

# La producción escrita en clase de FLE en 3º de la E.S.O. en sección lingüística: sinopsis de una película

Anna Maria Wisialska Rostkowska  
(MESOB) Especialidad de Francés



MÁSTERES  
DE LA UAM  
2021-2022

Facultad de Formación de Profesorado

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

# **TRABAJO DE FIN DE MÁSTER**

**La producción escrita en clase de FLE  
en 3º de la E.S.O. en sección lingüística:  
sinopsis de una película**

Curso: 2021-2022

Convocatoria ordinaria

Autora: Anna Maria Wisialska Rostkowska

Tutora: Gemma Sanz Espinar

## DECLARACIÓN DE NO PLAGIO

./Dña. Anna Maria Wisialska Rostkowska con NIF/Pasaporte 03534630J,  
estudiante del *Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, MESOB*, en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, de la Universidad Autónoma de Madrid, en el curso 2021-2022, como autora del trabajo de fin de máster titulado *Propuesta de mejora de la producción escrita en clase de FLE en 3º de la E.S.O. en sección lingüística: sinopsis de una película y presentado para la obtención del título correspondiente*, cuya tutora es: Gemma Sanz Espinar.

---

### DECLARO QUE:

El Trabajo de Fin de Máster que presento está elaborado por mí y es original. No copio, ni utilizo ideas, formulaciones, citas integrales e ilustraciones de cualquier obra, artículo, memoria, o documento (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto o a pie de página, como en la bibliografía. Así mismo declaro que los datos son veraces y que no he hecho uso de información no autorizada de cualquier fuente escrita de otra persona o de cualquier otra fuente.

De igual manera, soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos conllevará que el TFM no pueda ser presentado para su evaluación, que resultaría anulado, y/o que, en cualquier caso, sería objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden.

En Madrid, a 17 de junio de 2022

Fdo.: Anna Maria Wisialska Rostkowska



## Resumen

Para este trabajo de investigación hemos diseñado una intervención basada en la metodología con enfoque orientado a la acción cuyo objeto era la producción escrita en aulas de FLE. Hemos querido medir el impacto de nuestra intervención en la mejora de la producción escrita de un género discursivo concreto: una sinopsis de la película *La Famille Bélier*, que los alumnos de las tres clases de 3º de la E.S.O. habían visionado previamente.

Hemos planificado un total de 6 sesiones que incluían una intervención pedagógica, la recogida de datos iniciales y finales, la autoevaluación inicial y final de aprendizaje y la evaluación final de la enseñanza. Los ejercicios diseñados tenían como objetivo presentar a los alumnos los aspectos pragmáticos (la coherencia narrativa) y sociolingüísticos (la adecuación sociolingüística) del género discursivo y mejorar los aspectos formales de sus redacciones previa identificación de necesidades en la prueba diagnóstica inicial (conjugaciones verbales, preposiciones, concordancia del género y número).

Hemos analizado una muestra de datos recogidos centrándonos sobre todo en los aspectos pragmáticos y formales de las redacciones, describiendo los recursos léxico-gramaticales usados por los alumnos y comparándolos con un pequeño corpus de sinopsis en lengua francesa que se propuso a los alumnos y que hemos tomado también como modelo para describir este género discursivo de manera más precisa. Hemos podido comprobar una cierta mejora en la competencia de la producción escrita por parte de los alumnos en este género. Finalmente veremos cómo ha evolucionado esta competencia en el plano de la coherencia narrativa en esta primera aproximación al género ya que se observó cierto progreso en la inclusión de elementos clave de una sinopsis en las redacciones finales, aunque se podían también encontrar algunos elementos propios de otros géneros, lo que nos hizo reflexionar sobre nuestra intervención. En la dimensión formal pudimos apreciar un avance en la conjugación verbal y concordancia de género y número y la adquisición de nuevo léxico usado de manera activa en las redacciones finales de las sinopsis.

**Palabras clave:** producción escrita, coherencia narrativa, sinopsis, FLE, enfoque orientado a la acción, francés

## Agradecimientos

Quisiera agradecer, en primer lugar, a mi tutora Gemma Sanz Espinar que me acompañó en cada paso de este trabajo indicándome nuevos enfoques y resolviendo todas mis dudas con paciencia. Gracias por todo el tiempo y esfuerzo invertido en ayudarme.

Quisiera igualmente dar las gracias a todo el profesorado de este Máster que me hizo ver la docencia desde otra perspectiva abriendo ante mis unas nuevas posibilidades.

Finalmente, no puedo no mencionar a mis hijos y a mi marido que me apoyaron desde el principio en este proyecto.

## ÍNDICE

Resumen	1
Agradecimientos	2
1 Introducción y objetivos	6
1.1 Objetivo general y motivación	6
1.2 Estructura del trabajo	7
2 Marco teórico	8
2.1 Características de la producción escrita y procesos cognitivos	8
2.2 La producción escrita en lengua materna y extranjera: enfoques didácticos	10
2.3 Marco legislativo	11
2.3.1 El MCER y la producción escrita	11
2.3.2 Legislación española y producción escrita	12
3 Metodología de la investigación-acción	16
3.1 El Centro	16
3.2 Participantes en la investigación	17
3.2.1 La tutora profesional	17
3.2.2 La alumna en prácticas	17
3.2.3 El grupo de muestra	17
3.2.4 Otros participantes de la intervención	20
3.3 Metodología docente: enfoque orientado a la acción, un enfoque por tareas	20
3.3.1 Consideraciones previas	20
3.3.2 La tarea de <i>redactar la sinopsis de una película</i> desde un enfoque orientado a la acción: planificación y objetivos	20
3.3.3 Secuenciación cronológica	23
3.3.4 Sesión 1: Presentación y recogida de datos previos	27
3.3.4.1 Sesión 1: Cuestionario previo	27
3.3.4.2 Sesión 1: Diagnóstico inicial y cuestionario de autoevaluación posterior a la prueba diagnóstica inicial	28
3.3.5 Sesiones 2-5: Intervención pedagógica	30
3.3.5.1 Sesión 3: Descripción de los personajes	32
3.3.5.2 Sesión 4: Repaso gramatical	33
3.3.5.3 Sesión 5: Sinopsis y conectores lógicos	34
3.3.6 Sesión 6: Diagnóstico final y cuestionario de autoevaluación posterior a la prueba diagnóstica final	35

3.3.6.1	Sesión 6: Evaluación de la enseñanza y de las actividades	35
3.3.7	Datos recogidos	36
4	Análisis de los resultados	37
4.1	Corpus de datos analizados	37
4.2	Análisis de la competencia pragmática discursiva	38
4.2.1	La longitud de las redacciones	39
4.2.2	La trama narrativa en la sinopsis vs. el resumen de película vs. la crítica cinematográfica	41
4.2.3	Construcción de episodios y su presencia en las sinopsis	49
4.3	Análisis de la competencia funcional en las sinopsis	52
4.3.1	Introducir el personaje principal (F1.1)	52
4.3.2	Introducir los personajes secundarios (F.1.2)	55
4.3.3	Describir las particularidades de los personajes (F.1.3)	61
4.3.4	Introducir el lugar de acontecimientos (F2)	62
4.3.5	Introducir la situación inicial (F3)	63
4.3.6	Introducir la problemática o el elemento perturbador (F4) e Introducir las consecuencias del elemento perturbador (F7)	65
4.3.7	Expresar el objetivo ( <i>le but</i> ) del personaje principal (F5) y Valorar los sucesos en relación con la consecución del objetivo (F6)	66
4.3.8	Despertar el interés del espectador (F8)	70
4.3.9	Contar el desenlace (F9) y Dar su opinión personal (F10)	71
4.4	Análisis de los cuestionarios de autoevaluación iniciales y finales	72
4.4.1	Autoevaluación inicial.	72
4.4.2	Autoevaluación final	73
5	Conclusiones	75
6	Bibliografía	79
7	Anexos	82
7.1	Anexo 1 Cuestionario inicial	82
7.2	Anexo 2 Prueba diagnóstica inicial	84
7.3	Anexo 3 Mentimeter <i>La Famille Bélier</i>	86
7.4	Anexo 4 Ejemplo de sinopsis	87
7.5	Anexo 5 Presentación sobre sinopsis	88
7.6	Anexo 6 Elementos de una sinopsis	89
7.7	Anexo7 Diferentes géneros discursivos	90

7.8	Anexo 8 Describir personajes	93
7.9	Anexo 9 Quizz interactivo	94
7.10	Anexo 10 Corpus de frases con errores	95
7.11	Anexo 11 Sinopsis y géneros de películas	97
7.12	Anexo 12 Frases desordenadas de una sinopsis	98
7.13	Anexo 13 Prueba diagnóstica final	100
7.14	Anexo 14 Evaluación enseñanza final	102
7.15	Anexo 15: Tabla de recursos léxico-gramaticales	103
7.16	Anexo 16 Transcripción de las redacciones	113

## 1 Introducción y objetivos

### 1.1 Objetivo general y motivación

Nuestra experiencia en el Máster de Formación de profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (MESOB) no es nuestra primera experiencia como docente de lenguas extranjeras. Siendo licenciada en Lingüística Aplicada en la Universidad de Varsovia, Polonia y en Filología Francesa en la Universidad Autónoma de Barcelona, tuvimos la oportunidad de enseñar idiomas (inglés y francés) tanto en academias privadas como en colegios públicos. Posteriormente, nuestra carrera profesional se orientó hacia otra disciplina, Traducción e Interpretación y, actualmente, nuestro interés por la docencia se ha reavivado, de modo que nos matriculamos en el Máster de la Universidad Autónoma de Madrid lo que nos ha permitido de ponernos al día en cuanto a la didáctica de lenguas extranjeras.

Durante el primer periodo de prácticas dentro del Módulo Genérico, que tuvo lugar en el mes de noviembre, pudimos observar ciertas carencias en la realización de la producción escrita del alumnado de los tres grupos de 3º de la E.S.O., a cuyas clases pudimos asistir. La profesora de estos grupos nos hizo saber que, por lo general, el alumnado realizaba pocas redacciones escritas durante sus clases y tenía dificultades para expresarse por escrito en francés, así como estructurar sus redacciones de una manera ordenada y lógica. Tras varias conversaciones con la profesora del centro y coincidiendo con los contenidos previstos para trabajar durante el mes de marzo, decidimos centrar nuestra investigación-acción en la competencia escrita, realizando una serie de sesiones para mejorarla.

Nuestros tres grupos de referencia del 3º curso de la E.S. O. pertenecían a la sección lingüística de francés y acababan de ver en clase la película francesa *La famille Bélier*. Aprovechando este hecho, decidimos centrar nuestra intervención en un género discursivo concreto: la sinopsis y en concreto la sinopsis de esta película con vistas a trabajar la producción escrita. Para nuestra intervención pedagógica, que se realizó en un total de 6 sesiones, seguimos el enfoque orientado a la acción, intentando transmitir a los alumnos estrategias y herramientas para poder planificar, estructurar y revisar sus redacciones y, de esta manera, poder producir textos escritos con mayor coherencia y mejor destreza. Hemos querido también concienciar el alumnado sobre sus propios errores para así facilitarles su autocorrección.

## 1.2 Estructura del trabajo

Describiremos en el capítulo 2 la base teórica que justifica nuestra investigación-acción explicando desde varios ángulos el acto de producir redacciones escritas en la lengua materna y en una lengua extranjera. Esbozaremos también la normativa que regula la enseñanza de la lengua extranjera en los establecimientos de la educación secundaria en España.

En el capítulo 3 describiremos con detalle la metodología usada y las sesiones realizadas en el marco de nuestra investigación.

En el capítulo 4 analizaremos los datos seleccionados de entre todos los recogidos y explicaremos los criterios de su análisis.

Finalmente, en el capítulo 5 expondremos las conclusiones que pueden extraerse de la intervención pedagógica y del aprendizaje que se ha producido a partir de los resultados obtenidos.

## 2 Marco teórico

Toda investigación tiene que apoyarse en unos fundamentos teóricos firmes que presentaremos en este capítulo. Primero hablaremos de la producción escrita, sus características y los procesos cognitivos que se producen durante el acto de escritura tanto en la lengua materna como la lengua extranjera y sus consecuencias para la didáctica. A continuación esbozaremos el marco legislativo que ha regido nuestra intervención pedagógica, mencionaremos el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002) que pauta las políticas lingüísticas al nivel europeo y la legislación española en vigor en el momento de nuestra intervención con la ley en materias educativas, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo y que regula el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria al nivel nacional, el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de ESO y Bachillerato y el Decreto 48/2015, de 14 de mayo, que establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

### 2.1 Características de la producción escrita y procesos cognitivos

La producción escrita tanto en lengua materna como extranjera requiere una instrucción formal que suele durar muchos años (Cassany, 2005). Es una de las destrezas más complejas y la que aprenden menos personas en el mundo. Su uso a lo largo del día es menor, si lo comparamos con otras destrezas, y tiene menos presencia en la enseñanza de lenguas extranjeras ya que se suele priorizar el habla. No hay que olvidar, sin embargo, el impacto cognitivo de la literacidad en la mente humana: “la escritura se convierte en una poderosa herramienta de aprendizaje que utilizamos para adquirir nuevos datos y destrezas” (Cassany, 2005, p. 13).

Las características del discurso escrito se suelen agrupar bajo los conceptos de la *adecuación*, *coherencia*, *corrección* y *variación* (Cassany, 2005):

-*adecuación*: relación del discurso con los parámetros del contexto con carácter pragmático (incluye la determinación del propósito comunicativo);

-*coherencia*: selección y organización de la información que aporta el texto (carácter global, profundo, semántico y pragmático);

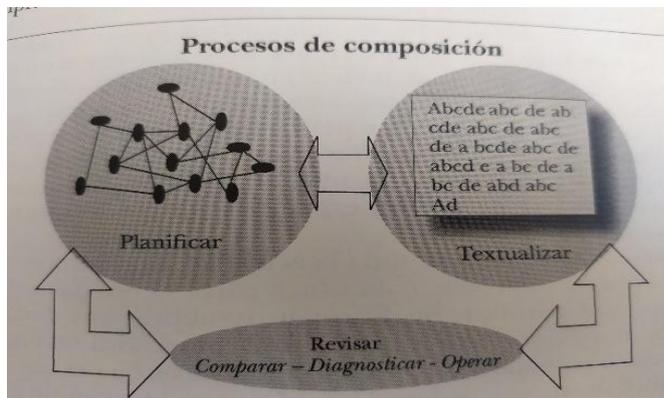
-*cohesión*: interrelación semántica y gramatical entre las oraciones y las secuencias que componen el texto;

-*corrección gramatical*: respeto de normas de la ortografía, morfología, sintaxis, léxico;

-*variación*: muestra la capacidad expresiva y del estilo, uso del léxico diverso, sintaxis madura, recursos estilísticos, etc.

Un escritor competente toma en cuenta la situación de comunicación, es decir “los elementos externos al escritor tales como la audiencia, el canal de comunicación, el propósito etc.” (Ortega y Torres, 1994, p.307). Entre estos elementos externos Ortega y Torres mencionan: el problema retórico (un elemento crucial tal como la audiencia, el tema etc.) y el texto escrito (la respuesta al problema retórico).

La tarea de escribir supone una gran complejidad cognitiva que, según el modelo de Flowers y Hayes (1980), citados por Cassany, (2005), se divide en tres grandes procesos cognitivos que se muestran en la siguiente imagen:



Cuadro 1: procesos de composición (Flowers y Hayes, citado por Cassany, 2005, p. 41)

Vemos en este cuadro que los procesos se desarrollan de manera dinámica y cíclica, no de una manera unidireccional:

- *planificación*: es la actividad cuyo objetivo es la elaboración de configuraciones mentales del escrito (puede incluir representación de la situación, formulación de propósitos, generación y organización de ideas);

- *textualización*: es la actividad lingüística cuyo objetivo es la elaboración del producto escrito (incluye elección de la forma lingüística, ordenación de ideas y acción física de escribir);

- *revisión*: es la actividad de evaluación de lo escrito y su corrección y reformulación.

Hay que mencionar otro elemento importante en este proceso: la memoria a largo plazo. Es dónde el escritor guarda los conocimientos sobre el tema del texto, la audiencia y estructuras textuales que ha utilizado o los elementos de la coherencia narrativa (Ortega y Torres, 1994).

Gracias a la memoria a largo plazo, los alumnos aprovechan su experiencia escritora en lengua materna para escribir en lengua extranjera. Se ha demostrado en numerosos estudios que los alumnos recurren a las estrategias descritas por Flowers y Hayes en L1 transfiriéndolas en el momento de escribir en L2 (Cabaleiro González, 2003). Incluso el estudio de Hall (citado por Cabaleiro González, 2003) cuyo objeto era análisis de las características lingüísticas y discursivas del proceso de revisión en L1 y L2: observó que los cambios que los estudiantes realizaban en las redacciones en L1 coincidían con los cambios realizados en las redacciones en L2. Esto mostraría, según Hall, el uso del mismo sistema de revisión en L1 y L2. Sin embargo, escribir en L2 requiere una mayor capacidad mental o esfuerzo cognitivo, sobre todo en caso de falta de competencia avanzada en L2, lo que significa que “la sobrecarga cognitiva que se produce como consecuencia de escribir en una L2, sin poseer el dominio completo de la misma, supone una dificultad añadida a la de componer” (Cabaleiro González, 2003, p.36).

## 2.2 La producción escrita en lengua materna y extranjera: enfoques didácticos

A continuación, trataremos brevemente de las metodologías para la enseñanza de lenguas y de la producción escrita en particular. Hasta los años sesenta se basaban en las teorías conductista y estructuralista cuyo método audio lingual veía la escritura como un medio para reforzar y repetir los conocimientos gramaticales y la mayoría de las actividades consistían en copiar frases o redactar composiciones siguiendo un modelo (Ortega y Torres, 1994). Más adelante, el enfoque comunicativo vio el lenguaje como una herramienta comunicativa útil dando prioridad al oral. En los años ochenta, se empezó a estudiar las propiedades de textos escritos y se empezó a tener en cuenta el contexto de la escritura (el objetivo y la audiencia). Así, se empezó a dar importancia no sólo a la corrección gramatical y ortográfica sino también al proceso de composición (Ortega y Torres, 1994). Este enfoque, llamado *enfoque basado en el proceso*, toma en cuenta los procesos cognitivos que ocurren antes, durante y después de escribir un texto y recibe influencia de estudios y técnicas de creatividad. Hay que mencionar también *el enfoque sobre el contenido* que se basa en que “atendiendo a la comprensión y al desarrollo del contenido (...) del escrito que está elaborando, el sujeto también pone en práctica sus procesos de escritura y adquiere la forma lingüística con que se formula la información” (Cassany, 2005, p. 59).

Todos estos enfoques, sin embargo, son complementarios ya que “no se puede aprender a escribir en una lengua extranjera sin tener en cuenta la gramática, la comunicación, el proceso compositivo o el contenido que se transmite” (Cassany, 2005, p. 59).

## 2.3 Marco legislativo

### 2.3.1 El MCER y la producción escrita

En el año 2002 el Consejo de Europa publicó el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (más adelante el MCER), un instrumento de las políticas lingüísticas europeas, que se convirtió en un documento de base para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales etc. El MCER subraya la importancia que tiene el aprendizaje de lenguas extranjeras en la Europa de hoy con su movilidad y diversidad destacando el plurilingüismo y “el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas” (Consejo de Europa, 2002, p.5) como su principal objetivo.

Para lograr este objetivo el MCER recomienda el uso del enfoque orientado a la acción. Esta perspectiva es una continuación del método comunicativo, extendido en los años 90, que pone, sin embargo, el énfasis en la necesidad no solo de comunicarse mediante una lengua, sino también de actuar e interactuar en una situación social concreta. En el proceso de aprendizaje, el alumno se convierte en un agente social que tiene que cumplir una tarea determinada tal y como indica el MCER:

“el enfoque aquí adoptado 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).

El enfoque que vamos a utilizar para la realización de nuestra investigación-acción va a ser el enfoque orientado a la acción, recogido ya parcialmente en el Decreto 48/2015

El MCER define, por otra parte, los niveles comunes de referencia para medir el dominio de la lengua Dado que en el caso de nuestro grupo de referencia el nivel del alumnado es el A2 descrito por la escala global del MCER como un usuario básico que es capaz de desenvolverse en situaciones sociales y cotidianas básicas, recogemos aquí los objetivos generales de enseñanza-aprendizaje en dicho nivel, especificados en relación con las tareas que se es capaz de realizar al hablar, escuchar, dialogar, escribir o leer:

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

En lo relativo a las actividades concretas de producción escrita, precisada como aquella en que “el usuario de la lengua produce, como autor, un texto escrito que es leído por uno o más lectores” (Consejo de Europa, 2002, p.64), la siguiente tabla muestra MCER las competencias comunicativas que deberían dominarse en un nivel A2 según el MCER:

**Tabla 1 Actividades de producción escrita para el nivel A2 definidas por el MCER.** (Consejo de Europa, 2002, p.64)

<b>PRODUCCIÓN ESCRITA EN GENERAL</b>
Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como “ya”, “pero” y “porque”.
<b>ESCRITURA CREATIVA</b>
Escribe sobre aspectos cotidianos de su entorno, en oraciones enlazadas; por ejemplo, personas, lugares, una experiencia de estudio o de trabajo. Escribe descripciones muy breves y básicas de hechos, actividades pasadas y experiencias personales. Es capaz de escribir una serie de frases y oraciones sencillas sobre su familia, sus condiciones de vida, sus estudios, su trabajo presente o el último que tuvo. Es capaz de escribir breves y sencillas biografías imaginarias y poemas sencillos sobre personas.

### 2.3.2 Legislación española y producción escrita

Para realizar nuestra investigación-acción tuvimos en cuenta la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de ESO y Bachillerato y, por otra parte, en el ámbito autonómico, de forma complementaria al currículo básico, tomamos como referencia el Decreto 48/2015, de 14 de mayo, que establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

El Real Decreto 1105/2014 hace una referencia expresa al MCER y al enfoque orientado a la acción recordando que

“la lengua se utiliza para realizar o acompañar acciones con diversos propósitos, por lo que el currículo básico incorpora el enfoque orientado a la acción recogido en el “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas” y describe, en términos de actuación y tomando este Marco como base de dicha descripción, lo que los estudiantes deberán ser capaces de hacer en el idioma extranjero en diversos contextos comunicativos reales en los que, dada su edad y sus características dependiendo de las distintas etapas educativas, tendrán oportunidad de actuar” (Ministerio de Educación, cultura y deporte, 2015, p.422)

Los objetivos generales de la etapa educativa de nuestro interés, según el Artículo 3.i) del Decreto 48/2015, contribuirán, entre otros, a desarrollar en los alumnos las capacidades que les permitan: Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada (Consejo de Gobierno, 2015, pág. 12)

Dado que nuestra intervención se realizó para los grupos de la sección lingüística de francés y, por lo tanto, el francés era su primera lengua extranjera, consultando el Decreto 48/2015, podemos leer, en la introducción a los contenidos de la primera lengua extranjera, que:

“la materia Primera Lengua Extranjera contribuye decisivamente al desarrollo del sentido de la iniciativa, en especial por lo que respecta a las actividades de expresión e interacción oral y escrita, en las que, desde su misma planificación, el alumnado ha de tomar decisiones sobre qué decir y cómo hacerlo, a través de qué canal y con qué medios, en qué circunstancias y dependiendo de qué expectativas y reacciones de los interlocutores o corresponsales, todo ello con el fin de cumplir el propósito comunicativo que persigue con el mayor grado posible de éxito”. (Consejo de Gobierno, 2015, p. 133)

Los contenidos para la primera etapa educativa, en caso de la Comunidad de Madrid, se encuentran en el Decreto 48/2015 y en relación con la producción escrita, tenemos que mencionar el bloque 4 *Producción de textos escritos* que especifica contenidos y criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables para esta competencia, que recogemos en la siguiente tabla:

**Tabla 2: Bloque 4: Producción de textos escritos: expresión e interacción**

(Consejo de Gobierno, 2015, pp.156-163).

<b>CONTENIDOS</b>	<b>Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables</b>
<p>Estrategias de producción: Planificación - Movilizar y coordinar las propias competencias generales y comunicativas con el fin de realizar eficazmente la tarea (reparar qué se sabe sobre el tema, qué se puede o se quiere decir, etc.). - Localizar y usar adecuadamente recursos lingüísticos o temáticos (uso de un diccionario o gramática, obtención de ayuda, etc). - <b>Utilización de estrategias básicas en el proceso de composición escrita (planificación, textualización y revisión).</b> Ejecución - <b>Expresar el mensaje con claridad, coherencia, estructurándolo adecuadamente y ajustándose, en su caso, a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto.</b> - Reajustar la tarea (emprender una versión más modesta de la tarea) o el mensaje (hacer concesiones en lo que realmente le gustaría expresar), tras valorar las dificultades y los recursos disponibles. - Apoyarse en y sacar el máximo partido de los conocimientos previos (utilizar lenguaje ‘prefabricado’, etc.). Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: - Convenciones sociales, normas de cortesía y registros; - Costumbres, valores, creencias y actitudes; lenguaje no verbal. Funciones comunicativas: - Iniciación y mantenimiento de relaciones personales y sociales. - <b>Descripción de cualidades físicas y abstractas de personas, objetos, lugares y actividades.</b> - <b>Narración de acontecimientos pasados puntuales y habituales, descripción de estados y situaciones presentes, y expresión de sucesos futuros.</b> - Petición y ofrecimiento de información, indicaciones, opiniones y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos. - Expresión del conocimiento, la certeza, la duda y la conjetura. - Expresión de la voluntad, la intención, la decisión, la promesa, la orden, la autorización y la prohibición. - Expresión del interés, la aprobación, el aprecio, la simpatía, la satisfacción, la esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios. - Formulación de sugerencias, deseos, condiciones e hipótesis. - <b>Establecimiento y mantenimiento de la comunicación y organización del discurso. Estructuras sintáctico-discursivas.</b> -Léxico escrito de uso común (producción) relativo a identificación personal; vivienda, hogar y entorno; actividades de la vida diaria; familia y amigos; trabajo y ocupaciones; tiempo libre, ocio y deporte; viajes y vacaciones; salud y cuidados físicos; educación y estudio; compras y actividades comerciales; alimentación y restauración; transporte; lengua y comunicación; medio ambiente, clima y entorno natural; y tecnologías de la información y la comunicación. -Patrones gráficos y convenciones ortográficas.</p> <p><b>CONTENIDOS ESPECÍFICOS - Producción guiada de textos estructurados, con algunos elementos de cohesión para marcar con claridad la relación entre ideas. - Reflexión sobre el proceso de escritura con especial atención a la revisión de borradores. - Uso progresivamente autónomo del registro apropiado al lector al que va dirigido el texto (formal e informal).</b> - Comunicación personal con hablantes de la lengua extranjera a través de correspondencia postal o utilizando medios informáticos. - Uso adecuado de la ortografía y de los diferentes signos de puntuación. - Interés por la presentación cuidada de los textos escritos, en soporte papel y digital.</p>	<p>Completa un cuestionario sencillo con información personal y relativa a su formación, ocupación, intereses o aficiones (p. e. para suscribirse a una publicación digital, matricularse en un taller, o asociarse a un club deportivo). 2. Escribe notas y mensajes (SMS, WhatsApp, chats), en los que se hacen breves comentarios o se dan instrucciones e indicaciones relacionadas con actividades y situaciones de la vida cotidiana y de su interés. 3. <b>Escribe notas, anuncios y mensajes breves (p. e. en Twitter o Facebook) relacionados con actividades y situaciones de la vida cotidiana, de su interés personal o sobre temas de actualidad, respetando las convenciones y normas de cortesía y de la etiqueta.</b> 4. <b>Escribe informes muy breves en formato convencional con información sencilla y relevante sobre hechos habituales y los motivos de ciertas acciones, en los ámbitos académico y ocupacional, describiendo de manera sencilla situaciones, personas, objetos y lugares y señalando los principales acontecimientos de forma esquemática.</b> 5. Escribe correspondencia personal en la que se establece y mantiene el contacto social (p. e., con amigos en otros países), se intercambia información, se describen en términos sencillos sucesos importantes y experiencias personales (p. e. la victoria en una competición); se dan instrucciones, se hacen y aceptan ofrecimientos y sugerencias (p. e. se cancelan, confirman o modifican una invitación o unos planes), y se expresan opiniones de manera sencilla. 6. Escribe correspondencia formal básica y breve, dirigida a instituciones públicas o privadas o entidades comerciales, solicitando o dando la información requerida de manera sencilla y observando las convenciones formales y normas de cortesía básicas de este tipo de textos.</p>

Nuestra intervención, centrada en la redacción de sinopsis de películas permite desarrollar los siguientes apartados del currículo (Consejo de Gobierno, 2015, pp.156-163):

- Utilización de estrategias básicas en el proceso de composición escrita (planificación, textualización y revisión).

- Ejecución - Expresar el mensaje con claridad, coherencia, estructurándolo adecuadamente y ajustándose, en su caso, a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto.
- Producción guiada de textos estructurados, con algunos elementos de cohesión para marcar con claridad la relación entre ideas.
- Reflexión sobre el proceso de escritura con especial atención a la revisión de borradores.

### 3 Metodología de la investigación-acción

En este capítulo, vamos a describir la metodología que se ha aplicado para llevar a cabo nuestra intervención pedagógica, cuyo objetivo principal era mejorar la producción escrita de los alumnos tras haber detectado ciertas carencias. Esbozaremos, en primer lugar, las características generales de nuestro centro de prácticas y de los participantes de nuestra intervención. A continuación, expondremos el Référentiel con las funciones y nociones que hemos elaborado para organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, la secuenciación cronológica de la intervención, con la descripción detallada de las sesiones realizadas y la metodología usada para la recogida de datos y la realización de la prueba inicial y final. y. concluiremos con una síntesis de los datos recogidos para su posterior análisis.

#### 3.1 El Centro

Las prácticas se realizaron en el centro educativo de educación secundaria I.E.S. Juan de Mairena que fue fundado en el año 1992 y se encuentra al norte de Madrid en San Sebastián de los Reyes, con una población de aproximadamente 91.000 habitantes con aproximadamente 17.79% de la población extranjera procedente principalmente de Rumanía, Colombia, Marruecos, Venezuela, Paraguay y China. Actualmente la tasa de paro de este municipio está al nivel de 8,99%. Generalmente, las familias que acuden al centro representan un nivel socioeconómico medio-alto, siendo propietarios de negocios o profesionales con educación de nivel superior. El centro imparte enseñanza de educación secundaria obligatoria, Bachillerato y Ciclos de Formación Profesional<sup>1</sup>.

Desde el año 2010 el centro ofrece al alumnado la sección lingüística de francés y la posibilidad de obtener la doble titulación española y europea, Bachibac, que habilita al acceso a las universidades españolas y francesas. Debido a su interés por idiomas el centro participa en varios programas europeos y organiza intercambios con Francia, Bélgica y Reino Unido adhiriéndose a los programas europeos de intercambio Erasmus+ y Comenius.

Al tratarse de un colegio bilingüe con la sección lingüística de francés el departamento de francés cuenta con 8 profesores y 4 auxiliares de conversación procedentes de países francófonos.

---

<sup>1</sup> Los datos de este apartado se recogieron en el Centro a partir de la Programación del centro consultada durante el primer periodo de prácticas (IES Juan de Mairena, 2021, Programación de centro) y de la Programación de la asignatura, así como de intercambios dialogados con la tutora,

### 3.2 Participantes en la investigación

Para poder analizar la intervención es de suma importancia conocer primero el perfil de sus participantes, en concreto, de la tutora profesional del centro, la alumna en prácticas y el grupo al que se impartió las clases que forman parte de esta investigación-acción.

#### 3.2.1 La tutora profesional

La profesora del centro, N. M., se dedica a la enseñanza desde hace más de 20 años. Licenciada en Filología Francesa y Magisterio, nació y creció en París hasta los 12 años por lo tanto el francés es su lengua materna. En los primeros años de su carrera, impartía clases de francés en los colegios de la educación primaria. Después decidió dedicarse a la enseñanza secundaria y obtuvo una plaza fija en el colegio Juan de Mairena dónde trabaja desde hace unos años. Durante este curso escolar imparte clases de tres grupos de 3º de la E.S.O. de la sección lingüística de francés y a un grupo de 2º de Bachillerato. Elabora sus propios materiales que corresponden a los intereses de sus grupos y propone una variedad de actividades y recursos para motivar al alumnado.

#### 3.2.2 La alumna en prácticas

La alumna en prácticas tuvo la oportunidad de observar y conocer a los tres grupos durante las prácticas del módulo genérico. También tuvo la oportunidad de conocer a su tutora profesional con la que estableció una relación cordial de cooperación.

En cuanto al perfil y la experiencia en la docencia de la alumna en prácticas es licenciada en Filología Francesa y en Lingüística Aplicada, tiene experiencia de dos años en la enseñanza de idiomas tanto en academias privadas como en colegios públicos. Esta experiencia, sin embargo, tuvo lugar fuera de España y hace más de 20 años por lo tanto la realización de las prácticas y de la investigación-acción le permitieron actualizar sus conocimientos previos y conocer un entorno hasta ahora desconocido.

#### 3.2.3 El grupo de muestra

Hemos tenido la oportunidad de impartir nuestras clases en los tres grupos de 3º de la E.S.O., en concreto el C, el D y el E. Los grupos fueron bastante numerosos, en total hubo 28 alumnos por clase, por lo tanto, la intervención se realizó para un total de 84 alumnos. Los tres grupos pertenecen a la sección lingüística de francés y tienen 5 horas del francés a la semana. Algunas

materias, como, por ejemplo, la educación física, la música, la biología y geología se imparten también en francés.

Se puede observar cierta diversidad étnica en los tres grupos: hay en total 4 alumnos chinos, 5 alumnos marroquíes y algunos alumnos ecuatorianos y colombianos.

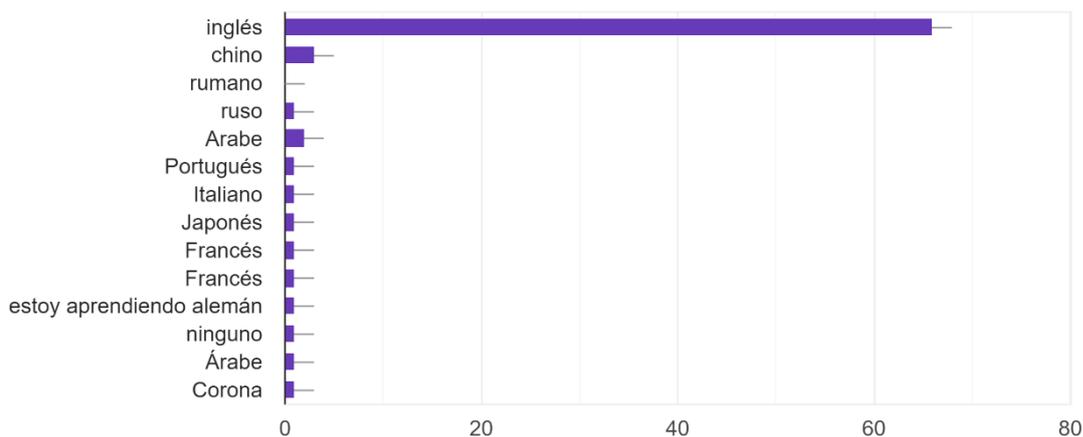
En general, el nivel del francés en los tres grupos es bastante homogéneo, hay dos alumnos que son bilingües con uno de los padres de un país francófono. Se puede observar, sin embargo, algunos alumnos con un nivel inferior a los demás y dificultades para seguir el ritmo del grupo.

Para conocer mejor el perfil de los grupos hemos realizado un cuestionario previo que fue completado solo por 70 de los 84 alumnos ya que no todos en el momento de completarlo disponían de un dispositivo móvil y se les pidió que le rellenaran por la tarde en casa. Hemos podido comprobar que existe una diversidad lingüística bastante amplia en los grupos lo que representa el gráfico 1.

**Gráfico 1 Diversidad lingüística de los tres grupos**

4. ¿Qué otros idiomas hablas aparte del francés y español?

70 respuestas

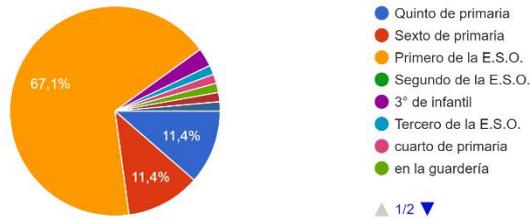


La mayoría de los alumnos empezó a estudiar el francés en el instituto lo que demuestra el gráfico 2:

## Gráfico 2 Edad de inicio de estudio de francés

5. ¿En qué curso empezaste a estudiar francés?

70 respuestas

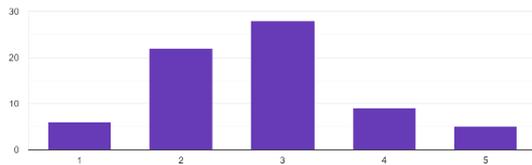


Mediante el mismo cuestionario hemos podido verificar que la mayoría de los alumnos cree que no sabe escribir bien en francés y no realiza redacciones escritas con mucha frecuencia. La mayoría cree también que es difícil escribir en francés. Los siguientes gráficos muestran las proporciones de los alumnos que lo afirman:

## Gráfico 3: Frecuencia de realización de producciones escritas:

12. ¿Con qué frecuencia sueles escribir en francés? Marca de 1-5, donde 1 significa "nada" y 5 "mucho".

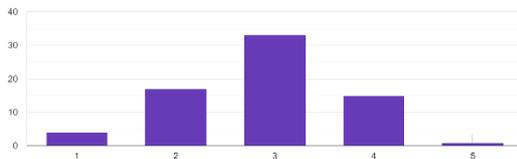
70 respuestas



## Gráfico 4: ¿Crees que sabes escribir bien en francés?

13. ¿Crees que sabes escribir bien en francés? Marca de 1-5, donde 1 significa "nada" y 5 "mucho".

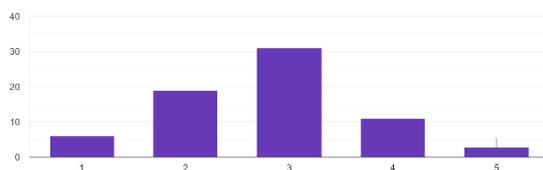
70 respuestas



## Gráfico 5 ¿Crees que es difícil escribir en francés?

14. ¿Crees que es difícil escribir en francés? Marca de 1-5, donde 1 significa nada y 5 mucho.

70 respuestas



### 3.2.4 Otros participantes de la intervención

Durante nuestro periodo de prácticas coincidimos con otro estudiante del Máster de la Universidad Complutense que estuvo presente en todas nuestras sesiones y con una estudiante de Grado en educación que venía los lunes, miércoles y viernes. Los jueves contábamos también con la presencia de una auxiliar de conversación procedente de Toulouse. De modo que en ocasiones coincidían hasta una docente titular y 3 estudiantes en prácticas y una auxiliar de conversación. Los alumnos enseguida normalizaron la situación aprovechando a resolver sus dudas de manera más personalizada. En la tabla 4, donde presentamos todas nuestras sesiones indicamos qué participantes adicionales se encontraban en la sala durante nuestra intervención.

## 3.3 Metodología docente: enfoque orientado a la acción, un enfoque por tareas

### 3.3.1 Consideraciones previas

Como se ha indicado anteriormente durante el periodo de prácticas en el mes de noviembre pudimos observar las carencias de los grupos en cuanto a la producción escrita lo que fue confirmado por la tutora profesional.

Aprovechando que nuestra llegada al centro en el mes de marzo coincidía con los contenidos curriculares que preveían la redacción de una sinopsis de una película decidimos centrar nuestra intervención en esta tarea. Adicionalmente, durante la primera semana de nuestras prácticas los alumnos iban a ver la película francesa *La Famille Bélier*, (en francés con subtítulos en español) con lo que nos pareció pertinente realizar las actividades en relación con esta película.

### 3.3.2 La tarea de *redactar la sinopsis de una película* desde un enfoque orientado a la acción: planificación y objetivos

A tenor de las consideraciones previas sobre la tarea, seleccionamos los contenidos de nuestra enseñanza, que presentamos a continuación en forma de una tabla de funciones y de nociones según la metodología docente orientada a la acción. Esta es una metodología, basada en la tarea. Nuestra tarea en este caso, dirigida a tres grupos de 3<sup>a</sup> de la E.S.O. con un nivel de francés A2.2, era: escribir la sinopsis de la película *La famille Bélier* con unas 50-60 palabras.

La tabla 3 desglosa los contenidos léxicos y gramaticales que serían impartidos al alumnado para que pudieran llevar a cabo la tarea de escribir una sinopsis de película. Este “Référentiel” se ha elaborado específicamente para esta tarea tomando como referencia los contenidos del *Référentiel* de Beacco (2008) para el nivel A2 y seleccionando y precisando los

contenidos específicos para la tarea de sinopsis de película, según el modelo de “référentiel para una tarea” de Sanz Espinar (2019)

En la tabla 3 encontramos:

- En la primera columna las funciones para realizar la tarea (actos de habla) [nivel pragmático], abreviadas y numeradas F1, F2..., con un total de 6 funciones.
- En la segunda columna, las estructuras gramaticales para realizar dichas funciones [nivel formal gramatical], abreviadas y numeradas G1, G2..., con un total de 9 estructuras.
- En la tercera columna, las nociones o campos semánticos necesarios [nivel semántico] con un total de 7 campos, enumerados N1, N2.....
- En la cuarta columna, el vocabulario concreto para cada noción [nivel formal léxico]

**Tabla 3: Référentiel de nuestra tarea**

<b>FUNCIONES</b>	<b>ESTRUCTURAS GRAMATICALES</b>	<b>NOCIONES</b>	<b>LÉXICO</b>
F1 Introducir el personaje principal, personajes secundarios y sus particularidades	<b>G1 Verbes au présent</b> : être, avoir, vouloir, pouvoir : 3 pers sing + plur <b>G2 Pronoms possessifs</b> concordance genre/nombre : 3 pers sing + plur : son, sa, ses, leur, leurs <b>G3 Adj</b> : concordance genre/nombre	N1 Personas	<b>Verbes</b> : premier groupe -er et être : 1ère et 3ème personne singulier et pluriel au présent <b>Noms</b> : frère, sœur, père, mère, parents, fille, garçon <b>Adjectifs</b> : singulier / pluriel/ féminin/ masculin courageux/courageuse, capricieux/capricieuse, curieux /curieuse, patient (e), doué (e), sentimental (e), engagé (e), dur, charmant (e), poli (e),tolérant (e), têtue (e), sympathique, tenace, antipathique, colérique, sensible, solitaire, solidaire, timide, sensuel (elle), agressif/agressive, émotif/émotive, maternelle
F2 Introducir lugar de los acontecimientos	<b>G4</b> Il y a GN Il se trouve à Nom Ville <b>G5</b> C'est SN (N Adj) <i>C'est un lieu magnifique</i>	N2 Lugares	<b>Nom ville + prép</b> : à Paris, à Moyenne, à Fresnos Logement : Nom : chambre, cuisine, salle de bain, toilettes, maison, ferme, ville, campagne <b>N5 Verbes</b> : habiter, vivre
F3 Describir la situación inicial	<b>G6</b> D'abord, Au début Il y a GN Le film parle de	N3 Acontecimientos	<b>Connecteurs temporels</b> : D'abord, ensuite, après
F4 Estructurar su discurso	<b>G7</b> C'est l'histoire de GN D'abord Après Ensuite, Enfin, voilà, donc Pour finir	N4 Relaciones lógicas	<b>Connecteurs logiques ou argumentatifs</b> : à cause de, avec, parce que, c'est pour cela, puisque, Conjonctions: et, ou, mais
F5 Mencionar el elemento perturbador	<b>G8</b> Du coup	N5 Educación	<b>Noms</b> : lycée/collège, élève <b>Verbe</b> : le premier groupe -er et aller et prép à, au, , avoir cours: 3ème personne singulier/pluriel au présent, aller au lycée,
F6 Despertar el interés del espectador	<b>G9</b> Quand...? Comment...? Pourquoi...?	N6 Profesión	<b>Noms</b> : maire, la mairie, professeur, fermier <b>Verbes</b> : être nom de métier, s'inscrire à, travailler, étudier, 1ère et 3ème personne singulier et pluriel
		N7 Música	<b>Noms</b> : le théâtre, la chorale, le concert, chanteuse, chanteur <b>Verbes</b> : 3ème personne singulier/pluriel au présent aller à GN, voir, regarder, répéter, entendre, écouter, chanter

### 3.3.3 Secuenciación cronológica

A continuación, presentamos la tabla 4 que muestra la secuenciación cronológica de nuestra intervención pedagógica:

Esta tabla nos sirve además para comprobar el desarrollo de un trabajo que permite progresivamente ir adquiriendo o ampliando la capacidad para expresar las funciones comunicativas que estaban previstas en el “référentiel” de la tarea (con las estructuras gramaticales asociadas a cada una), así como las nociones, de modo que se puede comprobar que se ha trabajado el contenido previsto a lo largo de las distintas actividades:

En la tabla 4 está conformada del siguiente modo:

- En la primera columna: indica la duración de cada sesión
- En la segunda columna: indica el desarrollo de las actividades
- En la tercera columna: indica el canal y las estructuras gramaticales
- En la cuarta columna: la modalidad de trabajo (grupal, individual etc.)
- En la quinta columna: los materiales usados para el desarrollo de la actividad
- En la sexta columna: el papel detallado de cada participante adicional se explica en la descripción detallada de cada sesión a partir del apartado 3.3.4 en adelante.

**Tabla 4. Secuencia de sesiones de intervención pedagógica realizada en los grupos 3° C, 3° D, 3° E de manera independiente.**

	Desarrollo de la sesión	Canal y estructuras gramaticales	Modalidad	Materiales	Participantes adicionales
<b>SESIÓN 1</b> 50 MIN.	<b>PRESENTACIÓN Y RECOGIDA DE DATOS PREVIOS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionario previo (Anexo 1) 15 min</li> </ul>	escrito	individual	virtual	dos estudiantes en prácticas y auxiliar de conversación: ayuda para distribuir los materiales y observación
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstico inicial (Anexo 2) 15 min</li> </ul>	escrito	individual	ficha de papel	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionario de autoevaluación posterior a la prueba diagnóstica inicial (Anexo 2) 5 min</li> </ul>	escrito	individual	ficha de papel	dos estudiantes en prácticas y auxiliar de conversación: ayuda para distribuir los materiales y observación
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Actividad 1:</b> mentimeter sobre la película <i>La Famillie Bélier</i> (Anexo 3) <b>F1, N1</b> 15 min</li> </ul>	escrito y oral	individual o en pareja	virtual	dos estudiantes en prácticas y auxiliar de conversación: ayuda para distribuir los materiales y observación
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA</li> </ul>				
<b>SESIÓN 2</b> 50 MIN.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Actividad 2:</b> juego de números <b>F4, F5, F6, N6, N7</b> 5 min</li> <li>• <b>Actividad 3:</b> ejemplos de sinopsis (Anexo 4) <b>F4, F5, F6, F7, N6, N7</b> 10 min</li> <li>• <b>Actividad 4:</b> presentación interactiva sobre la sinopsis (Anexo 5) <b>F4, F5, F6</b>, 15 min</li> <li>• <b>Actividad 5:</b> encontrar elementos de una sinopsis (Anexo 6) <b>F4, F5, F6, N6, N7</b> 5 min</li> <li>• <b>Actividad 6:</b> identificar géneros discursivos (Anexo 7) <b>F4, F5, F6, F7, N6, N7</b> 15 min</li> </ul>	escrito y oral, G6conectores lógicos y G7temporales, género discursivo	en grupos de tres	ficha de papel y pizarra	dos estudiantes en prácticas y auxiliar de conversación: ayuda para organizar los grupos, observación
<b>SESIÓN 3</b> 35 MIN.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Actividad 7:</b> descripción de personajes de la película (Anexo 8) <b>F1, F2, F3, N1, N2, N3, N4, N5, N 7</b> 35 min</li> </ul>	escrito, G3adjetivos: concordancia con el género y número, G1conjugaciones verbales en presente	en grupos de 3	ficha de papel y pizarra	dos estudiantes en prácticas: ayuda para distribuir los materiales, apoyo para formar los grupos y contestar las preguntas individuales

	Desarrollo de la sesión	Canal y estructuras gramaticales	Modalidad	Materiales	Participantes adicionales
<b>SESIÓN 4</b> 50 MIN.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Actividad 8:</b> quiz interactivo sobre los adjetivos (Anexo 9) <b>F1, F2, F3, N3</b> 20 min</li> <li>• <b>Actividad 9:</b> corrección de frases erróneas (Anexo 10) <b>F1, F2, F3, F5, N1, N2, N4, N7</b> 30 min</li> </ul>	Escrito y oral, G2, G3 adjetivos y pronombres posesivos: concordancia con el género y número, G1 conjugaciones verbales en presente, N2 preposiciones delante de ciudades y artículos definidos (au, aux)	individual o en parejas	virtual ficha de papel y pizarra	dos estudiantes en prácticas: observación
<b>SESIÓN 5</b> 25 MIN.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Actividad 10:</b> sinopsis y género de película (Anexo 11) <b>F6, N6, N7</b> 15 min</li> <li>• <b>Actividad 11:</b> ordenar frases desordenadas de varias sinopsis (Anexo 12) <b>F6, F7, F8, F9, N6, N7</b> 15 min</li> </ul>	escrito G6, G7 Conectores lógicos, argumentativos y temporales,	en parejas	ficha de papel y pizarra	dos estudiantes en prácticas: observación, apoyo para contestar las preguntas individuales
<b>SESIÓN 6</b> 25 MIN.	• Diagnóstico final (Anexo 13) 15 min		individual	ficha de papel	dos estudiantes en prácticas: observación
	• Cuestionario de autoevaluación posterior a la prueba diagnóstica final (Anexo 13) 5 min		individual	ficha de papel	dos estudiantes en prácticas: observación
	• Evaluación de la enseñanza y las actividades (Anexo 14)		individual	virtual	

Todas las sesiones tuvieron lugar durante el periodo de prácticas en las fechas y los horarios que se indican en la siguiente tabla.

**Tabla 5: el calendario y horario de las sesiones.**

<b>Horario</b>	<b>Lunes 7 MARZO</b>	<b>Martes 8 MARZO</b>	<b>Miércoles 9 MARZO</b>	<b>Jueves 10 MARZO</b>	<b>Viernes 11 MARZO</b>
08:10-09:05					
9:05 - 10:00					
10-10:55				Sesión 1 3 E	
11:20-12:10				Sesión 1 3 D	
12:10-13:05					
13:05-14:00				Sesión 1 3 C	
14:10-15:05					
<b>Horario</b>	<b>Lunes 14 MARZO</b>	<b>Martes 15 MARZO</b>	<b>Miércoles 16 MARZO</b>	<b>Jueves 17 MARZO</b>	<b>Viernes 18 MARZO</b>
08:10-09:05					Sesión 3 3 C
9:05 - 10:00					Sesión 3 3 D.
10-10:55				Sesión 2 3 E.	Sesión 3 3 E.
11:20-12:10				Sesión 2 3 D	
12:10-13:05				Sesión 2 3 C	
<b>Horario</b>	<b>Lunes 21 MARZO</b>	<b>Martes 22 MARZO</b>	<b>Miércoles 23 MARZO</b>	<b>Jueves 24 MARZO</b>	<b>Viernes 25 MARZO</b>
08:10-09:05	Sesión 4 3 E	Sesión 5 3 D			
9:05 - 10:00					
10-10:55	Sesión 4 3 D	Sesión 5 3 C			
11:20-12:10					
12:10-13:05		Sesión 5 3 E.			
13:05-14:00	Sesión 4 3 C				
<b>Horario</b>	<b>Lunes 28 MARZO</b>	<b>Martes 29 MARZO</b>	<b>Miércoles 30 MARZO</b>	<b>Jueves 31 MARZO</b>	<b>Viernes 01 ABRIL</b>
08:10-09:05	Sesión 6: 3 E				
9:05 - 10:00					
10-10:55	Sesión 6 3 D				
11:20-12:10					
12:10-13:05					
13:05-14:00	Sesión 6 3 C.				

### 3.3.4 Sesión 1: Presentación y recogida de datos previos

#### 3.3.4.1 Sesión 1: Cuestionario previo

##### **SESIÓN 1**

**Día:** 10 de marzo, 3 grupos: 10-10:55, 11:20-12:10 y 13:05-14:00

**Duración de la intervención:** 15 minutos

**Datos recabados:** Cuestionario previo (**Anexo 1**)

Esta sesión se desarrolla de la misma manera en los tres grupos, el C, el D y el E de 3º de la E.S.O., durante la primera semana de prácticas. Primero, informamos a los alumnos del motivo por el cual necesitábamos realizar nuestra intervención y el cuestionario previo. A continuación, les mostramos en la pantalla su aula virtual y el cuestionario que estaba allí disponible (Anexo 1). La mayoría de los alumnos disponía del dispositivo móvil y empezaron a rellenar el cuestionario, los alumnos que no tenían un teléfono móvil debían rellenar el cuestionario en casa. Esta actividad duró 15 minutos y el cuestionario en total fue completado por 70 alumnos (incluyendo los que contestaron en casa).

**Cuestionario inicial**  
Dispositivos con dispositivos para rellenar este cuestionario. Este cuestionario será anónimo. No se mostrará ningún dato personal. Sólo se usará para fines académicos.

**1. ¿Cómo te llamas? \***

**2. ¿Cómo te llamas? \***

**3. ¿Cuántos años tienes? \***

**4. ¿Cuál es tu lengua materna? \***  
Selecciona todas las que correspondan.  
 español  
 francés  
Otro:

**5. ¿Qué otros idiomas hablas aparte del francés y español? \***  
Selecciona todos los que correspondan.  
 inglés  
 alemán  
 italiano  
 ruso  
Otro:

**6. ¿En qué curso empezaste a estudiar francés? \***  
Marca sólo en óvalo:  
 Que no he aprendido.  
 Sexto de primaria.  
 Primer curso de E.S.O.  
 Segundo curso de E.S.O.  
 Otro:

Imagen 1: Captura de pantalla del formulario de diagnóstico inicial

### 3.3.4.2 Sesión 1: Diagnóstico inicial y cuestionario de autoevaluación posterior a la prueba diagnóstica inicial

**Día:** 10 de marzo, 3 grupos: 10-10:55, 11:20-12:10 y 13:05-14:00

**Duración de la intervención:** 35 minutos

**Datos recabados:**

Diagnóstico inicial y cuestionario de autoevaluación posterior a la prueba diagnóstica inicial  
(Anexo 2)

**Resumen de actividades y contenidos trabajados:**

Actividad 1: mentimeter sobre la película “La Familla Bélier”

<https://www.menti.com/ae8jq8dg51>; <https://www.menti.com/ph1e921obu>;  
(Anexo 3)

Durante la misma sesión se realizó también el diagnóstico inicial que consistía en escribir una breve sinopsis de la película que acabamos de ver (Anexo 2). Finalmente, tenían que responder a algunas preguntas generales sobre la dificultad de esta prueba. De esta manera, explicitarían o se darían cuenta de sus carencias a la hora de escribir en francés. La prueba duró 20 minutos y, en general, los alumnos levantaban la mano con frecuencia ya que tenían muchas dudas sobre el vocabulario y la gramática. En esta sesión,

Nome et prénom:  
Cours:

Regardez les photos ci-dessous. Elles racontent le film que vous venez de regarder (La Famille Bélier):

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7.

Écrivez un bref synopsis du film en vous aidant des photos (entre 50 - 60 mots, mentionnez l'histoire principale et les personnages les plus importants) en français.

Nome et prénom:  
Cours:

Auto-évaluation:

1. ¿Te ha parecido difícil esta prueba?

2. ¿Qué problemas has encontrado a la hora de escribir en francés?

3. ¿Qué estrategias o recursos te han faltado para escribir todo lo que quisiste?

4. ¿Qué te ayudaría para mejorar tu producción escrita en francés?

Ahora escribe en español la sinopsis que hubieras querido escribir en francés (50 - 60 palabras, mencionando la historia principal y los personajes principales).

contamos con otros dos estudiantes en prácticas (uno nativo en francés) que no intervenían en el desarrollo de las actividades, pero sí respondían de manera individual a las preguntas de los alumnos contribuyendo de esta manera al correcto desarrollo de la actividad.

Imagen 2: Captura de pantalla del formulario de prueba inicial

#### Sesión 1: Actividad 1

Los últimos 15 minutos fueron dedicados a una actividad interactiva sobre la película. Gracias a esta actividad los alumnos se sintieron motivados para expresarse oralmente en francés y recordar juntos los principales personajes y acontecimientos e interactuar oralmente. En la pantalla proyectamos el Mentimeter (<https://www.menti.com/ae8jq8dg51>,

<https://www.menti.com/ph1e921obu>) y los alumnos contestaban a las respuestas desde sus móviles. Algunos lo hicieron en pareja para así incluir igualmente al alumnado que no disponía de los dispositivos. En tiempo real pudimos ver los resultados en la pizarra digital y los comentamos juntos. Los alumnos se mostraron cooperativos e hicieron un esfuerzo para

Quel est ton personnage préféré?  expresarse oralmente en francés.

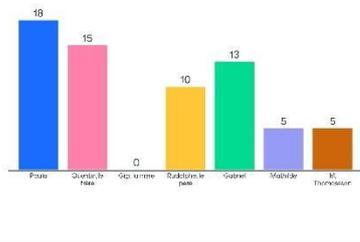


Imagen 3: Extracto de Mentimeter

### 3.3.5 Sesiones 2-5: Intervención pedagógica

A título de recordatorio, la sesión 2 es el inicio de la intervención pedagógica

#### Sesión 2: presentación de la sinopsis

**Día:** 17 de marzo, 3 grupos, 10-10:55, 11:20-12:10, 13:05-14:00

**Duración de la intervención:** 50 minutos

#### Resumen de actividades y contenidos trabajados:

**Actividad 2:** juego de números para formar los grupos

**Actividad 3:** ejemplos de sinopsis (Anexo 4)

**Actividad 4:** presentación interactiva sobre la sinopsis (Anexo 5)

**Actividad 5:** encontrar elementos de una sinopsis (Anexo 6)

**Actividad 6:** identificar géneros discursivos (Anexo 7)

1	1	1
2	2	2
3	3	3
4	4	4
5	5	5
6	6	6
7	7	7
8	8	8
9	9	9

Imagen 4: Captura de pantalla de los números

Como una actividad de *brise-glace* preparamos un pequeño juego de números para formar 9 grupos de 3 alumnos. Cada alumno tenía que coger al azar un número de un sobre. Todos los alumnos con el mismo número formaban un grupo. La actividad duró 5 minutos, otra vez pudimos contar con la ayuda de los otros estudiantes en prácticas que contribuyeron a su éxito ayudando a organizar los grupos y resolviendo dudas individuales de los alumnos

Imagen 5: Extracto del ejercicio del libro *À Plus*

película *La Famille Bélier* y, los alumnos, les preguntamos

Una vez formados los 9 grupos pedimos a los alumnos abrir sus libros de texto, *À Plus 3*, y hacer el ejercicio de la página 54 (Anexo 4). El ejercicio consistía en adivinar qué sinopsis correspondía a qué película. Primero, los alumnos trabajaron en grupos, después pedimos a algunos a leer las sinopsis y dar las soluciones. Esta actividad duró 10 minutos y, por lo general, los alumnos no tuvieron dudas ni hubo preguntas.

A continuación, realizamos una breve presentación (Anexo 5) interactiva para explicar los conceptos básicos de una

Imagen 6: Captura de pantalla de la presentación interactiva

sinopsis, sus elementos y la estructura.

Hicimos referencia a la para involucrar a sobre diferentes

aspectos de la película que se deberían incluir en la sinopsis. Explicamos la diferencia entre una sinopsis y un resumen. Durante esta actividad, que duró 15 minutos, hubo algunos problemas de la disciplina, sobre todo en el grupo 3º D y, en ocasiones, tuvimos que interrumpir la actividad para pedir silencio y orden. Finalmente, conseguimos la participación del grupo entero.

Un synopsis, c'est quoi ? Cochez les éléments qui sont présents dans un synopsis :

le lieu où se déroule l'action	les personnages secondaires et leurs prénoms
les personnages principaux et leurs prénoms	la fin d'un film
tous les événements d'un film	l'élément qui trouble l'action
les résolutions des problèmes	la relation entre les personnages
l'opinion personnelle sur le film	la description détaillée du personnage principal
les aventures qui arrivent aux personnages après la fin du film	description détaillée d'une scène concrète

Imagen 7: Elementos de una sinopsis

Después de la presentación, distribuimos a los grupos una ficha de elaboración propia con unos elementos que se podrían encontrar en una sinopsis (Anexo 6). Su tarea era marcar los elementos correctos que pertenecen a una sinopsis. Esta

actividad duró 5 minutos y los grupos encontraron los elementos correctos sin problemas. Después de la puesta en común, pasamos al siguiente ejercicio.

Distribuimos una ficha de elaboración propia con diferentes géneros discursivos (Anexo 7). El objetivo principal era identificar entre todos los géneros la sinopsis y argumentar su elección. En aproximadamente 5 minutos, los grupos identificaron la sinopsis, después encontraron los



Imagen 8: Diferentes géneros discursivos

otros géneros discursivos sin mayores problemas. Dedicamos los últimos 5 minutos a la puesta en común, haciendo preguntas a los alumnos para que explicasen los motivos de la elección del texto determinado como una sinopsis.

### 3.3.5.1 Sesión 3: Descripción de los personajes

#### Sesión 3: descripción de personajes

**Día:** 18 de marzo 3 grupos, 10-10:55, 11:20-12:10, 13:05-14:00

**Duración de la intervención:** 35 minutos

**Resumen de actividades y contenidos trabajados:**

**Actividad 7:** descripción de personajes de la película (léxico: educación, música, conectores lógicos, gramática: conjugaciones verbales), **Anexo 8**

Los primeros 35 minutos de esta sesión fueron dedicados a nuestra intervención. Primero,

FICHE-ÉLÈVE N°4: ÉTUDIER LES PERSONNAGES DU FILM

2 FAITES LE PORTRAIT DES PERSONNAGES EN CHOISISSANT PARMI LES ADJECTIFS CI-DESSOUS

Faites des phrases. Argumentez, utilisez des connecteurs, et les par exemple:

— Rodolphe Bélier est soucieux parce qu'il veut devenir maître de la commune.

<b>Paula</b> <ul style="list-style-type: none"><li>— courtoise</li><li>— patiente</li><li>— douce</li><li>— sympathique</li><li>— capricieuse</li><li>— sacro-sainte</li></ul>	<b>M. Thomassin</b> <ul style="list-style-type: none"><li>— simple</li><li>— zélé</li><li>— zébré</li><li>— charmant</li><li>— gai</li></ul>
<b>Rodolphe Bélier</b> <ul style="list-style-type: none"><li>— têtue</li><li>— amusé</li><li>— courageux</li><li>— cynique</li><li>— agacé</li><li>— naïf</li></ul>	<b>Gigi Bélier</b> <ul style="list-style-type: none"><li>— naturelle</li><li>— sérieux</li><li>— affectueux</li><li>— sérieux</li><li>— sérieux</li><li>— intéressante</li></ul>
<b>Gabriel</b> <ul style="list-style-type: none"><li>— attirant</li><li>— sympathique</li><li>— naïf</li><li>— intéressante</li><li>— capricieuse</li><li>— solitaire</li></ul>	<b>Machin</b> <ul style="list-style-type: none"><li>— sympathique</li><li>— sérieux</li><li>— dévoué</li><li>— curieux</li><li>— intéressante</li><li>— solitaire</li></ul>
<b>Quentin Bélier</b> <ul style="list-style-type: none"><li>— curieux</li><li>— insolent</li><li>— amusé</li><li>— têtue</li><li>— amusé</li><li>— sympathique</li></ul>	<b>Le maire Lapelle</b> <ul style="list-style-type: none"><li>— sympathique</li><li>— compétent</li><li>— bavard</li><li>— naïf</li><li>— naïf</li><li>— naïf</li></ul>

3 JUSTIFIEZ VOTRE RÉPONSE

Si vous êtes, par exemple:

— Paula est une fille obéissante.

Justifiez votre réponse et apportez un argument, citez par exemple:

— Paula est une fille soucieuse parce qu'elle aide ses parents à la ferme et travaille aussi pour la ville.

Source: <https://www.kinofenster.de/download/verstehen-sie-die-beliers-fh-pdf>

Imagen 9: Extracto ejercicios: describir los personajes

formamos los mismos grupos de la sesión anterior y repartimos una ficha (elaborada por el Instituto francés alemán:

<https://www.kinofenster.de/download/verstehen-sie-die-beliers-fh-pdf>) con las fotos de los personajes principales y

adjetivos que les podían describir. Explicamos a los alumnos que cada uno de los tres miembros de cada grupo tenía que

elegir un personaje, escribir su descripción y leérselo a sus compañeros. Mientras aclarábamos las dudas de los alumnos

apuntábamos en la pizarra el nuevo vocabulario relacionado con la descripción de los personajes, el colegio y las actividades

realizadas y la música. Muchos alumnos tuvieron dudas sobre la correcta conjugación de verbos en presente, sobre todo, en

tercera persona del singular y plural, así que hicimos un recordatorio general sobre las reglas de conjugación de verbos del primer grupo acabados en -er y verbos básicos irregulares: *être*,

*avoir*, *aller*, *pouvoir*, *vouloir*.

Durante este ejercicio contamos otra vez con los dos estudiantes en prácticas y una auxiliar de conversación que contestaban a las preguntas individuales de los alumnos. En cada clase,

formamos, como anteriormente, 9 grupos, así que, sin ayuda de los compañeros resultaría complicado realizar este ejercicio, sobre todo en el grupo D, que tal y como se indicó antes,

tenía serios problemas de disciplina y orden.

Finalmente, pedimos a varios alumnos leer al grupo entero sus descripciones y corregimos algunos errores.

Después de esta actividad, la profesora titular siguió con los contenidos previstos para ese día.

### 3.3.5.2 Sesión 4: Repaso gramatical

**Sesión 4: repaso gramatical** (concordance adj-gendre-nombre, conjugaisons, prépositions)

**Día:** 21 de marzo 3 grupos, 08:10-09:05, 10-10:55, 13:05-14:00

**Duración de la intervención:** 50 minutos

**Resumen de actividades y contenidos trabajados:**

**Actividad 8:** quiz interactivo (**Anexo 9**)

**Actividad 9:** corrección de frases erróneas (**Anexo 10**)

Empezamos esta sesión con un *quiz* interactivo para repasar los contenidos de la clase anterior, en concreto, los adjetivos

y la concordancia con el género y número. Elaboramos nuestro propio *quiz* que se encuentra en el enlace <https://quizizz.com/admin/quiz/62302f70d86f88001e4975e3>.

Pedimos a los alumnos utilizar sus móviles y pusimos en parejas a los alumnos que no disponían de un dispositivo móvil. Fue una actividad muy dinámica y lúdica, proyectamos los resultados en el tiempo real en la pantalla y después de cada pregunta explicamos por qué una respuesta era correcta y la otra no, recordando, de esta manera, las reglas básicas de la concordancia. Una vez acabado el quiz se proyectó en la pizarra digital el podio con los ganadores que resultó interesante para los alumnos.

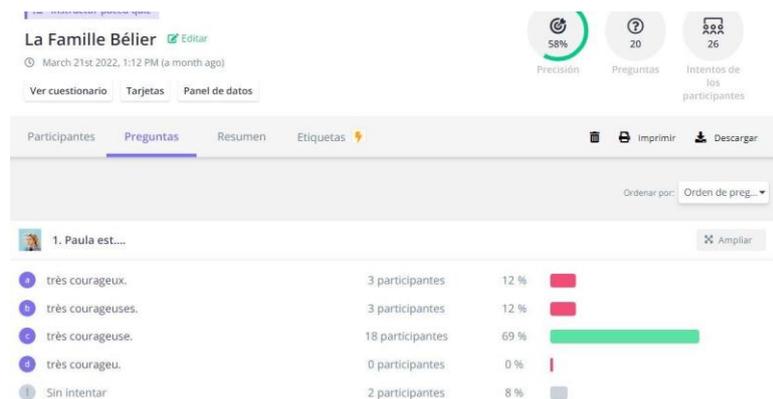


Imagen 10: Extracto de quiz sobre la película

Se pudo apreciar, sin embargo, que algunos alumnos aprovecharon la oportunidad de usar el móvil para visualizar otro contenido, no relacionado con el ejercicio. Una vez detectada esta incidencia, llamamos la atención a los alumnos y seguimos con la

actividad.

Los últimos 30 minutos dedicamos a una nueva actividad: creamos para cada uno de los grupos un corpus de 10 frases redactadas por los propios alumnos en la prueba inicial realizada durante la primera sesión que contenían múltiples errores (conjugación verbal, preposiciones, concordancia, etc.).

Primero, en parejas, tenían que intentar corregirlas y reflexionar sobre los posibles errores. A continuación, pedimos a varios alumnos venir a la pizarra y escribir las frases corregidas. Aprovechamos para dar explicaciones gramaticales y con un rotulador rojo resaltamos el error con su corrección. Los alumnos se mostraron muy participativos y el ejercicio les permitió tomar conciencia de sus errores.

### 3.3.5.3 Sesión 5: Sinopsis y conectores lógicos

#### Sesión 5: sinopsis y conectores lógicos

**Día:** 22 de marzo 3 grupos, 08:10-09:05, 10-10:55, 12:10-13:05

**Duración de la intervención:** 25 minutos

**Resumen de actividades y contenidos trabajados:**

**Actividad 10:** sinopsis y género de películas (**Anexo 11**)

**Actividad 11:** sinopsis: frases desordenadas (**Anexo 12**)

Empezamos la sesión con un ejercicio del cuaderno de ejercicios *À Plus 3* (Anexo 11): los alumnos tenían que definir a qué género de película correspondía cada sinopsis. Aprovechamos esta actividad para apuntar en la pizarra los conectores lógicos *et, ou, parce que, puisque, d'abord, après, ensuite* que son útiles a la hora de escribir una sinopsis. Al cabo de 10 minutos hicimos la corrección en grupo clase y pasamos a otra actividad. Distribuimos a los alumnos una ficha de elaboración propia (Anexo 12) con frases desordenadas de dos sinopsis. Los

Imagen 11: Extracto del ejercicio sobre los géneros de películas

alumnos, tomando en cuenta el contenido y los conectores presentes tenían que, por parejas, ordenar las frases. Al principio tenían algunas dudas, pero después de aclararlas hicieron el ejercicio sin mayores problemas. Pusimos en común las respuestas y

Imagen 12: Extracto de varias sinopsis desordenadas

los grupos siguieron con las actividades preparadas por la profesora titular.

### 3.3.6 Sesión 6: Diagnóstico final y cuestionario de autoevaluación posterior a la prueba diagnóstica final

#### **Sesión 6: prueba final**

**Día:** 28 de marzo 3 grupos, 08:10-09:05, 10-10:55, 13:05-14:00

**Duración de la intervención:** 25 minutos

**Datos recabados:** diagnóstico final y cuestionario de autoevaluación posterior a la prueba diagnóstica final (**Anexo 13**)

Explicamos a los alumnos que para nuestra investigación-acción en la universidad necesitábamos realizar una prueba final, igual que la inicial, que consistía en escribir otra vez

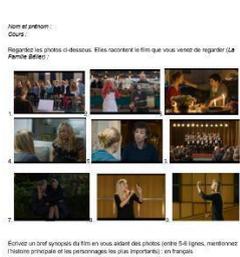


Imagen 13: Captura de pantalla de prueba final

la sinopsis de la película *La Famille Bélier*.

Introducimos algunos cambios en nuestra ficha: en vez de indicar el número de palabras requeridas (en la prueba diagnóstica inicial habíamos pedido 50-60 palabras) indicamos el número de líneas (5-6 líneas) y, por otro lado,

modificamos algunas preguntas del cuestionario de autoevaluación. En esta ocasión, los alumnos completaron la prueba en menos tiempo. Sólo algunos levantaban la mano para hacer preguntas. Esta prueba finalizaba nuestra intervención.

#### 3.3.6.1 Sesión 6: Evaluación de la enseñanza y de las actividades

Preparamos una encuesta virtual (Anexo 14) a modo de cuestionario de satisfacción para que los alumnos evaluaran nuestra intervención y las actividades realizadas. Por falta de tiempo en clase, tenían que completar desde sus casas, por lo que fue rellenada sólo por 4 personas. No constituye, por lo tanto, una muestra representativa para un análisis.

### 3.3.7 Datos recogidos

Durante la intervención pedagógica se recabaron los datos presentados en la tabla 6:

**Tabla 6: Datos recogidos durante la intervención pedagógica:**

	3º C	3º D	3º E
Alumnos matriculados	28	28	28
Recogida de datos previos: Cuestionario previo	23	22	25
Recogida de datos previos Diagnóstico inicial	27	25	28
Recogida de datos previos Cuestionario autoevaluación 1	27	21	27
Recogida de datos finales: Diagnóstico final	25	26	26
Recogida de datos finales Cuestionario autoevaluación 2	23	24	22
Recogida de datos finales Cuestionario de evaluación de nuestra intervención	4	0	0

#### 4 Análisis de los resultados

En este capítulo, analizaremos los datos que recogimos durante nuestra intervención recabados mediante las pruebas de diagnóstico inicial y final y los cuestionarios de autoevaluación inicial y final para así determinar el alcance de nuestra actuación en el aula. Primero, delimitaremos el corpus que analizaremos, explicaremos los motivos y criterios de esta delimitación, para después analizar los datos, en concreto, la evolución de los elementos de la coherencia narrativa exigidas por este género discursivo y de ciertos aspectos lingüísticos presentes en las sinopsis. Finalmente, analizaremos las percepciones del alumnado relativas al ejercicio de diagnóstico inicial y final.

##### 4.1 Corpus de datos analizados

Como hemos visto en la tabla 5, nuestra intervención tuvo lugar en tres grupos de 3º de la E.S.O. para un total de 84 alumnos. Sin embargo, tras comprobar que no todos los alumnos completaron ambos diagnósticos, inicial y final y ambas autoevaluaciones y con el fin de abordar un número de textos viable para las limitaciones de este Trabajo de Fin de Máster hicimos una selección de sinopsis en cada grupo. La tabla 7 muestra las cifras por grupos de alumnos que completaron ambas pruebas:

**Tabla 7 Alumnos que completaron el diagnóstico inicial y final y autoevaluación inicial y final:**

3ºC	3ºD	3ºE	TOTAL
23	16	21	69

Para nuestro análisis hemos tenido que rechazar algunas de estas redacciones por diferentes motivos: la escritura ilegible, cuestionarios incompletos, redacción casi entera en español, etc. Así, el corpus de las redacciones en francés al 100% y de secuencia completa de datos que podríamos analizar se reducía. Dadas las limitaciones de este trabajo hemos decidido delimitar un corpus representativo de los tres grupos y de los niveles presentes en las clases seleccionando 5 alumnos por grupo, con sus 5 redacciones del Diagnóstico inicial y 5 del Diagnóstico final (10 por grupo), lo que nos da un total para analizar de 15 redacciones de la prueba diagnóstica inicial con los 15 cuestionarios de autoevaluación inicial y 15 redacciones de la prueba diagnóstica final con los 15 cuestionarios de autoevaluación final.

El perfil del alumnado cuyas redacciones vamos a analizar está resumido en la tabla 8:

**Tabla 8 Perfil del alumnado cuyas redacciones son objeto del análisis**

chicos	chicas	inicio de estudio de francés	idiomas hablados
7	8	1º ESO - 11 alumnos	inglés - 15 alumnos
		6º primaria, 2 alumnos	chino - 1 alumno
		5º primaria - 2 alumnos	ruso - 1 alumno
Grupo C	3 chicos y 2 chicas	6º primaria: 1, 5º primaria: 1, 1º E.S.O: 3	ruso - 1 alumnos, ingles: todos
Grupo D	2 chico y 3 chicas	6º primaria: 1 1º E.S.O: 4	inglés: todos
Grupo E	2 chicos y 3 chicas	5º primaria: 1 1º E.S.O: 4	chino- 1 alumnos, ingles: todos

#### 4.2 Análisis de la competencia pragmática discursiva

Vamos a analizar las redacciones de los 15 alumnos desde un enfoque pragmático, es decir, por un lado, vamos a analizar elementos pragmáticos entre ellos las funciones comunicativas expresadas de las redacciones y su adecuación al género discursivo de una sinopsis y, por otro lado, analizaremos también aspectos formales (estructuras gramaticales G1 a G7, cf. Tabla 3 con el *référéntiel* de la tarea).

En cuanto al nivel pragmático, el MCER Volumen Complementario (Consejo de Europa, 2020) prevé una *competencia pragmática* que se subdivide en: *competencia discursiva* relativa a la coherencia (organización semántico-referencial en torno a un tema y campos semánticos, organización coherente de actos de habla o funciones comunicativas) y cohesión (secuencias de frases con relaciones explícitas entre ellas), *competencia funcional* (funciones expresadas y capacidad para utilizar esquemas o secuencias de acción e interacción, es decir, modelos organizativos de las funciones en determinadas tareas) (Sanz Espinar, 2021).

En los siguientes apartados analizamos los siguientes elementos de la competencia discursiva narrativa del alumno para este género en particular:

- Longitud de las redacciones (4.2.1)
- Trama narrativa de la sinopsis vs. el resumen vs. la crítica cinematográfica (4.2.2)
- Construcción narrativa: mención de episodios (4.2.3)

En 4.3 abordaremos la competencia funcional para este género en particular.

#### 4.2.1 La longitud de las redacciones

Primero tomaremos en cuenta la longitud de las redacciones y analizaremos su evolución. La tabla 9 presenta la extensión de las redacciones 1 y 2 de los 15 alumnos en número de palabras y número de frases. A continuación, presentamos también la tabla 10 con la síntesis para los tres grupos analizados.

Tabla 9: extensión de la producción escrita, redacción 1 – redacción 2

	R1	R1	R2	R2
	nº PALABRAS	nº frases	nº PALABRAS	nº frases
C1	64	5	47	5
C2	88	6	76	7
C3	83	8	59	8
C4	67	5	58	4
C5	45	3	60	5
D1	41	3	62	4
D2	49	4	46	5
D3	40	2	32	3
D4	97	8	67	5
D5	74	5	54	4
E1	92	6	67	6
E2	49	4	83	4
E3	49	4	59	5
E4	70	7	85	10
E5	72	5	49	3

Tabla 10: Síntesis: extensión de la producción escrita redacción 1 – redacción 2

	R1		R1		R2		R2			
	nº PALABRAS	media palabras (5 alumnos por grupo)	nº frases	media frases (5 alumnos por grupo)	nº PALABRAS	media palabras (5 alumnos por grupo)	nº frases	media frases (5 alumnos por grupo)	R1vsR2 nº palabras	R1vsR2 nº frases
C	347	69,4	27	5,4	300	60	29	5,8	-47	2
D	301	60,2	22	4,4	261	52,2	21	4,2	-40	-1
E	332	66,4	26	5,2	343	68,6	28	5,6	11	2
<b>Total C+D+E</b>	980	65,3	75	5	904	60,2	78	5,2	-76	3

Cabe recordar que en la primera redacción pedimos a los alumnos una extensión de aproximadamente 50-60 palabras y en la segunda cambiamos la consigna pidiendo 5-6 líneas. Se puede observar que en la primera redacción 4 alumnos sobrepasaron considerablemente la extensión pedida, mientras que en la segunda fueron sólo 2 alumnos. Se puede concluir que la reformulación de la consigna ayudó a los alumnos a ceñirse a la longitud exigida.

Aunque no haya una tendencia clara visible, podemos observar que el número de frases en los grupos C y E aumentó ligeramente, en el grupo E aumentó también el número de palabras, mientras que en los grupos C y D el número de palabras disminuyó. Globalmente, entonces, el número de frases se mantuvo más o menos al mismo nivel, siendo 5 frases como media por ambas redacciones, pero el número de palabras disminuyó, de media, de 65,3 a 60, 2 palabras, lo que podría indicar el uso de un léxico más preciso adquirido durante nuestra intervención sin necesidad de recurrir a las oraciones descriptivas por falta del vocabulario. Como ejemplo, en algunas redacciones, los alumnos en vez de decir *la mère et le père* usaron la palabra colectiva *les parents*, o en vez de decir *s'inscrit à une activité extrascolaire pour chanter et pour se rendre à Paris* dicen directamente *s'inscrit à un concours pour chanter à Paris* expresándose de manera más sintética sin necesidad de usar unas frases largas, pero con una sintaxis más elaborada y más densidad semántica lo que constituye un índice de mejora (recordemos que en el MCER la competencia pragmática también se mide con las tablas de descriptores de Precisión).

#### 4.2.2 La trama narrativa en la sinopsis vs. el resumen de película vs. la crítica cinematográfica

En este apartado, exploraremos el nivel más “alto” de la coherencia discursiva: la intención de comunicación, que determina la respuesta de un locutor. Para acometer dicho nivel es útil el modelo descriptivo denominado “modelo de la *quaestio*” de Klein y Von Stutterheim (2001). Los autores afirman que un texto se elabora en respuesta a una pregunta, la *quaestio*, que puede ser explícita o implícita, dicha pregunta es una “formulación” de la intención de comunicación. Si se responde a ella, la respuesta es coherente, si no, no. El autor de un texto tiene cierto grado de libertad para elaborarlo, pero su estructura y su contenido están limitados por ella. La *quaestio* permite también distinguir en una redacción la trama (las frases que responden directamente a la pregunta) de la estructura complementaria (informaciones complementarias que aparecen en segundo plano). En caso de la sinopsis la *quaestio* implícita de la situación

comunicativa que determina la respuesta podría ser *¿De qué trata la película?* Dado que la función principal de una sinopsis es convencer o persuadir al espectador a verla, esta pregunta debería responderse de una manera general, sin desvelar la final, intentando despertar el interés del espectador. Por lo tanto, la respuesta a la *quaestio* se analizará mediante los elementos de una sinopsis mencionados en la tabla 13 y marcados como *F3 Introducir la situación inicial*, *F4 Introducir las consecuencias del elemento perturbador* y *F7 Introducir la problemática o el elemento perturbador*. Se podría indicar también una *quaestio* secundaria de este género discursivo *¿Por qué vale la pena ver esta película?* La respuesta a esta *quaestio* en nuestro análisis ha sido marcada como *F8 Despertar el interés del espectador* que debería aparecer como una frase o elemento local (dada la escasa longitud de la sinopsis) que enganche, cuyo objetivo sea atraer el interés del locutor.

Como la *quaestio* es una manera sintética de formular el objetivo de comunicación subyacente, del género de la sinopsis, vamos a presentar brevemente algunos ejemplos de sinopsis para mostrar sus componentes esenciales y distinguirlos de los géneros cercanos: el resumen de película y la crítica cinematográfica.

Ejemplo 1: Sinopsis de la película *Les femmes de l'ombre*

Fuente: À Plus 3, Difusión centro de investigación y publicaciones de idiomas

**Les Femmes de l'ombre :**  
Ce film se passe pendant la Seconde Guerre mondiale. Louise Desfontaine, résistante qui agit depuis la Grande-Bretagne, constitue un groupe de femmes pour assurer la libération d'un agent britannique capturé par les Allemands.

Ejemplo 2: Sinopsis de la película *Intouchables*

Fuente: À Plus 3, Difusión centro de investigación y publicaciones de idiomas

Philippe est un riche Parisien. À cause d'un accident de parapente, il se retrouve paralysé : il ne peut plus bouger. Il a besoin de quelqu'un pour l'aider. Il embauche Driss, un jeune de banlieue qui vient de sortir de prison. Entre les deux hommes marginalisés, à l'écart de la société, va naître une amitié exceptionnelle.

Ejemplo 3: Sinopsis de la película *Le Havre*

Fuente: À Plus 3, Difusión centro de investigación y publicaciones de idiomas

Marcel est cireur de chaussures au Havre. Sa femme, Arletty, est gravement malade. Marcel rencontre par hasard Idrissa, un jeune migrant sans papiers qui essaie d'aller en Angleterre. Mais la police pourchasse les migrants clandestins et les héros auront vraiment besoin de l'aide de tous les gens du quartier.

#### Ejemplo 4: Sinopsis de la película *La famille Bélier*

Fuente: *allociné.fr*

Dans la famille Bélier, tout le monde est sourd sauf Paula, 16 ans. Elle est une interprète indispensable à ses parents au quotidien, notamment pour l'exploitation de la ferme familiale. Un jour, poussée par son professeur de musique qui lui a découvert un don pour le chant, elle décide de préparer le concours de Radio France. Un choix de vie qui signifierait pour elle l'éloignement de sa famille et un passage inévitable à l'âge adulte.

En los Ejemplos 1 a 4 presentamos 4 sinopsis de película que hemos localizado en distintos medios. La siguiente tabla presenta el análisis cuantitativo de los cuatro ejemplos y los compara con las sinopsis de los alumnos (R1 – redacción de la prueba Diagnóstica 1 y R2 – redacción de la Prueba diagnóstica final) que ya habíamos analizado en un apartado anterior en cuanto a longitud:

**Tabla 11: Extensión de los cuatro ejemplos de sinopsis y comparación con R1 y R2**

	Número de palabras	Número de frases
<b>(1) Les femmes de l'ombre</b>	34	2
<b>(2) Intouchables</b>	57	5
<b>(3) Le Havre</b>	50	4
<b>(4) La famille Bélier</b>	76	4
Media de los cuatro ejemplos	54,25	3,75
Media R1 – corpus de sinopsis de 3º ESO	65,3	5
Media R2 – corpus de sinopsis de 3º ESO	60,2	5,2

Vemos que la extensión de las segundas redacciones (R2) de nuestros alumnos se acerca más a la extensión media en número de palabras de estos ejemplos que las primeras (R1), sin embargo, el número de frases de las R2 aumenta de media con respecto al número de frases que encontramos en nuestros ejemplos (5,2 vs.3,75 en las R2, mientras que contamos 5 vs. 3,75 en la R1).

Podemos ver, en los cuatro ejemplos, que encontramos la introducción del personaje principal (*Louise Desfointaine, Phillippe, Marcel, Paula*). En cuatro ejemplos (*Les femmes de l'ombre, Les Intouchables, Le Havre y La Famille Bélier*), empezamos por introducir el personaje utilizando el nombre propio como sujeto (*Phillippe est..., Marcel est...sauf Paula.*) En unos de los ejemplos, el personaje principal se introduce en la segunda frase también mediante el

nombre propio que tiene función de sujeto. Las frases que introducen el personaje principal son simples, teniendo sólo un verbo conjugado, salvo un ejemplo dónde aparece una frase subordinada adjetiva (*Louise Desfointaine, résistante qui agit...*).

También tenemos la información sobre cuándo o dónde pasa la acción (*durante la Segunda Guerra Mundial, en Paris o en Havre*). Esta información, en los mismos tres ejemplos (*Les femmes de l'ombre, Les Intouchables y Le Havre*), aparece en la primera frase simple, en el caso de la sinopsis de nuestra película observamos esta información en la segunda frase simple en forma de complemento (*Elle est une interprète indispensable à ses parents au quotidien, notamment pour l'exploitation de la ferme familiale*).

Las características básicas de los personajes normalmente se expresan en forma de un atributo o aposición (*Louise Desfointaine, résistante qui agit... ; Philippe est un riche Parisien; Marcel est cireur de chaussures; Dans la famille Bélier tout le monde est sourd, sauf Paula*).

En algunos casos, el objetivo (*le but*) del personaje principal está definido (*liberación de los alemanes, ayudar a Philippe, ir a Alemania, ganar el concurso*). Este objetivo se expresa mediante una frase subordinada con un complemento circunstancial de objetivo (*pour assurer la libération d'un agent britannique*), o una relativa (*qui essaie d'aller en Angleterre*) o una frase simple con un sujeto y predicado con un complemento de finalidad “pour” o un verbo que retoma un cierto objetivo, deseo, necesidad... (*avoir besoin, décider de*) (*Il a besoin de quelqu'un pour l'aider, elle décide de préparer le concours de Radio France*).

Mencionamos antes la importancia en una sinopsis de un elemento perturbador que provoca un cambio o un giro en la trama que en el caso de estas películas son: la captura de un agente británico por los alemanes (*Les femmes de l'ombre*), la contratación de Driss (*Le Havre*), el encuentro casual con Idrissa (*Le Havre*) y la inscripción en el coro (*La Famille Bélier*). Este elemento aparece en forma de atributo (*capturé par les Allemands*), una frase simple (*Marcel rencontre Idrissa*) o una frase subordinada (*Un jour, poussée par son professeur de musique qui lui a découvert un don pour le chant, elle décide de préparer le concours de Radio France*).

Vemos que se ha presentado de una manera muy breve la situación inicial de la trama dejando la intriga sin resolver para así despertar el interés del lector y animarle a ver la película.

Esta frase cuyo objetivo es despertar el interés, en el primer ejemplo hace alusión a una aventura, un objetivo militar, probablemente una hazaña (protagonizada por mujeres durante la 2ª Guerra Mundial) y se introduce con una subordinada final (*pour assurer la libération d'un agent britannique capturé par les Allemands*); en el segundo, se formula mediante una frase simple enunciativa que deja en suspenso lo que pueda suceder (*Entre les deux hommes marginalisés, à l'écart de la société, va naître une amitié exceptionnelle, Un choix de vie qui signifierait pour elle...*) o en el ejemplo 3 vemos una frase coordinada con dos sujetos y dos predicados (*Mais la police pourchasse les migrants clandestins et les héros auront vraiment besoin de l'aide de tous les gens du quartier*)

Vemos también que en todos los ejemplos existe un único párrafo, este aspecto de cohesión y coherencia lo veremos también presente en las redacciones iniciales y finales de los alumnos de 3º de la ESO que también tienen un solo párrafo.

Así, comprobamos que los cuatro ejemplos contestan a la *quaestio* de una sinopsis definiendo el tema principal de la película y el interés por verla.

Por otro lado, en los cuatro ejemplos se introduce tanto el personaje principal como un personaje secundario. En este momento, nos parece pertinente mencionar los roles de personajes, tales como el adyuvante/antagonista, según el modelo de Greimas (citado por Bertetti, 2016). Greimas, en el 1966, propone distinguir entre actor y el actante. En el nivel semio-narrativo propone la noción de actante y presenta seis actantes que no son sinónimos de "actor". El actor se define como "unidad léxica del discurso a la cual corresponde el actante, definido como "unidad semántica" o "unidad del relato" (Greimas, 1966, citado por Bertetti, 2016). En su ensayo "Les actants, les acteurs et les figures" (Greimas, 1966, citado por Bertetti, 2016) presenta un modelo de seis actancias:

sujeto/objeto, donante/receptor, adyuvante/antagonista. El sujeto actúa impulsado por un objetivo o un deseo (lo que veíamos anteriormente como *le but*) que se materializa en un objeto. El donante tiene influencia sobre el destino del objeto y de él depende el alcance de este objeto, el receptor que no tiene que ser el mismo que el sujeto que encuentra el objeto, el adyuvante sirve de ayuda para buscar el objeto y el antagonista introduce los obstáculos y dificulta el alcance del objeto.

Volviendo al tema de nuestra sinopsis podríamos decir que el sujeto es Paula o la familia Bélier en su conjunto de la que Paula se distingue por ser la única que puede oír y hablar. El objeto de Paula es ganar el concurso en París, pero su familia (antagonistas inicialmente) desea que se quede con ellos. El donante sería primero el profesor y después el padre que tiene el poder decisivo sobre el objeto de Paula, aunque al mismo tiempo es inicialmente antagonista ya que primero se opone al objeto de Paula y dificulta su consecución. El adyuvante es el profesor de música, pero también la amiga de Paula y el hermano. Finalmente, también el padre, y la familia en su conjunto, se convierten en el adyuvante. Más adelante, analizaremos cómo todos estos actantes aparecen en las redacciones de los alumnos.

Por último, para distinguir bien una sinopsis de otros géneros discursivos próximos, vamos a ver brevemente un ejemplo de un resumen y de una crítica cinematográfica:

## Ejemplo 5 Resumen de la película *La Famille Bélier*

### Un resumen (fuente: allociné.fr)

*Paula (Anne Peichert) est la seule entendante d'une famille de sourds, les Bélier. Les parents Rodolphe (François Damiens) et Gigi (Karin Viard) sont agriculteurs. Agacé par l'attitude dénigrante du maire Lapidus (Stéphan Wojtowicz), Rodolphe décide de se présenter aux élections. Embarquée malgré elle dans la campagne de son père, Paula pense plutôt à Gabriel (Ilian Bergala), un jeune Parisien ténébreux. Afin de se rapprocher de lui, la jeune fille finit dans la chorale de son lycée, son talent tape dans l'oreille de M. Thomasson (Éric Elmosnino). Le professeur de musique croit en elle et veut l'inscrire à un concours de la Maîtrise de Radio France, alors que ses parents la verrait plutôt reprendre le cheptel en compagnie de son frère Quentin (Luca Gelberg). Paula ne veut pas quitter sa famille. Adieu le concours. Elle continue néanmoins de s'accrocher à son Sardou, poussée par M. Thomasson. Rodolphe prend conscience du talent de sa fille, il lui prend sa voiture pour aller à Paris! Elle chante Je vole de Michel Sardou, accompagnée par M. Thomasson au piano. Elle gagne le concours et part à Paris.*

### Ejemplo 6: Una crítica cinematográfica (fuente: allociné.fr) de la película *La Famille Bélier*

#### **La famille Bélier est le sixième plus gros succès des années 2010 au box-office**

La langue des signes fait donc son retour au cinéma après le douloureux *The Tribe*, film cannois choc qui avait marqué l'année 2014. Point de noirceur ici, le film de Lartigau est lumineux, soulevé par les envolées musicales du score de Evguenie Galperine, quand *The Tribe* dévoilait une communauté d'adolescents muets paumée dans un enfer de violence. *La famille Bélier* est un film sobre, beau de ces évolutions psychologiques inéluctables, qui comble une famille muette d'une voix inespérée de beauté pour exprimer toutes les frustrations étouffées.

La jeune Paula doit apprendre à voler de ses propres ailes de Sardou, ou plutôt voler de ses propres ailes, loin des contingences familiales finalement pesantes qui la déterminaient à assister les siens dans son handicap. Encore une fois, plus que Damiens et Viard signant plutôt bien à l'écran, c'est toute la force de jeu de l'interprète de *Jour 1* et *La mère à Titi* que l'on retient. Le grand public satisfait de toute part se rue sur la bande originale pour se refaire une *Java à Broadway*... Le box-office est en ébullition, *La famille Bélier* est le sixième plus gros succès de la décennie 2010 en France, avec un total faramineux de 7 450 944 entrées. Le film ouvre magnifiquement à 972 689 spectateurs sur une combinaison convenable de 492 écrans. En deuxième semaine, il grimpe à 1 241 370 curieux, pour une semaine de Noël faste. La semaine du 31/12, [Eric Lartigau](#) sabre encore le champagne : la famille accueille encore 1 148 894 membres. L'émotion est intacte. Louane n'attend plus que son César...

En el primer ejemplo, el resumen, podemos ver que la coherencia narrativa requiere unos elementos muy parecidos que la de una sinopsis: presentamos la situación inicial y los personajes principales, los sucesos de una manera cronológica. Finalmente, contamos el desenlace de los sucesos. No observamos aquí ningún elemento cuyo objetivo sea atraer al lector. El resumen responde a la *quaestio* “*Cuéntame la película*” o en modo pregunta “*Qué cuenta la película?*”.

El segundo ejemplo, una crítica cinematográfica, se puede apreciar que contiene datos técnicos de la película, tales como la fecha de estreno, nombres del director y los actores, datos sobre las entradas vendidas y el número total de espectadores. El argumento en que se basa la historia está resumido en apenas una frase y se hace hincapié no sólo en la historia sino también en la interpretación por parte de los actores, el montaje, la música y otros aspectos técnicos que aparecen en el proceso de producción de una película. La crítica destaca el lugar que ocupa la película dentro de la historia del cine en general o del director en particular aportando datos objetivos, pero también subjetivos que apoyan el efecto que podría causar en el espectador. Está dirigida al público cinéfilo experto y también público menos experto en materia de cine tratando una película como un objeto cultural. Este género discursivo podría contestar a la *quaestio* “¿Qué interés tiene para el público en general y para el cinéfilo en particular, es decir, qué lugar ocupa esta película como objeto cultural en la historia del cine o de la cultura en general?”.

#### 4.2.3 Construcción de episodios y su presencia en las sinopsis

A continuación, vamos a presentar varios enfoques de la construcción narrativa y episódica de un relato para poder analizar esta dimensión en las redacciones. Las sinopsis de películas se clasificarían como género entre los géneros narrativos. Extremadamente breve, que se distinguen de otros narrativos cercanos como los resúmenes de película y de otros temáticamente cercanos como las críticas cinematográficas que tienen un carácter más argumentativo

Según Labov una narración es “un método que recapitula experiencias pasadas mediante la correspondencia de una secuencia verbal de cláusulas con una secuencia de eventos que ocurrieron de verdad” (Labov, 1972, pp.359-60). Una narración constará entonces de *cláusulas narrativas* que describen de manera cronológica los sucesos, normalmente en tiempo pasado. Además, incluye otros elementos tales como *un resumen* (resumen de sucesos que puede incluir una evaluación de su significado), *orientación* (el escenario, personajes, detalles contextuales), *complicación* (los detalles más importantes de los eventos), *evaluación* (el fin de contar la historia, el motivo de la narración), *resultado* (fin de la serie de eventos) y *coda* (un vínculo con el presente que indica el fin de la narración). Estos elementos reflejan la teoría de Labov según la cual la narración tiene dos funciones: referencial (información cronológica sobre los eventos) y evaluativa (punto de involucración personal, porque la historia es importante para

el narrador). Este modelo, sin embargo, tiene sus carencias ya que analiza únicamente un tipo de comunidad en un entorno determinado, por lo tanto, no lo aplicaremos para nuestro análisis.

Trabasso y Nickels (1992) introducen el concepto de *episodio narrativo* que podemos aplicar para analizar la película como obra narrativa y las redacciones, como género también principalmente narrativo. Un episodio es “una unidad de coherencia que se parece a una redacción mínima” (Trabasso y Nickels, citados por Sanz Espinar, 1999<sup>2</sup>). Puede presentar el problema, el objetivo, los sucesos e intentos de solucionar el problema y coda (que es una evaluación de la consecución del objetivo). Trabasso y Nickels proponen una serie de conceptos para analizar la coherencia narrativa de una película. Debido a lo reducido de las sinopsis, utilizaremos los elementos básicos para presentar la estructura narrativa de la película *La Famille Bélier* y el posterior análisis de los elementos que deberían aparecer en una sinopsis. Así pues, presentaremos de una manera esquemática cada episodio con los siguientes parámetros, siguiendo el modelo propuesto por Sanz Espinar (1999):

- el objetivo (*le but*): el objetivo principal del personaje principal que dirige sus acciones;
- acciones y sucesos y sus resultados: pueden o no contribuir a la consecución del objetivo;
- conclusión: final de cada episodio que permite evaluar de manera negativo o positiva la situación respecto a la consecución del objetivo.

La tabla 12 presenta un esquema episódico de nuestra película.

---

<sup>2</sup> La traducción es nuestra.

**Tabla 12: Esquema episódico sintetizado de la película “La famille Bélier”.**

<p><u>Episodio 1</u>  <b>Sitio:</b> la granja de los Bélier y el instituto  <b>Objetivo:</b> de Paula :cantar y acercarse a Gabriel  <b>Eventos / sucesos:</b> Paula es oyente y su familia (padres y hermano, son sordos). Ella ayuda en el trabajo de la granja y en la comunicación con otras personas; ve a un chico que le gusta y se matricula en el coro del colegio,  <b>Resultado del suceso:</b> profesor descubre que Paula tiene un don, Paula empieza a cantar con Gabriel y el profesor quiere que Paula participe en el concurso Radio France para poder entrar en una academia en París  <b>Evaluación de los sucesos:</b> positivo para los dos objetivos de Paula</p>
<p><u>Episodio 2</u>  <b>Sitio:</b> mercado  <b>Objetivo:</b> el padre: quiere presentarse a la alcaldía  <b>Eventos :</b> habla con el alcalde, organiza una reunión con los vecinos  <b>Resultado:</b> el padre se inscribe como candidato al alcalde y necesita ayuda de Paula para llevar la campaña  <b>Evaluación de los sucesos:</b> negativo para objetivo de Paula de cantar</p>
<p><u>Episodio 3</u>  <b>Sitio:</b> casa de los Bélier  <b>Objetivo:</b> cantar, ya no quiere acercarse a Gabriel  <b>Eventos:</b> Paula canta con Gabriel, le llega su primera regla, Gabriel se lo cuenta a los demás  <b>Resultado:</b> Paula se enfada con Gabriel, Gabriel renuncia a presentarse al concurso Radio France, Paula empieza a practicar sola con el profesor  <b>Evaluación de los sucesos:</b> negativo para el objetivo de acercarse a Gabriel, positivo para seguir cantando</p>
<p><u>Episodio 4</u>  <b>Sitio:</b> casa de los Bélier  <b>Objetivo:</b> cantar en el concurso Radio France para poder entrar en una academia en París  <b>Eventos / sucesos:</b> Paula explica a su familia que quiere intentar ganar el concurso para entrar en una academia de París, los padres no están de acuerdo,  <b>Resultado del suceso:</b> conflicto con los padres, el hermano empieza a enseñar a la amiga de Paula, Mathilde, el lenguaje de signos para poder ayudar  <b>Evaluación de los sucesos</b> negativo para Paula, negativo para el padre</p>
<p><u>Episodio 5</u>  <b>Sitio:</b> casa de los Bélier  <b>Objetivo:</b> cantar en el concurso Radio France para poder entrar en una academia en París, aparece de nuevo el objetivo de acercarse a Gabriel  <b>Eventos / sucesos:</b> Paula se entera que Gabriel tuvo un accidente  <b>Resultado del suceso:</b> Paula vuelve a hablar con Gabriel, van a cantar el dúo juntos para el espectáculo de instituto  <b>Evaluación de los sucesos:</b> positivo para cantar y para acercarse a Gabriel</p>
<p><u>Episodio 6</u>  <b>Sitio:</b> casa de los Bélier  <b>Objetivo:</b> cantar en el concurso Radio France para poder entrar en una academia en París  <b>Eventos / sucesos:</b> el hermano tiene una relación con Mathilde y tiene una reacción alérgica al látex  <b>Resultado del suceso:</b> Paula se da cuenta que no puede abandonar a su familia y renuncia al concurso  <b>Evaluación de los sucesos:</b> negativo para Paula, positivo para la familia</p>
<p><u>Episodio 7</u>  <b>Sitio:</b> auditorio del instituto  <b>Objetivo:</b> cantar  <b>Eventos / sucesos:</b> Paula y Gabriel cantan juntos en el espectáculo del instituto  <b>Resultado del suceso:</b> los padres se dan cuenta del impacto que provoca Paula cantando y la llevan a París dónde se presenta al concurso, y gana. Los padres aceptan que tiene que partir. El padre gana las elecciones con la ayuda del hermano y Mathilde.  <b>Evaluación de los sucesos</b> positivo para objetivo de Paula y del padre</p>

Este esquema presenta los episodios de la película *La famille Bélier*, es decir, la construcción de una coherencia de tipo narrativo. Tenemos que tomar en cuenta, sin embargo, el hecho que la tarea de los alumnos era escribir una sinopsis y no un resumen, por lo tanto, no todos los episodios y elementos de este esquema deberían estar presentes para cumplir la función comunicativa de una sinopsis. Hemos sombreado los elementos que, a priori, sí deberían aparecer y que corresponderían con nuestra tabla de funciones esperables (ver tabla número 12) en una sinopsis. Su falta significaría carencias importantes en la coherencia narrativa.

### 4.3 Análisis de la competencia funcional en las sinopsis

Teniendo en cuenta todos los indicadores mencionados antes, analizaremos a continuación otro conjunto de elementos de la competencia pragmática en la sinopsis (las funciones comunicativas), así como los recursos léxico-gramaticales utilizados para expresarlas que hemos incluido en el Anexo 15). Podemos también consultar las transcripciones de todas las sinopsis analizadas en el Anexo 16.

La siguiente tabla muestra precisamente los principales elementos de la coherencia narrativa de la sinopsis que vamos a analizar y que mostrábamos en el “référéntiel” de la tarea (capítulo 3). Añadimos, además, en rojo, los elementos que no deberían aparecer en este género pero que han sido añadidos por los alumnos. Durante la intervención, para distinguir la sinopsis del relato breve, y la sinopsis de la crítica cinematográfica, (dos géneros próximos) habíamos incidido en que no debían aparecer dichas funciones.

**Tabla 13: elementos de la coherencia narrativa de la sinopsis que vamos a analizar**

F1.1 Introducir el personaje principal
F1.2 Introducir los personajes secundarios en relación con el personaje principal
F1.3 Describir las particularidades de los personajes
F2 Introducir el lugar de acontecimientos
F3 Introducir la situación inicial
F4 Introducir las consecuencias del elemento perturbador
F5 Expresar el objetivo del personaje principal
F6 Valorar los sucesos en relación con la consecución del objetivo
F7 Introducir la problemática o el elemento perturbador
F8 Despertar el interés del espectador
F9 Contar el desenlace
F10 Dar su opinión personal

#### 4.3.1 Introducir el personaje principal (F1.1)

Como ya hemos comentado, la presentación del personaje principal forma parte de la coherencia narrativa de una sinopsis y de la respuesta a la *quaestio* ¿De qué trata la película? Esta función comunicativa aparece en todas las redacciones analizadas como lo demuestra la siguiente tabla con los datos de la mención explícita de la función F1.1 en todos los grupos 3º ESO C, D y E:

**Tabla 14: F1.1 número de ocurrencias**

	R1-C (5)	R1-D (5)	R1-E (5)	R2-C (5)	R2D (5)	R2E (5)
F.1.1 (Paula)	5	5	5	5	5	5

Como podemos observar este elemento aparece en los tres grupos tanto en la primera como en la segunda redacción, lo que demuestra el conocimiento por parte de los alumnos de uno de los elementos indispensables para la coherencia narrativa de una sinopsis. Todos los alumnos han introducido el personaje principal, Paula, en la redacción inicial y final.

En la siguiente tabla (un extracto del Anexo 15) podemos ver los recursos léxico-gramaticales que se usaron para introducir el personaje principal. Algunos se encuentran utilizados más de una vez, es decir, más de un alumno ha utilizado dicho recurso, lo que marcaremos entre paréntesis después del recurso.

**Tabla 15: Recursos léxico-gramaticales de la F1.1**

	R1-C (5)	R1-D (5)	R1-E (5)	R2-C (5)	R2-D (5)	R2-E (5)
F.1.1 (Paula)	<b>Introducción</b> une fille qui s'appelle Paula Belier (suj.) la fille Paula (suj.) Paula (suj.)(2) sauf la grand soeur* (...) qui s'appelle Paula (atr.)	<b>Introducción</b> Paula (suj) (3) moins la fille qui s'appelle Paula Bélier (suj.) mais la fille (suj.) non	<b>Introducción</b> la protagoniste (suj.) except la fille Paula (suj.) Paula, la protagoniste (suj.) Paula (suj.) except la fille, Paula.	<b>Introducción</b> une fille qui s'appelle Paula (CD) Paula (suj.) (2) sauf Paula (CD) un membre appellée (suj.)	<b>Introducción</b> Paula Belier (suj.) sauf Paula Bélier (suj con verbo être omitido) Paula (suj.) (2) une fille (CD) qui n'est pas *sourd, Paula	<b>Introducción</b> Paula Bélier (suj.)(3) Paula (suj.) (2)

Vemos que tanto en la R1 como en la R2 el personaje principal, Paula, se introduce con más frecuencia usando el nombre propio como sujeto de la frase en posición pre-verbal, por ejemplo, *Paula travaille du \*camp [=Paula travaille à la campagne]*. En las R2, sin embargo, aumentan las veces en que el personaje principal está introducido mediante estructuras más complejas, por ejemplo, el alumno D1 en la primera redacción, introduce a Paula de la siguiente manera: *Paula travaille du \*camp avec ses parents*, sin embargo, en la R2 usa una estructura con el atributo: *Paula Bélier est une fille qui a des parents \*sourd muet*. Comparando con nuestros ejemplos de cuatro sinopsis podemos ver que, efectivamente, primero aparece el personaje principal que se introduce mediante el nombre propio que funciona como sujeto preverbal. El alumno C6 en ambas redacciones introduce a Paula usando el nombre propio, en R1 mediante la frase *Une fille qui s'appelle Paula Bélier a une famille \*sourd-muet* y en R2: *Le film parle d'une fille qui s'appelle Paula*. Podemos ver que recurre a un elemento introductorio (Le film parle de) más propio de un relato oral o de un ejercicio más escolar, que de una sinopsis. Esto podría indicar una mezcla de género que podría ser causada por no haber previsto una advertencia al respecto por nuestra parte durante la explicación del género de la sinopsis. Descubrimos aquí que habría más géneros próximos que podrían interferir. En el grupo E, el alumno E12 en la R1 introduce a Paula mediante la frase *\*Le famille Bélier \*il sont sourds mais ses enfants sont aussi \*except la fille Paula qui peut parler et écoute \*perfectement*. En primer lugar, menciona entonces a la familia entera y sus particularidades, con una estructura más propia del oral, que subrayamos, y que aparece, quizás, por influencia de los intercambios orales en clase donde se ha podido producir este tipo de estructura, Posteriormente se menciona a Paula. En la R2, sin embargo, empieza por presentar a Paula en

primer lugar: *Paula Bélier* \*ce une fille d'un ville de Paris qui habite avec sa famille mais ses parents et son frère \*se sont sourds. Vemos que esta primera frase contiene de una manera concisa información no sólo de Paula sino en general de toda la situación inicial de la película incluyendo incluso el lugar de acontecimientos. Se usan las mismas estructuras presentes en nuestros ejemplos: una frase simple o una frase subordinada adjetiva, pero una vez más hay una influencia del oral por la topicalización (*Paula Bélier* \*ce [=Paula, c'est..., en vez de "Paula est..."] *une fille d'un ville de Paris qui habite avec sa famille*).

#### 4.3.2 Introducir los personajes secundarios (F.1.2)

Otro elemento importante de la competencia discursiva de una sinopsis, que afecta a la coherencia narrativa, es la introducción de los personajes secundarios. En la película existen varios personajes secundarios cuyos roles semánticos o semióticos evolucionan en algunos casos, por esto hemos decidido analizar por separado como cada uno de ellos está presentado. Entre ellos, encontramos a los padres, el hermano, el profesor de la música y el chico amigo de Paula, Gabriel. Hemos creado también una categoría aparte para la "familia Bélier" como un personaje secundario colectivo. Tenemos que recordar, sin embargo, que no es necesario introducir todos estos personajes en una sinopsis, como hemos visto anteriormente, basta con introducir un personaje secundario que actúa como adyuvante o receptor según el modelo de Greimas (citado por Bertetti, 2016).

### Los padres

Podemos ver en la siguiente tabla que los padres como un personaje secundario aparecen en casi todas las redacciones, de hecho, en la R2 su presencia aumenta ligeramente.

**Tabla 16: F1.2 los padres: número de ocurrencias**

	R1-C (5)	R1-D (5)	R1-E (5)	R2-C (5)	R2D (5)	R2E (5)
F.1.2 (padres)	4	5	4	4	5	5

Los recursos léxico-gramaticales utilizados para la expresión de este elemento están resumidos en la tabla 17:

**Tabla 17: Recursos léxico-gramaticales de la F1.1 los padres**

	<b>R1-C (5)</b>	<b>R1-D (5)</b>	<b>R1-E (5)</b>	<b>R2-C (5)</b>	<b>R2-D (5)</b>	<b>R2-E (5)</b>
F.1.2 (padres)	Introducción le père (suj.) son père (suj.)(2) a des parents (CD)	Introducción avec ses parents (CCCo) *son *perés (suj.) ses *parent (suj.) les parents (suj.) ses parents (suj.)	Introducción ses *parent (suj.) *sa père (suj.) *unes parents (CD) ses parents (suj.)	Introducción Rodolphe (suj.) son père et sa mère (suj.) avec ses parents (CCCo) le père (suj.)	Introducción qui a des parents (CD) son père travaille (suj.) ses parents (suj.)(2) la mère, le père (suj.)	Introducción son père (suj.) (2) avec ses parents (CCCo)(2) le père Rodolphe Bélier (suj.)

Podemos ver en los tres grupos los errores más frecuentes: el acuerdo de los posesivos con el número y género del sustantivo. En el grupo D se puede apreciar que en las R1 faltaba la “-s” en el plural de *parents* o en el grupo C directamente se evitaba usar el posesivo plural y en el grupo E se recurría a formas incorrectas (*unes*). En R2, sin embargo, aparece la forma correcta de *parents* y también el posesivo plural *ses*. En el anexo 15, en la tabla general de todos los recursos léxico-gramaticales podemos ver también el cambio en el uso de posesivo masculino *son*. Podemos apreciar estos cambios en los siguientes ejemplos de frases:

R1	R2
alumnoC9 Paula Bélier a des parents	alumnoC9 Elle travaille avec ses parents
alumnoD3 *Cuand ses* parent *découvent ce rêve ils ne * pas que elle voyage *a Paris	alumnoD3 Elle veut être chanteuse mais ses parents ne * pas qu'elle les abandonne
alumnoE13 Paula, la protagoniste se *present pour la chorale de *le lycée et *sa père *c'est *present pour les elections	alumnoE13 Paula *c'est *presente à la *choral de lycée et son père *c'est *presente comme maire.

Los padres, como personaje secundario, juegan el papel de “antagonistas” que finalmente se convierten en “adyuvantes”. No es necesario que aparezcan antagonistas en una sinopsis, pero aquí es un elemento fundamental de la historia y o bien aparecen como "los padres" o bien como "la familia de Paula/su familia" pero en todas las redacciones aparecen mencionados.

## El hermano

**Tabla 18: F1.2 el hermano: número de ocurrencias y recursos léxico-gramaticales**

	R1-C (5)	R1-D (5)	R1-E (5)	R2-C (5)	R2D (5)	R2E (5)
F.1.2 (hermano)	1	2	1	2	3	2
F.1.2 (hermano)	un frère (CD)	avec (...) *se frère (CCCo) son fils (suj.)	*sa frère (suj.)	Quentin (suj.) son frère (suj.)	un frère (CD) avec son frère (CCCo)(1) le frère (suj.)	avec son frère (CCCo)(2)

El hermano es un personaje secundario que puede aparecer en las redacciones de manera individual o como parte de *la famille*, por lo tanto, vemos que no está presente en todas las redacciones, aunque en R2 su presencia aumenta ligeramente. A nivel formal, podemos ver sobre todo en el grupo D que, en R1, el posesivo *son* no siempre fue usado correctamente (*Paula travaille (...) avec \*se frère*), mientras que en R2 aparece la forma correcta (*Elle gagne et part en voyage à Paris avec son frère*) lo que podría indicar la adquisición de esta forma y de esta concordancia o combinatoria por parte de los alumnos.

## La familia

En la siguiente tabla, vemos el número de veces que se introduce “la famille (Bélier)” como un personaje principal. Podemos observar un ligero aumento de ocurrencias entre R1 y en R2 en los grupos C y D.

**Tabla 19: F1.2 la familia: número de ocurrencias**

	R1-C (5)	R1-D (5)	R1-E (5)	R2-C (5)	R2D (5)	R2E (5)
F.1.2 (familia)	4	4	4	5	5	4

En la tabla 20 vemos los recursos léxico-gramaticales utilizados para introducir este personaje.

**Tabla 20: Recursos léxico-gramaticales de la F1.1 la familia**

	R1-C (5)	R1-D (5)	R1-E (5)	R2-C (5)	R2D (5)	R2E (5)
F.1.2 (familia)	Introducción une famille (CD) le famille Bélier (suj.) avec sa famille (CCCo) la famille Bélier (suj.)	Introducción la famille Bélier (suj)(3) d'une famille (CD)	Introducción avec sa famille (CCCo) *le famille Bélier (suj.) cette famille (suj.) les Bélier (suj.)	Introducción une famille (CD)(2) avec sa famille (CCOo) dans la famille (CCL) la famille Bélier (suj.)	Introducción une famille (CD) avec une famille (CCCo) une famille avec 4 membres (CD) sa famille (suj.)	Introducción *un a famille(CD) avec sa famille (CCCo) d'*un famille (CD) toute sa famille (suj.)

En nuestros ejemplos de sinopsis vimos que el personaje secundario aparece a menudo como un complemento del nombre en frases complejas (*Il embauche Driss, un jeune de banlieu qui vient de sortir...*, *Intouchables*) o como un sujeto en frases simples (*Arletty est gravement Malade, Le Havre*). En las redacciones el alumno D3, por ejemplo, introduce en R1 el personaje de la familia también como un complemento introducido por “de” *Paula es le fille melleux d'une famille de \*sour-muet*, igual que en R2 con un complemento introducido por “avec” *Paula est une fille normal avec une famille \*soud-muet*. El alumno C10. en su R2. introduce la familia como un sujeto de una frase subordinada adjetiva: *La famille Bélier est une famille qui est sourde*. Los alumnos recurren, por tanto, a las estructuras que podemos encontrar habitualmente en una sinopsis.

En cuanto a los aspectos formales, en el grupo D, el posesivo femenino *sa* estaba ausente y los alumnos recurrían al uso de otros recursos, por ejemplo, el alumno D5, en la primera redacción, introduce a la familia mediante la frase *La famille Bélier \*ne est une famille \*tradicional, Paula la \*grand fille de la famille, n'est pas \*sourd* mientras que, en la R2, aparece el posesivo *sa*: *Ce film raconte l'histoire d'une fille qui n'est pas \*sourd (Paula) et sa famille \*sourd*. Esto podría indicar una adquisición del posesivo femenino con “famille” y su aplicación activa en frases.

### **El profesor Thomasson**

El personaje del profesor Thomasson es un elemento importante para la coherencia narrativa ya que está asociado a la introducción del elemento perturbador proponiendo a Paula la participación en el concurso, por lo tanto, su presencia en las redacciones demuestra en general

una coherencia bien armada. Hemos visto que aparece,' en nuestro ejemplo modelo real de sinopsis de *La famille Bélier* (Ejemplo en el apartado 4.X.X), ya que es el “adyuvante” que ayuda al sujeto a lograr su objeto, siguiendo la terminología de Greimas (citado por Bertetti, 2016).

Podemos observar en la tabla 21 el número de ocurrencias de este elemento:

**Tabla 21: F1.2 el profesor: número de ocurrencias**

	R1-C (5)	R1-D (5)	R1-E (5)	R2-C (5)	R2D (5)	R2E (5)
F.1.2 (profesor)	4	2	3	3	1	4

Podemos ver, sin embargo, que su presencia baja ligeramente en las redacciones finales comparando con las redacciones iniciales. Hay que tomar en cuenta que las primeras redacciones se escribieron justo después de ver la película y las segundas pasadas casi 5 semanas, lo que pudo causar el olvido de algunos elementos. El tema del concurso y viaje a París siguen apareciendo, pero expresado sin mencionar al profesor, por ejemplo, el alumno C9, en R1, pone *le professeur lui propose s'inscrire dans un concours de chante*, mientras, en la R2, *Paula décide de préparer le concours de Radio France*.

Los recursos léxico-gramaticales se encuentran en la tabla 22:

**Tabla 22: Recursos léxico-gramaticales de la F1.1 el profesor**

R1-C (5)	R1-D (5)	R1-E (5)	R2-C (5)	R2D (5)	R2E (5)
le *professer (suj.)(1) le *professeur (suj.)(3)	*sa *proffeseur (suj.) le professeur Tomasson (suj.)	le professeur (suj.) avec M.Tomasson (CCCo) le professeur du chante (suj.)	le professeur Thomasson (suj.) son *professeur (suj.)	son *professeur M Thomasson (suj.)	son *professeur de *chante (suj.) le *professeur (suj.) son *professeur (suj.) avec son *professeur M Thomasson (CCCo)(1)

En nuestro modelo de sinopsis de *La famille Bélier* este personaje se introduce como un complemento mediante una frase subordinada (*Un jour, poussée par son professeur de musique qui lui a découvert un don pour le chant...*). En las redacciones, tanto primeras como las segundas, el profesor se introduce en una frase simple o coordinada como sujeto. Por ejemplo,

el alumno E11, en la R2, escribe: *Son professeur de chante l'inscrit à concours*. Encontramos esta estructura en uno de nuestros ejemplos, en la sinopsis de la película *Le Havre*, el personaje secundario es introducido mediante una frase simple como sujeto: *Sa femme, Arletty, est gravement malade*.

A nivel formal, se puede ver claramente la ausencia del posesivo masculino *son* en las primeras redacciones y su aparición en las redacciones finales. El posesivo aparece incluso en construcciones de complemento circunstancial de compañía. Aquí comparamos algunas frases de R1 y R2:

Alumnos	R1	R2
C8	Paula entre *a la *coral de *l'institute et le *professeur dit qu'elle a un don	Elle s'inscrit dans la chorale au collège et <b>son</b> *professeur *le propose d'aller à un concours de chant
D5	Le professeur Tomasson *dice-elle d'aller à Paris	Paula *s'inscrive dans la *choral et <b>son</b> professeur M Thomasson lui dit d'aller à Paris
E13	Paula *décidée *laisser-la et elle parle avec M.Tomasson	Elle parle avec <b>son</b> *professeur M Thomasson sur le *teme

## Gabriel

Gabriel es un personaje importante para la trama ya que inicialmente forma parte del objetivo del personaje principal, aunque esta circunstancia cambia a lo largo de la película ya que de adyuvante se convierte en antagonista temporalmente. Vemos en la tabla 23 que, en las segundas redacciones, aparece menos veces, podría ser por los mismos motivos que en el caso del profesor.

**Tabla 23: F1.2 Gabriel: número de ocurrencias**

	R1-C (5)	R1-D (5)	R1-E (5)	R2-C (5)	R2D (5)	R2E (5)
F.1.2 (Gabriel)	3	2	1	1	2	2

En cuanto a los recursos, vemos en la tabla 24 el aumento del uso de la palabra *garçon* en las R2, es una palabra que se introduce en el nivel inicial y dado el nivel general de los tres grupos

debería formar ya parte de su vocabulario. Es posible que durante nuestra intervención fue recordada y retenida por los alumnos.

**Tabla 24: Recursos léxico-gramaticales de la F1.1 Gabriel**

R1-C (5)	R1-D (5)	R1-E (5)	R2-C (5)	R2D (5)	R2E (5)
avec se copain Gabriel (CCC) de Gabriel (CD) un *fil appelé Gabriel (CD)	avec son ami Gabriel (CCCo) un garçon (CD)	*conossait a Gabriel (CD)	avec un garçon (CCOa)	*rencontrez Gabriel, un *belle garçon (CD) un garçon (CD)	avec Gabriel (l'autre garçon qui chante) (CCCo) Gabriel un fils du chorale (CD)

#### 4.3.3 Describir las particularidades de los personajes (F.1.3)

En una sinopsis tenemos que recibir la información básica sobre las particularidades de los personajes que pueden expresarse, por un lado, mediante adjetivos y, por otro, con verbos que describen sus aficiones, actividades realizadas, etc. Por este motivo, dividimos esta función en dos partes, para analizar, por un lado, como se expresan las cualidades de los personajes y, por otro lado, sus aficiones y las actividades que realizan. La siguiente tabla muestra el número de sus ocurrencias.

**Tabla 25: F1.3 Particularidades de los personajes: número de ocurrencias**

	R1-C (5)	R1-D (5)	R1-E (5)	R2-C (5)	R2D (5)	R2E (5)
F.1.3 (cualid.)	5	8	6	5	5	6
F.1.3 (actividad)	4	4	8	8	4	8

Vemos que en todas las redacciones se describen los rasgos de los personajes o las actividades que hacen y sus aficiones.

En nuestras sinopsis – modelo de películas, estas particularidades se introducían como un atributo en una frase copulativa con el verbo “être” (*Marcel est cireur*), como aposición o con una frase relativa (*Louise Desfointaine, résistante qui agit...*) o como adjetivo adyacente a un nombre (*immigrants clandestins*). Los alumnos en ambas redacciones también utilizan esta estructura para expresar estas características (*c'est une famille sourde, ses parents et son frère \*se sont sourds, ils sont sourds*).

Los recursos léxico-gramaticales exactos se pueden consultar en el Anexo 15. En todas las redacciones aparecen los adjetivos *sourd*, *sourd-muet*, pero falta su concordancia con el género y con el número plural. En los grupos el C y el D vemos poca evolución entre R1 y R2 ya que se repiten los mismos errores de concordancia (*une famille \*sourd-muet*, *ses parents et \*se frère \*sourd etc.*). En el grupo E se puede ver, sin embargo, un progreso ya que en las R1 aparecen los mismos problemas de concordancia que en los otros grupos, pero en las R2 vemos el uso correcto de la concordancia que se puede apreciar en la siguiente tabla 26, extracto del Anexo 15:

**Tabla 26: comparación de uso de concordancia en el grupo E, R1 vs. R2:**

GRUPO E R1	GRUPO E R2
il sont* sourd (atr) Tous-ils sont *sourdes (atr.)	ses parents et son frère *se sont <i>sourds</i> (atr.) ils sont <i>sourds</i> (atr.) *un famille <b>sourde</b> (atr.) sa famille est <b>sourde</b> (atr.)

En cuanto a la expresión mediante verbos vemos una ligera mejora de uso del verbo *pouvoir* en tercera persona singular, en el grupo C, en la R1, este verbo aparece con *x* al final (*elle \*peux parler et écouter*), mientras que, en la R2, se ve la versión correcta (*qui ne peut pas parler ni écouter*). Los verbos aparecen correctamente en la tercera persona singular en ambas redacciones, sin embargo, en la tercera persona plural hay una mejora de conjugación en el grupo E, que, en la R1, escribe *ils \*vent du fromage dans le marché* y, en la R2, *ils fabriquent du fromage* (el uso de un verbo diferente, regular del 1er grupo, frente al irregular de la R1, puede haber tenido algún efecto en ello).

#### 4.3.4 Introducir el lugar de acontecimientos (F2)

El lugar principal de los acontecimientos es la granja, que se encuentra en un pequeño pueblo del oeste de Francia, hecho que es mencionado en la mayoría de las redacciones como muestra la siguiente tabla.

**Tabla 27: F2 Introducir el lugar de acontecimientos número de ocurrencias**

	R1-C (5)	R1-D (5)	R1-E (5)	R2-C (5)	R2D (5)	R2E (5)
F2	3	3	2	5	2	3

Vemos un ligero aumento en el número de apariciones del lugar principal, lo que puede indicar que los alumnos han tomado conciencia que este elemento forma parte de la coherencia narrativa por presentar entre otras cosas, el marco inicial de la situación.

**Tabla 28: Recursos léxico-gramaticales de la F2**

R1-C (5)	R1-D (5)	R1-E (5)	R2-C (5)	R2D (5)	R2E (5)
Lugar principal aide avec la ferme (CCCo) dans la ferme (CCL) dans une ferme (CCL)	Lugar principal travaille *du camp (CD) en la ferme (CCL) travaille en une ferme (CCL)	Lugar principal en une ferme (CCL) dans une ferme (CCL)	Lugar principal en la ferme (CCL) dans la ferme (CCL) (2) dans une ferme (CCL)(2)	Lugar principal en la ferme (CCL) une ferme à Mayenne (CCL) dans la ferme (CCL) dans une ferme (CCL)	Lugar principal dans une ferme (CCL)(2) d'*un ville de Paris (CD)

Hemos visto, en nuestros ejemplos modelo de sinopsis de películas que esta información suele aparecer en la primera frase simple, o en la segunda frase en forma de complemento. Nuestros alumnos también suelen recurrir al complemento (circunstancial de lugar: *Ils travaillent dans une ferme*), pero suelen introducir esta información un poco más adelante (en la tercera o cuarta frase).

Vemos que la palabra *ferme* formaba ya parte del léxico del alumnado antes de nuestra intervención, el uso de preposiciones mejora ligeramente en el grupo D ya que los errores *\*en une ferme, en \*la ferme, du \*camp* están reemplazados por *une ferme à Mayenne, dans la ferme, dans une ferme*. En el grupo E, aparece también la versión correcta *dans une ferme*, en vez de *en la ferme*, lo que indica la adquisición del uso correcta de la preposición *dans*.

#### 4.3.5 Introducir la situación inicial (F3)

La primera frase de una sinopsis ofrece al lector unos datos básicos sobre lo que se puede esperar de la película y sobre su trama principal. Hemos visto que la F3 forma parte de la respuesta a la *quaestio* de la sinopsis: *¿De qué trata la película?*, por lo tanto, su presencia en las redacciones es crucial para el mantenimiento de la coherencia. En todas las redacciones los alumnos han introducido este tipo de información, como muestra la siguiente tabla.

**Tabla 29: F3 Introducir la situación inicial número de ocurrencias**

	R1-C (5)	R1-D (5)	R1-E (5)	R2-C (5)	R2D (5)	R2E (5)
F3	5	5	5	5	5	5

Los recursos exactos usados para expresar esta función se pueden consultar en el anexo 15, aquí ofrecemos solo un pequeño extracto:

**Tabla 30: Extracto de recursos léxico-gramaticales de F3**

<b>R1-C (5)</b>	<b>R1-D (5)</b>	<b>R1-E (5)</b>	<b>R2-C (5)</b>	<b>R2-D (5)</b>	<b>R2-E (5)</b>
Une fille qui s'appelle Paula Bélier a une famille *sourd-muet *Le famille Bélier c'est sourd-muet	La famille Bélier est une famille *sourd, moins la fille qui s'appelle Paula Bélier Bélier est une famille de quatre personnes	Le film commence à nous présenter a la protagoniste (decl.) Le famille Bélier il sont sourds mais ses enfants sont aussi except la fille Paula (suj.)	Le film parle d'une fille La famille Bélier est une famille qui est sourde	Dans le film il y a une famille qui est sourde *muete, sauf Paula Ce film c'est l'histoire d'une famille Ce film raconte l'histoire d'une fille	Paula Bélier *ce une fille d'*un ville de Paris qui habite avec sa famille mais ses parents et son frère se sont sourds (suj.) Le film parle d'*un famille sourde

Vemos que por lo general en las primeras redacciones se empieza por presentar a la protagonista o la familia en su conjunto con sus particularidades. En las segundas redacciones se recurre con más frecuencia a estructuras específicas para presentar la película (aunque en la R1 del grupo E esta estructura también aparece una vez), tales *como le film parle de..., dans le film il y a... ce film c'est l'histoire de..., ce film raconte l'histoire de...* etc. Como hemos dicho antes, estas estructuras pertenecen más bien a los relatos orales o a los ejercicios escolares de comentario de texto, y su uso indebido puede ser causado por nuestro tipo de intervención oral o quizás porque algunos han entendido la tarea de forma más escolar, y menos “real”, en la segunda vuelta o simplemente porque han activado otros conocimientos próximos y no han aprendido aún que no son intercambiables en géneros distintos (transposición de una estructura de otro género próximo, pero más escolar). Una última interpretación sería que la *quaestio* principal de una sinopsis debería ser matizada, es decir, no es tanto ¿De qué trata la película?” como ¿Sobre quién es esta película y qué le ocurre? Esta *quaestio* podría explicar mejor por qué en este género se comienza con frecuencia con el nombre propio del protagonista que puede ser individual o colectivo.

En nuestros ejemplos, la situación inicial se introducía en la primera frase mediante frases simples que presentan al mismo tiempo el personaje principal como el sujeto y el lugar de acontecimientos como atributo o complemento de lugar. Podemos encontrar estas frases tan sintéticas en algunas de las redacciones finales.

#### 4.3.6 Introducir la problemática o el elemento perturbador (F4) e Introducir las consecuencias del elemento perturbador (F7)

Estos dos elementos igual que el anterior forman parte de la respuesta central a la *quaestio* de una sinopsis, es decir, de la trama, por lo tanto, los vamos a analizar conjuntamente.

El número de ocurrencias de estos dos elementos se puede ver en la tabla 31

**Tabla 31: Número de ocurrencias: F4 y F7 Introducir el elemento perturbador y sus consecuencias**

	R1-C (5)	R1-D (5)	R1-E (5)	R2-C (5)	R2D (5)	R2E (5)
F4	5	5	6	7	5	6
F7	9	6	8	9	6	9

Como se indicó en el análisis de la estructura episódica de la película, existen dos elementos perturbadores: la inscripción de Paula en el coro y la candidatura del padre para las elecciones a alcalde, por lo tanto, en algunas redacciones aparecen ambos elementos. Las consecuencias de estos elementos también son varias (ayudar en la campaña electoral, participar en el concurso e irse a París etc.). Se observa que los alumnos perciben estos elementos como parte de la trama y de la coherencia narrativa y los incluyen en ambas redacciones. Son bastante concretos en la mención de los objetivos opuestos (aparentemente excluyentes) del padre y de la hija.

En nuestros modelos de sinopsis hemos visto que el elemento perturbador se introduce como un atributo (*capturé par les Allemands*) o una frase simple (*Marcel rencontre Idrissa*). En uno de los ejemplos, se usaba también una frase compuesta subordinada (*Un jour, poussée par son professeur de musique qui lui a découvert un don pour le chant, elle décide de préparer le concours de Radio France*).

A continuación, vamos a presentar algunos ejemplos (el corpus completo se encuentra en el anexo 15) de los elementos léxico-gramaticales usados por nuestros alumnos para expresar las funciones F4 y F7 y su evolución:

F7	R1	R2
C6	se *présenté a les élections pour le mairie	veut se présenter aux élections
D3	s'inscrive à la chorale	Elle veut être chanteuse
E11	est dans un *chante club	elle s'inscrit dans *cours de chante
F4	R1	R2
D5	le professeur Tomasson dice-elle d'aller à Paris pour entré en Radio-France	son professeur M Thomasson lui dit d'aller à Paris
E13	Paula *veux chanter à Paris	Son *proffesseur découvre qu'elle chante

Vemos que los alumnos recurren en varios casos a frases simples (*Il veut se présenter aux élections, elle veut être chanteuse*), pero también en las R2 aparecen frases compuestas subordinadas (*Elle entre dans la chorale parce qu'elle chante très bien*) y coordinadas (*Elle s'inscrit dans la chorale au collègue et son \*proffesseur \*le propose d'aller à un concours de chant.*). A nivel gramático, los alumnos usan, por tanto, unas estructuras que también encontramos en nuestros ejemplos de sinopsis.

A nivel formal, se observa una evolución en la conjugación verbal y de las estructuras usadas. Se puede señalar que, en la R2, aparece el verbo *vouloir* conjugado en tercera persona singular, también el verbo *s'inscrire* y *découvrir*. Se corrige también *à les* a su forma contracté *aux*. En el grupo C, la palabra *chorale* aparece también más veces escrita de una manera correcta. En el grupo E, la palabra *mairie* aparece más veces en la R2 lo que podría indicar la adquisición de esta palabra por parte de los alumnos que no la habían usado en la primera redacción.

#### 4.3.7 Expresar el objetivo (*le but*) del personaje principal (F5) y Valorar los sucesos en relación con la consecución del objetivo (F6)

Hemos visto que el objetivo del personaje principal forma parte de la trama de la película y de su estructura episódica, es un elemento que motiva las acciones del personaje y debería

aparecer en una sinopsis para mantener la coherencia. En la tabla 32, vemos el número de sus ocurrencias en las redacciones.

**Tabla 32: F5 Expresar el objetivo del personaje principal**

	R1-C (5)	R1-D (5)	R1-E (5)	R2-C (5)	R2D (5)	R2E (5)
F5	4	5	5	6	5	5

El número de ocurrencias del objetivo aumenta ligeramente en las R2, estando presente en todas las redacciones, lo que demuestra la toma de conciencia, por parte de los alumnos, de la importancia de este elemento en una sinopsis. En algunos casos, se expresan incluso los dos objetivos que inicialmente aparecen como antagónicos (cantar-Paula y ser alcalde-su padre).

En los ejemplos reales de sinopsis, vimos que este objetivo se expresaba mediante una frase subordinada con un complemento circunstancial de finalidad (*pour*) o una frase simple con un sujeto y predicado. Nuestros alumnos en ambas redacciones usan también este tipo de frases, por ejemplo, el alumno E15 en R2 usa una frase simple: *elle \*veux \*de chanter dans un \*concours à Paris*, igual que el alumno E13: *Paula \*c'est presente \*à le \*counours de Paris*. Se usa el sujeto y predicado para expresar este objetivo. El alumno E11 en su segunda redacción usa el complemento circunstancial de objetivo (*Son \*proffesseur de chante l'inscrit \*à concours pour chanter \*dans Paris.*) para expresar este *but* del personaje.

En cuanto a la forma de los recursos léxico-gramaticales (Anexo 15), se puede apreciar, en el grupo C, la corrección de *un concours de \*chante* que después aparece con su forma correcta *un concours de chant*; en el grupo D, en las segundas redacciones aparecen los verbos *pouvoir* y *vouloir* conjugados en la tercera persona del singular. Estos verbos están ausentes en las primeras redacciones lo que indica su adquisición y uso activo. Se expresa, por tanto, otra modalidad. Por ejemplo:

	GRUPO D R1	GRUPO D R2
Alumno D2	La fille aime chanter	Cette fille <b>peut</b> chanter
Alumno D3	Elle aime *chante	Elle <b>veut</b> être chanteuse

Los hechos que suceden en relación con el objetivo del personaje pueden influir de una manera positiva o negativa en su consecución. Este hecho está reflejado también por los alumnos. La tabla 33 muestra de manera cuantitativa sus ocurrencias.

**Tabla 33: Numero de ocurrencias de F6 Valorar los sucesos en relación con la consecución del objetivo**

	R1-C (5)	R1-D (5)	R1-E (5)	R2-C (5)	R2D (5)	R2E (5)
F6 positivo	6	4	3	5	5	4
F6 negativo	1	4	4	2	2	3

En ambas redacciones se valoran los hechos tanto de manera positiva como negativa y no parece haber una evolución o tendencia a nivel cuantitativo entre R1 y R2. En las R2 sí observamos que se expresa con más frecuencia la consecución positiva del objetivo.

Vemos, por otro lado, una evolución en el uso de los recursos para expresar esta función que se muestran en la siguiente tabla.

**Tabla 34 Recursos léxico-gramaticales de F6 Valorar los sucesos en relación con la consecución del objetivo**

	R1-C (5)	R1-D (5)	R1-E (5)	R2-C (5)	R2D (5)	R2E (5)
F.6 positivo	*finallement (CCT) chante très bien (suj.) le don (CD) un don (CD) *au fin (CCT) un don pour chanter (CD)	trouvé *sa cadeau et chanté (suj.) un don pour la musique (CD) réussi *faire *sa rêve (suj.) finalment (CCT)	a une super bonne voix (CD) ils l'accepte (suj.) une opportunité (CD)	chante très bien (pred.) chante très bien (pred.) finalment (CCT) un don (CD)	pourchasse ses rêves (suj.) *finalment elle voyage (CCT) À la fin (CCT), prestigieuse académie (CCL) chante très bien (suj.) *sa rêve (CD)	chante très bien (suj.) *au la fin du film (CCT) elle chante *très bien (CCM) ils l'accompagnent (suj.)
F.6 negativo	ses *pères se fachent	mais son *perés n'*en *aime pas ils ne pas que elle voyage beaucoup de discussions Ses parents ne sont d'accord	ne veulent pas qu'elle arrive (suj.) sa mère et très fachée (atr.) le problème principal (suj.) ne *voulent pas (suj.) sans elle ils ne *pouvent pas vivre (suj.)	ne veut pas qu'elle chante (suj.) Paula se dispute avec sa famille	ses parents ne pas ses parents ne veulent pas	Paula est *mauvais parce que sa famille ne la soutient pas *se sont pas d'accord *ces parents ne sont pas *contente (atr.)

Esta valoración del objetivo del personaje principal no se encuentra en todos nuestros modelos de sinopsis. De manera indirecta, la encontramos en algunos casos, expresándose, sobre todo, mediante adjetivos (*une amitié exceptionnelle*) o sustantivos (*un don pour le chant*). El mismo sustantivo (*le don*) aparece en las redacciones de los alumnos que también recurren a los adjetivos (*une bonne voix*) o adverbios (*elle chante très bien*).

Vemos que en ambas redacciones los alumnos intentan valorar de modo positivo la manera de cantar de Paula *elle chante très bien, un don, un rêve, finalement*. En el grupo C se corrige la ortografía de la palabra *finalment*.

En cuanto a la valoración negativa y los recursos usados en el grupo D la forma incorrecta *\*père* (en el sentido de *los padres*) está corregida por *parents*, aparece el verbo *vouloir* conjugado correctamente en la tercera persona del plural. En el grupo C aparece un nuevo

verbo, *se disputer*. En la R1 y la R2 los alumnos intentan expresar esta valoración con los recursos disponibles que usan de una manera activa (ver anexo para la totalidad de ejemplos).

#### 4.3.8 Despertar el interés del espectador (F8)

Hemos visto que una sinopsis debe responder a la *quaestio* secundaria de *¿Por qué vale la pena ver la película?* Por lo tanto, debería incluir un elemento que despierte la curiosidad del lector y le haga querer ver la película.

Vemos en la siguiente tabla el número de ocurrencias de esta función en las redacciones.

**Tabla 35 Numero de ocurrencias de F8 Despertar el interés del espectador**

	R1-C (5)	R1-D (5)	R1-E (5)	R2-C (5)	R2D (5)	R2E (5)
F8	0	1	0	2	2	2

En las primeras redacciones en el total de 15 esta función aparece sólo en una, mientras que en las R2 aparece en 6, lo que muestra un aumento considerable de su presencia en las redacciones posteriores a la intervención. Los alumnos introducen este elemento mediante varios recursos léxico-gramaticales presentados en la tabla 36.

**Tabla 36 Recursos léxico-gramaticales de F8 Despertar el interés del espectador**

	R1-C (5)	R1-D (5)	R1-E (5)	R2-C (5)	R2D (5)	R2E (5)
F.8		continue de se battre (suj.)		Comment se termine tout? (interr.) Elle doit pratiquer son *chante et aider dans la ferme	pourchasse ses rêves (suj.) *represent les problèmes des adolescents et les décisions (CD)	dans le film on peut voir les *problemés qui a (decl.) Est-ce qu'elle peut aller (interr.)

En nuestros ejemplos de sinopsis, vimos que este elemento se introducía mediante una frase simple enunciativa que deja en suspenso lo que pueda suceder donde puede aparecer el futuro próximo o simple, o interpretaciones más generales (*Entre les deux hommes marginalisés, à l'écart de la société, va naître une amitié exceptionnelle, Un choix de vie qui signifierait pour elle...*) o una frase coordinada con dos sujetos y dos predicados (*Mais la police pourchasse les migrants clandestins et les héros auront vraiment besoin de l'aide de tous les gens du quartier*). En las redacciones finales de nuestros alumnos encontramos las frases simples enunciativas o coordinadas para el mismo sujeto (*Cette fille pourchasse ses rêves, Le film \*represent les problèmes des adolescents et les décisions. Elle doit pratiquer son chante et aider dans la*

*ferme*). También se usan frases compuestas (*Dans le film on peut voir les problèmes qui a la famille Bélier parce que ils sont sourds*). Los alumnos recurren también a frases simples interrogativas (*Est-ce qu'elle peut aller à le concours de Paris?*, *Comment se termine tout?*) que, aunque no aparecen en nuestros ejemplos, tienen como objetivo interesar al espectador y pero que son más propias del relato oral o quizás del trailer de película (otros géneros también próximos).

Se observa que los alumnos han adquirido el concepto de este elemento como parte de la coherencia narrativa de una sinopsis e intentan expresarlo con recursos a su disposición, aunque será necesario en el futuro precisarles contextos para recursos apropiados para otros géneros, en concreto los géneros orales.

#### 4.3.9 Contar el desenlace (F9) y Dar su opinión personal (F10)

Estos dos elementos no deberían aparecer en una sinopsis ya que no forman parte de este género al no tratarse ni de un resumen ni de una opinión sobre la película. Hemos querido comprobar si nuestras instrucciones al respecto habían sido seguidas. Así, vemos que en algunas redacciones encontramos la F9, pero no la F10, como se muestra la siguiente tabla.

**Tabla 37 Numero de ocurrencias de F9 Contar el desenlace y F10 Dar su opinión personal**

	R1-C (5)	R1-D (5)	R1-E (5)	R2-C (5)	R2D (5)	R2E (5)
*F9	3	3	2	3	3	2
*F10	0	0	0	0	0	0

Podemos observar que en ninguna de las redacciones ni iniciales ni finales encontramos la expresión de la opinión personal sobre la película, sin embargo, en 8 de las 15 sinopsis R1 se cuenta el desenlace de la película, lo que constituye una falta grave de la coherencia del género y a la vez va en contra de la F8 “Despertar el interés del potencial espectador”. Este número no cambia en las R2 lo que indica que no todos los alumnos han retenido la información sobre el género presentada durante nuestra intervención. Los recursos léxico-gramaticales usados para expresar esta función se encuentran en el Anexo 15. Vemos cierta mejora en el grupo E en cuanto al uso de la preposición *à* seguida por la ciudad. En la R1 encontramos frases como *elle va \*au Paris pour l'audition*, corregida en la R2, *Paula est allée à Paris avec Gabriel*; en el grupo D *elle voyage \*a Paris* y, en la R2, *elle va à la prestigieuse académie à Paris*.

#### 4.4 Análisis de los cuestionarios de autoevaluación iniciales y finales

Vamos a analizar brevemente los cuestionarios de autoevaluación inicial (anexo 2) y final (anexo 13) que los alumnos realizaron el primer día de nuestra intervención después de haber completado la primera redacción y el último día después de completar la segunda redacción.

##### 4.4.1 Autoevaluación inicial.

La primera pregunta trataba sobre la percepción subjetiva de los alumnos sobre la dificultad de la prueba, es decir, sobre la dificultad de producir un texto escrito en un género discursivo

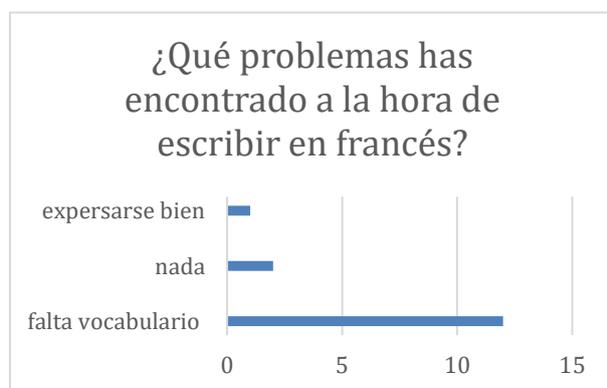
**Gráfico 6 la primera redacción**



concreto en una lengua extranjera. Como podemos ver la mayoría de los alumnos (el 67%) no considera esta prueba difícil, aunque 20% cree que fue bastante difícil.

En la segunda pregunta se trataba de una autorreflexión o toma de conciencia por parte de los alumnos sobre sus carencias a la hora de escribir en francés.

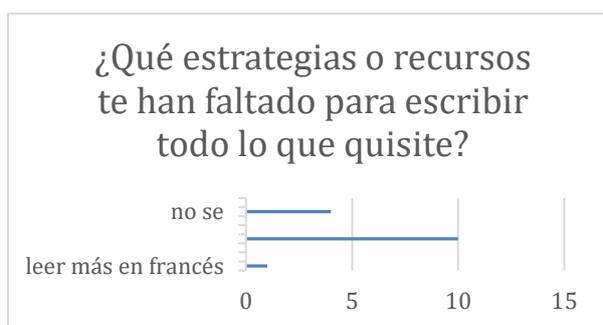
**Gráfico 7 problemas en la producción escrita**



La gran mayoría piensa que tiene problemas para escribir en francés, y, en concreto, que considera que, sobre todo, le falta ampliar el vocabulario para ser capaz de escribir mejor en francés.

La siguiente pregunta también trataba sobre la autoevaluación por parte de los alumnos de sus necesidades frente a la producción escrita en francés.

**Gráfico 8 Recursos que faltan al alumnado**



De nuevo, podemos ver que la mayoría cree que necesita sobre todo tener más vocabulario, hay también una minoría que percibe la relación entre leer más y escribir mejor en una lengua extranjera y, por lo tanto, considera que leyendo más mejoraría su producción escrita. En la última pregunta de la autoevaluación inicial vemos que más de la mitad de los alumnos considera que necesita escribir en francés con más frecuencia.

**Gráfico 9 las necesidades**



De nuevo, aparece la idea del vocabulario como un elemento clave para escribir bien. Llama la atención que, por un lado, el 67% de los alumnos no ha encontrado la prueba difícil, pero, por otro lado, consideran que lo que más necesitan es ampliar el vocabulario sin mencionar la gramática y aspectos pragmáticos de los textos escritos

tales como la coherencia y la cohesión.

#### 4.4.2 Autoevaluación final

**Gráfico 10 La redacción 2**



Debido a las limitaciones del tiempo, hemos podido hacer sólo dos preguntas en esta autoevaluación final. Se trataba de comparar la percepción subjetiva del alumnado sobre su mejora y comparar su percepción sobre la dificultad de la primera redacción y la segunda. Podemos ver que el 50% de los alumnos

creen que esta vez la prueba ha sido más fácil. Por último, un 7% considera que esta vez la prueba ha sido más difícil que la prueba diagnóstica inicial, es difícil saber los motivos de esta percepción, pero quizá se pueden deber a las limitaciones del tiempo para su realización ya que

realizamos la prueba final en los primeros 15 minutos de una sesión que, a continuación, estaba dirigida por la profesora titular. O bien son más conscientes de todo lo que hay que precisar y no están seguros de poder hacer “todo” bien. En ese caso, la evolución residiría en una mejor comprensión del desafío que supone hacer bien la tarea desde el punto de vista pragmático y lingüístico-formal.

En la segunda pregunta quisimos saber las percepciones de los alumnos sobre su mejora en la producción escrita. Es verdad que en tan pocas sesiones es difícil percibir una mejora notable, quizá por este motivo el 53% de los alumnos ha contestado “no sé”, aunque hay que señalar que el 40% cree que sí ha mejorado. Esta escasez de triunfalismo, podría deberse a lo comentado anteriormente. El alumnado ha comprendido el grado de dificultad que entraña hacer una buena sinopsis desde el punto de vista semántico-pragmático y el formal y no son capaces de saber hasta qué punto han hecho bien el ejercicio, porque no se les ha evaluado aún. Hay que recordar, además, que la gran mayoría de los alumnos no conocía antes de nuestra



intervención el género discursivo de una sinopsis y puede ser que nuestra presentación de los elementos que deberían encontrarse en este género frente a otros contribuyó a facilitar su redacción.

**Gráfico 11: Percepción global de mejora**

## 5 Conclusiones

Durante las seis sesiones que pudimos realizar para llevar a cabo nuestra intervención pedagógica quisimos mejorar la competencia de la producción escrita, y en particular a nivel pragmático, la competencia discursiva y funcional (en términos del MCER) de elaborar un texto de un género discursivo determinado como es la sinopsis de una película que los alumnos habían visionado con anterioridad. Para la metodología de nuestras actividades seguimos un enfoque orientado a la acción ya que quisimos situar sus producciones escritas en un contexto sociolingüístico concreto y así responder a las exigencias de esta situación comunicativa determinada y de una tarea con un género discursivo concreto: la sinopsis. Quisimos adaptar nuestra secuencia de actividades con el objetivo de enseñar también el nivel discursivo de la lengua: recordemos que según el MCER la competencia discursiva es “la capacidad que posee el usuario o alumnos (...) de construir fragmentos coherentes de lengua” (*Consejo de Europa, 2002, p.132*) e implica “controlar y estructurar el discurso en función de la coherencia y cohesión” (Consejo de Europa, 2002, p.132).

Hemos usado modelos explicativos de sinopsis de otras películas, que ejemplificaban la construcción de la coherencia en este género discursivo, proporcionando a los alumnos información, no siempre explícita en forma de reglas para una deducción, sino que también se podía aprender por inducción. Estas sinopsis, modelos reales que localizamos por la web, les permitieron distinguir este género de otros, tales como un resumen, una opinión personal sobre una película o una crítica cinematográfica y reparar en elementos clave que deberían aparecer en una sinopsis para así asegurar la coherencia narrativa de sus redacciones.

Durante el análisis de los datos recabados hemos presentado brevemente los componentes esenciales que constituyen la trama y que deberíamos encontrar en las redacciones y exponer la estructura narrativa episódica de la película en cuestión. Según nuestro análisis, la mayoría de los alumnos tanto en las redacciones iniciales, como finales, ha incluido los elementos clave de la trama narrativa. Hemos observado una mejora en la inclusión de estos elementos de la coherencia narrativa en la segunda redacción, lo que mostraría una cierta eficacia de nuestra intervención.

Hemos formulado también la *quaestio* propia de esta tarea, siguiendo la teoría de Klein y Sutterheim sobre cómo formular la intención de comunicación subyacente a una tarea verbal

compleja, (2002). A dicha *quaestio* debería responder una sinopsis y teniéndolo en cuenta hemos analizado nuestras redacciones concluyendo que en algunos casos esas respondían a una *quaestio* propia de otro género (por ejemplo, el resumen), lo que indicaba una confusión entre géneros. Esta confusión nos hace reflexionar sobre la necesidad de ampliar la intervención pedagógica, para dar paso a otros contenidos respecto de la especificidad de la expresión de ciertas funciones, o bien de las estructuras gramaticales utilizadas (de otros géneros orales o escritos), dando lugar a mejoras que en el futuro se podrían aplicar, por ejemplo, una explicación más clara de los elementos de la coherencia narrativa de una sinopsis y una distinción más precisa con otros géneros. Nos ha resultado además útil el modelo de la *quaestio* de Klein y Von Stutterheim (fecha) para explorar cómo formular mejor a los alumnos la intención de comunicación de una sinopsis, como pregunta a la que se trata de dar respuesta y, en ese sentido, a lo largo de la investigación, nos hemos replanteado si en vez de tener una *quaestio* principal ¿De qué trata la película? y una secundaria ¿Qué interés tiene verla? o ¿Por qué sería interesante verla? pudiera quizás ser más precisa ¿Sobre quién trata la película y qué le ocurre? Esto permitiría excluir quizás las respuestas de tipo "*Le film parle de...*" ya que no es propio de las sinopsis. A la vez esto podría explicar mejor que las sinopsis comiencen a menudo por el nombre propio del protagonista. Esta sería una vía de investigación futura en torno a la distinción de géneros próximos.

Sirviéndonos de ejemplos de algunas sinopsis hemos analizado los recursos lingüísticos (estructuras gramaticales, vocabulario) usados en las redacciones de nuestros alumnos. Hemos podido comprobar que se usaron estructuras gramaticales bastante parecidas a las que se usan habitualmente en este género, aunque también hemos visto que algunos alumnos en ocasiones usaron estructuras más propias de otros géneros (por ejemplo, orales), lo que podría indicar otra vez ciertas carencias por nuestra parte en las explicaciones dadas a los alumnos. En el futuro habría que considerar proponer más ejemplos de textos diferentes para que así los alumnos puedan ver las diferencias entre ellos y reparar en estructuras adecuadas. En cuanto al vocabulario, la presencia de ciertas palabras se ha priorizado de modo que las redacciones son más precisas, algo que, además, permite que puedan ser más cortas.

En cuanto a la metodología llevada a cabo, hemos tenido también en cuenta la pedagogía del error, según la cual un error es una característica personal de interlengua de cada alumno y no una dificultad de aprendizaje. Dada esta función formativa de los errores hemos propuesto unos ejercicios cuyo objetivo era una reflexión y toma de conciencia sobre los errores propios. Por

ejemplo, hemos creado para cada grupo un corpus de frases extraídas de las redacciones iniciales de los alumnos que contenían errores formales (conjugaciones, falta de concordancia de género y número de adjetivos y posesivos, preposiciones erróneas etc.). Hemos observado que este ejercicio resultó muy interesante a los alumnos que participaron activamente en la reflexión sobre los errores. Gracias a esta reflexión colectiva pudimos explicarles algunos aspectos gramaticales hasta entonces confusos y así ayudarles a mejorarlos. También recurrimos al uso de los TICs creando, por ejemplo, nuestro propio *quiz* interactivo para así repasar algunos conceptos formales. Este ejercicio bastante lúdico fue de gran agrado para los alumnos y sirvió igualmente para demostrar una vez más que los dispositivos móviles se pueden usar con fines educativos.

El análisis de los aspectos formales y la comparación entre las redacciones iniciales y finales indican que los alumnos han mejorado algunos puntos, por ejemplo, se pudo apreciar una mejora en el uso de los posesivos de la tercera persona singular y plural (*son, ses*) y su concordancia con el género y el número. Igualmente, la conjugación de verbos irregulares en presente *pouvoir, vouloir*, ausentes en las primeras redacciones, aparece de una manera activa y correcta en las redacciones finales. Cierta léxico también se comenzó a usar en frases concretas, lo que indica su adquisición por parte de los alumnos (*chorale, parents, s'inscrire*).

Hemos podido ver mejora a nivel léxico y gramatical, pero también desde el punto de vista pragmático, los alumnos han transferido conocimientos discursivos que tenían en lengua materna a la lengua extranjera, dado que R1 era probablemente la primera sinopsis que habían hecho en su vida. Por otro lado, queda de manifiesto su familiarización con este género, pero a la vez, al ser un género cercano a otros que conocen, en una fase ulterior, el camino indicado sería seguir trabajando en la diferenciación de géneros próximos

Necesitaríamos más sesiones para realizar más actividades y reforzar los nuevos contenidos y destrezas para que empiecen a formar parte de las competencias adquiridas por los alumnos. No hay que olvidar tampoco que nuestros grupos eran muy numerosos, con 28 alumnos por clase resultaba complicado trabajar un volumen considerable de contenidos y avanzar a un ritmo dinámico. Cabe recordar que contábamos con la presencia de otros estudiantes y una auxiliar de conversación que nos apoyaron, sobre todo, en las actividades grupales y ayudaron a mejorar la dinámica de la intervención. Gracias a ellos pudimos ofrecer una atención más

personalizada a los alumnos, resolviendo sus dudas también de manera individual, pero a la vez no pudimos controlar todo el *input* que se les proporcionó a los alumnos

La realización de esta investigación-acción nos ha permitido conocer en profundidad las etapas a seguir desde la elaboración de los formularios y pruebas iniciales, la determinación de los objetivos de aprendizaje y los contenidos, elaboración de los ejercicios y materiales y finalmente el análisis de datos tomando en cuenta los aspectos pragmáticos y formales de la lengua. Hemos aprendido a elaborar materiales específicos para abordar los aspectos pragmáticos de la lengua y trasladarlos a los alumnos de una manera comprensible para ellos. Nos hemos dado cuenta de la necesidad de adaptar en cada momento nuestro plan inicial a las circunstancias de la clase, así como los tiempos previstos inicialmente para las actividades.

En cuanto a la metodología aplicada en nuestra intervención, hay que recordar que nuestra experiencia docente se remontaba al inicio de los años 2.000 cuando el principal enfoque era el método comunicativo en una versión débil, así que la aplicación del enfoque orientado a la acción nos ha servido como una valiosa experiencia ya que la evaluación anteriormente trataba sobre todo de aspectos formales de las producciones escritas, centrándose en la corrección gramatical, penalizando por los errores y sin tomar en cuenta el contexto comunicativo y la adecuación sociolingüística del género determinado. El tratamiento del error, como una fuente importante de información con el fin de ayudar a los alumnos a mejorar y consolidar conceptos no adquiridos y el análisis de las redacciones desde un nivel no sólo formal, sino también discursivo (que permite analizar realmente la competencia textual de los alumnos) nos ha descubierto unas nuevas perspectivas de la docencia que no habíamos tomado en cuenta hasta ahora y que nos ayudará en nuestro futuro trabajo docente para aplicar de manera correcta esta metodología y una evaluación acorde con ella, así como unos contenidos semántico-pragmáticos cuyo calado hemos comenzado a comprender.

## 6 Bibliografía

Beacco, J.C. et al. (2008). *Référentiel, niveau A2 pour le Français (utilisateur /apprenant élémentaire) niveau intermédiaire*. Didier. Paris.

Bertetti, Paolo (2016) De la estructura narrativa a la manifestación lingüística. Notas sobre “les actants, les acteurs et les figures” de Algirdas J. Greimas. *Historia de la Semiótica. Homenaje a Umberto Eco. / Tercera Época. Serie Transformaciones* (julio - diciembre 2016), pp.135-146 Designis. Recuperado de <https://www.designisfels.net/wp-content/uploads/2021/05/i25.pdf#page=135>

Bouza N. (2016). Fomentar la producción escrita de francés 2º lengua extranjera en 1º Bachillerato a través de la elaboración de un periódico gracias a la Metodología de Proyectos. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad Autónoma de Madrid].

Brandel K., Sevre A. (2016) *À Plus 3*. Difusión centro de investigación y publicaciones de idiomas. Barcelona

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

Cassany D. (2005) *Expresión escrita en L2/ELE*. Arco/Libros S.L. Madrid.

Consejo de Europa (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Consejo de Europa (2020). Volumen complementario Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco\\_complementario/mcer\\_volumen-complementario.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf)

Decreto 48/2015, de 14 de mayo del Consejo de Gobierno que establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *BOCM* 118 de 20 de mayo de 2015, pp.10-309 [https://www.bocm.es/boletin/CM\\_Orden\\_BOCM/2015/05/20/BOCM-20150520-1.PDF](https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2015/05/20/BOCM-20150520-1.PDF)

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

González, M. B. C. (2003). La escritura en L1 y L2: estudio empírico. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, (2), 33-52.

Hernandez A. (2012). *Preparación de la prueba de Interacción escrita en el nivel B1 del MCER en la Escuela Oficial de Idiomas: la carta de motivación en respuesta a una oferta de empleo*. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad Autónoma de Madrid].

IES Juan de Mairena. (2021). Departamento de francés. Programación Anual de la Asignatura: francés en sección lingüística., Curso 2021-2022, San Sebastián de los Reyes, Madrid.

IES Juan de Mairena. (2021). Programación General Anual, Curso 2021-2022, San Sebastián de los Reyes, Madrid.

IES Juan de Mairena. (2021). Proyecto Educativo, Curso 2021-2022, San Sebastián de los Reyes, Madrid.

Klein, W., & Stutterheim, C. von (2002). Quaestio and L-perspectivation. In C. F. Graumann & W. Kallmeyer (eds.), *Perspective and Perspectivation in Discourse*, pp. 59-88. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/27269378\\_Quaestio\\_and\\_L-perspectivation](https://www.researchgate.net/publication/27269378_Quaestio_and_L-perspectivation)

Labov, W. (1972). *Language in the inner city: Studies in the black English vernacular*. University of Pennsylvania Press, Pensilvania. Recuperado de [http://danielezrajohnson.com/labov\\_1972\\_inse.pdf](http://danielezrajohnson.com/labov_1972_inse.pdf)

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020). Ministerio de educación, cultura y deporte. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Mateo C. (2021). *Desarrollo de la producción escrita y de la competencia gramatical en FLE: expresión de la hipótesis en 4º ESO (sección bilingüe de francés) con un enfoque orientado a la acción mediante el uso de las TIC en tiempos de Covid 19*. [Trabajo de fin de máster, Universidad Autónoma de Madrid]

Ortega Ruiz, A. y Torres González, S. (1994). Consideraciones metodológicas de la producción escrita en el aula de español como lengua extranjera. En: *Actas del IV Congreso Internacional ASELE*. Madrid: Sgel.pp.301-312

Real Decreto, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Ministerio de educación, cultura y deporte. *Boletín Oficial del Estado*, 3, 3 de enero de 2015, 169-546.  
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2015-37>

Sanz Espinar, G. (1999) *El léxico verbal en el relato en español y francés como lenguas maternas y lenguas extranjeras* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid/Université de ParisX-Nanterre]

Sanz Espinar G. (2019). El enfoque orientado a la acción aplicado al diseño de materiales en las secciones bilingües de francés en la Comunidad de Madrid. *Cédille revista de estudios franceses*. 15 (2019), 497-532, recuperado de <http://cedille.webs.ull.es/15/21sanz.pdf>

# 7 Anexos

## 7.1 Anexo 1 Cuestionario inicial

### Cuestionario inicial

Os agradecemos que dediquéis unos minutos a rellenar este cuestionario. Este cuestionario será anónimo. No se revelará ningún dato personal. Servirá únicamente para fines académicos.

\*Obligatorio

1. Correo \*

\_\_\_\_\_

2. 1. ¿Cómo te llamas? \*

\_\_\_\_\_

3. 2. ¿Cuántos años tienes? \*

\_\_\_\_\_

4. 3. ¿Cuál es tu lengua materna? \*

Selecciona todos los que correspondan.

español

francés

Otro:  \_\_\_\_\_

7. 6. ¿Vas a clases de francés fuera del instituto? ¿Cuántas horas por semana? \*

Marca solo un óvalo.

1

2

3

4

Más

No voy a clases de francés fuera del instituto.

8. 7. ¿Cuántos años has tenido clases de francés fuera del instituto? \*

Marca solo un óvalo.

1 año.

2 años.

3 años.

4 años o más

No voy a clases de francés fuera del instituto.

12. 11. ¿Te sientes cómodo/cómoda cuando tienes que escribir algo en francés? Marca de 1-5, donde 1 significa "nada" y 5 "mucho". \*

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

13. 12. ¿Con qué frecuencia sueles escribir en francés? Marca de 1-5, donde 1 significa "nada" y 5 "mucho". \*

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

14. 13. ¿Crees que sabes escribir bien en francés? Marca de 1-5, donde 1 significa "nada" y 5 "mucho". \*

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

5. 4. ¿Qué otros idiomas hablas aparte del francés y español? \*

Selecciona todos los que correspondan.

inglés

chino

rumano

ruso

Otro:  \_\_\_\_\_

6. 5. ¿En qué curso empezaste a estudiar francés? \*

Marca solo un óvalo.

Quinto de primaria

Sexto de primaria

Primero de la E.S.O.

Segundo de la E.S.O.

Otro: \_\_\_\_\_

9. 8. ¿Cómo usas francés fuera del instituto? \*

Selecciona todos los que correspondan.

leo webis en francés

oigo la música francesa

tengo amigos o familia que hablan francés.

leo libros, revistas en francés

Otro:  \_\_\_\_\_

10. 9. ¿Te sientes cómodo/cómoda cuando hablas en francés? Marca de 1-5, donde 1 significa "nada" y 5 "mucho". \*

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

11. 10. ¿Con qué frecuencia hablas el francés fuera del instituto? Marca de 1-5, donde 1 significa nada y 5 mucho. \*

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

15. 14. ¿Crees que es difícil escribir en francés? Marca de 1-5, donde 1 significa nada y 5 mucho. \*

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

16. 15. ¿Has escrito alguna vez una sinopsis de una película en francés? \*

Marca solo un óvalo.

Sí

No

16. ¿Qué información se suele dar en una sinopsis de una película? \*

Selecciona todos los que correspondan.

- mencionar el o los personaje(s) principal(es)
- mencionar los personajes secundarios
- describir el personaje principal
- describir los personajes secundarios
- contar la problemática
- contar dónde viven
- contar cómo se resuelve la problemática
- contar el final
- dar tu opinión de la película

Otro:

17. ¿Qué longitud crees que debería tener una sinopsis? \*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

18. ¿Dónde lees sinopsis de una película generalmente? \*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

19. ¿Qué crees que necesitas para poder escribir bien una sinopsis en francés? \*

Selecciona todos los que correspondan.

- más vocabulario
- mejor gramática
- tener acceso a diccionarios
- escribir más a menudo en francés
- leer más a menudo en francés
- tener ejemplos de sinopsis en francés
- tener ejemplos de sinopsis en español
- ver y comprender bien la película

20. ¿En general crees que el francés es un idioma difícil? Marca de 1-5, donde 1 significa nada y 5 mucho. \*

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5
	<input type="radio"/>				

21. Marca el grado de dificultad que tienen estos aspectos. 1 significa nada y 5 mucho. \*

Marca solo un óvalo por fila.

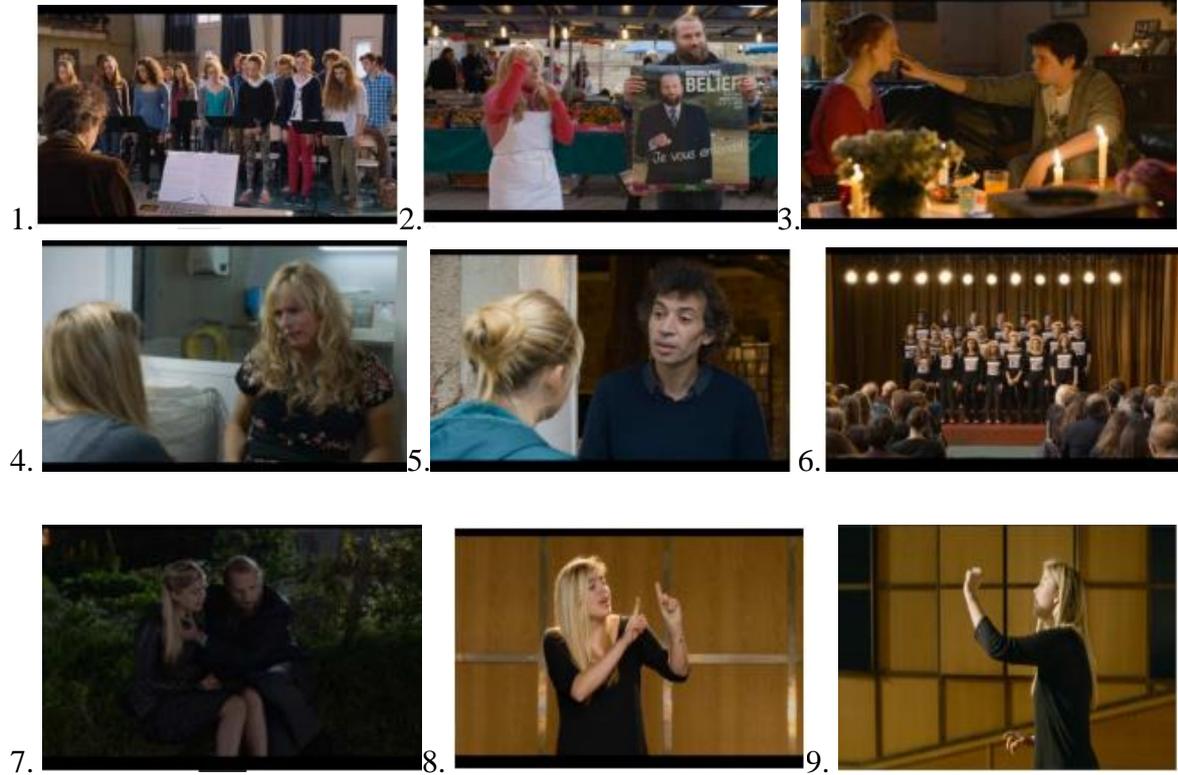
	1	2	3	4	5
gramática	<input type="radio"/>				
pronunciación	<input type="radio"/>				
vocabulario	<input type="radio"/>				
redactar	<input type="radio"/>				
hablar	<input type="radio"/>				
escuchar	<input type="radio"/>				
leer	<input type="radio"/>				
dialogar	<input type="radio"/>				

## 7.2 Anexo 2 Prueba diagnóstica inicial

*Nom et prénom :*

*Cours :*

Regardez les photos ci-dessous. Elles racontent le film que vous venez de regarder (*La Famille Bélier*) :



Écrivez un bref synopsis du film en vous aidant des photos (entre 50 - 60 mots, mentionnez l'histoire principale et les personnages les plus importants) : en français

Nom et prénom :

Cours :

Auto-evaluación :

1. ¿Te ha parecido difícil esta prueba?

---

2. ¿Qué problemas has encontrado a la hora de escribir en francés?

---

3. ¿Qué estrategias o recursos te han faltado para escribir todo lo que quisiste?

---

4. ¿Qué te ayudaría para mejorar tu producción escrita en francés?

---

Ahora escribe en español la sinopsis que hubieras querido escribir en francés (50 - 60 palabras, mencionando la historia principal y los personajes principales) :

### 7.3 Anexo 3 Mentimeter *La Famille Bélier*

#### Quelle est ta scène préférée?

le medecin	Le mere qui boit de l'alcool	Mathilde et Quen
Le marche	Le duo de Paula et Gabriel a la presentation du corail	Quand Paula chante en le concours
Mathilde y Quentin	Quand paula chante a sa famille	quand paula va a Paris

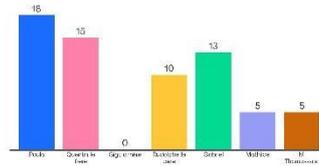
#### Quelle est ta scène préférée?

quand Gabriel beso a Paula	Mathilde y quen(3)	Cuando quentin es alergico a la e cordon
Quand Paula "abofetear" a Gabriel	cuando el hermano se quiere tirar a Mathilde	cuando el hermano se quiere tirar a la amiga de Paula y es alergico al siox
Quand le père veut faire l'ameur avec la mere	quand gabriel et paula se besan	Gabriel et Paula se besan

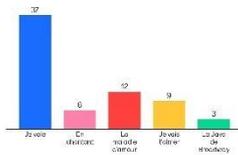
#### Quelle est ta scène préférée?

La gifle	le dernier	Quand Paula va à Paris
Chunin	Moi s'ob'ne préféré est quand Paula et Quen ils	Suiza
Quand la mère et po. Jo sont au meehoch	quand Paul chante le fo est allergique a ses pntes et la	quand Paula chante Je vole avec la tempête signon

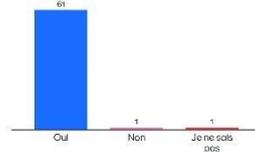
#### Quel est ton personnage préféré?



#### Quelle est ta chanson préférée?



#### En général tu as aimé le film?



## 7.4 Anexo 4 Ejemplo de sinopsis

# Moteur !

## 1 Le synopsis

A. Voici 4 synopsis de films français ou en français. Quel est le synopsis qui correspond à cette image ?

Dans ce film de science-fiction, une jeune étudiante appelée Lucy voit sa vie changer à cause d'une substance mystérieuse. Son intelligence est alors multipliée par dix. Grâce à ses pouvoirs surnaturels, elle pourra aider la police à lutter contre des trafiquants de drogue.

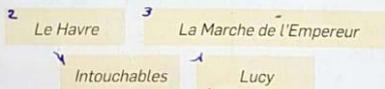
Marcel est cireur de chaussures au Havre. Sa femme, Arletty, est gravement malade. Marcel rencontre par hasard Idrissa, un jeune migrant sans papiers qui essaie d'aller en Angleterre. Mais la police pourchasse les migrants clandestins et les héros auront vraiment besoin de l'aide de tous les gens du quartier.

Ce documentaire animalier montre la vie des grands manchots empereurs dans l'Antarctique. À travers une famille de manchots, on découvre comment ils survivent dans des conditions très difficiles. Ce film nous emmène dans un univers absolument inconnu.

Philippe est un riche Parisien. À cause d'un accident de parapente, il se retrouve paralysé : il ne peut plus bouger. Il a besoin de quelqu'un pour l'aider. Il embauche Driss, un jeune de banlieue qui vient de sortir de prison. Entre les deux hommes marginalisés, à l'écart de la société, va naître une amitié exceptionnelle.



B. En vous aidant des synopsis, retrouvez le titre de chacun des films.



C. À deux, choisissez un titre dans la liste ci-contre ou inventez vous-même un titre en français. Puis écrivez un synopsis de quelques lignes. Pensez aux personnages, au lieu et à l'intrigue de votre film.

*Le Malicieux Destin de Julie Martin raconte l'histoire d'une jeune Parisienne de 23 ans. À cause d'une boîte de bonbons périmés, elle décide de passer sa vie à embêter les autres, à leur faire des blagues. Va-t-elle y arriver ?*

D. Maintenant, échangez vos différents synopsis. Quel(s) film(s) aimeriez-vous aller voir ?

IMPECCABLES

LE MALICIEUX DESTIN DE JULIE MARTIN

BIENVENUE CHEZ LES GEEKS

LA FAMILLE MOUTON

LA VIE EST UN PETIT RUISSEAU AGITÉ

## 7.5 Anexo 5 Présentation sobre sinopsis



### exemple

La famille Béliier, des fermiers, vit dans un petit village de Mayenne.  
À l'exception de Paula, ils sont malentendants.



### exemple

- Paula aperçoit Gabriel, le « Parigot » et s'inscrit à la chorale.
- Rodolphe Béliier veut se présenter comme maire.
- Paula découvre qu'elle a un talent vocal.



### exemple

- Paula et Gabriel préparent un duo.
- Paula veut se présenter au concours de Radio France.
- Rodolphe Béliier s'active pour devenir maire.
- Paula est en conflit avec sa famille.
- Paula décide d'abandonner le concours.



### IMPORTANT!

- Un synopsis c'est pas un résumé où on raconte le final.
- Ce n'est pas une opinion personnelle sur le film où on donne par exemple des étoiles.
- Ce n'est pas une critique cinématographique où il faut montrer et expliquer le pour et le contre d'un film.
- Ce n'est pas un scénario (une transcription écrite d'un film, c'est-à-dire une succession d'images et de sons qui vont construire une histoire)

### Première partie

- une description de la situation et des personnages
- les prénoms des personnages principaux et secondaires et leur relation
- le lieu



### Deuxième partie

- l'élément déclencheur (ce qui mène à l'action du film)
- l'élément perturbateur qui trouble l'équilibre



### Troisième partie

les péripéties : les événements qui se produisent au fil de l'histoire.



### Dernière partie

Une bonne accroche !

(une phrase qui va attirer l'intérêt du lecteur)

Exemple:

*“Un choix de vie qui signifierait pour elle l'éloignement de sa de sa famille et un passage inévitable à l'âge adulte.”*

### IMPORTANT!

- Un synopsis : un récit très bref qui raconte un schéma de scénario
- Une idée générale de ce que nous verrons sur l'écran
- On raconte l'histoire sans entrer dans les détails et sans raconter le final !
- On ajoute à la fin une phrase pour attirer l'attention du spectateur

## 7.6 Anexo 6 Elementos de una sinopsis

Un synopsis, c'est quoi ? Cochez les éléments qui sont présents dans un synopsis :

le lieu où se déroule l'action	les personnages secondaires et leurs prénoms
les personnages principaux et leurs prénoms	la fin d'un film
tous les événements d'un film	l'élément qui trouble l'action
les résolutions des problèmes	la relation entre les personnages
l'opinion personnelle sur le film	la description détaillée du personnage principal
les aventures qui arrivent aux personnages après la fin du film	description détaillée d'une scène concrète

## 7.7 Anexo7 Diferentes géneros discursivos

Devinette : trouvez parmi les textes donnés:

- *Une description d'un personnage concret*
- *Une opinion sur un film*
- *Un résumé qui raconte le final*
- *Un synopsis*
- *Une critique cinématographique*
- *Un scénario*

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....
5. ....
6. ....

Pourquoi croyez-vous que c'est un synopsis?



**Marc T.**

Suivre son activité  
181 abonnés  
Lire ses 542 critiques

★★★★☆ 4,0 Publiée le 15 janvier 2018

J'ai enfin pris le temps de regarder LA comédie de l'année 2014 et je dois avouer que j'y allais à reculons, ayant peur de voir un enchevêtrement de scènes larmoyantes, voir dégoulinantes. Il y en a certes, mais c'est infime car ce qui prédomine vraiment ce film est sa grande sincérité, ainsi que le travail des comédiens il faut bien l'admettre. Mise à part Karin Viard qui a failli me faire abandonner le visionnage tellement elle surjoue ses scènes, il faut bien avouer que Louane - pour son premier rôle au cinéma - s'en sort haut la main. Certes elle n'évite pas quelques petites maladresses de débutante mais c'est ce qui la rend parfois touchante. François Damiens a un rôle très fort et on sent qu'il l'a bossé à fond, quant à Eric Elmosnino, il est excellent en prof de chant incisif mais juste. Avouons tout de même que le film vaut surtout pour sa deuxième moitié, moins "remplissage" que la première.

😊 11 😞 3

2.

Dans la famille Bélier, tout le monde est sourd sauf Paula, 16 ans. Elle est une interprète indispensable à ses parents au quotidien, notamment pour l'exploitation de la ferme familiale. Un jour, poussée par son professeur de musique qui lui a découvert un don pour le chant, elle décide de préparer le concours de Radio France. Un choix de vie qui signifierait pour elle l'éloignement de sa famille et un passage inévitable à l'âge adulte.

3.

## **La famille Bélier est le sixième plus gros succès des années 2010 au box-office**

La langue des signes fait donc son retour au cinéma après le douloureux *The Tribe*, film cannois choc qui avait marqué l'année 2014. Point de noirceur ici, le film de Lartigau est lumineux, soulevé par les envolées musicales du score de Evguenie Galperine, quand *The Tribe* dévoilait une communauté d'adolescents muets paumée dans un enfer de violence. *La famille Bélier* est un film sobre, beau de ces évolutions psychologiques inéluctables, qui comble une famille muette d'une voix inespérée de beauté pour exprimer toutes les frustrations étouffées.

La jeune Paula doit apprendre à voler de ses propres ailes de Sardou, ou plutôt voler de ses propres ailes, loin des contingences familiales finalement pesantes qui la déterminaient à assister les siens dans son handicap. Encore une fois, plus que Damiens et Viard signant plutôt bien à l'écran, c'est toute la force de jeu de l'interprète de *Jour 1* et *La mère à Titi* que l'on retient. Le grand public satisfait de toute part se rue sur la bande originale pour se refaire une *Java à Broadway*... Le box-office est en ébullition, *La famille Bélier* est le sixième plus gros succès de la décennie 2010 en France, avec un total faramineux de 7 450 944 entrées. Le film ouvre magnifiquement à 972 689 spectateurs sur une combinaison convenable de 492 écrans. En deuxième semaine, il grimpe à 1 241 370 curieux, pour une semaine de Noël faste. La semaine du 31/12, *Eric Lartigau* sabre encore le champagne : la famille accueille encore 1 148 894 membres. L'émotion est intacte. Louane n'attend plus que son César...

### **4.**

Paula (Anne Peichert) est la seule entendante d'une famille de sourds, les Bélier. Les parents Rodolphe (François Damiens) et Gigi (Karin Viard) sont agriculteurs. Agacé par l'attitude dénigrante du maire Lapidus (Stéphan Wojtowicz), Rodolphe décide de se présenter aux élections. Embarquée malgré elle dans la campagne de son père, Paula pense plutôt à Gabriel (Ilian Bergala), un jeune Parisien ténébreux. Afin de se rapprocher de lui, la jeune fille finit dans la chorale de son lycée, son talent tape dans l'oreille de M. Thomasson (Éric Elmosnino). Le professeur de musique croit en elle et veut l'inscrire à un concours de la Maîtrise de Radio France, alors que ses parents la verrait plutôt reprendre le cheptel en compagnie de son frère Quentin (Luca Gelberg). Paula ne veut pas quitter sa famille. Adieu le concours. Elle continue néanmoins de s'accrocher à son Sardou, poussée par M. Thomasson. Rodolphe prend conscience du talent de sa fille, il lui prend sa voiture pour aller à Paris! Elle chante *Je vole* de Michel Sardou, accompagnée par M. Thomasson au piano. Elle gagne le concours et part à Paris.

### **5.**

M. Thomasson :

Âgé d'une quarantaine d'années M. Thomasson, professeur de musique et de chant, Il ne mâche pas ses mots, crie sur ses élèves, leur annonce qu'ils auront un cancer du colon s'ils n'expriment pas leurs émotions, mais il a également beaucoup de côtés très sympathiques. Lorsque Paula décide de passer le concours, il n'hésite pas une seconde et fonce à Paris pour l'accompagner. Le jour du concours, Thomasson arrive à la dernière minute pour accompagner Paula au piano. La chanson commence, puis Thomasson fait exprès de se tromper, pour pouvoir aller parler à Paula, qui est très stressée et ne chante pas aussi bien que d'habitude.

### **6.**

*(ce qui s'est passé avant)*

*Paula va voir M. Thomasson pour sa leçon de chant quotidienne.*

*Paula lui demande pourquoi Gabriel a abandonné la chorale.*

*M. Thomasson ne sait pas, il est déçu :*

M. Thomasson : Merci Mademoiselle Béliet de me faire l'honneur de votre présence. Vous avez travaillé ?

Paula : Oui. J'ai une question à vous poser. Pourquoi Gabriel ne vient plus en cours ?

M. Thomasson : Ah ben, pourquoi ? Vous ne vous parlez plus, vous deux ?

Pourquoi à ? Ben, il est déprimé, il est démotivé. Même sous la douche, ça ne chante plus.

Paula : Et on ne peut rien faire pour lui ?

M. Thomasson : Je ne sais pas.

## 7.8 Anexo 8 Describir personajes

### FICHE-ÉLÈVE N°4 : ÉTUDIER LES PERSONNAGES DU FILM

#### 2 FAITES LE PORTRAIT DES PERSONNAGES EN CHOISSISSANT PARMIS LES ADJECTIFS CI-DESSOUS

Faites des phrases. Argumentez, utilisez des connecteurs, dites par exemple:  
 - Rodolphe Bélier est courageux parce qu'il veut devenir maire de la commune.

<b>Paula</b> - courageuse - patiente - drôle - sympathique - capricieuse - sentimentale	<b>M. Thomasson</b> - engagé - tenace - antipathique - dur - charmant - poli
<b>Rodolphe Bélier</b> - têtu - sensuel - courageux - colérique - agressif - tolérant	<b>Gigi Bélier</b> - maternelle - sensuelle - colérique - émotive - sensible - intolérante
<b>Gabriel</b> - attirant - sympathique - solitaire - intéressant - capricieux - solidaire	<b>Mathilde</b> - sympathique - discrète - délicate - curieuse - intéressante - solitaire
<b>Quentin Bélier</b> - curieux - insolent - charmant - timide - sensuel - sympathique	<b>Le maire Lapidus</b> - sympathique - compétent - bavant - maladroit - manipulateur - ridicule

#### 3 JUSTIFIEZ VOTRE RÉPONSE

Si vous dites, par exemple:

- Paula est une fille courageuse.

Justifiez votre réponse et apportez un argument, dites par exemple:

- Paula est une fille courageuse parce qu'elle aide ses parents à la ferme et travaille aussi pour le lycée.

### FICHE-ÉLÈVE N°4 : ÉTUDIER LES PERSONNAGES DU FILM

Niveau: 91 - 92

#### 1 REGARDEZ LES PHOTOS CI-DESSOUS

Identifiez les personnages.



## 7.9 Anexo 9 Quizz interactivo

**Quizz**

nom: \_\_\_\_\_

classe: \_\_\_\_\_

La Famille Bélier

FCDA: \_\_\_\_\_

1.  Paula est...

A) très courageuse       B) très courageux

C) très courageuse       D) très courageux

4.  Quentin est...

A) sympathique       B) sympathique

C) sympathique       D) sympathique

5.  Le professeur Thomson est...

A) dur       B) dur

C) dur       D) dur

8.  Gigi Bélier est...

A) émochie       B) agressive

C) capricieuse       D) curieuse

9.  Gauriel est...

A) bête       B) bête

C) laid       D) laid

12.  Mathilde est...

A) innocente       B) sentimentale

C) jésuite       D) triste

13.  La mère (catholique) est...

A) sympathique       B) exécrable

C) vindicative       D) caritative

14.  La mère (catholique) est...

A) jésuite       B) maladroite

C) innocente       D) sympathique

18.  Quentin est...

A) émotif       B) dur

C) insouciant       D) insouciant

19.  Paula est...

A) colérique       B) patiente

C) maladroite       D) modérée

20.  Gigi Bélier est...

A) angoissée       B) maladroite

C) égoïste       D) sensible

2.  Quentin est...

A) curieux       B) curieux

C) curieux       D) curieux

3.  Paula est...

A) émotif       B) émotif

C) émotif       D) émotif

6.  Le professeur Thomson est...

A) engagé       B) engagé

C) engagé       D) engagé

7.  Rocco Bélier est...

A) sûr       B) sûr

C) agrippé       D) capricieux

10.  Gauriel est...

A) égoïste       B) naïf

C) sentimental       D) incertain

11.  Mathilde est...

A) discrète       B) capricieuse

C) dilatoire       D) simple

15. Paula Bélier est...

A) capricieuse       B) agressive

C) responsable       D) responsable

16.  Rocco Bélier est...

A) bavard       B) sûr

C) solitaire       D) maladroite

17.  Gauriel est...

A) solitaire       B) colérique

C) bavard       D) capricieux

## 7.10 Anexo 10 Corpus de frases con errores

### 3 C CORRIGEZ LES PHRASES :

1. La famille Béliier habite a une ferme.
2. Paula se présente à un le concours.
3. Le père ne veux pas que Paula se présente a le concours.
4. Son père veux se présenter dans les élections.
5. Elle va a habite en Paris.
6. Elle vas a l'école a Paris avec se copain Gabriel.
7. Les pères de Paula ne veut pas que elle chante.
8. Elle est dans un chorale où est un garçon qui elle aime.
9. Paula fait les travailles de le ferme.
10. Finalement elle allée au Paris.

### 3 E CORRIGEZ LES PHRASES :

1. Paula se present pour la chorale de le lycée.
2. Paula veux chanter au Paris.
3. Sa mère et très fâché parce que Paula veux chanter.
4. Sa professeur proposée participer a concours.
5. Le famille de Paula est sourd.
6. Elle tombe amoureux avec un garçon.
7. Ses parent disent que elle peux aller au Paris.
8. La fille aimé être avec sa famille et chanté.
9. La mère et le frère attendre à Paula.

10. Paula dit que elle ne pas en Paris.

3 D      CORRIGEZ LES PHRASES :

1. Ce fille ne pas sourd.
2. Sa professeur le dit de participer en un concours.
3. La famille Bélier ne est pas une famille tradicional.
4. Thomasson dice-elle d'aller au Paris.
5. Depuis Paula, le personnage principale aller au lycée.
6. Le père se présenté a maire.
7. Elle allée avec son professeur au Paris.
8. M. Thomasson lui parle de un concours aux Paris.
9. Elle travaille avec se frère.
10. La fille aime chanter, mais son pères ne aime pas.

## 7.11 Anexo 11 Sinopsis y géneros de películas

2

Lis les synopsis et associe au genre de film.

comédie

drame

film historique

policier

biographie

**La Môme :** Ce film retrace la vie de la célèbre chanteuse de « *La vie en rose* » : Edith Piaf. De son enfance à l'immense gloire qu'on lui connaît, en passant par ses premiers pas sur scène.

**Bienvenue chez les Ch'tis :**

Philippe Abrams, directeur d'une agence de la Poste, rêve d'un emploi sur la Côte d'Azur mais il se retrouve finalement à Bergues, dans le Nord-Pas-de-Calais. C'est une punition pour lui, qui habite dans le Sud depuis toujours. Mais il découvre un endroit charmant, une équipe chaleureuse et des gens accueillants.

**Welcome :** La femme de Simon l'a quitté. Pour l'impressionner, Simon, maître-nageur et champion de natation, décide d'aider Bilal. Bilal est un jeune Kurde sans papiers qui veut traverser la Manche à la nage pour aller en Angleterre.

**Les Femmes de l'ombre :** Ce film se passe pendant la Seconde Guerre mondiale. Louise Desfontaine, résistante qui agit depuis la Grande-Bretagne, constitue un groupe de femmes pour assurer la libération d'un agent britannique capturé par les Allemands.

**36 quai des Orfèvres :** Un gang de braqueurs vole des banques dans la région parisienne. Le chef de la police française est bien décidé à arrêter les voleurs avant de partir à la retraite. Pour cela, il fait appel au chef de la Brigade de Recherche et d'Intervention et au chef de la Brigade de Répression du Banditisme. Celui qui arrêtera le voleur deviendra alors le chef de la Police Judiciaire.



## Les synopsis désordonnés

Réécris les phrases du synopsis dans l'ordre :

1.



1. Depuis, Rika vient hanter Yuta qui a même souhaité sa propre mort après avoir souffert des années de cette malédiction.
2. Jusqu'au jour où le plus puissant des exorcistes, Satoru Gojo, l'accueille dans l'école d'exorcisme de Tokyo.
3. En effet, quelqu'un projette de déchaîner un millier de malédictions sur Shinjuku et Kyoto pour exterminer tous les non-exorcistes...
4. Tandis que Yuta trouve enfin un nouveau sens à sa vie, une menace plane sur le monde.
5. Lorsqu'il était enfant, Yuta Okkotsu a vu son amie Rika Orimoto perdre la vie dans un terrible accident.

---

---

---

---

---

2.



1. Mais la pression de sa nouvelle popularité intensifie ses insécurités, tandis que de nouveaux liens se tissent et d'anciennes relations sont mises à l'épreuve.
2. Alors que l'univers qu'elle s'est créé commence à s'effondrer autour d'elle, Jodi réalise que s'assumer pleinement est un défi de taille.
3. Après son discours inspirant lors du bal de la rentrée, Jodi a dépassé son statut de grande perche : elle est désormais populaire, sûre d'elle, a un petit ami et vient d'obtenir le rôle principal dans la comédie musicale de son lycée.

---

---

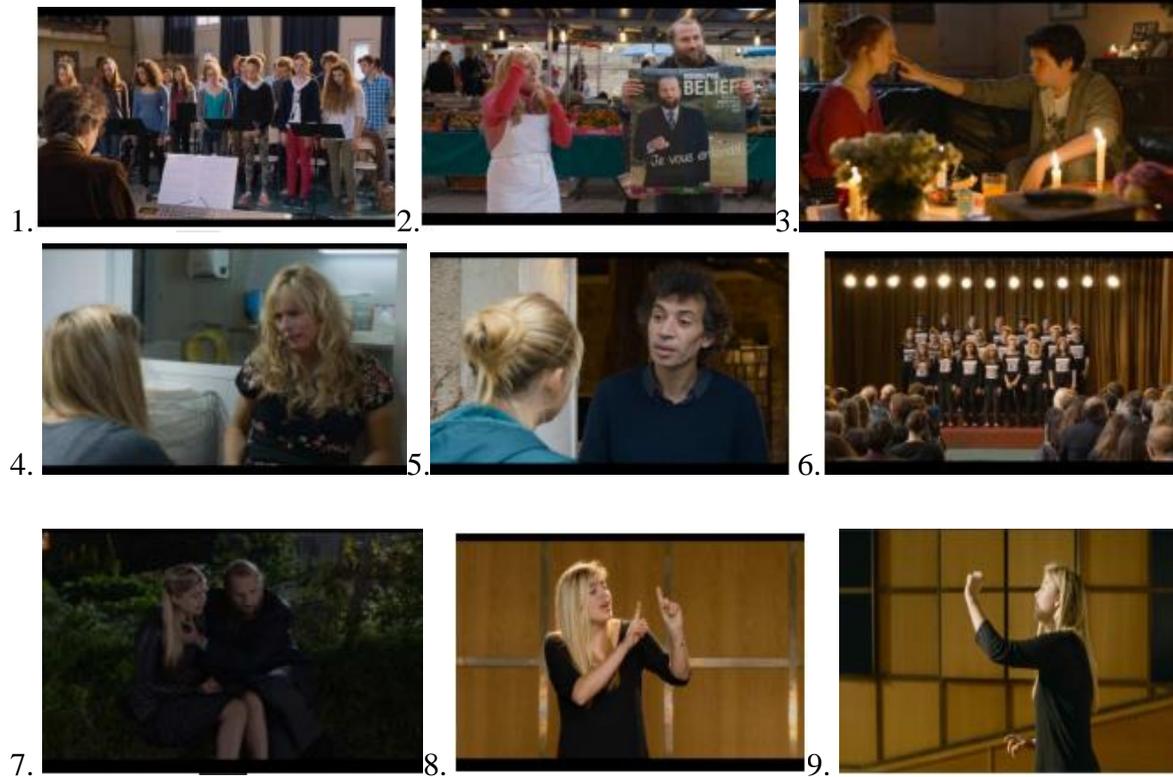
---

### 7.13 Anexo 13 Prueba diagnóstica final

Nom et prénom :

Cours :

Regardez les photos ci-dessous. Elles racontent le film que vous venez de regarder (*La Famille Bélier*) :



Écrivez un bref synopsis du film en vous aidant des photos (entre 5-6 lignes, mentionnez l'histoire principale et les personnages les plus importants) : en français

Autoevaluación:

1. ¿Qué te ha parecido esta vez esta prueba?
    - igual de difícil
    - menos difícil
    - más difícil
    - no me ha parecido difícil la primera vez
- 

2. ¿Crees que has mejorado tu producción escrita en francés comparando con la prueba inicial?
    - sí
    - no
    - no sé
-

## 7.14 Anexo 14 Evaluación enseñanza final

**Évaluation des activités**  
Évaluez les activités sur le film "La Famille Bélier".

\*Obligatoire

1. Évaluez l'activité sur l'affiche du film.\*  
Marquez un éval.  
0 1 2 3

2. Évaluez l'activité sur le synopsis : la présentation.\*  
Marquez un éval.  
0 1 2 3

3. Évaluez l'activité sur le synopsis : cochez les éléments d'un synopsis.\*  
Marquez un éval.  
0 1 2 3

4. Évaluez l'activité sur le synopsis : identifiez les textes.\*  
Marquez un éval.  
0 1 2 3

5. Évaluez l'activité sur le film : le Montémont.\*  
Marquez un éval.  
0 1 2 3

6. Évaluez l'activité sur le dossier du film "La Famille Bélier".\*  
Marquez un éval.  
0 1 2 3

7. Évaluez l'activité de quiz sur les adjectifs. Quizizz.\*  
Marquez un éval.  
0 1 2 3

8. Évaluez l'activité sur la chanson "En chantant".\*  
Marquez un éval.  
0 1 2 3

9. Évaluez l'activité : les exercices sur le vocabulaire de cinéma et le générique du Cahier d'exercices.\*  
Marquez un éval.  
0 1 2 3

---

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.  
Google Formularios

7.15 Anexo 15: Tabla de recursos léxico-gramaticales

	<b>R1-C (5)</b>	<b>R1-D (5)</b>	<b>R1-E (5)</b>	<b>R2-C (5)</b>	<b>R2-D (5)</b>	<b>R2-E (5)</b>
F.1.1 (Paula)	Introducción une fille qui s'appelle Paula Belier (suj.) la fille Paula (suj.) Paula (suj.)(2) sauf la grand soeur* (...) qui s'appelle Paula (atr.)	Introducción Paula (suj) (3) moins la fille qui s'appelle Paula Bélier (suj.) mais la fille (suj.) non	Introducción la protagoniste (suj.) except la fille Paula (suj.) Paula, la protagoniste (suj.) Paula (suj.) except la fille, Paula.	Introducción une fille qui s'appelle Paula (CD) Paula (suj.) (2) sauf Paula (CD) un membre appelée (suj.)	Introducción Paula Belier (suj.) sauf Paula Bélier (suj con verbo être omitido) Paula (suj.) (2) une fille (CD) qui n'est pas *sourd, Paula	Introducción Paula Bélier (suj.)(3) Paula (suj.) (2)
	Reintroducción/ma ntenimiento Paula Belier (suj.) la fille (suj.) elle (suj.) (6) Paula (suj.) (2) *son fille (CD)	Reintroducción/ma ntenimiento la fille (suj.) (4) elle (suj.) (3) cette fille (suj.) Paula Belier (suj.) Paula (suj) (7)	Reintroducción/ma ntenimiento la protagoniste (suj.) (3) elle (suj.) (7) la fille Paula (suj.) (2) Paula (suj.) (4)	Reintroducción/ma ntenimiento Paula (suj.) (4) elle (suj.) (4) Paula Bélier (CD)	Reintroducción/ma ntenimiento Paula (suj.) (8) elle (suj.) (5) cette fille (suj.) (2)	Reintroducción/ma ntenimiento Paula (suj.) (8) elle (suj.) (7)
F.1.2 (padres)	Introducción le père (suj.) son père (suj.)(2) a des parents (CD)	Introducción avec ses parents (CCCo) *son perés (suj.) *ses parent (suj.)	Introducción ses *parent (suj.) *sa père (suj.) *unes parents (CD) ses parents (suj.)	Introducción Rodolphe (suj.) son père et sa mère (suj.)	Introducción qui a des parents (CD) son père travaille (suj.)	Introducción son père (suj.) (2) avec ses parents (CCCo)(2)

		les parents (suj.) ses parents (suj.)		avec ses parents (CCCo) le père (suj.)	ses parents (suj.)(2) La mère, le père (suj.)	le père Rodolphe Bélier (suj.)
	Reintroducción/ma ntenimiento le père (suj.)(2) les *pères (suj.) (3) ses *parent (suj.) le père Rodolphe (suj.)	Reintroducción/ma ntenimiento son père (suj.) ils (suj.)(2)	Reintroducción/ma ntenimiento ses *parent (suj.)(3)	Reintroducción/ma ntenimiento son père (suj.)	Reintroducción/ma ntenimiento des parents (CD)(1) son père (suj.) (1) avec sa mère (CCCo) la mère, le père (suj.)(2) Ils (suj.)	Reintroducción/ma ntenimiento son père (suj.)(1) les parents (suj.)(4) il (suj.) Rodolphe (suj.)
F.1.2 (hermano)	un frère (CD)	avec (...) *se frère (CCCo) son fils (suj.)	*sa frère (suj.)	Quentin (suj.) son frère (suj.)	un frère (CD) avec son frère (CCCo)(1) le frère (suj.)	avec son frère (CCCo)(2)
F.1.2 (famili a)	Introducción une famille (CD) le famille Bélier (suj.) avec sa famille (CCCo) la famille Bélier (suj.)	Introducción la famille Bélier (suj.)(3) d'une famille (CD)	Introducción avec sa famille (CCCo) *le famille Bélier (suj.) cette famille (suj.) les Bélier (suj.)	Introducción une famille (CD)(2) avec sa famille (CCOo) dans la famille (CCL) la famille Bélier (suj.)	Introducción une famille (CD) avec une famille (CCCo) une famille avec 4 membres (CD) sa famille (suj.)	Introducción *un a famille(CD) avec sa famille (CCCo) d'*un famille (CD) toute sa famille (suj.)
	Reintroducción/ma ntenimiento	Reintroducción/ma ntenimiento	Reintroducción/ma ntenimiento	Reintroducción/ma ntenimiento	Reintroducción/ma ntenimiento	Reintroducción/ma ntenimiento

	une famille (CD) (2) se famille (CD) *tout sa famille (suj.)	la famille Bélier (suj)( sa famille (suj) (2) une famille de quatre personne (atr.) de la famille (CD)	à sa famille (CD) ses enfants (suj.) une famille (atr.) *tous- ils (suj.) la famille (suj.)	une famille (CD) la famille (suj.)(2) ils (suj.) sa famille (CCC)	sa famille (suj.) avec sa famille (CCC) La famille Bélier (suj.)	2) sa famille (suj.) * la famille (suj.)
F.1.2 (profes or)	le *professer (suj.)(1) le *professeur (suj.)(3)	*sa *professeur (suj.) le professeur Tomasson (suj.)	le professeur (suj.) avec M.Tomasson (CCC0) le professeur du chante (suj.)	le professeur Thomasson (suj.) son *professeur (suj.)	son *professeur M Thomasson (suj.)	son *professeur de *chante (suj.) le *professeur (suj.) son *professeur (suj.) avec son *professeur M Thomasson (CCC0)(1)
F.1.2 (Mathi lde)	son amie Mathilde (suj.)		avec sa meilleur amie (CCC0)	Mathilde (CD)		
F.1.2 (Gabri el)	Introduction avec se copain Gabriel (CCC) de Gabriel (CD) un *fil appelé Gabriel (CD)	Introduction avec son ami Gabriel (CCC0) un garçon (CD)	Introduction *conossait a Gabriel (CD)	Introduction avec un garçon (CC0a)	Introduction *rencontrez Gabriel, un *belle garçon (CD) un garçon (CD)	Introduction avec Gabriel (l'autre garçon qui chante) (CCC0) Gabriel un fils du chorale (CD)

<p>F.1.3 (cualiti t.)</p>	<p>une famille *sourd- muet,(atr) comme elle n'est pas *sourd-muet (atr.) famille Bélier c'est sourd-muet,(atr) sa famille est* sourd-muet,(atr) des parents et un frère *sourd- muet,(atr) une famille qui est *sourd,(atr)</p>	<p>ses parents et *se frère *sourd (CCCo) une famille sourd (Atr.) une famille de sour- muet (atr.) *sord ne est une famille *tradicional (atr.) la *grand fille (atr.) n'est pas *sourd (suj.) le fille melleux(suj.)</p>	<p>il sont* sourd (atr) parents sourds (atr.) une fille de 17 ans (atr.) Tous-ils sont *sourdes (atr.)</p>	<p>une famille sourd- muet* (atr)  'une famille de sourds sont sourds-muets (atr.) tout le monde est sourd (atr.) une famille qui est sourde (atr.)</p>	<p>des parents sourd muet et un frère sourd muet (CD) famille qui est sourde muete (atr.) *soud-muet, fille *normal sourds *mutes( CD) n'est pas *sourd (Paula) et sa famille *sourd (CD)</p>	<p>ses parents et son frère se sont sourds (atr.) ils sont sourds (atr.) *un famille sourde (atr.) sa famille est sourde (atr.)</p>
<p>F.1.3 (activi dad)</p>	<p>elle *peux parler et écouter (pred.)  elle chante très bien (pred.) Paula habite dans la Ils travaillent dans une ferme (suj.)</p>	<p>Paula travaille *du camp (pred.) La fille aime chanter (pred.) elle aime chante* (pred.) ils *travaille en une ferme (pred.)</p>	<p>qui peut écouter (atr.) habite avec sa famille (CCCo) qui ne peut pas écouter (atr.) aide à sa famille (suj.) a une super bonne voix (CD) ne peut pas l'écouter (suj.) elle chante (suj.) elle peut parler et écoute *perfectement (pred.)</p>	<p>Elle chante très bien (pred.) La famille travaille * en la ferme (pred.) elle peut parler (pred.) Elle chante très bien (pred.) Paula habite dans une ferme (pred.) Elle travaille avec ses parents dans la ferme (pred.) Il veut aider et résoudre les problèmes (pred.)</p>	<p>Paula étudie chant (pred.) Cette fille peut chanter, parler et écouter (pred.) elle aime (suj.) son père travaille *en la ferme (pred.)</p>	<p>qui ne peut pas parler ni écouter (pred.) une fille qui habite avec sa famille (pred.) (Gabriel) l'autre garçon qui chante (atr.) elle chante très bien (CCM) elle peut parler et elle chante (pred.) la famille *vivent dans une ferme (pred.)</p>

			Paula aime chanter (pred) Cette famille *vivent en une ferme (CCL) * ils *vent du fromage dans le marché (suj.) Une famille qui* vivent dans une ferme (suj.)	Elle travaille avec sa famille dans une ferme (pred.)		ils fabriquent du fromage (suj.) une fille qui habite dans une ferme
F.2	Lugar principal Aide avec la ferme (CCCo) dans la ferme (CCL) dans une ferme (CCL)	Lugar principal travaille *du camp (CD) en la ferme (CCL) travaille en une ferme (CCL)	Lugar principal en une ferme (CCL)	Lugar principal en la ferme (CCL) dans la ferme (CCL) (2) dans une ferme (CCL)(2)	Lugar principal en la ferme (CCL) une ferme à Mayenne (CCL) dans la ferme (CCL) dans une ferme (CCL)	Lugar principal dans une ferme (CCL)(2) d'*un ville de Paris (CD)
	Secundarios *de se université (CD) à Paris (CCL)(4) *un école de musique *a Paris (CCL) *a l'école (CCL) dans la class de musique (CCT)	Secundarios au lycée (CCL) du lycée (CD) *a Paris (CCL)(6)	Secundarios dans un chante club (CCL) *a Paris (CCL)(4) de se lycée (CD)(2) du lycée (CD)	Secundarios du lycée (CD) *en le collège (CCL) a Paris (CCL)(3)	Secundarios au collège (CCL) à Paris (CCL)(3)	Secundarios à Paris (CCL)(5) de lycée (CD) de Paris (CD)(2) du lycée (CD) *a le concours (CCL)

F.3	<p>Une fille qui s'appelle Paula Béliier a une famille *sourd-muet *Le famille Béliier c'est sourd-muet Paula habite dans la ferme avec sa famille Paula Béliier a des parents et un frère sourd-muet La famille Béliier est une famille qui est sourd sauf la grand soeur</p>	<p>Paula travaille *du camp (CD) La famille Béliier est une famille *sourd, moins la fille qui s'appelle Paula Béliier Paula* es *le fille *melleux d'une famille de* sourd-muet qu'elle aime *chante  Béliier est une famille de quatre personnes La famille Béliier *ne est une famille *tradicional</p>	<p>Le film commence à nous présenter a la protagoniste (decl.) Le famille Béliier il sont sourds mais ses enfants sont aussi except la fille Paula (suj.) Paula, la protagoniste (suj.) Paula est une fille (suj.) Les Béliier sont une famille qui vivent dans une ferme.</p>	<p>Le film parle d'une fille Paula est d'une famille de sourds Paula habite avec sa famille dans une ferme  Dans la famille tout le monde est sourd sauf Paula La famille Béliier est une famille qui est sourde</p>	<p>Paula est une fille qui (suj.)  Dans le film il y a une famille qui est sourde *muete, sauf Paula Paula est une fille *normal avec une famille *soud-muet  Ce film c'est l'histoire d'une famille  Ce film raconte l'histoire d'une fille</p>	<p>Paula est *un a famille qui ne peut pas parler ni écouter Paula Béliier *ce une fille d'*un ville de Paris qui habite avec sa famille mais ses parents et son frère se sont sourds (suj.) Paula *c'est presente à la *choral de lycée et son père *c'est *presente comme maire  Le film parle d'*un famille sourde Paula Béliier c'est une fille qui habite avec ses parents</p>
F.4	<p>Le professeur le choisi et elle *aller à Paris  Son amie Mathilde *apprendre *le langue de signe parce que Paula va aller *a Radio France</p>	<p>pour se rendre à Paris (CCO) *ne pas que *elle voyage (pred.) pense qu'elle doit se présenter *a un *concourse (suj.) Tomasson *dice-elle d'aller à Paris (pred.)</p>	<p>si elle gagne un concours elle peut chanter *a Paris  dit qu'elle peut aller *au Paris Sa mère et très fâchée parce que</p>	<p>Thomasson choisi Paula pour un concours  À cause de que Paula est dans la chorale, Quentin enseigne à Mathilde Paula se dispute avec sa famille</p>	<p>*chantons un duo Paula Béliier chante en un concours, elle voyage à Paris pour chanter va à la prestigieuse academie *découvre qu'elle chante très bien</p>	<p>Son *proffesseur de chante l'inscrit à concours le *proffesseur dit qu'elle peut aller à Paris Son *proffesseur découvre qu'elle chante *trè bien</p>

	le *proffesseur dit qu'elle a un don le *proffesseur lui propose s'incrire dans un concours le *proffesseur *inviter* elle	va à Paris et *chante pour entrer en Radio-France	Paula veu chanter à Paris  En la chorale elle *conossait a Gabriel Le *professeur du chante lui donne une *oportunit� de *presenter dans concours. Paula veu de chanter à Paris	son *proffesseur *le propose d'aller à un concours Paula décide de préparer le concours de Radio France elle *vais *devient un don	Elle doit aller à Paris lui dit d'aller à Paris (CCL) propose d'aller à un concours	Il fait une campagne. Paula *allée a un concours de chante à Paris avec son *proffesseur M Thomasson. elle *veux *de chanter dans un *concourse
F.5	pour un concours de chante (CCF) va aller *a Radio France (pred.) un don (CD) *veux se presenter à un concours de *chante (pred.) *fait les auditions (pred.) un concours de chante (CD)	trouvé *sa cadeau et chanté (suj.) aime chanter (suj.) *qu' elle aime chante (suj.) un don pour la musique (CD) pour *entré en Radio-France (CCF) pour entrer en Radio-France (CCF)	si elle gagne un councours elle peut chanter *a Paris (cond.) aller au Paris pour chanter (CCF) va au Paris pour l'audition (suj.) *veux chanter à Paris (CCL.) *presenter dans concours (CCF) ) veut *de chanter (suj.)	un concours de chant (CCF) (2) chante très bien (pred.) chante dans la chorale (suj.) décide de préparer le concours de Radio France (suj.) devient *un don (CD)	�tudie chant (suj.) peut chanter (suj.) veut être chanteuse (suj.) chante très bien (suj.) participer en un concours (CCF) un concours de chant (CD) d'aller à Paris (CCL) participer en un concours (CCF)	chanter *dans Paris (CCF) chanter dans la chorale (suj.) aller à Paris pour une audition (CCF) aller à *le concours (CCF) allée a un concours de chante (suj.) elle *veux de chanter (suj.)

F.6 positiv o	*finallement (CCT) chante très bien (suj.) le don (CD) un don (CD) *au fin (CCT) un don pour chanter (CD)	trouvé *sa cadeau et chanté (suj.) un don pour la musique (CD) réussi faire *sa rêve (suj.) finalment (CCT)	a une super bonne voix (CD) ils l'accepte (suj.) une opportunité (CD)	chante très bien (pred.) chante très bien (pred.) finalment (CCT) un don (CD)	pourchasse ses rêves (suj.) *finalment elle voyage (CCT) À la fin (CCT), prestigieuse académie (CCL) chante très bien (suj.) *sa rêve (CD)	chante très bien (suj.) *au la fin du film (CCT) elle chante *trè bien (CCM) ils l'accompagnent (suj.)
F.6 negati vo	ses *pères se fachent	mais son *perés n'*aime pas ils ne pas que elle voyage beaucoup de discussions Ses parents ne sont d'accord	ne veulent pas qu'elle arrive (suj.) sa mère et très fachée (atr.) Le problème principal (suj.) ne veulent pas (suj.) sans elle ils ne pouvent pas vivre (suj.)	ne veut pas qu'elle chante (suj.) Paula se dispute avec sa famille	ses parents ne pas ses parents ne veulent pas	Paula est *mauvais parce que sa famille ne la soutient pas se sont pas d'accord ces parents ne sont pas *contente (atr.)
F.7	se présente *a la chorale (pred) se *presenté a les élections pour le mairie (pred.) est dans le coral (CCL) *veux être le maire (pred.) Paula *ayuder a lui (pred.)	s'inscrit à une activité extrascolaire pour *chanté (suj.) s'inscrive à la chorale (suj.) Paula participe dans un *coral parce qu'elle aime un garçon (suj.)	est dans un *chante club (suj.) *il est dans la choral (CCL) se *present pour la chorale (CCF) * c'est present pour les elections (CCF) elle *entrée a la chorale (suj.)	elle choisi *le *corale (pred.) entre dans la chorale (suj.) parler avec le mairie (pred.) veut être un nouveau mairie (pred.) s'inscrit dans la chorale (pred.)	étudie chant où rencontres Gabriel (pred.) peut chanter (pred.) veut être chanteuse mais ses parents ne pas qu'elle les abandonne (pred.) *s'inscrive dans une choral (pred.) aussi, sa famille (son père) se	elle s'inscrit dans cours de chante (suj.) *veux être le maire (suj.) commence *a chanter dans la chorale (suj.) * c'est presente à la *choral (suj.) *c'est presente comme maire (suj.)

	<p>*veux se présenter dans les élections (pred.)</p> <p>*entre a la coral de l'institute (pred.)</p> <p>Dans le film en contre du mairie parce qu'il est un mauvaise personne (CCC)</p> <p>se présente à le chorale (pred.)</p> <p>elle *devient un don pour chanter (pred.)</p>	<p>son père *faire un campagne pour *avoir maire (suj.)</p> <p>entre *a la chorale (suj.)</p> <p>il *veulent être maire (suj.)</p>	<p>se présenter a *les elections du maire (suj.)</p> <p>veut *de chanter (suj.)</p> <p>d'autres situations la présentation à les élections *municipelles (decl.)</p>	<p>veut se présenter aux élections (pred.)</p> <p>chante dans la chorale (suj.)</p> <p>s'inscrit aux élections (suj.) veut aider (suj.)</p> <p>résoudre les problèmes de la communauté (suj.)</p> <p>*vais devient un don (suj.)</p> <p>reencontrer avec un garçon (suj.)</p> <p>se présente pour la mairie (suj.)</p>	<p>présente *a maire (pred.)</p> <p>s'inscrive dans la choral (pred.)</p>	<p>se *present *a la chorale (suj.)</p> <p>se *present maire (suj.)</p> <p>elle *veux *de chanter (suj.)</p> <p>autres situations, présentation aux élections *municipelles (suj.)</p>
F.8		<p>continue de se battre (suj.)</p>	<p>*la film parle sur les problèmes (decl.)</p>	<p>Comment se termine tout? (interr.)</p>	<p>pourchasse ses rêves (suj.)</p> <p>*represent les problèmes des adolescents et les décisions (CD)</p> <p>doit pratiquer son *chante (pred.) doit aider (pred.)</p>	<p>dans le film on peut voir les *problemes qui a (decl.)</p> <p>Est-ce qu'elle peut aller (interr.)</p>
*F.9	<p>aller a vivre à Paris (pred.)</p>	<p>seule pour se rendre à Paris (CCO)</p> <p>va* a Paris (suj.)</p>	<p>chante dans le concours (suj.)</p> <p>elle gagne (suj.)</p>	<p>acceptent *qui Paula *allé (pred.)</p> <p>chante dans le concours avec *le</p>	<p>Elle gagne et part (suj.)</p> <p>voyage à Paris pour chanter (suj.)</p>	<p>est allée à Paris (suj.)</p> <p>chante "je vole" (suj.)</p>

	voient le don (pred.) tous allent à Paris (pred.) chante (pred.) parler en langue de signes (pred.) les pères peuvent "écouter" *son chanson (suj.) *fait les auditions (pred.) elle *vas *a l'école (pred.) ils *tombez amoureux (pred.)	va à Paris (suj.) chante (suj.)	va *au Paris pour l'audition (suj.)	voix et* le langue de signes (pred. CCM) elle gagne (suj.)	va à la prestigieuse academie (suj.)	finalment gagne les elections (CCT) il est maire (atr.)
*F.10						

## 7.16 Anexo 16 Transcripción de las redacciones

Grupo	Alumno	Transcripción de las redacciones
D1	R1D1.1	Paula travaille <b>du camp</b> avec ses parents et <b>se</b> frère <b>sourd</b> .
D1	R1D1.2	Elle s'inscrit à une activité extrascolaire pour <b>chanté</b> .
D1	R1D1.3	Elle a trouvé <b>sa</b> cadeau et <b>chanté</b> avec <b>se</b> groupe, avec <b>sa amie</b> Gabriel et elle <b>seule pour</b> se rendre à Paris.
D1	R2D2.1	Paula Bélier est une fille qui a des parents <b>sourd muet</b> et un frère sourd muet aussi.
D1	R2D2.2	Paula Bélier étudie chant où <b>rencontrez</b> Gabriel, un <b>garçon belle</b> .
D1	R2D2.3	Ils <b>chantons</b> un duo pour des parents et <b>du film c'est fini avec</b> Paula Bélier chante en un concours.
D1	R2D2.4	Elle gagne et part en voyage à Paris avec son frère, son meilleur ami et Gabriel.
D2	R1D2.1	La famille Bélier est une famille <b>sourd</b> , moins la fille qui s'appelle Paula Bélier.
D2	R1D2.2	Cette fille aide <b>a</b> sa famille en la ferme et en traduisant <b>de le</b> français a signe.
D2	R1D2.3	La fille aime chanter mais son <b>perés</b> n' <b>en aime</b> pas.
D2	R1D2.4	Paula Bélier continue de se battre pour chanter.
D2	R2D2.1	Dans le film il y a une famille qui est sourde <b>muete</b> , sauf Paula Bélier.
D2	R2D2.2	Cette fille peut chanter, parler et écouter.
D2	R2D2.3	Cette fille pourchasse ses rêves.
D2	R2D2.4	Son père travaille <b>en la</b> ferme avec sa mère et son frère.
D2	R2D2.5	<b>Finalment</b> elle voyage à Paris pour chanter.
D3	R1D3.1	Paula es <b>le fille melleux</b> d'une famille de <b>sour-muet</b> qu'elle aime <b>chante</b> et elle <b>s'inscribe</b> à la chorale du lycée.
D3	R1D3.2	<b>Cuand</b> ses <b>parent découvrent</b> ce rêve ils <b>ne pas que elle</b> voyage <b>a</b> Paris, alors ils <b>essaye</b> saboter ce rêve.
D3	R2D3.1	Paula est une fille <b>normal</b> avec une famille <b>soud-muet</b> .
D3	R2D3.2	Elle veut être chanteuse mais ses parents <b>ne pas</b> qu'elle les abandonne.
D3	R2D3.3	À la fin, elle va à la prestigieuse academie à Paris.
D4	R1D4.1	<b>Le</b> famille Bélier est une famille de quatre personnes.
D4	R1D4.2	Les parents et son <b>fil</b> sont <b>sords</b> , mais la fille non.
D4	R1D4.3	Il y a deux problemes.

Grupo	Alumno	Transcripción de las redacciones
D4	R1D4.4	Le premier est que Paula participe dans un <b>coral</b> parce qu'elle aime un garçon.
D4	R1D4.5	Le deuxième est que son père <b>faire</b> un campagne pour <b>avoir</b> maire.
D4	R1D4.6	<b>Parce</b> que ils sont <b>sords et travaille</b> en une ferme.
D4	R1D4.7	Paula a un don pour la musique et <b>sa</b> proffeseur pense qu'elle doit se présenter a un <b>concourse</b> à Paris.
D4	R1D4.8	Après <b>des</b> beaucoup de discussions, Paula a réussi <b>faire sa</b> rêve et elle va a Paris.
D4	R2D4.1	Ce film c'est l'histoire d'une famille avec 4 membres.
D4	R2D4.2	La mère, le père et le frère sont sourds- <b>mutes</b> , mais Paula non.
D4	R2D4.3	Ils habitent dans une ferme à Mayenne. Paula <b>s'inscribe</b> dans une <b>choral</b> parce qu'elle aime un garçon, elle <b>découvre</b> qu'elle chante très bien, mais pour faire vrai <b>sa</b> rêve, elle doit aller à Paris.
D4	R2D4.4	Aussi, sa famille (son père) se présente <b>a</b> maire de sa ville.
D5	R1D5.1	La famille Bélier <b>ne est</b> une famille <b>tradicional</b> , Paula la <b>grand</b> fille de la famille, n'est pas <b>sourd</b> .
D5	R1D5.2	Au lycée, elle entre <b>a</b> la chorale et elle est <b>accepté</b> .
D5	R1D5.3	Ensuite le professeur Tomasson <b>dice-elle</b> d'aller à Paris pour <b>entré</b> en Radio-France.
D5	R1D5.4	Ses parents <b>ne sont</b> d'accord avec elle d'aller à Paris parce qu'ils veulent être maire et sans elle <b>ils ne peut pas</b> .
D5	R1D5.5	<b>Finalment</b> Paula va à Paris et chante pour entrer en Radio-France.
D5	R2D5.1	Ce film raconte l'histoire d'une fille qui n'est pas <b>sourd</b> (Paula) et sa famille <b>sourd</b> .
D5	R2D5.2	Paula <b>s'inscribe</b> dans la <b>choral</b> et son professeur M Thomasson lui dit d'aller à Paris et participer en un concours.
D5	R2D5.3	Mais ses parents ne veulent pas que Paula chante.
D5	R2D5.4	Le film <b>represent</b> les problèmes des adolescents et les décisions. Une fille qui s'appelle Paula Bélier a une famille <b>sourd-muet</b> , comme elle n'est pas <b>sourd-muet</b> elle aide <b>a se</b> famille avec la ferme.
C6	R1C6.1	
C6	R1C6.2	La fille se présente <b>a</b> la chorale de <b>se</b> université.
C6	R1C6.3	Le professer le choisi et elle <b>aller</b> à Paris pour un concours de <b>chante</b> .
C6	R1C6.4	Le père se <b>présenté a les</b> élections pour <b>le</b> mairie.
C6	R1C6.5	<b>Finallement</b> Paula <b>aller a vivre</b> à Paris.
C6	R2C6.1	Le film parle d'une fille qui s'appelle Paula.
C6	R2C6.2	Elle a une famille <b>sourd-muet</b> .
C6	R2C6.3	Elle chante très bien et choisi <b>le</b> chorale.

Grupo	Alumno	Transcripción de las redacciones
C6	R2C6.4	Le professeur Thomasson choisi Paula pour un concours de chant <b>en</b> Paris.
C6	R2C6.5	La famille travaille <b>en</b> la ferme et ils acceptent <b>qui</b> Paula <b>allé</b> à Paris.
C7	R1C7.1	<b>Le</b> famille Bélier c'est <b>sourd-muet</b> , mais la fille, Paula, est l'unique que elle <b>peux</b> parler et écouter.
C7	R1C7.2	Elle chante très bien et <b>il</b> est dans <b>le coral</b> .
C7	R1C7.3	Son père <b>veux</b> être <b>le</b> maire et Paula <b>ayuder a lui</b> .
C7	R1C7.4	Son amie Mathilde <b>apprendre le</b> langue de signe parce que Paula va aller <b>a</b> Radio France mais ses <b>pères</b> se fachent.
C7	R1C7.5	Les <b>pères</b> voient le don de <b>son</b> fille et tous <b>allent</b> à Paris.
C7	R1C7.6	Paula chante et aussi <b>parler</b> en langue de signes <b>pour</b> les <b>pères</b> peuvent "écouter" <b>son</b> chanson.
C7	R2C7.1	Paula est d'une famille de sourds mais elle est l'unique <b>qu'elle</b> peut parler.
C7	R2C7.2	Elle entre dans la chorale parce qu'elle chante très bien.
C7	R2C7.3	Ensuite <b>de</b> parler avec le <b>mairie</b> , Rodolphe veut être un nouveau <b>mairie</b> .
C7	R2C7.4	À cause de que Paula est dans la chorale, Quentin enseigne à Mathilde <b>le</b> langue de signes.
C7	R2C7.5	Paula se dispute avec sa famille.
C7	R2C7.6	Elle chante très bien.
C7	R2C7.7	Ensuite, elle chante dans le concours avec <b>le</b> voix et <b>le</b> langue de signes.
C8	R1C8.1	Paula habite dans la ferme avec sa famille.
C8	R1C8.2	<b>Tout</b> sa famille est <b>sourd-muet</b> mais elle non.
C8	R1C8.3	Son père <b>veux</b> se présenter <b>dans</b> les élections et ils font la campagne publicitaire.
C8	R1C8.4	Paula entre <b>a</b> la <b>coral</b> de <b>l'institute</b> et le professeur dit qu'elle a un don.
C8	R1C8.5	Paula <b>veux</b> se <b>presenter</b> à un concours de <b>chante</b> pour <b>un</b> école de musique <b>a</b> Paris, mais ses <b>parent</b> ne veulent pas.
C8	R1C8.6	<b>Au fin</b> , elle fait les auditions et elle <b>vas a</b> l'école <b>a</b> Paris avec <b>se</b> copain Gabriel, ils tombent amoureux.
C8	R2C8.1	Paula habite avec sa famille dans une ferme.
C8	R2C8.2	Son père, son frère et sa mère sont sourds-muets, mais Paula non.
C8	R2C8.3	Elle s'inscrit dans la chorale au collège et son professeur <b>le</b> propose d'aller à un concours de chant.
C8	R2C8.4	<b>Se</b> père veut se présenter aux élections.
C8	R2C8.5	La famille Bélier ne veut pas qu'elle chante.
C8	R2C8.6	Elle doit pratiquer son <b>chante</b> et aider dans la ferme.
C9	R1C9.1	Paula Bélier a des parents et un frère <b>sourd-muet</b> .
C9	R1C9.2	Ils travaillent dans une ferme.

Grupo	Alumno	Transcripción de las redacciones
C9	R1C9.3	Dans le film, le père Rodolphe a été en contre du mairie parce qu'il est <b>un</b> mauvaise personne qui trompe aux personnes quand il parle sur les problèmes <b>du</b> commaunauté.
C9	R1C9.4	Pendant que Paula se présente <b>à le</b> chorale, le proffesseur lui propose s'incrيره dans un concours de <b>chante</b> .
C9	R1C9.5	Elle tombe amoureuse de Gabriel.
C9	R2C9.1	Dans la famille tout le monde est sourd sauf Paula.
C9	R2C9.2	Elle travaille avec ses parents dans la ferme et elle chante dans la chorale du lycée.
C9	R2C9.3	Son père s'inscrit aux élections parce qu'il veut aider et résoudre les problèmes de la communauté.
C9	R2C9.4	Pendant ce temps Paula décide de préparer le concours de Radio France et elle gagne finalement.
C10	R1C10.1	La famille Bélier est une famille qui est <b>sourd</b> sauf la <b>grand</b> soeur de la famille qui s'appelle Paula.
C10	R1C10.2	Un jour, dans la <b>class</b> de musique elle <b>devient</b> un don pour chanter et le proffesseur <b>inviter elle</b> et un <b>fil</b> appelé Gabriel.
C10	R1C10.3	Ils <b>tombez</b> amoureux.
C10	R2C10.1	La famille Bélier est une famille qui est sourde, à l'exception d'un membre appellée Paula Bélier.
C10	R2C10.2	Elle travaille avec sa famille dans une ferme et elle étudie <b>en le</b> collège.
C10	R2C10.3	Un jour, elle <b>vais devient</b> un don et <b>reencontrer</b> avec un garçon et ils se tombent amoureux.
C10	R2C10.4	Le père de Paula se présente pour la mairie.
C10	R2C10.5	Comment se termine tout?
E11	R1E11.1	Le film commence à nous présenter <b>a</b> la protagoniste (qui peut écouter) qui habite avec sa famille (qui ne peut pas écouter).
E11	R1E11.2	La protagoniste aide <b>à</b> sa famille dans tout, traduire, les <b>travails, de</b> la ferme...
E11	R1E11.3	La protagoniste a une super bonne voix mais ses <b>parent ne peut</b> pas l'écouter.
E11	R1E11.4	La protagoniste est dans un <b>chante club</b> et si elle gagne un councours, elle peut chanter <b>a</b> Paris.
E11	R1E11.5	Au début, ses <b>parent</b> ne veulent pas qu'elle <b>arrive</b> à Paris, mais après ils l'accepte.
E11	R1E11.6	Elle chante dans le concours, elle gagne <b>et fin</b> .
E11	R2E11.1	Paula est <b>un a</b> famille qui ne peut pas parler ni écouter.
E11	R2E11.2	Elle s'inscrit dans cours de <b>chante</b> et elle chante très bien.
E11	R2E11.3	Son père <b>veux</b> être le maire.
E11	R2E11.4	Paula est <b>mauvais</b> parce que sa famille ne la soutient pas.
E11	R2E11.5	Son proffesseur de <b>chante</b> l'inscrit à concours pour chanter <b>dans</b> Paris.

Grupo	Alumno	Transcripción de las redacciones
E11	R2E11.6	Les parents de Paula au début se sont pas d'accord mais à la fin ils l'accompagnent.
E12	R1E12.1	Le famille Bélier <b>il</b> sont sourds mais ses enfants sont aussi <b>except</b> la fille Paula qui peut parler et écoute <b>perfectement</b> .
E12	R1E12.2	<b>Il</b> est dans la <b>choral</b> .
E12	R1E12.3	Le professeur <b>le</b> dit qu'elle peut aller <b>au</b> Paris pour chanter.
E12	R1E12.4	Après le <b>councourse</b> de <b>se</b> lycée, elle va <b>au</b> Paris pour l'audition.
E12	R2E12.1	Paula Bélier ce une fille d'un ville de Paris qui habite avec sa famille mais ses parents et son frère se sont sourds.
E12	R2E12.2	Paula commence a chanter dans la chorale et le professeur dit qu'elle peut aller à Paris pour une audition.
E12	R2E12.3	Dans le film on peut voir les problemes qui a la famille Bélier parce que ils sont sourds.
E12	R2E12.4	Au la fin du film Paula est allée à Paris avec Gabriel (l'autre garçon qui chante avec elle), ses parents et le professeur.
E13	R1E13.1	Paula, la protagoniste se <b>present</b> pour la chorale <b>de le</b> lycée et <b>sa</b> père <b>c'est present</b> pour les <b>elections</b> .
E13	R1E13.2	<b>Sa</b> frère a une relation <b>sexuel</b> avec sa <b>meilleur</b> amie.
E13	R1E13.3	Sa mère et très <b>fachée</b> parce que Paula <b>veux</b> chanter à Paris.
E13	R1E13.4	Paula <b>décidée laisser-la</b> et elle parle avec M.Tomasson.
E13	R2E13.1	Paula <b>c'est presente</b> à la <b>choral</b> de lycée et son père <b>c'est presente</b> comme maire.
E13	R2E13.2	Son professeur découvre qu'elle chante <b>trè</b> bien.
E13	R2E13.3	Paula <b>c'est presente à le</b> councours de Paris mais ces parents ne sont pas <b>contente</b> avec sa décision.
E13	R2E13.4	Est-ce qu'elle peut aller <b>à le</b> concours de Paris?
E13	R2E13.5	Elle parle avec son professeur M Thomasson sur le <b>teme</b> .
E14	R1E14.1	Paula est une fille de 17 ans.
E14	R1E14.2	Elle a <b>unes</b> parents <b>sourd</b> .
E14	R1E14.3	Paula aime chanter et elle <b>entrée a</b> la chorale du lycée.
E14	R1E14.4	<b>En la</b> chorale elle <b>conossait a</b> Gabriel et elle <b>tombeux amoureux</b> .
E14	R1E14.5	Le professeur du chante <b>lui</b> donne une oportunité de <b>presenter</b> dans concours.
E14	R1E14.6	<b>Tandis se parent</b> se <b>présenter a les</b> elections du maire.
E14	R1E14.7	Cette famille <b>vivent en</b> une ferme et ils <b>vent</b> du fromage dans le marché.
E14	R2E14.1	Le film parle d' <b>un</b> famille sourde.
E14	R2E14.2	Paula Bélier est la fille, elle peut parler et elle chante.
E14	R2E14.3	Elle se <b>present a</b> la chorale du lycée et elle tombe <b>amoureux</b> de Gabriel un <b>filis du</b> chorale.

Grupo	Alumno	Transcripción de las redacciones
E14	R2E14.4	La famille <b>vivent</b> dans une ferme.
E14	R2E14.5	Ils fabriquent du fromage.
E14	R2E14.6	Le père Rodolphe Béliet se <b>present</b> maire.
E14	R2E14.7	Il fait une campagne.
E14	R2E14.8	Paula <b>allée a</b> un concours de <b>chante</b> à Paris avec son professeur M Thomasson.
E14	R2E14.9	Elle chante "je vole" <b>a le</b> concours.
E14	R2E14.10	Rodolphe finalement gagne les <b>elections</b> , il est maire.
E15	R1E15.1	Les Béliet sont une famille qui <b>vivent</b> dans une ferme.
E15	R1E15.2	<b>Tous-ils</b> sont sourdes <b>except</b> la fille, Paula.
E15	R1E15.3	<b>La</b> film parle sur les problèmes <b>qui</b> a la famille.
E15	R1E15.4	Le problème principal c'est que Paula veut <b>de</b> chanter à Paris, mais ses parents ne <b>voulet</b> pas parce que sans elle ils ne <b>pouvent</b> pas vivre.
E15	R1E15.5	Il y a aussi d'autres situations, comme la présentation du père de la famille Rodolphe à les élections <b>municipelles</b> .
E15	R2E15.1	Paula Béliet c'est une fille qui habite avec ses parents et son frère dans une ferme.
E15	R2E15.2	Toute sa famille est sourde, mais elle non et elle <b>veux de</b> chanter dans un <b>concourse</b> à Paris.
E15	R2E15.3	Dans <b>la</b> film, il y a aussi autres situations, comme la présentation du père aux élections <b>municipelles</b> .