 72(2), 172-197.  
<https://eric.ed.gov/?q=de&pg=37&id=EJ1307040>
- Fiévet, M. and Abry-Deffayet, D. (2013) *Littérature en classe de fle*. Paris: Clé international.
- Hamers, J. F., Blanc, M., y Blanc, M. H. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge University Press.
- Harmer, J. (2008). How to teach English. *ELT journal*, 62(3), 313-316. (MODIFICAR EN TT)

- Jacobo-Suárez, M. (2017). De regreso a “casa” y sin apostilla: estudiantes mexicoamericanos en México. *Sinéctica*, (48), 00. <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665109X2017000100003>
- Jeanmaire, G., y Duval, A. (2019). Valoriser la littérature francophone en classe de français langue étrangère— l'exemple de Balzac et la petite tailleuse chinoise de Dai Sijie. *Synergies Chine*, (14), 117-251. [http://gerflint.fr/Base/Chine14/jeanmaire\\_duval.pdf](http://gerflint.fr/Base/Chine14/jeanmaire_duval.pdf)
- López, L. E. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. *Análisis de perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe*, 1, 382-406
- Maizonniaux, C. (2018). La littérature contemporaine pour la jeunesse: une ressource pertinente pour l'oral en classe de langue? *The French Review*, 92(2), 131-148. doi:10.1353/tfr.2018.0008.
- Martínez-Lirola, M. (2018). La importancia de introducir la competencia intercultural en la educación superior: Propuesta de actividades prácticas. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 40-58. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.3>
- Morote, P., y Labrador Piquer, M. J. (2007). La literatura, algo más que un recurso lingüístico en las aulas de E/LE. En *Actas del Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española: La Didáctica de la enseñanza para extranjeros* (pp. 29-49).
- Nissen, E. (2011). Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui. *ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 14(1). <https://doi.org/10.4000/alsic.2344>
- Orozco Contreras, V., y Fong Flores, J. E. (2021). Estrategias de autorregulación para favorecer la autonomía y la expresión oral de FLE en el umbral del nivel B1. *Sincronía* (Guadalajara), XXVI(81), 865-897. <https://doi.org/10.32870/sincronia.axxvi.n81>
- Otamendi, M. A., & Herrera, A. V. (2012). Intégration du texte littéraire dans la classe de langue: une expérience pédagogique mise en œuvre en contexte universitaire mexicain. *Synergies Mexique*, (2), 41-55.
- Perrichon, É. (2008). Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle [tesis de doctorado]. Universidad Jean Monnet de Saint-Étienne. <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2029>
- Perrichon, É. (2009). Perspective actionnelle et pédagogie du projet: De la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective. *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, (6), 91-111.

- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). *Academic Press*. doi: <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Les Cahiers de l'APLIUT*, 23(1), 10-26. doi: <https://doi.org/10.4000/apliut.3416>
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde*, (374), 37-40. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/>
- Puren, C. (2009). Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ? *Les Cahiers Pédagogiques*, 18, 87-91. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2009a/>
- Richards, J.C. et, al. 1997. *Longman Dictionary of Language and Applied Linguistics*. (7ma ed) Longman. Malaysia
- Ségur, P. (2017). Droit et littérature. *Revue Droit Litterature*, (1), 107-123.
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189-205. doi: 10.1207/S15326985EP3804\_1
- Yin, Robert K. (2018). *Case Study: Research and Applications*. *SAGE Publications*
- Zimmerman, B. (2000). Attaining Self-Regulation: a social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). *Academic Press*. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

## **Anexos**

### **Anexo 1. Guion de entrevista**

**Presentación de la entrevista:** Buenos días, le agradezco el interés de participar en la entrevista que tiene como fin conocer los retos a los que se enfrenta en el desarrollo del francés como lengua extranjera y en específico en la pronunciación.

1. *¿Por qué decidió estudiar francés como lengua extranjera?*
2. *¿Está en contacto continuo con la lengua o su acercamiento es sólo dentro del aula?*
3. *¿Cuáles son las dificultades que enfrenta al momento de desarrollar su comprensión/producción oral o escrita?*
4. *¿Tiene alguna dificultad en cuanto a la pronunciación u otro aspecto lingüístico?*
5. *¿Qué tipo de recursos didácticos prefiere utilizar en el aula y fuera del aula?*
6. *¿Es autónomo e integra este tipo de recursos en su aprendizaje?*
7. *¿Considera que el contacto con la literatura francófona pudiera aportar a su aprendizaje?*
8. *¿Qué tipo de género literario le interesaría explorar?*

## Anexo 2. Fichas pedagógicas basadas en la literatura

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

# FICHAS PEDAGÓGICAS

---

ESTRATEGIAS PARA EL  
DESARROLLO DE LA  
CONCIENCIA LINGÜÍSTICA



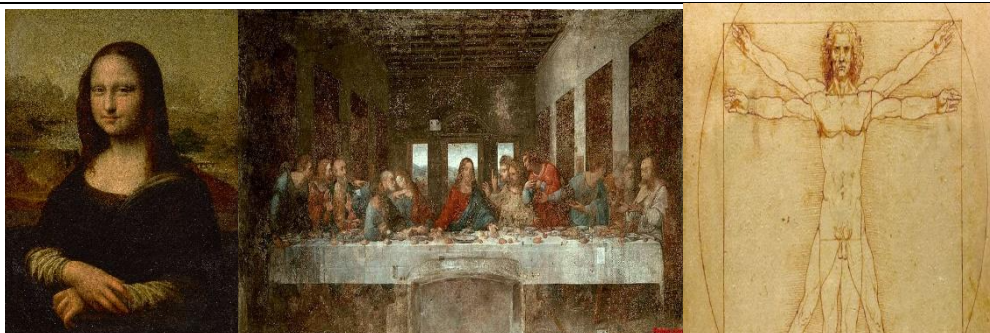
FACULTAD DE IDIOMAS  
LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE LENGUAS

DALIA YANETH REYES MEZA

<b>Titre de la démarche pédagogique :</b> Dessinez ton amie en 1520 !
<b>La compétence :</b> L'étudiant sera capable de décrire quelqu'un en utilisant le <i>présent</i> , en s'appuyant de la peinture <i>Mona Lisa</i> comme référence culturelle.
<b>L'objectif opérationnel :</b> Utiliser le présent pour décrire l'apparence et la personnalité des autres à l'écrit.
<b>La durée :</b> 45 à 50 minutes
<b>Le matériel :</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Images des peintures de la Renaissance : La Joconde, Le Dernière Souper, L'homme Vitruvien,</li><li>• Image de Leonard de Vinci,</li><li>• Vidéo sur la vie de Leonard de Vinci,</li><li>• Un ordinateur,</li><li>• Un projecteur,</li><li>• Écran.</li></ul>
<b>Le niveau du cycle :</b> A1 du CECRL.
<b>La situation (actionnelle) :</b> les étudiants sont capables de rapporter la description de quelqu'un à partir de l'utilisation du présent et les adjectifs qualificatifs.
<b>Les savoirs préliminaires :</b> <b>Savoirs linguistiques :</b> Présent pour décrire les autres <b>Vocabulaire :</b> (il/elle est, il/elle a, il/elle s'appelle, il/elle vient de) <b>Savoirs culturels :</b> biographie de Léonard de Vinci et Mona Lisa (Personnalités représentatifs de la culture européenne.)

<b>La distribution :</b> les élèves seront logés individuellement pendant l'entraînement et par paires pour travailler de manière coopérative pendant le transfert de savoirs.
<b>Modalités d'organisation de l'activité :</b> individuel, en binômes, en groupe
<b>La gestion de temps par rapport à chaque étape :</b> Découverte 5 min Structuration 10 min Entraînement 15 min Transfert de savoirs 20 min.

<b>1. Découverte (5 minutes)</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Pour commencer l'atelier des images de peintures les plus célèbres de la <i>Renaissance</i> sont montrées. Les questions suivantes sont posées pour éveiller l'intérêt de l'élève :  <i>Est-ce que vous connaissez ces peintures ?</i> <i>Aimez-vous ces peintures ?</i> <i>Vous connaissez leurs histoires ?</i> <i>Vous les aimez ?</i></li></ul>



- Parler des peintures et leurs histoires ; Poser des questions :

*Quelle peinture aimez-vous ?  
Quelle histoire vous a-t-elle intéressé le plus ?*

- Continuer en partageant des images d'une peinture et leur peintre.



*Connaissez-vous qui est le peintre et qui est la peinture ?  
Connaissez-vous des autres peintres de lui ?*

- Montrer une petite vidéo sur la vie de Léonard de Vinci :

**Titre de la vidéo : C'est qui Leonard de Vinci ?**

Lien d'internet : <https://www.youtube.com/watch?v=CkOTcuUo3Fg>

Après, leur poser des questions :

- *Que pensez-vous de sa vie ?*
- *Quel est un autre nom pour Mona Lisa ?*
- *Qui enseigne à Léonard sur la peinture ?*

## 2. Structuration (10 minutes)

- Les images de Leonard de Vinci et *La Joconde* sont utilisées pour présenter *la règle grammaticale*.
- Commencer en disant : « *on va découvrir plus sur Léonard et La Joconde en lisant quelques phrases qui décrivent leur apparence et leur personnalité* »
- Ajouter les phrases autour de chaque image, lire tous ensemble.
- Expliquer la règle grammaticale du présent.



1. Il **est né** le 15 avril 1452 à Vinci, Italie
2. Il **s'appelle** Leonardo di ser Piero
3. Il **est italien**, il **vient de** la région de Vinci.
4. Il **a** une *grande* imagination. Il **est** considéré un *génie*.
5. Il **a** les cheveux et la barbe *longs*.
6. La Joconde **est** une *femme*.



7. Elle habite à l'imagination de Leonardo.
8. Elle **s'appelle** *Mona Lisa*.
9. Elle **est belle**, elle **est joyeuse**.
10. Elle **a** les cheveux *noirs* et *longs*.
11. Elle **a** une robe *noire*.

- La règle grammaticale du présent :

**Mona Lisa + est + joyeuse**  
Sujet + être + adjectif qualificatif

**Elle + a + une robe + noire**  
Sujet + avoir + nom + adjectif

### 3. Entraînement (15 minutes)

- Donner les instructions suivantes pour formaliser l'activité d'entraînement.
    - *Instruction : Choisissez le verbe correct pour compléter les phrases suivantes.*
1. Il \_\_\_\_\_ né le 15 avril 1452. (est / a)
  2. Il \_\_\_\_\_ italien, il \_\_\_\_\_ de Vinci. (est / a / vient)
  3. Il \_\_\_\_\_ une grande imagination. (est / a)
  4. Il \_\_\_\_\_ considéré un génie. (est / a)
  5. Il \_\_\_\_\_ les cheveux et la barbe longs. (est / a)
  6. La Joconde \_\_\_\_\_ une femme. (est / a)

7. Elle \_\_\_\_\_ Mona Lisa. (s'appelle / a)
8. Elle \_\_\_\_\_ belle, elle \_\_\_\_\_ joyeuse. (est / a)
9. Elle \_\_\_\_\_ les cheveux noirs et longs. (est / a)
10. Elle \_\_\_\_\_ une robe noire. (est / a)

- Les fiches sont échangées pour être notées par le partenaire pendant que l'enseignant discute des réponses avec le groupe.

#### 4. Transfert de savoirs (20 minutes)

















- En binômes, dessinez ta partenaire aux temps de Renaissance. Imaginez leur apparence, leur occupation et leur personnalité.
- En s'appuyant de la feuille d'adjectifs donnée, écrivez 5 phrases pour décrire ton amie à l'époque. Partager à l'oral.

**Exemple :** *Le professeur aux années 1500*



- Il s'appelle Jacques. (Prénom)
- Il est un fermier. (Occupation)
- Il a les yeux verts. (Apparence)
- Il est musclé. (Apparence)
- Il est travailleur. (Personnalité)

Matériel complémentaire :

Prénoms		Adjectifs			
Hommes	Femmes	Personnalité		Apparence	
Jacques	Constance	Aventureux (euse)	Calm(e)	Belle / Beau	Cheveux bruns
Gaspard	Margot	Ambitieux (euse)	Introvers(e)	Aux yeux (bleus)	Souriant (e)
Guillaume	Mathilde	Intelligent	Extrovers(e)	Attrayant (e)	Robuste
Philippe	Marguerite	Autoritaire	Joyeux (euse)	Jeune	Musclé (e)
Bertrand	Agnès	Exigeant (e)	Rêveur (euse)	Vieux / Vieille	Jolie
Pierre	Anastasie	Inventif / Inventive	Original (e)	Fort (e)	Petit (e)
Merlin	Emeline	Agréable	Courtois	Cheveux longs	Grand (e)
Charles	Irene	Courageux (euse)	Imaginatif (ve)	Cheveux courts	Mince
Lancelot	Eloise	Généreux (euse)	Intuitif (ve)	Cheveux blonds	Gros (se)
<b>Occupations</b>					
Ecrivain (e)		Coiffeur / Coiffeuse			
Roi / Reine		Confectionneur / Confectionneuse			
Chevalier		Chapelier / Chapelière			
Fou du roi		Prince / Princesse			
Boulangier / Boulangère		Banquier / Banquière			
Scientifique		Fabricant de bougie			
Fermier		Armurier / Armurière			
Boucher / Bouchère		Peintre			

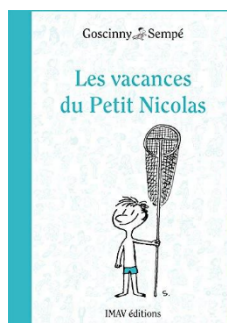
Fiche pédagogique 2 : Le passé composé avec l'histoire de Petit Nicolas

<b>Titre de la démarche pédagogique :</b> Le passé composé avec l'histoire de Petit Nicolas
<b>La compétence :</b> L'étudiant sera capable d'exprimer/de formuler des phrases au passé composé et d'identifier sa composante linguistique à partir de l'histoire du Petit Nicolas.
<b>L'objectif opérationnel :</b> La production de l'oral et la compréhension de l'écrite
<b>La durée :</b> 60 minutes
<b>Le matériel :</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Fiche d'apprenant</li><li>• Livre: Les vacances du petit Nicolas.</li></ul>
<b>Le niveau du cycle :</b> A1 du CECRL.
<b>La situation (actionnelle) :</b> L'étudiant sera capable d'utiliser des phrases à l'écrit et à l'oral pour expliquer ses dernières vacances.
<b>Les savoirs préliminaires :</b>  <b>Savoirs linguistiques :</b> La conjugaison du verbe <i>être</i> et <i>avoir</i> (auxiliaire) au présent  <b>Vocabulaire :</b> Verbes au participe passé.  <b>Savoirs culturels :</b>

<b>La distribution :</b>
<b>Modalités d'organisation de l'activité :</b> Individuel et en binôme
<b>La gestion de temps par rapport à chaque étape :</b> Découverte 8 min Structuration 22 min Entraînement 15 min Transfert de savoirs 15 min.

### 1. Découverte (8 minutes)

1. L'enseignant commence la classe en parlant un peu de ce qu'elle a fait pendant ses vacances en utilisant le composé passé et en mettant l'accent (prononciation) sur chaque phrase (donner des exemples). E.X. *Je suis allée à la plage, Nous avons mangé un gâteau au chocolat, ils sont partis la nuitée.*
2. Alors, elle leur présente la couverture du livre suivant et pose les questions suivantes: *Connaissez-vous ce livre? De quoi pensez-vous qu'il va s'agir? Où pensez-vous qu'il est parti en vacances?*



## 2. Structuration (22 minutes)

3. L'enseignant leur remet une feuille avec une partie de l'histoire " *Les vacances du Petit Nicolas* " afin d'enseigner le passé composé de manière implicite. Pour lire en groupe, l'enseignant fait une dynamique, chaque élève lit jusqu'à un point et jusqu'à un autre point continue l'élève suivant.

Maman **m'a aidé** à faire la valise, avec les chemisettes, les shorts, les espadrilles, les petites autos, le maillot de bain, les serviettes, la locomotive du train électrique, les œufs durs, les bananes, les sandwiches au saucisson et au fromage, le filet pour les crevettes, le pull à manches longues, les chaussettes et les billes. Bien sûr, **on a dû faire** quelques paquets parce que la valise n'était pas assez grande, mais ça ira. Moi, j'avais peur de rater le train, et après le déjeuner, **j'ai demandé** à Papa s'il ne valait pas mieux partir tout de suite pour la gare. Mais **Papa m'a dit** que c'était encore un peu tôt, que le train partait à 6 heures du soir et que j'avais l'air bien impatient de les quitter. Et **Maman est partie** dans la cuisine avec son mouchoir, en disant qu'elle avait quelque chose dans l'œil. Moi, je ne savais pas quoi faire en attendant l'heure de partir, et **Maman n'a pas été** contente quand **j'ai vidé** la valise pour prendre les billes qui étaient au fond. « Le petit ne tient plus en place, » a dit Maman à Papa. Au fond, nous ferions peut-être mieux de partir tout de suite. « Mais, » **a dit Papa**, « il manque encore une heure et demie jusqu'au départ du train. » « Bah ! » **a dit Maman**, « en arrivant en avance, nous trouverons le quai vide et nous éviterons les bousculades et la confusion. » « Si tu veux, » **a dit Papa**. **Nous sommes montés** dans la voiture et **nous sommes partis**. Deux fois, parce que la première fois, **nous avons oublié** la valise à la maison. À la gare, tout le monde était arrivé en avance. Il y avait plein de gens partout, qui criaient et faisaient du bruit. **On a eu** du mal à trouver une place pour mettre la voiture, très loin de la gare, et **on a attendu** Papa, qui a dû revenir à la voiture pour chercher la valise qu'il croyait que c'était Maman qui l'avait prise. Dans la gare, **Papa nous a dit** de rester bien 23 ensemble pour ne pas nous perdre. Et puis **il a vu un monsieur** en uniforme, qui était rigolo parce qu'il avait la figure toute rouge et la casquette de travers

4 .L'enseignant introduit le thème du passé composé moyennant une présentation PowerPoint et la projette pour expliquer explicitement la conjugaison du temps.

## 3.Entraînement (15 minutes)

5. L'enseignant leur donne une fiche de travail dans laquelle ils doivent répondre en fonction de la lecture.

### FICHE D'ETUDIANT

#### ACTIVITÉ 1.

#### QUI EST-CE QUI ? (Associer.) PAPA MAMAN

1. Il/elle a aidé à faire la valise de Nicolas.
2. Il/elle a demandé le numéro de quai.
3. Il/elle a dit qu'il ne fallait pas s'énerver.
4. Il/elle est partie dans la cuisine avec son mouchoir.
5. Il/elle a dit que c'était encore un peu tôt.

**AJOUTER DES IMAGES POUR ASSOCIER L'ACTION.**

**ACTIVITÉ 2. COMPLÉTEZ LES PHRASES AVEC LES MOTS SUIVANTS.**

le train – la valise – triste – la cuisine – faire – ensemble – le quai – départ – la voiture –  
veux

- a) Et Maman est partie dans ..... avec son mouchoir.
- b) Papa et Maman ont l'air un peu .....
- c) Si tu ....., a dit Papa.
- d) Papa nous a dit de rester bien ..... pour ne pas nous perdre.
- e) J'avais peur de rater .....
- f) Il manque encore une heure et demie jusqu'au ..... du train.
- g) Nous avons oublié ..... à la maison.
- h) Maman m'a aidé à ..... la valise.
- i) Nous sommes montés dans .....
- j) Vous le trouverez entre ..... numéro 10.

**FICHE D'ENSEIGNANT**

**ACTIVITÉ 1.**

Les réponses correctes.

- 1. Papa: 2, 5.
- 2. Maman : 1, 3, 4.

**ACTIVITÉ 2.**

Les réponses correctes.

- a) la cuisine
- b) triste
- c) veux,
- d) ensemble
- e) le train
- f) départ
- g) la valise
- h) faire
- i) la voiture
- j) le quai

**4. Transfert de savoirs (15 minutes)**

6. En binôme, les élèves doivent rédiger une conversation en se demandant ce qu'ils ont fait pendant leurs dernières vacances en fonction des réponses de la dernière étape, après ils doivent le dire à voix haute devant la classe.

7. En binôme, les élèves participent dans un jeu concours où ils doivent présenter la meilleure histoire du monde, où ils racontent leurs dernières vacances. Les étudiants auront un prix à la meilleure histoire.



Fiche pédagogique 3 : Le passé composé et le romantisme

<b>Titre de la démarche pédagogique :</b> Le voyage à l'époque du romantisme
<b>La compétence :</b> L'élève connaît l'époque et ses principales caractéristiques (type de mouvement, thèmes principaux, personnages).
<b>L'objectif opérationnel :</b> L'élève est capable d'identifier la période du romantisme, sait de quoi il s'agit et de capturer des moments dans le passé composé.
<b>La durée :</b> 50 minutes
<b>Le matériel :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Images et vidéos de l'époque, de ses personnages et des thèmes.</li> <li>• Ordinateur</li> <li>• Projecteur</li> <li>• Lectures avec des images.</li> </ul>
<b>Le niveau du cycle :</b> A1 du CECRL.
<b>La situation (actionnelle) :</b> les étudiants sont déjà capables d'identifier la structuration du passé composé pour exprimer des événements importants qui ont déjà pris fin.
<b>Les savoirs préliminaires :</b> <p><b>Savoirs linguistiques :</b> passé composé</p> <p><b>Vocabulaire :</b> Verbes au participe passé.</p> <p><b>Savoirs culturels :</b> de cette époque de la littérature.</p>
<b>La distribution :</b>
<b>Modalités d'organisation de l'activité :</b> individuels et binômes.
<b>La gestion de temps par rapport à chaque étape :</b> <p>Découverte 5 min  Structuration 10 min  Entraînement 15 min  Transfert de savoirs 20 min.</p>

## 1. Découverte (5 minutes)

Avant de commencer, demander : *Pour vous, Qu'est-ce que le Romantisme? Vous savez quelque chose? Que vient à votre esprit quand vous écoutez parler du Romantisme?* Introduire le sujet à travers d'une vidéo.



<https://www.youtube.com/watch?v=oFfukryXO8o>

<https://www.youtube.com/watch?v=zWQdJLzJMX0>

Après les vidéos, poser les questions suivantes: *Qu'est que vous avez compris du Romantisme? Quel est votre point de vue sur cette période?*

Dans cette étape, l'élève est libre d'exprimer son point de vue.

## 2. Structuration (10 minutes)

Parler de l'époque et introduire le passe composé avec des images.

etudes-litteraires.com (2004-2019)

Lire la suite sur : <https://www.etudes-litteraires.com/figures-de-style/romantisme.php>

La lecture de *Romantisme* est utilisé pour présenter la règle grammaticale.



Le romantisme **est** apparu en Allemagne a la fin du XVIII siècle et en France au début du XIX siècle, est un mouvement littéraire et culturel européen qui **a concerné** tous les arts. La tradition classique et le rationalisme des Lumières **ont été** sa contradiction. Le romantisme **a souligné** la libération de l'imagination et de la langue.



Les thèmes principaux et principes du romantisme **ont été**:

- La mélancolie, la nostalgie, les passions, le moi en souffrance (l'expression des sentiments personnels)
- La nature, les ruines, le goût pour la solitude, le désir pour fuite, le voyage et le rêve
- L'histoire
- La spiritualité
- La volonté de retrouver la liberté dans l'art: l'artiste romantique veut s'affranchir des règles contraignantes
- L'engagement dans le combat politique
- La recherche de la couleur locale, du pittoresque

Avez-vous écoutez l'adjectif "Romantique"?

L'adjectif "romantique" a d'abord été employé au XVIII siècle pour qualifier des paysages pittoresques, en concurrence avec l'adjectif *romanesque*.

Plus d'exemples: Extraits de la lecture *Tristesse* (1840)

- J'ai perdu ma force et ma vie
- Quand j'ai connu la Vérité, J'ai cru
- Ici-bas **ont** tout ignoré
- Dieu a parlé

Persona	<i>avoir</i>	Participio	<i>être</i>	Participio
1 <sup>a</sup> pers. sing.	j' <u>ai</u>		je <u>suis</u>	
2 <sup>a</sup> pers. sing.	tu <u>as</u>		tu <u>es</u>	parti
3 <sup>a</sup> pers. sing.	il/elle/on <u>a</u>	aimé	il/elle/on <u>est</u>	partie
1 <sup>a</sup> pers. pl.	nous <u>avons</u>	fini	nous <u>sommes</u>	partis
2 <sup>a</sup> pers. pl.	vous <u>avez</u>	vendu	vous <u>êtes</u>	parties
3 <sup>a</sup> pers. pl.	ils/elles <u>ont</u>		ils/elles <u>sont</u>	

### 3.Entrainement (15 minutes)

Choisissez le verbe correct en passé composé. Extraits de la lecture René (1802)

- Cette vie, qui m'**avait** d'abord **enchanté**...
  - a. qui m'a enchanté
  - b. qui m'ai enchanté
  - c. qui m'est enchanté
- ... à me demander ce que je **désirais**
  - a. je suis désiré
  - b. j'ai désiré

- c. j'ai désirais
  - ... et dans laquelle j'**avais** déjà **dévoré** des siècles.
- a. j'ai dévoré
- b. je suis dévoré
- c. j'est dévoré
  - ... il **chercherait** dans l'habitude.
- a. il est cherché
- b. il ont cherché
- c. il a cherché
  - ... nous **trouvons** partout les bornes.
- a. nous avons trouvé
- b. nous sommes trouvé
- c. nous avons trouvons
  - ... comme si elle **était accablée** de leur durée.
- a. elle a accablé
- b. elle est accablé
- c. elle a accablée
  - Ses parents et ses amis **vivent** seul sur la terre...
- a. ses parents et ses amis sont vécu
- b. ses parents et ses amis êtes vécu
- c. ses parents et ses amis ont vécu
  - Vous **aviez appelé** la force...
- a. vous avez appelé
- b. vous êtes appelé
- c. vous avons appelé
  - ... je **descendais** dans la vallée.
- a. je suis descendu
- b. j'est descendu
- c. j'ai descendu
  - Je **croyais** l'entendre dans les gémissements du fleuve.
- a. j'ai cru
- b. je suis cru
- c. j'avez cruz

#### 4. Transfert de savoirs (15 minutes)

Rédigez un paragraphe sur un événement passé de votre vie. Vous devez écrire minimum 10 verbes dans passé composé. Vous pouvez utiliser les verbes et l'information qui ont avez déjà vu.

Fiche pédagogique 4 : L'imparfait et l'histoire de La Belle et la Bête

<b>Titre de la démarche pédagogique :</b> Dites-moi un souvenir
<b>La compétence :</b> La production de l'écrite et la compréhension de l'écrite
<b>L'objectif opérationnel :</b> L'étudiant sera capable d'exprimer/de formuler des phrases à l'imparfait et d'identifier sa composante linguistique.
<b>La durée :</b> 60 minutes
<b>Le matériel :</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Fiche d'apprenant</li><li>• Livre : "La Belle et La Bête"</li></ul>
<b>Le niveau du cycle :</b> A2 du CECRL.
<b>La situation (actionnelle) :</b> L'étudiant sera capable d'utiliser des phrases à l'écrit et à l'orale pour raconter un souvenir de leur enfance
<b>Les savoirs préliminaires :</b>
<p><b>Savoirs linguistiques:</b> Conjugaison des verbes au la premier personne du pluriel présent (nous) <b>Vocabulaire :</b> <b>Savoirs culturels :</b></p>

<b>La distribution :</b> les élèves seront logés par paires pour travailler de manière coopératif pendant l'entraînement et le transfert de savoirs.
<b>Modalités d'organisation de l'activité :</b> Individuel et petite groupes
<b>La gestion de temps par rapport à chaque étape :</b>
Découverte 10 min Structuration 15 min Entraînement 15 min Transfert de savoirs 20 min.

1. Découverte (10 minutes)
<p>1. L'enseignant commence la classe en écrivant dans le tableau la date suivante 2005 et demande aux élèves de penser 3 choses qu'ils ont faites à cette date, elle mentionne les suivant exemples :</p> <p>EX : <i>Quand j' avais 5 ans je chantais á l'eglise. Je mangeais avec ma mere</i></p> <p>2. L'enseignant leur présente l'image du couverture du livre suivant et pose les questions suivantes :</p> <p><i>Connaissez-vous ce livre ? Qui pensez- vous qu'elle était ? Qui pensez- vous qu'il était ?</i></p>



## 2. Structuration (10 minutes)

3. Sans leur dire le nom du livre, l'enseignant leur remet une feuille avec une partie de l'histoire " *La Belle et La Bête* " et leur demande de le lire en silence, afin qu'ils reconnaissent l'histoire.

Il y avait une fois un marchand qui était extrêmement riche. Il avait six enfants, trois garçons et trois filles, et comme ce marchand était un homme d'esprit, il n'épargna rien pour l'éducation de ses enfants et leur donna toutes sortes de maîtres. Ses filles étaient très belles ; mais la cadette surtout se faisait admirer et on ne l'appelait, quand elle était petite, que la Belle-Enfant ; en sorte que le nom lui en resta, ce qui donna beaucoup de jalousie à ses sœurs. Cette cadette, qui était plus belle que ses sœurs, était aussi meilleure qu'elles. Les deux aînées avaient beaucoup d'orgueil parce qu'elles étaient riches : elles faisaient les dames, et ne voulaient pas recevoir les visites des autres filles de marchands. Elles allaient tous les jours au bal, à la comédie, à la promenade, et se moquaient de leur cadette, qui employait la plus grande partie de son temps à lire de bons livres.

4. L'enseignant introduit le thème, la structure de l'imparfait et les terminaisons.

## 3. Entraînement (15 minutes)

5. L'enseignant leur donne une fiche de travail dans laquelle ils doivent répondre.

### Fiche d'apprenant

#### Activité 1. Mets les verbes à l'imparfait

1. J' (être) toujours en retard, ils le (savoir).
2. Tu (avoir) des cheveux noirs.
3. Elle (chanter) sous la douche tous les matins.
4. J' (aller) à Paris mais (ne jamais avoir) envie d'aller là-bas.
5. Nous (danser) pour préparer le spectacle de fin d'année.
6. Il (être) sympa, mais je (ne pas aimer) beaucoup.
7. Qui (pouvoir) connaître cette histoire ?
8. On (aller) dans ce parc quand nous (venir) à Nice.

## FICHE D'ENSEIGNANT

### ACTIVITÉ 1.

#### Les réponses correctes.

1. étais – savaient
2. avais
3. chantait
4. allais – n'avais jamais
5. dansions
6. était – ne l'aimais pas
7. pouvait 8. allait - venions
8. allait - venions

6. En groupe, ils doivent passer à l'avant de la salle et forment une ligne pour jouer le téléphone cassé. L'enseignant a préparé des phrases en relation à l'histoire.

EX : *Ses filles étaient très belles, Elles faisaient les dames,*

### 4. Transfert de savoirs (15 minutes)

7. En groupes de 4, les élèves doivent écrire 2 souvenirs de leur enfance, puis créer une histoire entre les 4.

8. Chaque équipe doit passer et effectuer une petite pièce de théâtre avec leur histoire précédemment rédigé.

Imaginez que vous formez partie du royaume de Louis XIV Le Roi Soleil, vous devez effectuer une petite pièce de théâtre pour lui convaincre de n'est pas vous envoyer aux catacombes. La meilleure pièce de théâtre gagne la couronne du roi et ses vêtements .

Mais n'oubliez pas que le roi déteste:

- Que vous n'utilisez pas correctement l'imparfait.
- Que vous faites de fautes d'orthographe.
- Que vous ne soyez pas créatif.
- Que vous n'utilisez pas au moins 10 verbes dans votre pièce de théâtre.



Fiche pédagogique 5 : Plus-que-parfait et le Roi Arthur

<b>Titre de la démarche pédagogique :</b> Mon autobiographie
<b>La compétence :</b> L'étudiant sera capable d'exprimer à l'écrit des actions à venir, à partir de l'exploration de la règle grammaticale du futur simple implicite dans l'histoire du Roi Arthur dans le cadre de l'histoire et de la littérature francophones.
<b>L'objectif opérationnel :</b> L'étudiant sera capable de formuler des phrases à l'oral et à l'écrite au plus que parfait et d'identifier sa composante linguistique.
<b>La durée :</b> 60 minutes
<b>Le matériel :</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Fiche d'apprenant</li><li>• Livre : "Le Petit Chose"</li></ul>
<b>Le niveau du cycle :</b> A2 du CECRL.
<b>La situation (actionnelle) :</b> L'étudiant sera capable d'utiliser des phrases à l'écrit et à l'orale pour faire leur autobiographie
<b>Les savoirs préliminaires :</b> Conjugaison des verbes auxiliaires être et avoir à l'imparfait Verbes en participe passé <b>Savoirs linguistiques:</b> passé composé (en utilisant la conjugaison des verbes et les auxiliaires) . <b>Vocabulaire :</b> Roi, Chevalier, Royaume, épée, pierre, noble, enchanteur, trône, peuple) <b>Savoirs culturelles :</b> biographie du Roi Arthur, et description du Moyen Âge.
<b>La distribution :</b> les élèves seront logés par paires pour travailler de manière coopératif pendant l'entraînement et le transfert de savoirs.
<b>Modalités d'organisation de l'activité :</b> Individuel et petite groupes
<b>La gestion de temps par rapport à chaque étape :</b> Découverte 10 min Structuration 15 min Entraînement 15 min Transfert de savoirs 20 min.

### 1. Découverte (10 minutes)

1. L'enseignant commence le cours en montrant la couverture du livre suivant et leur donne l'indication suivante : observez et lisez la couverture du livre, les premiers mots (l'incipit) et les citations.



2. Elle leur donne la fiche de travail et pose la question suivante: Selon vous, de quel type de roman s'agit-il ? Justifiez votre point de vue.

Pour vous aider :

**Un roman autobiographique** met en scène un personnage fictif qui arrive à la fin de son existence raconte son histoire au lecteur à la première personne « je ».

**Un roman d'apprentissage** a pour thème le chemin d'un héros jeune jusqu'à l'âge adulte. Il découvre la vie grâce à des expériences parfois difficiles et devient un homme sage et cultivé.

**Un roman historique** fait revivre le passé dans l'atmosphère d'une époque disparue. Le lecteur découvre des personnages fictifs qui croisent des personnages historiques.

**Un roman d'aventures** projette le lecteur dans un univers différent du sien, provoque le dépaysement grâce à la diversité et à la singularité des lieux où se passe l'action.

**Un roman policier** utilise l'esprit scientifique et le raisonnement logique. Le lecteur cherche à identifier le coupable d'un crime et parcourt en même temps l'univers sombre des villes modernes.

Il s'agit d'un roman

.....

## 2. Structuration (15 minutes)

3. L'enseignante leur donne une feuille avec une petite partie de l'histoire "Le Petit Chose" où ils incluent des phrases au temps plus que parfait et leur demande de le lire en silence, afin qu'ils reconnaissent le nouveau temps verbal.

Je suis né le 13 mai 18..., dans une ville du Languedoc, où l'**on avait trouvé**, comme dans toutes les villes du Midi, beaucoup de soleil, pas mal de poussière, un couvent de Carmélites et deux ou trois monuments romains.

Mon père, M. Eyssette, **qu'avait fait** à cette époque le commerce des foulards, avait, aux portes de la ville, **il avait construit** une grande fabrique dans un pan de laquelle **il s'était taillé** une habitation commode, tout ombragée de platanes et séparée des ateliers par un vaste jardin. C'est là que je suis venu au monde et **j'avais passé** les premières, les seules bonnes années de ma vie. Aussi, **ma mémoire avait gardé du jardin**, de la fabrique et des platanes un impérissable souvenir, et lorsqu'à la ruine de mes parents il m'a fallu me séparer de ces choses, je les ai positivement regrettées comme des êtres.

4. Après la lecture, elle leur demande *Reconnaissez-vous quelque chose de nouveau dans la lecture?, pouvez-vous reconnaître un nouveau temps?.* Leur demander de dire les différentes phrases trouvées.

Ex: *On avait trouvé, il s'était taillé, J'avais passé.*

5. L'enseignant introduit le thème, la structure du plus-que-parfait et les terminaisons.

### 3. Entrainement (15 minutes)

6. Après, elle leur donne une fiche de travail dans laquelle ils doivent répondre.

#### FICHE APPRENANT

1. Observez les phrases au plus-que-parfait du texte et situez-les dans le temps par rapport à l'imparfait et au passé composé.

PASSÉ

PRÉSEN

2. Quand utilise-t-on le plus que parfait, selon vous ?

7. Une fois la feuille répondue, l'enseignant donnera les bonnes réponses pour corriger l'écriture.

### 4. Transfert de savoirs (20 minutes)

8. Le professeur leur donne l'indication suivante: imaginez que vous êtes un écrivain très important à Paris et vous êtes invité au Festival International de la Littérature, où vous présenterez votre dernier livre. Vous devez écrire une petite autobiographie où vous racontez comment étaient vos débuts. Mais n'oubliez pas qu'il existe un public déterminé qui seulement parle au plus-que-parfait.



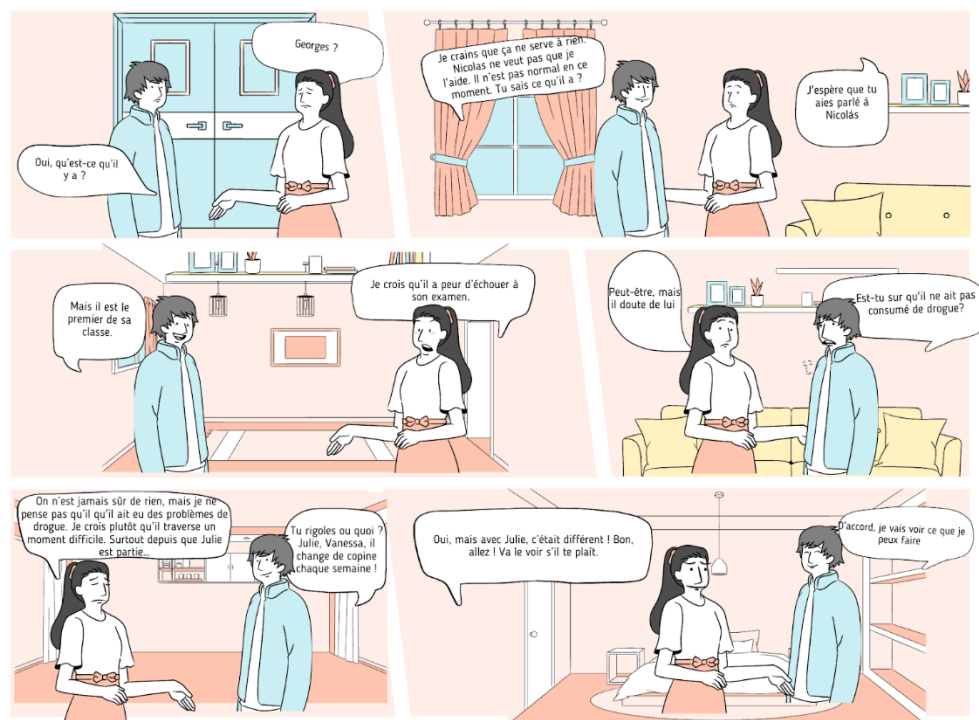
Fiche pédagogique 6 : Subjonctif passé et une histoire hypothétique

<b>Titre de la démarche pédagogique :</b> Une histoire hypothétique
<b>La compétence :</b> L'étudiant sera capable d'exprimer à l'écrit des actions à venir, à partir de l'exploration de la règle grammaticale du futur simple implicite dans l'histoire du Roi Arthur dans le cadre de l'histoire et de la littérature francophones.
<b>L'objectif opérationnel :</b> L'étudiant sera capable de formuler des phrases à l'écrit au subjonctif passé et d'identifier sa composante linguistique.
<b>La durée :</b> 60 minutes
<b>Le matériel :</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Fiche d'apprenant</li><li>• Bande Dessinée</li></ul>
<b>Le niveau du cycle :</b> A2 du CECRL.
<b>La situation (actionnelle) :</b> L'étudiant sera capable d'utiliser des phrases à l'écrit pour raconter une histoire hypothétique
<b>Les savoirs préliminaires :</b>
Conjugaison des verbes auxiliaires être et avoir au subjonctif présent Verbes en participe passé <b>Savoirs linguistiques:</b> <b>Vocabulaire :</b> <b>Savoirs culturels :</b>

<b>La distribution :</b>
<b>Modalités d'organisation de l'activité :</b> Individuel
<b>La gestion de temps par rapport à chaque étape :</b>
Découverte 10 min Structuration 15 min Entraînement 15 min Transfert de savoirs 20 min.

<b>1. Découverte (10 minutes)</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. L'enseignant commence le cours en lui demandant : <i>Qu'entendez-vous par bande dessinée ?</i>, elle remue-méninges sur le pizaron.</li><li>2. Après, donne une brève explication de ce qu'est une bande dessinée.</li><li>3. Pour introduire le sujet, présentez une bande dessinée dans laquelle il y a différentes phrases au subjonctif passé</li></ol>
<b>2. Structuration (15 minutes)</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>4. L'enseignant leur donne une feuille, c'est une bande dessinée, avec différentes phrases au subjonctif passé. Elle leur demande de lire l'histoire afin qu'ils puissent reconnaître le nouveau temps du verbe.</li></ol>

## QU'ARRIVE-T-IL À NICOLAS?



5. L'enseignant introduit le thème, la structure du plus-que-parfait et les terminaisons.

### 3. Entrainement (15 minutes)

6. Pour évaluer la compréhension écrite, l'enseignant leur remet une fiche avec différents exercices en rapport avec la bande dessinée.

#### FICHE APPRENANT

Activité 1. Répondre les questions suivantes

1. Pourquoi est-ce que Georges ne veut pas parler à Nicolas au début ?
2. Nicolas est comment en ce moment ?
3. Est-ce que Nicolas est un bon élève ?
4. A votre avis, qui est Georges pour Nicolas ? Expliquez.
5. Est-ce que Georges va parler à son fils finalement ?

Activité 2. Vrai ou Faux

1. Georges ne veut pas parler à Nicolas à la fin.
2. Fanny n'est pas certaine est que Nicolas ait des problèmes de drogue.
3. Nicolas a change souvent de petite amie.
4. Le comportement de Nicolas est anormal en ce moment.

## FICHE D'ENSEIGNANT

### Activité 1. Réponses correctes

1. Parce qu'il craint que cela ne serve à rien.
2. Il n'est pas normal.
3. Oui, c'est le meilleur élève de sa classe.
4. Georges est probablement le père / le beau-père ou un grand frère. Il a un certain détachement. On peut penser que ce n'est pas son père.
5. Oui, il va essayer.

### Activité 2. Réponses correctes

1. faux
2. vrai
3. vrai
4. vrai

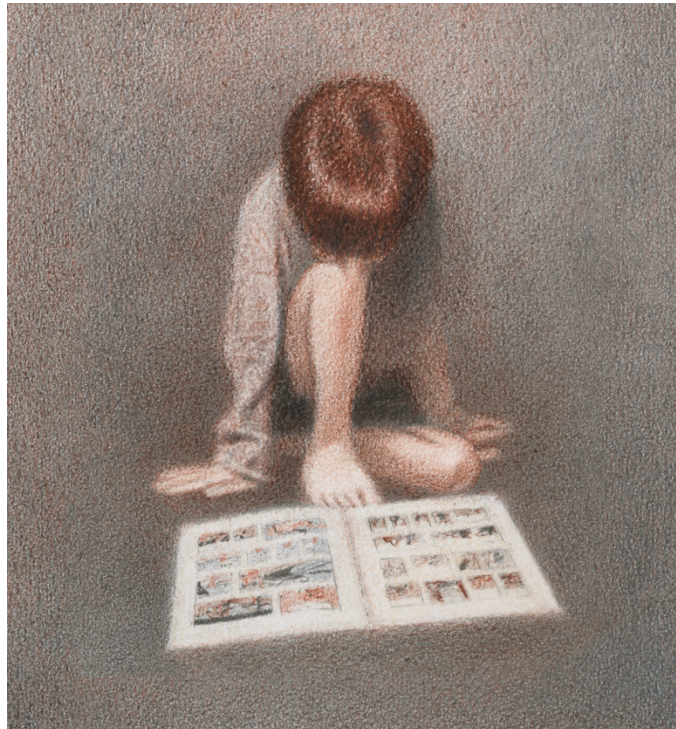
### 4. Transfert de savoirs (20 minutes)

7. Imaginez que vous ayez l'opportunité de participer pour l'un des meilleurs écrivains de bande dessinée. Vous devez écrire la meilleure histoire hypothétique, si vous gagnez, votre bande dessinée sera mise dans la galerie du prochain Festival International de Bande Dessinée.

Pour participer:

N'oubliez pas d'utiliser 10 phrases au subjonctif passé.

N'oubliez pas de conjuguer les verbes correctement.



**Emmanuel Guibert**  
**EN BONNE COMPAGNIE**

**MUSÉE D'ANGOULÊME**  
**Du 19 mai au 27 juin 2021**



48<sup>e</sup>  
FESTIVAL INTERNATIONAL  
DE LA BANDE DESSINÉE  
ANGOULÊME

