

Redacción de un texto expositivo mediante el uso del tiempo condicional y las hipótesis de presente y futuro en una clase de francés segunda lengua extranjera de 4º ESO

Alba García González

Máster en Formación de Profesorado
de Educación Secundaria y Bachillerato:
Francés



MÁSTERES
DE LA UAM
2017 - 2018

Facultad de Formación
de Profesorado y Educación



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

Redacción de un texto expositivo mediante el uso del tiempo condicional y las hipótesis de presente y futuro en una clase de francés segunda lengua extranjera de 4º ESO

Alba García González
Dirigido por: Didier Tejedor de Felipe

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Curso 2017-2018
Convocatoria ordinaria

AGRADECIMIENTOS

En especial:

A mi tutor, Didier Tejedor, por sus consejos y sus correcciones a lo largo de todo este periodo.

A las profesoras del Máster, Gema Sanz y Beatriz Mangada, por confiar en mí y enseñarme todo lo posible para realizar este trabajo.

A Myriam, profesora de Francés del IES Jaime Vera, por haberme cedido todas las clases de 4º de ESO durante las prácticas y por su apoyo y confianza.

A los alumnos de 4º de ESO del IES Jaime Vera, por haber colaborado de forma tan satisfactoria en mi investigación-acción.

A mis padres, por su apoyo incondicional para que nunca me de por vencida y por haber hecho de mí quien soy hoy en día. Y en especial a mi madre, mi pilar fundamental, por enseñarme a ser una hormiguita.

A mis amigos y familiares más cercanos, por confiar tanto en mí y siempre tener unas bonitas palabras de aliento y sacarme una sonrisa.

Por último, a Saúl, por vivir junto a mí los momentos más difíciles de esta etapa y apoyarme en todo.

ABSTRACT

El presente trabajo pretende reflejar los resultados de la intervención docente que llevamos a cabo en el IES Jaime Vera con un grupo de 4º de ESO durante el período de prácticas del módulo específico del Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de la Universidad Autónoma de Madrid.

Nuestro objetivo se centró en fomentar la competencia de la producción escrita por petición de la tutora del centro ya que esta competencia no se había desarrollado con nuestro grupo a lo largo de todo el curso. Además, también por petición de la tutora, debíamos enseñar el condicional y las hipótesis de presente y de futuro. Por ello, decidimos fusionar los dos elementos y nuestro objetivo pasó a ser la redacción de un texto expositivo utilizando el tiempo condicional y las hipótesis.

Nuestra propuesta pedagógica ha sido desarrollada durante 7 sesiones, aunque en un principio se establecieron 6. La primera y la última se dedicaron a hacer una prueba de control inicial y final que nos ha proporcionado los datos necesarios para conocer la evolución de los alumnos a lo largo de nuestra intervención. Entre estas dos pruebas, tuvimos varias sesiones explicativas y prácticas sobre los contenidos que habíamos establecido previamente. Estas sesiones, se desarrollaron en el aula de clase y en el aula de informática mediante una metodología orientada a la acción y con la combinación de varios métodos de aprendizaje como son el aprendizaje deductivo, el aprendizaje inductivo y el aprendizaje cooperativo.

En cuanto al análisis de datos, se ha prestado especial atención en la formación y el uso del condicional y de las hipótesis, así como la estructura de un texto expositivo y la utilización de conectores.

Tras nuestra intervención pedagógica, los alumnos presentan una gran mejora en la expresión escrita que puede haber sido producida por nuestras explicaciones, pero también por la participación activa y el interés que han mostrado en aprender durante nuestras clases.

PALABRAS CLAVE: expresión escrita, producción escrita, condicional, hipótesis, investigación-acción, francés, metodología orientada a la acción, metodología inductiva, metodología deductiva, metodología cooperativa, 4º de ESO.

Tabla de contenido

1. INTRODUCCIÓN	5
2. MARCO LEGAL	6
2.1 INTRODUCCIÓN	6
2.2 LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN LA LOMCE Y EL CURRÍCULO DE LA ESO	7
2.3 LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN EL MARCO EUROPEO COMÚN DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS	10
3. PRESUPUESTOS TEÓRICOS	14
3.1 EL CONDICIONAL EN FRANCÉS	14
3.1.1 VALORES DEL CONDICIONAL EN FRANCÉS	15
3.1.1.1 El condicional temporal	15
3.1.1.2 El condicional hipotético	16
3.1.1.3 El condicional de alteridad enunciativa	17
3.1.1.4 Otros empleos del condicional	17
3.2 LA PRODUCCIÓN ESCRITA	17
3.2.1 EL PROCESO COGNITIVO DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA	18
3.2.2 CARACTERÍSTICAS DE CORRECCIÓN DEL TEXTO ESCRITO / CARACTERÍSTICAS Y MODELOS DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA	20
4. METODOLOGÍA	21
4.1 ENFOQUE ORIENTADO LA ACCIÓN	21
4.2 APRENDIZAJE DEDUCTIVO	22
4.3 APRENDIZAJE INDUCTIVO	23
4.4 METODOLOGÍA HÍBRIDA	24
4.5 APRENDIZAJE COOPERATIVO	25
5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN DEL CONDICIONAL, LAS HIPÓTESIS DE PRESENTE Y FUTURO Y LA REDACCIÓN DE UN TEXTO EXPOSITIVO	26
5.1 OBJETIVOS	26
5.2 PARTICIPANTES	27
5.3 ESTUDIANTES	27
5.4 PROFESORA TITULAR	28
5.5 PROFESORA EN PRÁCTICAS	28
5.6 METODOLOGÍA DESARROLLADA	29
5.7 INTERVENCIÓN DOCENTE	30
5.7.1 PLANIFICACIÓN INICIAL DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE	30
5.7.2 INTERVENCIÓN DOCENTE REALIZADA	31
5.7.1.1 Sesión 0	33
5.7.1.2 Sesión 1	34
5.7.1.3 Sesión 2	35

5.7.1.4 Sesión 3.....	35
5.7.1.5 Sesión 4.....	36
5.7.1.6 Sesión 5.....	37
5.7.1.7 Redacción en casa y feedback.....	38
5.7.1.8 Sesión 6.....	38
5.7.1.9 Sesión 7.....	39
<u>6. ANÁLISIS DE DATOS RECOGIDOS</u>	<u>39</u>
6.1 ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO PREVIO.....	40
6.2 ANÁLISIS DE LA PRUEBA INICIAL.....	44
6.3 ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO POST PRUEBA INICIAL.....	48
6.4 ANÁLISIS DE LA PRUEBA FINAL.....	50
6.5 COMPARACIÓN ENTRE LA PRUEBA INICIAL Y LA PRUEBA FINAL	54
<u>7. CONCLUSIONES.....</u>	<u>56</u>
<u>8. BIBLIOGRAFÍA.....</u>	<u>59</u>
<u>9. ANEXOS</u>	<u>61</u>
9.1 ANEXO 1: CUESTIONARIO PREVIO.....	61
9.2 ANEXO 2: PRUEBA INICIAL	64
9.3 ANEXO 3: CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN Y REFLEXIÓN POST PRUEBA INICIAL.....	66
9.4 ANEXO 4: CORPUS “EL CONDICIONAL Y LA HIPÓTESIS”.....	67
9.5 ANEXO 5: POWERPOINT EXPLICACIÓN DEL CONDICIONAL Y LAS HIPÓTESIS.....	68
9.6 ANEXO 6: EJERCICIOS SOBRE EL CONDICIONAL Y LAS HIPÓTESIS.....	73
9.7 ANEXO 7: SOCRATIVE.....	74
9.8 ANEXO 8: POWERPOINT EXPLICACIÓN DE CÓMO REDACTAR UN TEXTO.....	83
9.9 ANEXO 9: “SI J’ETAIS UN CHAT...”.....	88
9.10 ANEXO 10: PRUEBA FINAL	89
9.11 ANEXO 11: VALORACIÓN CRÍTICA DE LOS ALUMNOS.....	91
9.12 ANEXO 12: MUESTRAS DE REDACCIONES DE LA PRUEBA INICIAL Y LA FINAL	92

1. Introducción

Este apartado del trabajo está dedicado a introducir la justificación y los objetivos de la investigación que hemos realizado para poder llevar a cabo nuestro Trabajo de Fin de Máster.

La presente investigación-acción se enmarca en la realización del Trabajo de fin de Máster (TFM) de Formación del Profesorado de Educación secundaria y Bachillerato de la Universidad Autónoma de Madrid. Se ha llevado a cabo con los alumnos de 4º de ESO del IES Jaime Vera, situado en el distrito de Tetuán, Madrid y responde a una serie de necesidades de los alumnos que observamos durante el primer período de prácticas y que la tutora nos sugirió. Durante varias reuniones, la tutora nos indicó que, durante nuestras prácticas del módulo específico, el grupo de 4º de ESO debía continuar con el temario establecido por la programación y que deberíamos ser nosotros quien lo enseñásemos si queríamos disponer de las sesiones. Además, nos propuso desarrollar la expresión escrita ya que es la competencia que no han desarrollado durante el curso por falta de tiempo.

Por ello, y tras consultar con la tutora, decidimos aunar la gramática que correspondía a nuestro período de prácticas con la producción escrita y establecimos como objetivo principal la redacción de un texto expositivo con la utilización del condicional y las hipótesis –que eran los contenidos establecidos por la programación. La elección del tipo de texto fue un consenso entre la profesora titular y la profesora en prácticas ya que pensamos que es el texto más simple y versátil.

Personalmente, el hecho de llevar a cabo una investigación-acción sobre la producción escrita nos resulta muy positivo ya que consideramos que es la competencia que menos se trabaja durante la ESO y nos resulta fundamental.

Al empezar nuestra investigación, consultamos con la tutora los conocimientos que ya poseían los alumnos de nuestro grupo seleccionado y planificamos nuestras sesiones en base a ello. Sin embargo, tras realizar la prueba diagnóstica, nos dimos cuenta de que los conocimientos previos que debían tener los alumnos no estaban bien fijados y por ello decidimos incluir una sesión de refuerzo de estos. El resto de las sesiones se desarrolló tal y como planificamos y, además, incluimos ciertos ejercicios que consideramos necesarios a lo largo de nuestra intervención.

Para conocer la evolución de nuestros alumnos, realizamos varias pruebas y cuestionarios con vistas a conocer su evolución paulatinamente y poder corregir los aspectos negativos de nuestra intervención. Con estos cuestionarios, hemos recogido mucha información que analizaremos en el presente trabajo con el objetivo de conocer el impacto de nuestra intervención.

De este modo, con el presente trabajo esperamos ampliar nuestros conocimientos y adquirir las habilidades necesarias para enfrentarnos a una clase real el día de mañana. Por otra parte, creemos que esta investigación podría continuarse en un futuro y sería más fructífera si se desarrollase a lo largo de un curso escolar.

Finalmente, nuestro trabajo está estructurado en seis apartados diferentes que nos permitirán hacer un recorrido por todo el proceso que hemos seguido para conseguir nuestro objetivo. En el apartado número 2, revisaremos los conocimientos teóricos recopilados en la LOMCE y en el MECRL. En la sección número 3 analizaremos los presupuestos teóricos que han sido base de nuestra investigación. En la sección número 4 hablaremos de la metodología desarrollada durante nuestras secciones y en la 5 de la metodología de la investigación del condicional, las hipótesis de presente y de futuro y la redacción de un texto expositivo. Para finalizar haremos un análisis de los datos recogidos (apartado 6) y daremos las conclusiones que hemos obtenido a partir de estos datos (sección 7).

2. Marco legal

2.1 Introducción

Para poder llevar a cabo nuestra investigación-acción en el aula, ha sido necesario recopilar una serie de conocimientos teóricos que nos ayudasen a establecer unas bases adecuadas para lograr nuestros objetivos ya que toda actividad docente debe estar reglada por un organismo estatal.

Por ello, en este apartado, vamos a presentar el marco legal que propone la LOMCE, el Currículo de la ESO y el MECRL para la docencia del francés como segunda lengua extranjera en 4º de ESO. En estos documentos, encontraremos la información referente a la producción escrita y al aprendizaje del condicional.

2.2 La producción escrita en la LOMCE y el Currículo de la ESO

Como ya hemos mencionado, conocer la legislación vigente es fundamental para realizar una buena intervención docente. En el caso que nos ocupa, la legislación reguladora es la LOMCE y encontraremos los principios teóricos del currículo de Educación Secundaria Obligatoria en «el título I, capítulo III, de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa; así como en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato».

El «DECRETO 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria» en el *Artículo 3*, establece que, los alumnos deben ser capaces de:

i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

Tabla 1: Capacidades que deben desarrollar los alumnos en Educación Secundaria Obligatoria

Por otra parte, Los objetivos concretos para la materia de Francés Lengua Extranjera en la enseñanza secundaria aparecen reflejados como «criterios de evaluación» en el «DECRETO 48/2015 de 14 de mayo del Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid». Sin embargo, nosotros los tomaremos como objetivos específicos¹ para nuestra materia:

BLOQUE IV. Producción de textos escritos: expresión e interacción

¹ En este documento se reflejan cuatro bloques que hacen referencia a cada una de las competencias que se han de estudiar en el aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, nosotros solo haremos mención del Bloque IV que es el que nos concierne para nuestra investigación.

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

Tabla 2: Objetivos específicos para francés segunda lengua extranjera

De nuevo, en el DECRETO 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, se fijan los contenidos específicos para 4º de ESO en la segunda lengua extranjera. Aparecen distribuidos en cuatro bloques y representan todos los aspectos de la lengua que los alumnos deben dominar al finalizar la etapa. Más concretamente, en el Bloque 4, aparecen reflejados los contenidos de 4º de ESO en cuanto a producción de textos escritos.

En primer lugar, se exponen las estrategias de producción que los alumnos deben seguir en 4º de ESO:

Estrategias de producción
- <i>Movilizar y coordinar las propias competencias generales y comunicativas con el fin de realizar eficazmente la tarea (repassar qué se sabe sobre el tema, qué se puede o se quiere decir, etc.).</i>
- <i>Localizar y usar adecuadamente recursos lingüísticos o temáticos (uso de un diccionario o gramática, obtención de ayuda, etc).</i>
- <i>Utilizar estrategias en el proceso de composición escrita (planificación, textualización y revisión).</i>
- <i>Producir textos escritos a partir de modelos sobre temas cotidianos, utilizando los conectores y el léxico apropiado.</i>
- <i>Familiarizarse con los registros y los estilos de la lengua extranjera.</i>

Tabla 3: Estrategias de producción

En segundo lugar, aparecen reflejados los contenidos específicos que los alumnos deben desarrollar durante el último curso de la eso:

Contenidos específicos
- <i>Valorar la corrección formal en la producción de mensajes escritos.</i>
- <i>Iniciarse en la realización de intercambios escritos con hablantes de la lengua extranjera, utilizando soporte papel o medios digitales.</i>
- <i>Utilizar de manera apropiada fórmulas lingüísticas asociadas a situaciones concretas de comunicación: inicio y final de producciones escritas.</i>
- <i>Producir diferentes textos, utilizando un léxico adecuado al tema y al contexto, con los elementos necesarios de cohesión para marcar con claridad la relación entre ideas.</i>
- <i>Utilizar con cierta autonomía el registro apropiado al lector al que va dirigido el texto (formal e informal).</i>
- <i>Hacer un uso correcto de la ortografía y de los diferentes signos de puntuación.</i>
- <i>Mostrar Interés por la presentación cuidada de los textos escritos, en soporte papel y digital.</i>

Tabla 4: Contenidos específicos de francés

En tercer lugar, encontramos las funciones comunicativas, en las que se especifican los contenidos que los alumnos deben adquirir en cuanto a comunicación:

Funciones comunicativas²
- Describir cualidades físicas y abstractas de personas, objetos, lugares y actividades.
- Expresar acuerdo o desacuerdo, condiciones.
- Expresar la opinión, los puntos de vista.
- Expresar la voluntad, el interés, la satisfacción, la sorpresa, etc.
- Dar consejos.
- Formular sugerencias, deseos, condiciones, hipótesis.

Tabla 5: Funciones comunicativas para la segunda lengua

Por último, encontramos detalladas las estructuras sintáctico-discursivas que los alumnos deben ser capaces de manejar al finalizar la etapa de la ESO:

Estructuras sintáctico-discursivas³
-Léxico de uso común relativo a la vivienda hogar y entorno.
-Actividades de la vida diaria.
-Tiempo libre, ocio y deporte.
-Viajes y vacaciones.
-Educación y estudio.
-Compras y actividades comerciales.
-Alimentación y restauración.
-Transporte.
-Medio ambiente, clima y entorno natural.

Tabla 6: Estructuras sintáctico discursivas que el alumno debe manejar

Además, cabe destacar que estos contenidos aparecen también en la programación del centro para la asignatura francés segunda lengua extranjera en 4º ESO (Díaz de Monasterioguren Aporta, 2017).

2.3 La producción escrita en el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas

El Marco común europeo de referencia para las lenguas es un documento creado en el 2001 por el Consejo de Europa que tiene como fin «la unificación de directrices

² Como en casos anteriores, solamente hemos seleccionado aquellas funciones comunicativas que son relevantes para nuestra investigación.

³ Solo hemos incluido las estructuras sintáctico discursivas que nos conciernen en nuestro estudio.

para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo» (Consejo de Europa, 2001). Más concretamente, en este documento se determinan los niveles de lengua en los que se enmarcan los estudiantes teniendo en cuenta las siguientes destrezas: comprensión oral y escrita, producción oral y escrita, mediación e interpretación.

En el propio documento del MECRL podemos encontrar el siguiente párrafo en el que se autodefine:

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

En cuanto al nivel que deben adquirir los alumnos de 4º ESO, no se describe concretamente en el MECRL. Sin embargo, con nuestros conocimientos, en base al método utilizado en este curso por los estudiantes, las observaciones realizadas durante el período de prácticas y la opinión de la tutora del centro, hemos establecido que el nivel más adecuado para enmarcar a los alumnos de 4º de ESO es A2.

Así pues, el MECRL establece los criterios que nos indican el nivel en el que se enmarcan nuestros alumnos. En cuanto a competencia lingüística general, el perfil del alumno debe cumplir con los siguientes patrones:

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA GENERAL	
A2	Tiene un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permite abordar situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque generalmente tiene que adaptar el mensaje y buscar palabras.
	Produce expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas: datos personales, acciones habituales, carencias y necesidades, demandas de información.
	Utiliza estructuras sintácticas básicas y se comunica mediante frases, grupos de palabras y fórmulas memorizadas al referirse a sí mismo y a otras personas, a lo que hace, a los lugares, a las posesiones, etc.

Tiene un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluye situaciones predecibles de supervivencia; suelen incurrir en malentendidos e interrupciones si se trata de una situación de comunicación poco frecuente.

Tabla 7: Competencia lingüística general para usuarios del A2 según el MECRL

Por otra parte, el MECRL establece los descriptores en cuanto a «corrección gramatical», «dominio de la ortografía», «dominio del vocabulario» y riqueza de vocabulario que mostramos a continuación:

A2

CORRECCIÓN GRAMATICAL

Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero sigue cometiendo errores básicos sistemáticamente; por ejemplo, suele confundir tiempos verbales y olvida mantener la concordancia; sin embargo, suele quedar claro lo que intenta decir.

Tabla 8: Descriptores de la corrección gramatical según el MCRL para el nivel A2

DOMINIO DE LA ORTOGRAFÍA

A2

Copia oraciones cortas relativas a asuntos cotidianos; por ejemplo: indicaciones para ir a algún sitio. Escribe con razonable corrección (pero no necesariamente con una ortografía totalmente normalizada) palabras cortas que utiliza normalmente al hablar.

Tabla 9: Descriptores del dominio de la ortografía según el MECRL para el nivel A2

DOMINIO DEL VOCABULARIO

A2

Domina un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas.

Tabla 10: Descriptores del dominio del vocabulario según el MECRL para el nivel A2

RIQUEZA DE VOCABULARIO

A2

Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos.

Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas.

Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.

Tabla 11: Descriptores de la riqueza de vocabulario según el MECRL para el nivel A2

En cuanto a expresión escrita, presentamos las tablas 14 y 15 que corresponden a los descriptores que propone el MECRL para el nivel A2:

EXPRESIÓN ESCRITA EN GENERAL

A2	Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».
-----------	---

Tabla 12: Descriptores de la expresión escrita en general para el nivel A2 según el MECRL

ESCRITURA CREATIVA

A2	Escribe sobre aspectos cotidianos de su entorno, en oraciones enlazadas, por ejemplo, personas, lugares, una experiencia de estudio o de trabajo.
A2	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.

Tabla 13: Descriptores “escritura creativa” según el MECRL para el nivel A2

Sin embargo, tras realizar nuestra intervención, podríamos situar a algunos de nuestros alumnos en un nivel superior. El MECRL propone un nivel A2+ o A2.2 que se encuentra en un nivel intermedio entre A2 y B1 pero no especifica los descriptores para la expresión escrita. Además, tampoco propone descriptores para el nivel A2 en cuanto a informes y redacciones. Por ello, podríamos decir que, siguiendo los contenidos indicados en la siguiente tabla (Tabla 16), nuestros alumnos podrían enmarcarse en el nivel B1 en producción escrita.

INFORMES Y REDACCIONES

B1	Escribe redacciones cortas y sencillas sobre temas de interés.
B1	Puede resumir, comunicar y ofrecer su opinión con cierta seguridad sobre hechos concretos relativos a asuntos cotidianos, habituales o no, propios de su especialidad.
B1	Es capaz de escribir informes muy breves en formato convencional con información sobre hechos habituales y los motivos de ciertas acciones.

Tabla 14: Descriptores para la realización de informes y redacciones según el MCRL para el nivel B1

A través de la descripción de los contenidos para el nivel A2 tanto en los Decretos como en el MCRL, podemos concluir que nuestro estudio se enmarca en el nivel A2, aunque haya algunas trazas del nivel B1 ya que los estudiantes se encuentran a final de

curso y ya han adquirido una gran cantidad de conocimientos que los preparan para comenzar el siguiente nivel el curso siguiente.

3. Presupuestos teóricos

En este capítulo, definiremos y explicaremos detalladamente los presupuestos teóricos que hemos utilizado para llevar a cabo nuestra investigación. En primer lugar, abordaremos el condicional y para terminar trataremos en profundidad la cuestión de la producción escrita.

3.1 El condicional en francés

El condicional ha sido objeto de estudio durante mucho tiempo ya que no se sabía si enmarcarlo como un modo como tal o situarlo como una forma dentro del modo indicativo. Según la tradición, «le conditionnel est un mode à part entière: il indique un procès dont la réalisation est la conséquence d'une condition» (Riegel, 2009). En la actualidad, se ha optado por considerar el condicional como un tiempo verbal situado dentro del modo indicativo. El condicional es «une forme de création romane» (Haillet, 2002) que ha servido de base para la creación del futuro:

- *manger + a* ⇒ *mangera*
- *manger + (av)ait* ⇒ *mangerait*

Así pues, según Haillet (2002) «le conditionnel est issu selon le même mécanisme que le futur. Le futur est un temps ; donc, le conditionnel est un temps ».

Considerando pues el condicional como un tiempo verbal, en el plano morfológico encontraremos dos formas diferentes:

- a) Forma simple (también llamada *presente*): «il chanterait»
- b) Forma compuesta (también denominada *pasado*): « il aurait chanté»

La estructura verbal se presenta en francés siempre del siguiente modo:

Base + Désinences (marques morphologiques de différentes catégories)
--

Estas desinencias son, por una parte, las desinencias del imperfecto (-ais, -ait, -ions, -iez, -aient) y por otra, la desinencia específica de futuro (-r-) (Riegel, 2009) y marcan el tiempo, el aspecto, el modo y la persona de cada construcción verbal.

3.1.1 Valores del condicional en francés

En francés, existen cuatro tipos de condicional con diferentes valores que «producen efectos discursivos distintos y expresan puntos de vista y posicionamientos del locutor respecto de lo que dice, y, en su caso, de a quien lo dice» (Foullioux, 2006).

Foullioux (2006) propone los cuatro modos siguientes con sus ejemplos correspondientes:

1. El modo **real**: indica que el locutor sabe que el proceso ha existido o existe.

Ejemplo: J'ai vu Pierre hier; Il a de la fièvre. / Ayer vi a Pedro; tiene fiebre.

2. El modo **realizable**: indica que el locutor prevé la existencia de un proceso en lo posterior.

Ejemplo: Si tu venais cet après-midi, nous irions au cinéma. / Si vinieras esta tarde, iríamos al cine.

3. El modo **irreal**: indica que el locutor sabe que el proceso no ha existido/no existe/no existirá.

Ejemplo: Sans toi je ne serais pas heureux. / Sin ti no sería feliz.

4. El modo **aparente**: indica que el locutor no asume lo dicho y que reenvía a otra instancia de enunciación.

Ejemplo: Il paraît qu'il y a une grève de routiers. / Según dicen, hay huelga de camioneros.

3.1.1.1 El condicional temporal

Varios autores como Haillet (2002), Foullioux (2006) y Abouda (2017) coinciden en la definición del uso del condicional temporal. Se trata de un proceso en el cual el locutor se sitúa en un momento pasado que pertenece a la realidad y el enunciado se sitúa en un momento anterior a la producción. Así pues, Foullioux (2006) afirma que el locutor representa este proceso «como anterior al momento de la enunciación (Nunc) y,

simultáneamente, en un momento posterior con respecto de otro proceso; por esta razón se le llama postanterior o futuro del pasado». Igualmente, Haillet (2002) declara que «Le locuteur en tant que tel, auteur d'un énoncé au conditionnel temporel, se voit invariablement attribuer la paternité de la représentation de la projection dans l'avenir comme antérieure à son *maintenant*».

En cuanto a la forma de este tipo de condicional, podríamos decir que siempre sigue la misma estructura: oración principal conjugada en tiempo pasado + oración subordinada en tiempo condicional. Además, «Le conditionnel temporel peut également se rencontrer dans une phrase syntaxiquement indépendante, mais le contexte permet de restituer le repère passé à partir duquel le procès est envisagé (cas typique du discours indirect libre)» (Abouda, 2017). Además, los tres autores ya mencionados, coinciden en que el condicional temporal puede parafrasearse siempre bajo la forma de «Allait + infinitif». En el ejemplo siguiente, propuesto por Foullioux (2006, 66), podemos ver este hecho:

(10) *Yo lo invité a cenar y me dijo que lo **pensaría**. Llamó días más tarde (...). (El País, 20-XII- 1998, p. 16).*

*Je l'invitai à dîner et il me dit qu'il y **réfléchirait**. Il m'appela quelques jours plus tard.*

lo pensaría -> lo iba a pensar

y réfléchirait -> allait y réfléchir

Así pues, la oración con la paráfrasis quedaría del siguiente modo:

*Je l'invitai à dîner et il me dit qu'il **allait y réfléchir**. / Le invité a cenar y me dijo que lo iba a pensar.*

3.1.1.2 El condicional hipotético

«El condicional hipotético aparece en las estructuras de tipo prótasis + apódosis, es decir en enunciados formulados en modo irreal o en modo realizable potencial» (Foullioux, 2006). Y, el punto de vista correspondiente a la representación del proceso en este tipo de condicional se atribuye, por defecto, al locutor-autor del enunciado.

Este tipo de condicional toma tradicionalmente la siguiente forma (Abouda, 2017):

3.1.1.3 El condicional de alteridad enunciativa

El condicional de alteridad enunciativa –también denominado *condicional periodístico* por algunos autores como Foullioux (2006) o Abouda (2017)– se caracteriza por el hecho de que el locutor no asume su enunciado y reenvía a otro locutor diferente la autoría de dicho enunciado. Este tipo de condicional, «viene marcado por el condicional pasado» y resulta poco probable encontrarlo de forma aislada, sin «marcas de alteridad adicionales», ya sean léxicas o gráficas (Foullioux, 2006).

Por una parte, podemos encontrarlo con marcas como *paraît-il, dit-on, selon X...* haciendo referencia a un locutor distinto y cuyo enunciado pertenece al passé composé, presente o futuro simple (Haillet, 2002).

Por otra parte, podemos considerarlo como «*dédoublement du locuteur à savoir l'inadéquation de la glose en «allait + infinitif» et l'absence de cadre hypothétique*». Estas dos subcategorías dentro del condicional de alteridad se distinguen también por la imposibilidad de añadir las marcas *paraît-il, selon X, dit-on*, en el segundo tipo (Haillet, 2003).

3.1.1.4 Otros empleos del condicional

Según Abouda (2017) existen otros cuatro usos del empleo del condicional: empleo polémico, empleo lúdico, condicional de ilusión y condicional de ilusión retórica. Sin embargo, no existe una definición exacta para cada uno de ellos ya que, según el autor, es una clasificación meramente descriptiva y «*la plupart de ces emplois sont rattachés à l'un ou l'autre des emplois canoniques*» que ya hemos presentado.

3.2 La producción escrita

La producción escrita es una de las cuatro destrezas que forman una lengua y que «se refiere a la producción del lenguaje escrito. La expresión escrita se sirve primordialmente del lenguaje verbal, pero contiene también elementos no verbales, tales como mapas, gráficos, fórmulas matemáticas, etc.» (Instituto Cervantes, 2018).

Se trata pues, de un proceso laborioso en el que los estudiantes tienen que plasmar por escrito sus ideas teniendo en cuenta todas las destrezas que conlleva una lengua. Por

ello, se trata de uno de los aspectos más difíciles de la lengua. Además, implica un alto conocimiento del idioma en el que pretendemos escribir y la concepción de estructuras básicas que hacen posible su desarrollo.

Creemos que es un aspecto fundamental para la vida diaria y los alumnos no tienen la costumbre de escribir y aún menos en una lengua extranjera.

Por otra parte, los alumnos con los que llevaremos a cabo nuestra investigación no han tratado la cuestión de la producción escrita a lo largo de todo el año por falta de tiempo. Por ello, la tutora del centro nos pidió expresamente que durante nuestra intervención tratásemos este tema.

Así pues, en este apartado trataremos los aspectos más importantes para tener en cuenta a la hora de realizar un buen ejercicio de producción escrita: desde el origen del proceso cognitivo hasta las diferencias que existen a la hora de escribir en L1 y en L2, pasando por las características de un texto escrito.

3.2.1 El proceso cognitivo de la producción escrita

Como ya hemos mencionado, la producción escrita es un proceso cognitivo complejo que ha de seguir unas pautas y que requiere la activación de varios conocimientos. Según Flower y Hayes (1981) en este proceso se distinguen tres fases fundamentales que vemos esquematizadas en la figura 1 y que describiremos a continuación:

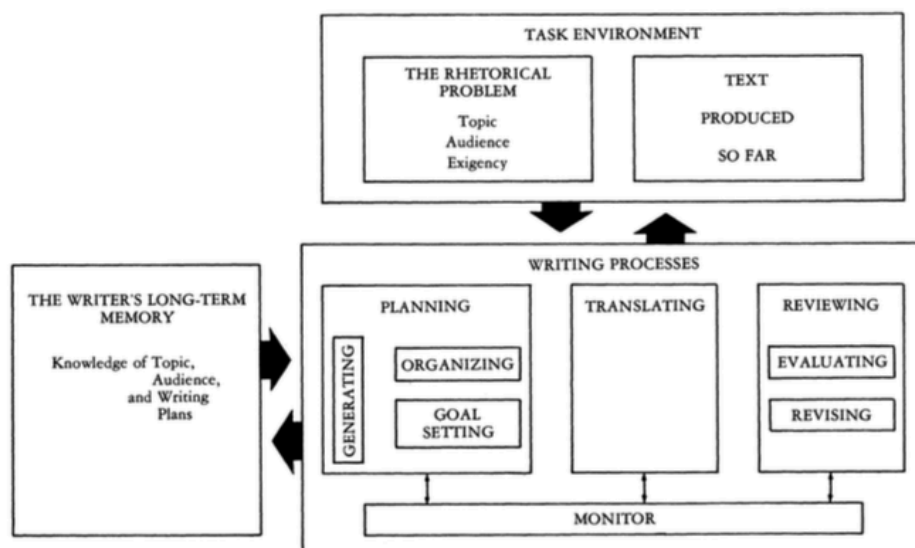


Figure 1. Structure of the writing model. (For an explanation of how to read a process model, please see Footnote 11, pages 386-387.)

Figura 1: Estructura del proceso de escritura según Flower y Hayes (1981).

1. ***The rhetorical question (planificación)***: los autores afirman que es la parte más importante del proceso. Para ser un buen escritor, el alumno tiene que deliberar y decidir previamente qué va a escribir. Para ello, debe tener en cuenta, no solo la situación y lo que la audiencia espera, sino que debe incluir sus propios objetivos.
2. ***The long-term memory (la memoria a largo plazo)***: es otro de los puntos fundamentales del proceso de escritura. Cuando redactamos un texto, tenemos que poner en funcionamiento todos los conocimientos y estrategias adquiridos anteriormente. Esto es, se deben activar las ideas que tenemos almacenadas en la memoria.
3. ***Writing process (el proceso de escritura)***: se trata de poner en práctica los dos procesos anteriores para lograr nuestro objetivo. Debido a su importancia, se han llevado a cabo varios estudios sobre esta parte de la producción escrita. Cuetos (1991, pág. 10 *apud* García Parejo, 1994) hace una clasificación de los cuatro procesos cognitivos que considera necesarios para la redacción de un texto:
 1. *Planificación del mensaje (decidir qué se va a escribir y con qué finalidad, memoria, ambiente externo...).*
 2. *Construcción de las estructuras sintácticas.*
 3. *Selección de las palabras.*
 4. *Procesos motores (tipo de letra...).*

Continuando con la propuesta de Flower y Hayes (1981), en el proceso de escritura encontramos tres puntos fundamentales:

- a) **Planificar**: consiste fundamentalmente en generar ideas, estructurarlas y establecer los objetivos creados por el escritor.
- b) **Traducir**: los autores utilizan este término para referirse al hecho de transcribir o poner por escrito las ideas.
- c) **Revisar**: este hecho está formado por dos subelementos que son evaluar y corregir y se trata del único elemento en el proceso que puede aparecer en cualquier momento. Es decir, podemos revisar nuestro texto al finalizarlo, pero también podemos revisar nuestras ideas según vamos planificando o redactando.

Por otra parte, el Instituto Cervantes (2018) nos propone nueve «microdestrezas» en las que el alumno debe centrarse para realizar un correcto ejercicio de producción escrita:

1. *planificar y estructurar el texto (esquemas, borradores, etc.) de modo coherente, p. ej., por orden cronológico;*
2. *emplear debidamente elementos de cohesión;*
3. *escribir con corrección (ortográfica, gramatical, etc.), precisión (conceptual, léxica, etc.) y un grado apropiado (según el nivel de LE) de complejidad;*
4. *escribir con fluidez y a un ritmo adecuado a su nivel;*
5. *observar las convenciones establecidas en cada tipo de texto (narrativo, expositivo, argumentativo, etc.);*
6. *emplear el registro (familiar, estándar, académico, etc.) adecuado en cada situación;*
7. *dejar claro cuáles son las ideas principales y cuáles las complementarias;*
8. *dejar claro qué es opinión y qué es información verificada o verificable;*
9. *manejar el sentido figurado, el doble sentido, los juegos de palabras, la ironía, el humor en general, las falacias.*

3.2.2 Características de corrección del texto escrito / características y modelos de la producción escrita

El Instituto Cervantes (2018) define el texto como «la unidad de análisis de la lengua propia de la lingüística textual; [...] es la unidad mínima con plenitud de sentido» y que «se caracteriza, entre otras propiedades, por su coherencia» y su cohesión.

Para autores como Cassany (2009), el texto, además de la coherencia y la cohesión, tiene otras propiedades como son: la corrección o gramaticalidad, la adecuación, la variación estilística y la presentación.

La **coherencia** es la propiedad del texto por la cual el texto se adapta al contexto y a los interlocutores (Instituto Cervantes, 2018). Para Cassany (2009), la coherencia «incluye la selección y la organización del contenido semántico del texto (macroestructuras y superestructuras textuales, construcción de párrafos, etc.). Se trata de un atributo profundo, global y jerárquico del texto, de carácter básicamente pragmático y semántico».

Por otra parte, la **cohesión** se puede definir como el mecanismo textual que hace que un texto sea una unidad en sí mismo. Para conseguir esta cohesión, utilizamos los recursos gramaticales, léxicos, fonéticos y gráficos. Además, Cassany (2009) afirma que «Se trata de un atributo superficial y lineal del texto, de carácter gramatical y semántico»

y añade a los recursos anteriormente citados los procesos anafóricos, la puntuación, los conectores y los marcadores discursivos.

En cuanto a la **adecuación**, el autor afirma que «se refiere al dominio de la variación sociolingüística» y que «a veces también incluye aspectos pragmáticos como el análisis de los propósitos o las funciones que ejerce un escrito». En este aspecto, es importante tener en cuenta la variedad dialectal y saber adaptarla en cada situación comunicativa.

Como ya hemos mencionado, para Cassanny (2009) existen otras características textuales como es la **corrección o gramaticalidad**. Esta característica comprende el correcto uso de la gramática de un idioma junto con las reglas lingüísticas «que permitan construir oraciones gramaticales, comprensibles por los parlantes de la lengua meta». Además, nos menciona la **variación o estilística** que define como el conjunto de «aspectos relacionados con riqueza o pobreza de recursos lingüísticos que se ponen en funcionamiento en un texto» y la **presentación**, que hace referencia a los aspectos formales como el diseño o la tipografía.

4. Metodología

En este apartado, hablaremos de la metodología utilizada a lo largo de nuestra intervención pedagógica. Debemos destacar que el enfoque metodológico que hemos seguido ha sido el enfoque orientado a la acción –enfoque en el que el MCERL se centra para la enseñanza de lenguas. Por otra parte, y para enriquecer nuestra intervención, hemos combinado tres métodos de aprendizaje: aprendizaje deductivo, aprendizaje inductivo y aprendizaje cooperativo.

4.1 Enfoque orientado la acción

El enfoque orientado a la acción es la base que hemos utilizado para la concepción de nuestro trabajo. La utilización de este enfoque se debe a que tanto el MCERL como el Currículo de la ESO se refieren a él como parte fundamental del aprendizaje actualmente.

El MCERL hace la siguiente referencia al enfoque que nos concierne:

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad

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

También se define el uso y el aprendizaje de lenguas del siguiente modo:

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

Así pues, siguiendo esta metodología, hemos preparado nuestra prueba final: hemos determinado nuestros objetivos y el tipo de tareas, actividades, competencias y estrategias que los alumnos deberían realizar para conseguir el nivel requerido en nuestra intervención. Además, como ya hemos mencionado, hemos utilizado tres métodos de aprendizaje que procedemos a describir a continuación.

4.2 Aprendizaje deductivo

El aprendizaje deductivo es el método que se ha utilizado en la enseñanza de lenguas de manera tradicional. Consiste en «un proceso que va de lo general y abstracto (la regla), hasta lo concreto (la lengua)» (Instituto Cervantes, 2018).

Este método se utiliza en clases en las que el objetivo principal es enseñar estructuras gramaticales y en las que el método principal de aprendizaje es la traducción (Nunan, 1991 *apud* Hernández Feijóo, 2016). Además, se utiliza más comúnmente en las clases en las que el profesor quiere explicar un contenido específico que no sigue la norma, es decir, que tiene muchas excepciones.

La virtud de este tipo de aprendizaje es la rapidez con la que los alumnos comprenden las reglas, aunque sea un aprendizaje menos duradero y se utiliza, sobre todo, en «sociedades en las que está arraigado culturalmente que en la enseñanza, el conocimiento se transmite íntegramente del profesor al estudiante» (Instituto Cervantes, 2018).

En nuestras clases, hemos tenido que utilizar de forma sistemática el español como idioma conductor y la traducción como método de aprendizaje ya que los alumnos estaban habituados a esta técnica y no eran capaces de seguir las explicaciones gramaticales en francés. Así pues, como veremos más adelante, hemos utilizado el aprendizaje deductivo combinado con el aprendizaje inductivo para la enseñanza del condicional y la hipótesis a través de un corpus de ejemplos elaborado por nosotros (Anexo 4).

4.3 Aprendizaje inductivo

En contraposición al aprendizaje deductivo, encontramos el aprendizaje inductivo. Este último se caracteriza por la observación y el análisis que realiza el aprendiente de una parte concreta de la lengua «hasta la formulación de una regla que explique dicha característica. Así, pues, el aprendiente realiza un proceso que va de lo concreto (los casos observados de uso de la lengua) a lo general y abstracto (las reglas que se siguen en los usos observados)» (Instituto Cervantes, 2018). De este modo, los alumnos tienden a generar hipótesis para aprender la segunda lengua igual que hicieron con la primera. «Por esta razón, la pedagogía recomienda que en la enseñanza de lenguas extranjeras se propongan a los alumnos ejercicios que potencien los procesos inductivos» (Instituto Cervantes, 2018).

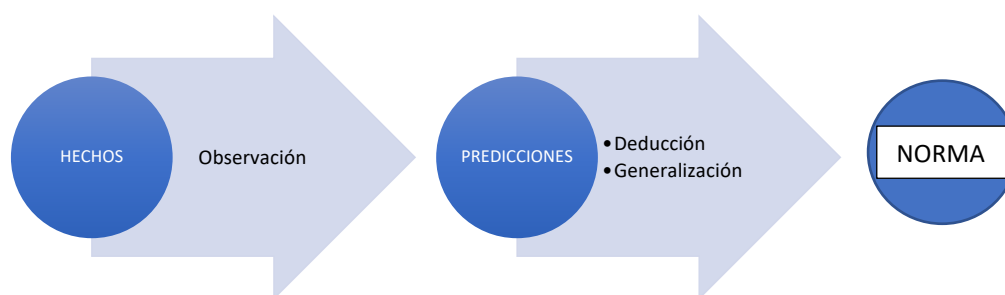
Mediante este método, el proceso de aprendizaje del alumno es más largo pero demanda una actitud más activa y participativa ya que es «él mismo quien descubre las reglas» (Instituto Cervantes, 2018).

Uno de los puntos a favor de este tipo de aprendizaje es la motivación que genera al alumno ser él mismo el que descubre la regla y no el profesor quien se la da escrita

directamente. Además, de este modo, los conocimientos se fijan más fácilmente ya que el alumno tiene que hacer un esfuerzo:

La enseñanza que tiene una orientación inductiva pretende que el alumno se implique y tenga una actitud activa, lo cual tiene consecuencias positivas en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, ya que éste se acostumbra a analizar la lengua, formular hipótesis y experimentar con ella (Instituto Cervantes, 2018).

De este modo, basándonos en lo anteriormente citado, hemos creado un esquema que representa este tipo de aprendizaje:



4.4 Metodología híbrida

Esta metodología se fundamenta en el uso de las ventajas de las dos metodologías anteriormente expuestas (deductiva e inductiva). Así pues, es habitual combinar «el cuestionamiento con aporte de información por parte del profesor, mediante canales distintos de la tradicional explicación en clase» (Prieto, 2014). La única diferencia que tiene esta metodología en cuanto a la parte inductiva es que el alumno tiene que haber estudiado previamente en casa el temario proporcionado por el profesor para después ser tratada en clase y poder recibir un feedback.

Para poder poner en práctica esta metodología, tenemos que tener en cuenta varios aspectos. En primer lugar, debemos conocer al grupo en cuanto a forma de trabajo y por otra parte, debemos ser conscientes de la carga de trabajo que esto conlleva para el alumno y si están dispuestos a realizarlo.

En nuestro caso, utilizamos esta metodología para la explicación del condicional ya que, como veremos más adelante, tras haber leído un corpus y dar pistas a nuestros alumnos, ellos tenían que analizarlo en casa e intentar saber qué era lo que íbamos a estudiar, además de sacar la regla.

En el siguiente esquema (Figura 2), podemos apreciar claramente los procesos de las tres metodologías aquí mencionadas, así como las diferencias y las semejanzas que hay entre ellas.

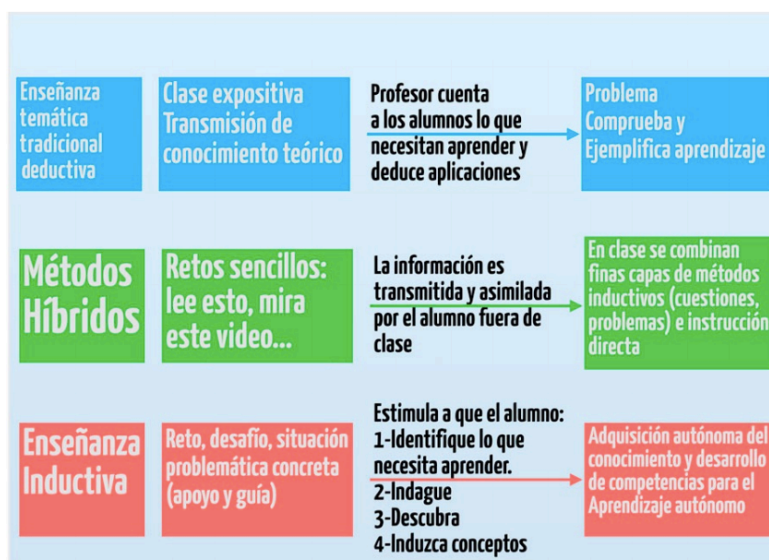


Figura 2: Metodologías deductivas, inductivas e híbridas (aprendizaje inverso) (Prieto, 2014)

4.5 Aprendizaje cooperativo

Además de utilizar los tres métodos de aprendizaje ya citados, hemos realizado ejercicios grupales que atienden a la metodología de aprendizaje cooperativo. El aprendizaje cooperativo o «aprendizaje en cooperación es una propuesta educativa que surge en el marco del enfoque centrado en el alumno y cuya característica principal es la organización del aula en pequeños grupos de trabajo» (Instituto Cervantes, 2018). Este tipo de aprendizaje fomenta la colaboración entre los estudiantes y la competencia intercultural así como «la interdependencia positiva entre los alumnos, la interacción grupal cara a cara, la asunción de responsabilidades individuales y grupales, la ejercitación de destrezas sociales y la reflexión sobre estos mismos procesos» (Instituto Cervantes, 2018).

Durante nuestra propuesta metodológica, utilizamos este tipo de metodología para «la escritura en colaboración» ya que pensamos que sería una tarea motivadora en la que todos los miembros del grupo se implicarían.

5. Metodología de la investigación-acción del condicional, las hipótesis de presente y futuro y la redacción de un texto expositivo

En el presente apartado haremos una descripción de la metodología utilizada durante el proceso de recogida de datos para el Trabajo de fin de Máster, así como la investigación e intervención docente realizada durante el periodo de prácticas. Tal y como ya hemos descrito, durante nuestra intervención hemos hecho uso de la combinación de 4 metodologías docentes diferentes que nos han hecho posible la adaptación a todos los alumnos y que, a través de ellas, hemos conseguido que los alumnos se sintiesen cómodos trabajando y que aumentasen su motivación.

Así pues, a lo largo de este apartado, realizaremos un recorrido por los objetivos que nos planteamos a la hora de realizar nuestra intervención. Además, haremos una explicación detallada del grupo con el que trabajamos y de las dos profesoras que intervienen en el desarrollo de las actividades. Para finalizar, haremos una descripción pormenorizada del contenido que planificamos y el que finalmente pudimos desarrollar.

5.1 Objetivos

El IES Jaime Vera es un centro educativo público, situado en el distrito de Tetuán, en Madrid. Como ya hemos mencionado, se trata de un centro con una gran diversidad entre su alumnado y con un nivel general bajo, sobre todo en el ámbito de las lenguas extranjeras.

Durante el primer período de prácticas, pudimos constatar estos hechos: el nivel de los alumnos está muy por debajo del indicado por la LOMCE para cada curso. Además, la profesora titular nos pidió expresamente que realizásemos nuestra intervención en torno al *condicional* –ya que era el temario que los alumnos debían estudiar en el período de nuestra intervención– y la expresión escrita, que es la única competencia que no han podido trabajar durante el resto del curso, por falta de tiempo.

Siguiendo las pautas establecidas por la tutora del centro, decidimos combinar los dos temas propuestos y trabajar sobre ellos con el objetivo de que los alumnos realizasen un texto expositivo utilizando el tiempo *condicional* y las hipótesis de presente y de futuro.

5.2 Participantes

La investigación aquí descrita se ha realizado en la única clase de francés de 4º de la ESO del IES Jaime Vera. A cargo de las clases de francés en este centro, se encuentra Myriam Díaz de Monasterioguren Aguirre. Además, durante las cinco semanas de prácticas, ha contado con el apoyo y la presencia de la profesora de prácticas Alba García González.

5.3 Estudiantes

El IES Jaime Vera no destaca precisamente por su buena fama. Se trata de un centro con un alto porcentaje de alumnos inmigrantes y de nueva incorporación con un nivel de conocimientos muy bajo. Por este motivo, la profesora titular nos pidió que realizásemos nuestra intervención docente en la clase de 4º ESO ya que se trata del grupo más homogéneo que hay en el centro en cuanto a la asignatura de francés se refiere y con el que más sencillo nos resultaría trabajar.

Así pues, se trata de un grupo de 17 estudiantes provenientes en su mayoría de 4ºA, aunque también hay tres alumnos de 4ºB y uno 4ºC. Todos ellos dominan el castellano a la perfección ya que la mayoría son de origen español o latinoamericano. Cabe destacar que hay dos alumnos de origen filipino, pero tienen un perfecto dominio del idioma. Por otra parte, uno de los alumnos es la primera vez que estudia francés por lo que le es muy difícil seguir el ritmo de la clase y, además, se trata de un alumno absentista y sin interés en la materia.

En cuanto al nivel de francés de los alumnos, según la profesora es el establecido por la legislación, pero, según nuestra apreciación, el nivel general del centro es bajo y, en particular el nivel de francés. Los alumnos presentan dificultades en todas las competencias y, en su gran mayoría, se trata de errores de base. La profesora atribuye estos defectos a la falta de horas lectivas de la materia ya que, según ella, se trata de una clase con un nivel general muy bueno y con mucho interés.

Tras haber atendido a la demanda de la profesora sobre el tema a tratar durante nuestra intervención, nos interesamos por los conocimientos previos que se requieren tanto para el estudio del *condicional* como para la expresión escrita de un texto expositivo.

Según la profesora, los alumnos conocían perfectamente el *futuro* y el *imperfecto*, lo que facilitaría nuestra intervención a la hora de enseñar el condicional. Por otra parte,

los alumnos ya habían trabajado la expresión escrita en años anteriores y en la asignatura de inglés, por lo que ya debían dominar las técnicas de expresión.

5.4 Profesora titular

En este apartado, describiremos a la profesora titular del grupo en el que vamos a realizar nuestra intervención. Se trata de una mujer de 43 años de nacionalidad española que ha dedicado toda su vida a la docencia, aunque, en un principio, no era su vocación y comenzó a dar clase como salida profesional y forma de ganarse la vida. Miriam Díaz de Monasterioguren estudió Filología Francesa en la Universidad Complutense de Madrid y, al terminar sus estudios, pasó dos años en Francia perfeccionando el francés y preparando las oposiciones de profesora. Cuando regresó a España, aprobó las oposiciones y desde ese momento, comenzó a dar clase en varios institutos públicos.

Desde hace 10 años, tiene destino fijo en el IES Jaime Vera como profesora de francés, pero, hace tres años tuvo que obtener el título C1 de inglés para poder comenzar a impartir clases de este idioma. Esto es debido a que cada vez hay menos alumnos de francés y con las horas de docencia de este idioma no cubría su horario. En la actualidad, se encarga de impartir la asignatura de inglés en dos grupos de 4º de ESO (B y C) está preparando las oposiciones del próximo mes de junio para optar a una plaza de profesora de inglés.

Su metodología es básicamente tradicional ya que no incluye técnicas de innovación docente y realiza la mayoría de sus clases a través de una metodología inductiva. Lo que sí utiliza son las nuevas tecnologías ya que piensa que con ellas es más fácil atraer la atención de los alumnos y le facilitan la forma de dar la clase.

5.5 Profesora en prácticas

La profesora en prácticas en cuestión es Alba García González. Es graduada en Lenguas Modernas, Cultura y Comunicación por la Universidad Autónoma de Madrid. En la actualidad, es estudiante del Máster de Formación del profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la misma universidad.

Desde los catorce años, ha dedicado su tiempo libre a impartir clases particulares de idiomas y del área de humanidades a niños y adolescentes. Durante el último año de Grado, realizó sus prácticas en una academia de idiomas situada en Colmenar Viejo.

Durante dicho año, se ocupó tanto de las clases de apoyo del área de letras como de las clases particulares de francés para adolescentes y adultos.

Tras finalizar el Grado en el año 2016, se marchó a Francia con una beca de Auxiliar de Conversación. Durante todo el año 2017, estuvo afincada en Lyon, realizando tareas docentes en un Collège y en un Lycée con alumnos de 11 a 18 años. Esta experiencia le permitió sumergirse de lleno en la enseñanza reglada y conocer su funcionamiento. Ha sido una etapa muy positiva y, sobre todo, ha tenido la oportunidad de conocer las diferencias y semejanzas que existen entre el sistema educativo francés y el español.

Así pues, toda su trayectoria profesional ha estado enfocada a la docencia ya que, desde hace muchos años, tenía clara su vocación por esta profesión.

5.6 Metodología desarrollada

En este apartado, especificaremos las actividades realizadas durante nuestra investigación-acción y el tipo de metodología utilizada para llevar a cabo cada una de ellas. Como ya hemos mencionado en el apartado 4, durante nuestra intervención hemos utilizado tres métodos de aprendizaje basándonos en el enfoque orientado a la acción. Cada método de aprendizaje ha sido seleccionado de manera exhaustiva teniendo en cuenta las necesidades de nuestros alumnos y pensando en cuál sería la mejor forma para ellos de aprender el contenido de cada actividad.

Cabe destacar que el centro no sigue ninguna metodología específica y que la profesora estaba abierta a todo lo que le propusiésemos. De hecho, nos sugirió hacer actividades diferentes para poder captar toda la atención de los alumnos.

Así pues, en lugar de utilizar una metodología deductiva para la explicación de la gramática –que era a lo que los alumnos estaban acostumbrados–, decidimos comenzar con un corpus compuesto por diecisiete frases en condicional y utilizando las hipótesis que mostraban cómo se utilizaba esta nueva gramática. Con ello, y habiendo asentado las bases del imperfecto y del futuro en la sesión anterior, se esperaba que los alumnos fuesen capaces de construir la regla de formación del condicional y que se dieran cuenta de cómo se realizaba la formación de las hipótesis. Al finalizar esta parte, dentro de la misma sesión, realizamos una intervención deductiva en la que explicamos las reglas de formación del condicional y de la hipótesis para que los alumnos afianzasen sus conocimientos.

Durante la sesión 5, tratamos igualmente de que los alumnos adquiriesen nuevos conocimientos. En este caso, se trataba de saber cómo se debe redactar un texto expositivo. Para ello, utilizamos una metodología deductiva. Les mostramos la teoría de la redacción y una tabla con los conectores más frecuentes y que ellos podrían utilizar en sus redacciones. Para finalizar esta sesión, realizamos un ejercicio en cooperación ya que el objetivo era redactar un texto conjunto (entre todos los alumnos de la clase) y lo hicieron por grupos de 3 o 4 personas.

Además de estas dos sesiones, se realizaron ejercicios individuales para lograr nuestro objetivo: la redacción de un texto expositivo utilizando el condicional y las hipótesis.

5.7 Intervención docente

En el presente apartado, vamos a realizar una explicación de la intervención docente realizada, así como de la planificación inicial que no se pudo llevar a cabo por motivos ajenos a nosotros. Además, daremos una explicación detallada de las 8 sesiones que realizamos y de las actividades que tuvieron que llevar a cabo los alumnos en casa.

5.7.1 Planificación inicial de la intervención docente

Antes de comenzar a intervenir con los alumnos, realizamos una tabla de sesiones (Tabla 15) en la que quedarían enmarcadas todas las actividades que realizaríamos durante nuestra intervención y que pensábamos que serían las necesarias para conseguir nuestro objetivo. Con esta tabla, pensamos que quedarían enmarcadas todas las actividades necesarias y que el tiempo estaba ajustado en cada una de las sesiones.

Sesión 0	Explicación de la propuesta docente y la metodología de trabajo durante las próximas sesiones + cuestionario previo. (20').	13 abril
Sesión 1	Prueba inicial (presente, imperfecto, futuro + redacción) + cuestionario post prueba inicial. (55').	18 abril
Sesión 2	Feedback prueba inicial + explicación condicional + hipótesis. (55').	20 abril
Sesión 3	Ejercicios de repaso condicional + hipótesis (Si, + presente + futuro / Si + imperfecto +condicional) + Socrative. (55').	25 abril
Sesión 4	Cómo estructurar una redacción + conectores. (55').	27 abril
Sesión 5	Prueba final (Ejercicios condicional / la hipótesis + redacción de un texto en condicional con el vocabulario de la ciudad). (55')	4 mayo

Sesión 6	Feedback y corrección de la prueba final. (55’).	9 mayo
-----------------	--	--------

Tabla 15: planificación inicial de las sesiones

Como podemos apreciar en la Tabla 15, nuestro estudio fue dividido en siete sesiones que podríamos disgregar en cuatro apartados: explicación y cuestionario inicial, prueba inicial, explicación de los contenidos y prueba final.

La primera sesión (sesión 0), la llevaríamos a cabo dentro de una hora de clase de nuestra tutora. Los alumnos tenían que grabar unos videos de uno en uno o por parejas y pensamos que sería positivo que les explicásemos el trabajo que íbamos a realizar durante las próximas sesiones para así no utilizar tiempo de las próximas clases. Además, preparamos el cuestionario inicial para que lo hiciesen durante estos 20’ que habíamos programado.

Durante la segunda sesión realizaríamos la prueba inicial y un cuestionario *a posteriori* para asegurarnos de los conocimientos previos que tenían los alumnos y así comenzar en la siguiente sesión (sesión 2) con la explicación del condicional y de la hipótesis a partir de un corpus de ejemplos y tras esto, comenzar a realizar ejercicios. La sesión 3 estaría marcada por la realización de ejercicios para poder fijar los conocimientos que habían adquirido en la sesión precedente y durante la sesión 4 estudiaríamos las técnicas de redacción de un texto y los conectores.

Para finalizar con nuestra intervención, realizaríamos la prueba final, cuya calificación contaría para la nota final del trimestre y para finalizar con nuestra intervención, llevaríamos a cabo una sesión en la que daríamos el feedback pertinente a los alumnos tras haber corregido la prueba final.

5.7.2 Intervención docente realizada

A pesar de la planificación inicial, que creíamos que se adaptaría por completo a las necesidades de nuestros alumnos, hubo varios contratiempos que nos hicieron realizar ciertas modificaciones tanto en el cronograma como en los contenidos.

Sesión 0	Explicación de la propuesta docente y la metodología de trabajo durante las próximas sesiones + cuestionario previo. (20’).	13 abril
Sesión 1	Prueba inicial (presente, imperfecto, futuro + redacción) + cuestionario post prueba inicial. (55’).	18 abril
Sesión 2	Feedback de la prueba inicial: Explicación imperfecto + futuro + errores de base. (55’).	20 abril

-	Exámenes reválida. No ha habido clase.	25 abril
Sesión 3	Explicación condicional + hipótesis (Si, + presente + futuro / Si + imperfecto +condicional). (55').	27 abril
Ejercicios para casa	Finalizar los ejercicios que comenzamos en clase.	27 abril
Sesión 4	Corrección de ejercicios de repaso condicional e hipótesis + Socrative. (55').	4 mayo
Sesión 5	Explicación de la redacción: cómo estructurar un texto expositivo + conectores. (55').	9 mayo
Ejercicio para casa	Redacción individual.	10 mayo
	Feedback redacción individual (Recreo).	10 mayo
Sesión 6	Prueba final (Ejercicios condicional / la hipótesis + redacción de un texto en condicional con el vocabulario de la ciudad). (55').	11 mayo
Sesión 7	Feedback y corrección de la prueba final. (55').	16 mayo

Tabla 16: planificación final de las sesiones

En la siguiente tabla, se puede apreciar de forma más clara, el contraste entre las sesiones que planificamos y las que realmente llevamos a cabo y que a continuación explicaremos de manera detallada:

	PLANIFICADO	REALIZADO
Sesión 0	Explicación de la propuesta docente y la metodología de trabajo durante las próximas sesiones + cuestionario previo. (20').	Explicación de la propuesta docente y la metodología de trabajo durante las próximas sesiones + cuestionario previo. (20').
Sesión 1	Prueba inicial (presente, imperfecto, futuro + redacción) + cuestionario post prueba inicial. (55').	Prueba inicial (presente, imperfecto, futuro + redacción) + cuestionario post prueba inicial. (55').
Sesión 2	Feedback prueba inicial + explicación condicional + hipótesis (Si, + presente + futuro / Si + imperfecto +condicional). (55').	Feedback de la prueba inicial: Explicación imperfecto + futuro + errores de base. (55').
Sesión 3	Ejercicios de repaso condicional + hipótesis (Si, + presente + futuro / Si + imperfecto +condicional) + Socrative + (55').	Explicación condicional + hipótesis (Si, + presente + futuro / Si + imperfecto +condicional). (55').
Ejercicios para casa	--	Finalizar los ejercicios que comenzamos en clase
Sesión 4	Explicación de la reacción: cómo estructurar una redacción + conectores. (55').	Corrección de ejercicios de repaso condicional e hipótesis + Socrative. (55').

Sesión 5	Prueba final (ejercicios condicional / la hipótesis + redacción de un texto en condicional con el vocabulario de la ciudad). (55').	Explicación de la redacción: cómo estructurar un texto expositivo + conectores. (55').
Ejercicio para casa	--	Redacción individual
	--	Feedback redacción individual (Recreo)
Sesión 6	Feedback y corrección de la prueba final. (55').	Prueba final (ejercicios condicional / la hipótesis + redacción de un texto en condicional con el vocabulario de la ciudad). (55').
Sesión 7	--	Feedback y corrección de la prueba final. (55').

Tabla 17: comparación entre la planificación inicial de las sesiones y la final

5.7.1.1 Sesión 0

Fecha: 13 de abril.

Duración de la intervención: 20'.

Número de asistentes: 16.

Contenidos: Explicación de la intervención + cuestionario previo.

En primer lugar, la sesión 0 se desarrolló tal y como estaba prevista. Durante la clase del 13 de abril, la profesora estaba finalizando un proyecto de grabación de videos con los alumnos. Para la realización de este proyecto, nosotros estábamos en clase con los alumnos mientras que ella grababa los videos con uno o dos alumnos que iban saliendo de clase de forma escalonada. Los alumnos que se quedaban en la sala de clase tenían que realizar ejercicios de comprensión oral en una página web. Aproximadamente a la mitad de la sesión, comenzamos a explicarles detalladamente en qué consistiría nuestra intervención-acción, cuáles eran nuestros objetivos y durante qué días se desarrollaría. Además, les informamos de que la prueba final que desarrollaríamos sería el único examen que tendrían durante la evaluación y por ello, sería gran parte de su nota final. La profesora lo decidió de este modo porque quería que los alumnos aprovecharan al máximo nuestra intervención y consideraba que, si no tenían como objetivo final la realización de un examen, no estarían atentos durante las sesiones y nuestra investigación no podría llevarse a cabo de forma apropiada.

Tras esto, les pedimos que rellenasen el cuestionario previo en el que les hacíamos preguntas sobre sus gustos personales, sus motivaciones y las clases de francés (Anexo 1).

5.7.1.2 Sesión 1

Fecha: 18 abril.

Duración de la intervención: 55'.

Número de asistentes: 17.

Contenidos: Prueba inicial + cuestionario post prueba inicial.

En la sesión 1, también realizamos las actividades programadas: la prueba inicial (Anexo 2) y el test post prueba inicial (Anexo 3). La prueba inicial consta de cuatro ejercicios con los que queríamos comprobar los conocimientos previos que poseían los alumnos sobre el futuro y el imperfecto –tiempos que se utilizan como base para formar el condicional– y la forma en la que realizaban las redacciones.

En el primero de ellos, propusimos un texto en presente que los alumnos tenían que transformar en futuro. El segundo ejercicio constaba de un texto con espacios en blanco en el se debía conjugar los verbos indicados en imperfecto. El tercer ejercicio estaba formado por cuatro frases en las que debían conjugar los verbos en imperfecto y en condicional, para utilizar la hipótesis de presente. Cuando pensamos en este ejercicio, éramos conscientes de que la mayoría de los alumnos no sabrían cómo conjugar el condicional ni cómo formar la hipótesis. Fue propuesto para ver si alguno de ellos lo intuía o lo conocía ya, aunque no se hubiese estudiado en clase. Para finalizar esta prueba, propusimos dos temas para la redacción de un texto. Uno de los temas estaba pensado para que utilizaran los tiempos del pasado (a. Racontez comment se sont passés vos dernières vacances. Où est ce que vous avez été ? Décrivez le lieu. Avec qui y êtes-vous allé ? Qu'est-ce que vous avez fait ? ...) y el otro para que utilizaran los tiempos del futuro (b. Décrivez la ville ou le quartier où vous habitez et racontez comment il sera dans dix ans). En último lugar, les entregamos el cuestionario post prueba inicial (Anexo 3) en el que les hicimos preguntas acerca de las dificultades que habían tenido a la hora de redactar y sobre la forma en la que habían afrontado la redacción antes y después de escribir.

5.7.1.3 Sesión 2

Fecha: 20 abril.

Duración de la intervención: 55'.

Número de asistentes: 16.

Contenidos: Feedback prueba inicial + explicación del futuro y el imperfecto + comienzo con el corpus del condicional.

Tras la corrección de la prueba inicial, nos dimos cuenta de que no conocían los contenidos que la profesora nos había dicho que manejaban perfectamente porque los habían estudiado en clase: no dominaban la formación del imperfecto tampoco la del futuro, lo que era primordial para nuestra explicación del condicional. Además, la gran parte de los alumnos no fue capaz de escribir una redacción y se limitaron, a lo máximo, a redactar tres o cuatro líneas que en algunos casos no tenían que ver con el tema elegido. Además, nos dimos cuenta de que había muchos errores de base como no distinguir el verbo *être* del *avoir*, no poner el apóstrofe con el pronombre *je* y los verbos que comienzan por vocal o no realizar las contracciones de *preposición + artículo* y decidimos intentar solucionarlo en esta clase.

Así pues, decidimos modificar nuestras sesiones, y añadir, en primer lugar, una clase de repaso del imperfecto y del futuro e intentamos aclarar los errores de base que habíamos detectado. Como se suponía que los alumnos ya conocían este temario, intentamos reactivar los conocimientos en lugar de realizar explicaciones directas. Salieron varios alumnos a la pizarra y con ayuda del resto de compañeros y nuestras preguntas y correcciones, conseguimos construir las reglas de formación y uso de los tiempos verbales ya mencionados. En principio pensamos que esto nos llevaría la mitad de la clase y podríamos empezar con el condicional. Sin embargo, nos ocupó casi toda la hora. Cuando solo quedaban diez minutos de clase, comenzamos a leer el corpus que habíamos preparado (Anexo 4) y pedimos a los alumnos que subrayasen los verbos conjugados que encontrasen. Como no pudimos finalizar la actividad, les pedimos que, en casa, reflexionasen a cerca de los verbos que ya habían subrayado previamente.

5.7.1.4 Sesión 3

Fecha: 27 abril.

Duración de la intervención: 55'.

Número de asistentes: 16.

Contenidos: Explicación condicional e hipótesis + ejercicios.

La tercera sesión tuvo que retrasarse un día ya que, en la fecha que estaba prevista, los alumnos tuvieron los exámenes de la reválida. Esta sesión comenzó con el corpus que habíamos empezado a analizar en la sesión anterior. En un principio, todos los alumnos creían que se trataba de verbos en imperfecto y/o futuro. Por ello, les pedimos que recordasen las reglas que habíamos visto el día anterior y se dieron cuenta de que los verbos en cuestión no las seguían. Después de esto, no tardaron mucho en darse cuenta de que se trataba del condicional y comenzamos a construir la regla entre todos. A continuación, realizamos una explicación del condicional y de la hipótesis (Anexo 5) para que pudiesen copiar en su cuaderno los puntos más importantes y les quedase clara la formación y el uso. Para finalizar la clase, les pedí que comenzasen a realizar los ejercicios que les había entregado (Anexo 6) pero solo tuvimos tiempo de corregir uno de ellos y les pedimos que los hiciesen en casa para poder corregirlos en la siguiente sesión.

5.7.1.5 Sesión 4

Fecha: 4 mayo.

Duración de la intervención: 55'.

Número de asistentes: 16.

Contenidos: Corrección de ejercicios + Socrative.

La cuarta sesión tuvo lugar en el aula de informática. Para comenzar, corregimos los ejercicios que habían realizado de forma autónoma en casa y resolvimos las dudas que tenían, sobre todo, en la formación y el uso de las hipótesis. Esto nos llevó la mitad de la clase y aunque habíamos preparados varias actividades con el ordenador, solamente pudimos realizar el «Socrative» (Anexo 7). Fue un ejercicio de repaso de todo lo que habíamos visto y los alumnos respondieron muy bien. Estaba formado por 19 preguntas relacionadas con la gramática que habíamos estudiado el día anterior. Nos pareció un ejercicio muy interesante ya que podíamos créalo nosotros mismos. Propusimos preguntas de elección múltiple, de conjugación de verbos y de verdadero y falso. Además, el punto positivo que tiene este programa es la autocorrección: corrige los ejercicios en el momento y, así, los alumnos saben los errores que comenten. Incluso, al finalizar todos los alumnos el cuestionario, el profesor puede descargar automáticamente el ejercicio que cada uno ha realizado y un documento Excel con los porcentajes de acierto y error de cada alumno en particular y del grupo en general.

Fue una sesión muy distendida en la que los alumnos tuvieron una gran participación y todos coincidieron en que les había parecido muy entretenido a la vez que seguían aprendiendo sobre los tiempos verbales.

5.7.1.6 Sesión 5

Fecha: 9 mayo.

Duración de la intervención: 55'.

Número de asistentes: 16.

Contenidos: Explicación de la redacción + conectores + ejercicio cooperativo de redacción.

La sesión 5 tuvo lugar en el aula de clase y la adaptamos a las necesidades de los alumnos teniendo en cuenta la prueba inicial y el test que realizamos después de esta prueba. El objetivo de esta sesión era que los alumnos aprendiesen cómo redactar un texto de forma adecuada.

En primer lugar, explicamos las técnicas de redacción generales a través de un PowerPoint que habíamos preparado para la ocasión (Anexo 8). En estas explicaciones les dimos las claves para que supiesen qué hay que hacer antes de ponerse a escribir y qué no hay que hacer –basándonos en las respuestas que los alumnos habían dado en el cuestionario post prueba inicial. Después, expusimos la estructura general de un texto expositivo y les dimos varias claves para que supiesen como redactar una introducción y una conclusión. Para finalizar con la explicación, le dimos a los estudiantes una lista con los conectores más usuales y más sencillos de utilizar y les explicamos cómo debían emplear cada uno de ellos.

Finalmente, realizamos un ejercicio de redacción conjunto. Este ejercicio tenía como título «Si j'étais un chat...» (Si fuera un gato...). Consistía en redactar un texto de forma conjunta con este título. En primer lugar, hicimos una lluvia de ideas y estructuramos nuestra redacción en base a esta. Después, los alumnos se dispusieron en grupos de 3 o 4 personas y cada grupo tenía asignado un conector y un tema de la lluvia de ideas. Así pues, un grupo realizó la introducción, cuatro grupos realizaron cuatro párrafos distintos como cuerpo del texto y el último grupo realizó la conclusión. Finalmente, leímos el texto que habían compuesto entre todos (Anexo 9) y se quedaron muy sorprendidos con el resultado.

5.7.1.7 Redacción en casa y feedback

Fecha: 9-10 mayo.
Duración de la intervención: 30'.
Número de asistentes: 13.
Contenidos: Redacción + feedback en el recreo.

En un primer momento, no habíamos planificado ninguna redacción extra para realizar en casa, pero la profesora titular nos lo propuso ya que, como habíamos podido comprobar, el nivel de expresión escrita era inferior al que pensábamos. Por ello, pedimos una redacción voluntaria a los alumnos que llevase como título «Si j'étais sur une île déserte...» Debían entregar este texto al día siguiente para que pudiésemos corregirlo en el mismo día y lo tuviesen antes del examen. Somos conscientes de que el tiempo era muy limitado, pero no teníamos más sesiones para seguir trabajando. Así pues, los alumnos entregaron la redacción el día siguiente y recibieron la corrección y el feedback durante el recreo. Hemos de decir que cuatro de los alumnos no entregaron este ejercicio y que, como veremos posteriormente, fueron los cuatro que peor hicieron la redacción en la prueba final.

5.7.1.8 Sesión 6

Fecha: 11 mayo.
Duración de la intervención: 55'.
Número de asistentes: 17.
Contenidos: Prueba final.

Durante la sesión 6, tuvo lugar la prueba final (Anexo 10). Los alumnos estaban bastante nerviosos ya que sabían que sería el único examen que tendrían durante el tercer trimestre.

Esta prueba estaba formada por tres ejercicios: El primero constaba de diez frases en las que tenían que subrayar la forma apropiada del verbo para formar las hipótesis de manera correcta. El segundo ejercicio era el mismo que habíamos realizado en la prueba inicial y que ninguno supo contestar: se trataba de conjugar los verbos en imperfecto o en condicional para formar hipótesis del presente. Y, en tercer lugar, debían escribir una

redacción utilizando el condicional y la hipótesis con uno de los temas que ya propusimos en la prueba inicial: que harían en su ciudad o barrio si fuesen el alcalde/la alcaldesa.

Para finalizar con el ejercicio, debían responder unas cuestiones de reflexión sobre la redacción de textos: qué habían hecho antes de redactar y después de redactar. Con estas cuestiones queríamos saber si habían llevado a cabo nuestras indicaciones, si lo habían hecho de forma correcta y si se reflejaría en el texto que habían escrito.

5.7.1.9 Sesión 7

Fecha: 16 mayo.

Duración de la intervención: 55'.

Número de asistentes: 16.

Contenidos: Feedback prueba final.

Finalmente, la sesión 7 tuvo lugar el último día de nuestro período de prácticas. En primer lugar, pedimos a los alumnos que hiciesen una valoración crítica de nuestra intervención docente. Después, repartimos la prueba final y dimos un feedback general a la clase. Para finalizar, resolvimos de forma individualizada las dudas que cada alumno tenía sobre su prueba final.

6. Análisis de datos recogidos

Durante las cinco semanas que estuvimos en el instituto impartiendo las sesiones para nuestro trabajo de investigación, tuvimos la oportunidad de recoger una gran cantidad de datos mediante tres cuestionarios, varios ejercicios, una prueba diagnóstica y una prueba final. Estos datos nos serán de utilidad para lograr nuestro objetivo: evaluar el alcance y la repercusión que han tenido nuestras explicaciones en el aula.

Así pues, en este apartado, analizaremos los datos para medir la evolución de nuestros alumnos en cuanto al condicional y a la redacción de un texto expositivo se refieren. Para ello, analizaremos en profundidad las pruebas diagnósticas y daremos los detalles esenciales de los cuestionarios que realizamos a los alumnos. Sin embargo, no detallaremos los resultados de los ejercicios que hemos realizado en clase ya que consideramos que son pequeños datos que podremos ver de todos modos en el análisis de la prueba final.

Como ya hemos visto anteriormente, el objetivo de la investigación-acción es cambiar los aspectos que no funcionan en la clase. Este plan debe ir siempre apoyado por una recogida de datos y una supervisión. Entonces, en los siguientes apartados, veremos cómo ha transcurrido nuestra investigación-acción y si ha tenido consecuencias positivas o negativas.

En primer lugar, comenzaremos por analizar las características personales de los alumnos y su relación con el francés, con los tiempos verbales y con la expresión escrita basándonos en el cuestionario previo (4.1). A continuación, analizaremos los datos recogidos a través de la prueba inicial (4.2) y el cuestionario post prueba inicial (4.3). Para finalizar, haremos un análisis de las redacciones opcionales que realizaron los alumnos (4.4.) y concluiremos con el análisis de la prueba final (4.5) y la comparación de estos resultados con los de la prueba inicial.

6.1 Análisis del cuestionario previo

Como ya hemos mencionado anteriormente, la clase en la que llevamos a cabo nuestra investigación estaba formada por 17 alumnos. Sin embargo, tras realizar el conteo de datos hemos decidido no incluir en nuestro estudio dos de estos alumnos. El motivo por el que hemos tomado esta decisión es por falta de material: uno de los alumnos es absentista y solamente acudió a una de nuestras sesiones (la sesión de la prueba inicial y está en blanco). La otra alumna con la que no contaremos para nuestra investigación ha acudido a todas nuestras sesiones excepto a la última, por lo que no hizo la prueba final y sin estos datos no podemos hacer una evaluación objetiva de su progreso. Por ello, para nuestra investigación contaremos con datos de 15 alumnos.

El primer día de clase, durante una sesión de la profesora, pasamos un cuestionario elaborado por nosotros con el objetivo de conocer más a nuestros alumnos (Anexo 1). Este cuestionario estaba formado por 15 preguntas divididas en tres apartados: relación del alumno con el francés, expresión escrita y gramática.

En cuanto al primer apartado, podemos destacar que el 100% de los alumnos estudia francés desde 1º de ESO, por lo que el nivel general debería ser homogéneo. Además, ninguno de ellos recibe clases extraescolares de francés, aunque tres alumnos han afirmado que tienen contacto con el francés fuera del aula (uno ve series y películas en francés y otros dos tienen familia francófona).

Por otra parte, como vemos en el Gráfico 1, les preguntamos por qué habían elegido el francés como optativa y el dato que más nos ha sorprendido es que el 47% de los alumnos lo ha elegido para evitar otra materia. Otro porcentaje de la clase (33%) afirmó que había elegido francés porque le gustan los idiomas en general y el 20% de los alumnos dijo que lo había elegido, simplemente, porque le gustaba esta lengua.



Gráfico 1: Datos recogidos sobre la elección del francés como asignatura optativa

La siguiente cuestión era referida también al francés. Les preguntábamos que si les gustaba el francés como lengua. Y, como era de esperar, al igual que en la respuesta anterior, el 53% de los alumnos dijo que sí, que les gustaba. El 40% respondió que le gustaba poco y el 7% restante respondió que le gustaba bastante. Estos porcentajes nos hacen pensar que puede haber alumnos que no hayan sido del todo sinceros ya que las respuestas de esta pregunta y de la pregunta previa, no coinciden.

Para finalizar con este apartado, les preguntamos si les gustaban las clases de francés y en el Gráfico 2 vemos el resultado de esta pregunta:

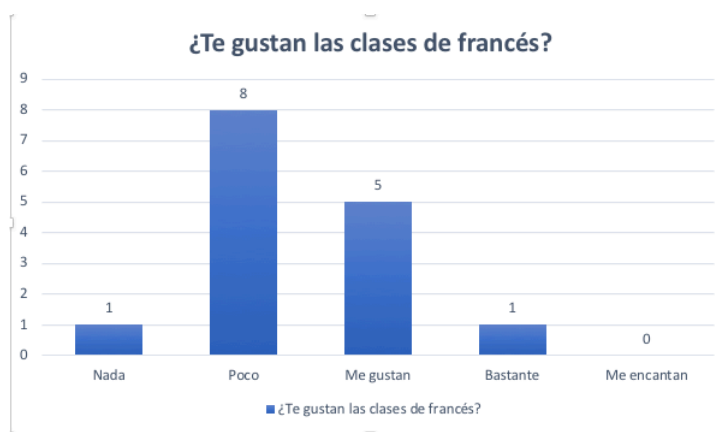


Gráfico 2: Opinión de los alumnos sobre las clases de francés

Tras la observación de este gráfico, cabe destacar que 8 alumnos de 15 afirman que no le gustan las clases de francés y otro de ellos declara que no le gustan nada. Como el propósito durante nuestra intervención era mejorar todo lo que a los alumnos no les gustase, tras esta pregunta les hicimos una de respuesta libre: ¿Qué cambiarías? Y estas fueron las respuestas:

1. Que sean más amenas.
2. Que las clases fueran más entretenidas.
3. Que las clases fueran más interesantes porque son muy aburridas.
4. La dinámica de la clase. Más actividades para trabajar el francés, ver algunos vídeos, hacer algunos juegos...
5. La dinámica de la clase. Que no sean tan monótonas. Hacer más juegos y técnicas para aprender.
6. Más actividades de juegos sería más divertido y obviamente en francés.
7. La organización de las clases.
8. Me gustaría que fueran más interesantes y entretenidas
9. La forma de explicar de la profe.
10. La forma de explicar de la profesora el vocabulario y la gramática.
11. El ritmo de las explicaciones.
12. No cambiaría nada.
13. No cambiaría nada.
14. Hacer actividades para mejorar la pronunciación y comunicarse bien.
15. Que nos enseñen cosas que estén fuera del libro de texto.

Como podemos apreciar claramente, la respuesta que más se repite es que les gustaría cambiar la forma de recibir la clase y realizar más actividades entretenidas para que las clases fuesen más interesantes.

El segundo apartado de nuestro cuestionario estaba dedicado a la expresión escrita ya que sería uno de los temas que trataríamos a lo largo de nuestra intervención y nos interesaba saber la opinión sin estar sugestionados.

En el Gráfico 3 podemos observar cómo más de a la mitad de la clase les resulta difícil escribir en francés. Sin embargo, el 33% afirma que no les resulta ni muy fácil ni muy difícil y el otro 14% creen que escribir es bastante fácil y muy fácil.

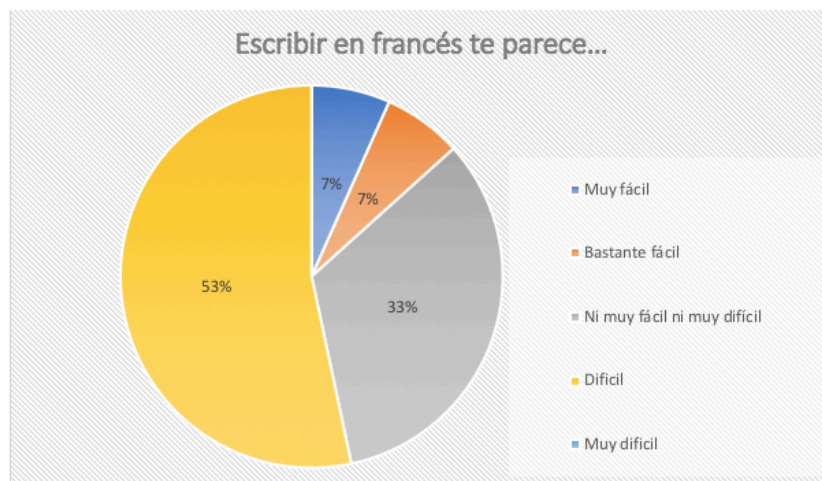


Gráfico 3: Dificultades en la redacción en francés

La siguiente pregunta que les propusimos tenía que ver con la frecuencia con la que trabajaban la producción escrita en clase, sabiendo que durante este curso a penas la habían trabajado. Siete alumnos de los 15 afirmaron que casi nunca trabajaban en clase esta destreza. Sin embargo, y para nuestra sorpresa, los 8 alumnos restantes respondieron que la trabajaban a menudo.

En cuanto a la gramática, les preguntamos el nivel de dificultad que tenían al enfrentarse a ella. La respuesta general (13/15) fue “ni muy fácil ni muy difícil”, lo que no nos ayuda demasiado a sacar conclusiones. De hecho, nos dimos cuenta de que no deberíamos haber propuesto esta opción de respuesta. Los dos alumnos restantes respondieron que les resultaba difícil.

Para terminar con este cuestionario, les pedimos que señalaran los tiempos verbales que conocían de la lista que nosotros les proponíamos. Al realizar esta pregunta, éramos conscientes de que el único tiempo verbal que no habían estudiado en clase con la profesora había sido el condicional pero, como podemos ver en la Tabla XX, las respuestas fueron muy variadas y nos hizo pensar que los alumnos sabrían los tiempos verbales pero que no sabrían nombrarlos.

Apreciamos claramente que todos conocen el *presente* y 13/15 afirma conocer el *passé composé*. Sin embargo, los alumnos no son conscientes de conocer los tiempos que nos influyen en nuestra investigación (imperfecto, futuro y condicional). Solo el 27% afirma dominar el *imperfecto* y el 40% el *futuro*.

Alumno	Presente	Passé Composé	Imperfecto	Futuro	Imperativo	Condicional	Subjuntivo
1	X	X		X	X		X
2	X	X		X			
3	X				X		X
4	X	X	X	X			
5	X	X					
6	X	X			X		
7	X	X			X		
8	X	X		X	X		X
9	X	X	X				X
10	X	X		X	X		X
11	X	X	X				
12	X	X			X		X
13	X	X	X	X		X	X
14	X	X					
15	X						

Tabla 18: Tiempos verbales que conocen los alumnos según ellos mismos

6.2 Análisis de la prueba inicial

En este apartado, pasaremos a analizar los resultados obtenidos en el análisis de la prueba inicial (Anexo 2). Esta prueba consta de cuatro ejercicios diseñados para evaluar los conocimientos previos de los alumnos. En primer lugar, tenían que transformar un texto en presente a futuro. En segundo lugar, tenían que completar un texto con espacios en blanco, conjugando los verbos que les proponíamos entre paréntesis. En el tercer ejercicio, tenían que completar los huecos en blanco con verbos en imperfecto o en condicional para formar hipótesis y, por último, tenían que realizar una redacción atendiendo a uno de los dos temas que les proponíamos.

Así pues, en primer lugar, analizaremos los resultados obtenidos en el ejercicio que trataba sobre conjugar un texto en futuro. En este texto, podemos encontrar 12 verbos conjugados en presente que los alumnos debían escribir en futuro. En el Gráfico 4 podemos apreciar que la mayoría de los alumnos no fue capaz de escribir ninguna forma verbal de manera correcta. Por otra parte, hay dos alumnos que han conjugado bien 1 verbo y otros dos que han conjugado bien 3. El resultado mayor lo obtienen el alumno 4 y el alumno 12, que han escrito correctamente 4 formas verbales del futuro.

Como observamos, el rango de acierto es muy bajo y ni siquiera hay un alumno que supere el 50% de formas verbales escritas de forma adecuada.

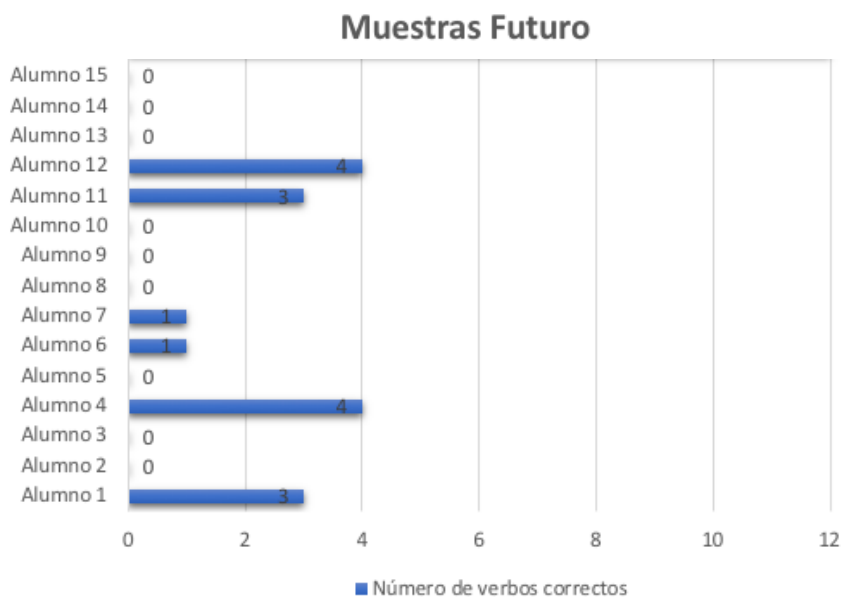


Gráfico 4: Muestras recogidas sobre la cantidad de verbos correctos en futuro en el primer ejercicio

En el gráfico 4, podemos observar las muestras que recogimos sobre el imperfecto en el ejercicio dos de la prueba inicial. El número total de verbos que debían conjugar era 10 y como apreciamos, solo 5 alumnos escribieron correctamente alguna forma verbal. Cabe destacar, que el alumno número 6 conjugó correctamente el 70% de los verbos de este ejercicio mientras que hubo 10 alumnos que no conjugaron bien ni una sola forma verbal.

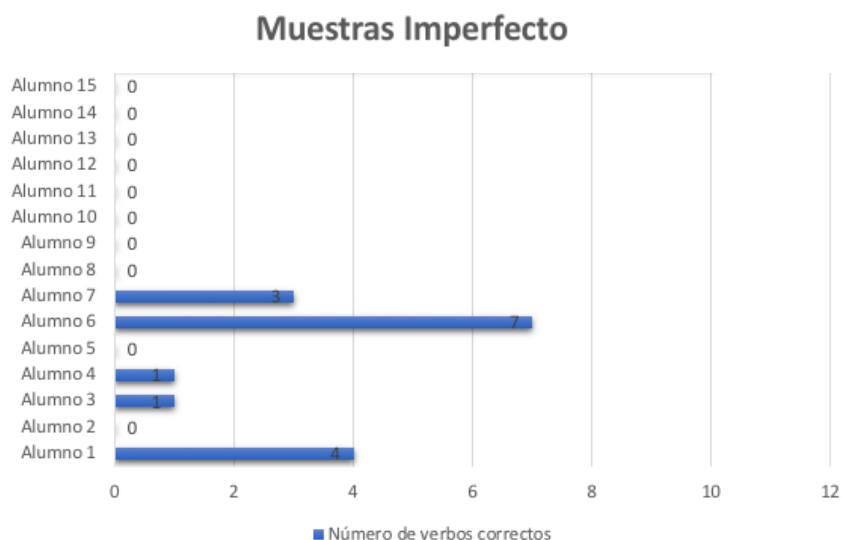


Gráfico 4: Número de aciertos en el segundo ejercicio sobre el imperfecto

A continuación, podemos observar el Gráfico 5, que hemos elaborado a partir de los resultados del ejercicio número 3. Cuando preparamos este ejercicio, éramos conscientes de que los alumnos no conocían el condicional y por ello, habría un alto

porcentaje de error. Como vemos, solo 3 alumnos conjugaron bien una forma verbal y, en los tres casos, coincide con el imperfecto –como era de esperar.

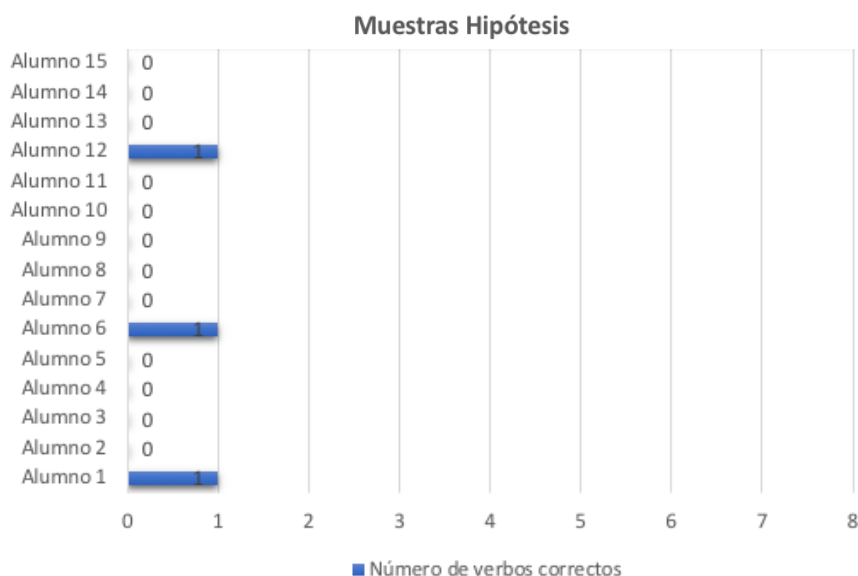


Gráfico 5: Muestra sobre los datos recogidos en el ejercicio 3 sobre la formación de la hipótesis

Para finalizar con el análisis de la prueba inicial, vamos a examinar los resultados obtenidos en el último ejercicio: redactar un texto expositivo. Los alumnos tenían dos opciones:

- i. Racontez comment se sont passés vos dernières vacances. Où est ce que vous avez été ? Décrivez le lieu. Avec qui y êtes-vous allé ? Qu'est-ce que vous avez fait ?...
- ii. Décrivez la ville ou le quartier où vous habitez et racontez comment il sera dans dix ans.

Con este ejercicio, nos proponíamos conocer el nivel de redacción y las técnicas que utilizaban los alumnos a la hora de enfrentarse a un texto escrito. Además, queríamos comprobar sus conocimientos sobre la estructuración y el uso de los conectores. Por ello, propusimos dos temas para que eligiesen el que les resultaba más fácil. El primero (a.) estaba pensado para que utilizasen los tiempos del pasado y la opción b para que utilizasen el futuro. Elegimos estos dos tiempos verbales porque sabíamos que los habían estudiado en clase y nuestro objetivo era conocer la forma de redactar. No podíamos proponer un texto para que redactasen en condicional (que es el objetivo de nuestra intervención) porque no conocían este tiempo verbal.

Así pues, en la Tabla 19 podemos ver la frecuencia con la que aparecen los conectores, la extensión de la redacción, la adecuación al tema y la división en párrafos.

Debemos aclarar que cuando aparece «V» significa que el valor es correcto, si aparece «X» es incorrecto y si encontramos «/» es parcialmente correcto.

ALUMNO	NÚMERO DE PALABRAS (aprox)	OPCIÓN ELEGIDA	ADECUACIÓN AL TEMA	DIVISIÓN EN PÁRRAFOS	CONECTORES
1	75	A	V	X	X
2	15	A y B	X	X	X
3	30	B	X	/	X
4	25	B	X	/	X
5	50	A	V	/ (falta la conclusión)	X
6	90	A	V	X	V (3-bien utilizados)
7	75	A	V	X	V (2-bien utilizados)
8	80	A	X	X	X
9	20	A	V	X	X
10	65	A	V	X	X
11	55	B	V	V	X
12	70	B	V	X	X
13	20	X	X	X	X
14	45	A	V	X	X
15	55	B	X	X	X

Tabla 19: Características de las redacciones por alumno

Tras observar globalmente los resultados obtenidos, podemos observar que ninguno de los alumnos llegó al mínimo de palabras que les requeríamos (120) y la media de palabras entre todos es de 51.

En cuanto al tema elegido, hubo 8 alumnos que eligieron la opción A, 5 la opción B, 1 las opciones A y B (no comprendió el enunciado del ejercicio) y otro de los alumnos escribió sobre algo que no tenía nada que ver con ninguno de los dos temas propuestos. Además, solo 9 de ellos escribió adecuadamente sobre el tema que había elegido.

En cuanto a los aspectos formales de la redacción, solo 1 alumno realizó la estructura básica (introducción, desarrollo y conclusión) mientras que otros 3 alumnos hicieron una división en párrafos, pero les faltaba la conclusión. Y, solo hubo dos estudiantes que utilizaron conectores en su redacción, aunque lo hicieron de forma correcta. Más concretamente, el alumno 6 utilizó «aussi», «quand» et «finalment» y el alumno 7 utilizó «quand» y «donc». Curiosamente, el «quand» se repite en ambas

redacciones de forma muy parecida («Quand nous sommes rentrées...») lo que nos hace pensar que era una estructura fijada que ya habían utilizado anteriormente y que tenían interiorizada.

6.3 Análisis del cuestionario post prueba inicial

Al finalizar la prueba inicial, decidimos realizar un cuestionario a los alumnos para conocer sus dificultades a la hora de redactar y saber cómo habían afrontado la redacción del texto.

La primera cuestión que les propusimos era para conocer el grado de dificultad que habían encontrado a la hora de redactar. Como se aprecia en el Gráfico 6, para 1 alumno fue fácil, para dos no tenía mucha dificultad y los 12 alumnos restantes afirmaron que les fue difícil o muy difícil.

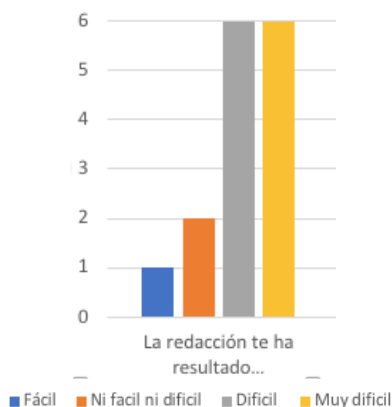


Gráfico 6: Grado de dificultad para los alumnos a la hora de redactar

El segundo apartado de este cuestionario de autoevaluación estaba destinado a conocer cómo escriben un texto los alumnos.

En primer lugar, queríamos saber qué procedimientos seguían antes de enfrentarse a un texto. Por ello, les propusimos cinco opciones y podían señalar cuantas quisieran. Como podemos ver en el Gráfico 7, 12 de los 15 alumnos dicen haber leído bien el enunciado antes de ponerse a redactar. Cuatro alumnos dicen haber anotado el vocabulario que conocía sobre el tema que trataba el texto. Tres alumnos afirman que han hecho una lluvia de ideas y 2 que han realizado un esquema antes de ponerse a escribir. Sin embargo, llama la atención que ningún alumno ha hecho un esquema para saber cómo estructurar su texto.



Gráfico 7: Qué hacen los alumnos antes de redactar un texto

Al igual que les preguntamos qué habían hecho previamente a la redacción, les preguntamos qué técnicas habían seguido al finalizarla. En este caso, les dábamos ocho opciones:

1. He revisado la estructura de mi texto.
2. He revisado los conectores.
3. He repasado la ortografía.
4. He repasado las concordancias entre el sujeto y el verbo.
5. He repasado las concordancias de género y número entre los sustantivos y adjetivos.
6. He prestado especial atención en los auxiliares del pasado.
7. He prestado especial atención a las terminaciones de los verbos.
8. Otros (especifica):

En el gráfico 8, podemos ver los resultados que hemos obtenido ~~en~~ al realizar estas preguntas. Cabe destacar que 10 alumnos afirman que han revisado la estructura de su texto antes de entregarlo. Sin embargo, como hemos visto en el apartado 4.2 solamente un alumno había estructurado bien su texto y otros tres lo habían hecho de forma parcial ya que les faltaba la conclusión.

Por otra parte, les dejamos una opción de respuesta libre que solo han seleccionado tres alumnos. Les pedíamos que especificasen lo que habían hecho y los tres coinciden en la respuesta: «no la leo», «no hago nada», «nada».



Gráfico 8: Resultados sobre qué han hecho los alumnos después de escribir su texto

Para finalizar el cuestionario les preguntamos qué creían que deberían hacer para mejorar a la hora de redactar. En el gráfico 9 podemos ver los resultados de esta pregunta.



Gráfico 9: Respuesta de los alumnos a la pregunta ¿qué crees que necesitas hacer para mejorar al hacer redacciones?

Como podemos apreciar, los resultados de las respuestas están muy igualados y el único dato que destaca un poco por encima del resto es «Estudiar mejor los verbos» con un 26%. Creemos que esto puede ser debido a que los alumnos vienen de realizar la prueba inicial en la que había tres ejercicios de conjugar verbos y se han dado cuenta de que no tienen el dominio suficiente.

6.4 Análisis de la prueba final

La prueba final (Anexo 10) tuvo lugar tras haber realizado las explicaciones pertinentes y varios ejercicios para fijar los conocimientos adquiridos. Constaba de tres

ejercicios con los que evaluaríamos los nuevos conocimientos de los alumnos y, sobre todo, veríamos si se había logrado nuestro objetivo.

El ejercicio 1, constaba de diez oraciones compuestas en las que ya aparecía un verbo conjugado y, en la otra parte de la oración, aparecían tres formas verbales diferentes de las que los alumnos tenían que seleccionar una. En principio, nos parecía un ejercicio bastante sencillo, por lo que decidimos intercalar los dos tipos de hipótesis que habíamos visto en clase: la hipótesis de presente y la hipótesis de futuro. En el Gráfico 10 podemos observar los resultados que obtuvimos tras el recuento de verbos correctos en este ejercicio. Aquí, se aprecia claramente que hay cinco personas que destacan sobre el resto obteniendo 9 o 10 sobre 10. Por otra parte, tenemos a dos alumnos (13 y 14) que han elegido bien la mitad de los verbos y los 8 alumnos restantes que han seleccionado bien menos de la mitad de los verbos. Cabe destacar que el alumno 2 y el alumno 9 han obtenido un 0/10.

Ejercicio 1: hipótesis de presente y de futuro

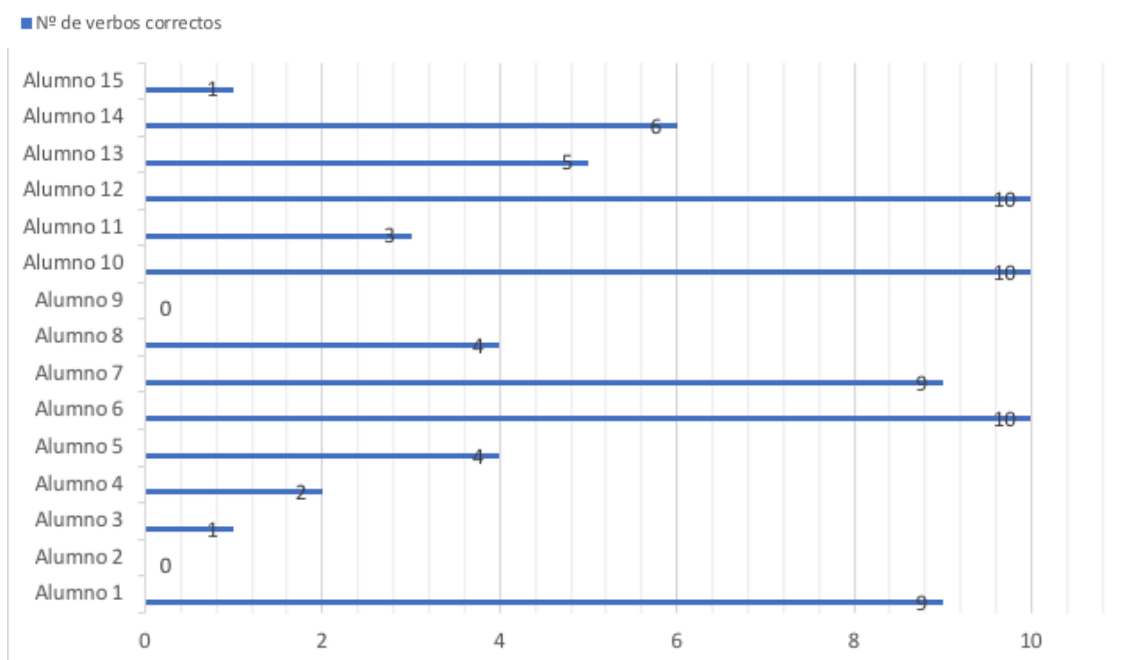


Gráfico 10: Resultados obtenidos del ejercicio 1: las hipótesis de presente y de futuro

El ejercicio 2 estaba formado por cuatro oraciones compuestas bajo la forma de hipótesis de presente por lo que los alumnos tenían que conjugar uno de los verbos de cada frase en imperfecto y el otro en condicional. Cabe destacar que este ejercicio es el mismo que utilizamos como ejercicio 3 en la prueba inicial (ver Gráfico 5) y que en el siguiente apartado analizaremos.

Así pues, observando el Gráfico 11, podemos apreciar la mejora respecto al ejercicio anterior, lo que nos sorprende bastante ya que consideramos que el ejercicio 2 tiene una dificultad superior que el ejercicio 1.

Hay 9 alumnos que han obtenido la media y si comparamos con el ejercicio anterior, son, en su mayoría, los mismos alumnos. El único caso que destaca tras observar los dos gráficos es el del alumno 9 que en el primer ejercicio ha obtenido 0/10 y en el segundo ejercicio 3/8.

Ejercicio 2: hipótesis de presente

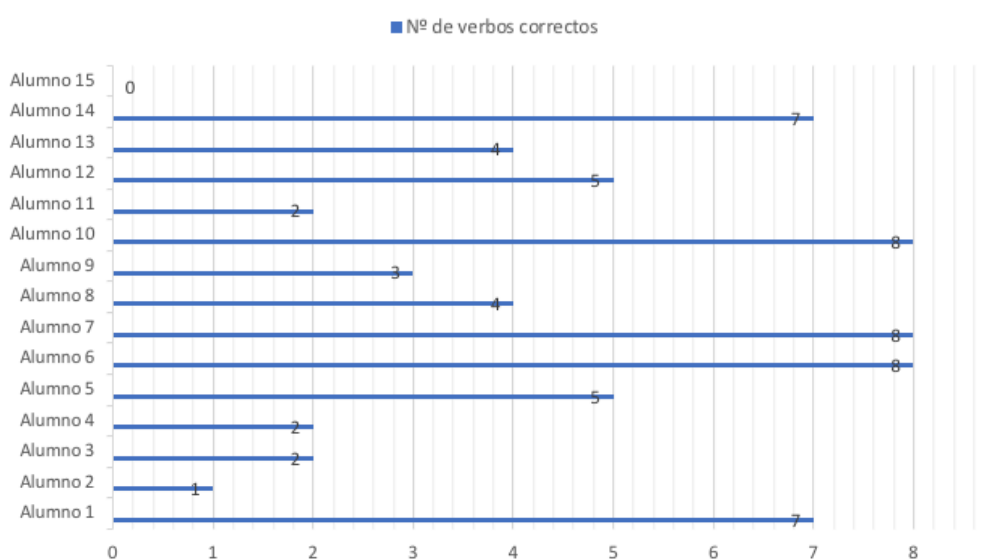


Gráfico 11: Resultados del ejercicio 2 sobre la hipótesis de presente

El ejercicio número tres consistía en redactar un texto indicando qué harían en su barrio o ciudad si los propios alumnos fuesen el alcalde o la alcaldesa. La extensión que les requeríamos era entre 90 y 120 palabras y, como podemos ver en la Tabla 20, solo 3 alumnos no cumplieron con este criterio (alumnos 2, 13 y 14). Además, todos los alumnos se adecuaron al tema y 13/14 dividieron su texto en párrafos según lo que habíamos estudiado en clase (introducción + desarrollo (1 o varios párrafos) + conclusión). En cuanto al uso de conectores, todos los estudiantes introdujeron al menos dos en su texto, siendo 9 el número máximo de conectores que hemos encontrado en una redacción (aunque solo había 7 utilizados correctamente. Alumno 10.).

ALUMNO	Nº de palabras	Adecuación al tema	División en párrafos	Uso de conectores	Conectores utilizados
1	90	SÍ	SÍ	5- 4 correctos	Correcto: En premier lieu, En seconde lieu, Finalement, en conclusion Incorrecto : Cependant
2	60	SÍ	SÍ	3 -2 correctos	Correcto: En premier lieu, après Incorrecto : Tout d'abord
3	90	SÍ	SÍ	3	Aussi (x2) En conclusion
4	110	SÍ	NO	2	Alors Finalement
5	110	SÍ	SÍ	6	Premièrement, aussi, deuxièmement, en plus, finalement, en conclusion
6	120	SÍ	SÍ	6	En premier lieu, aussi, en seconde lieu, également, finalement, en conclusion
7	100	SÍ	SÍ	6	Tout d'abord, en premier lieu, car, en plus, en conclusion, aussi
8	90	SÍ	SÍ	5	Pour commencer, en premier lieu, en seconde lieu, en troisième lieu, finalement
9	90	SÍ	SÍ	3	En premier lieu, aussi, en conclusion
10	160	SÍ	SÍ	9 -7 correctos	Correctos : Aussi, en premier lieu, alors, de l'autre côté, finalement, en conclusion Incorrecto : Cependant, pour cette raison
11	90	SÍ	SÍ	3	D'un côté, de l'autre côté, en conclusion
12	130	SÍ	SÍ	4	Pour commencer, en premier lieu, en seconde lieu, finalement
13	75	SÍ	SÍ	5	En premier lieu, de l'autre côté, aussi, finalement, en résumé
14	70	SÍ	SÍ	3 -2 correctos	Correctos : Aussi, en conclusion Incorrecto : tout d'abord
15	140	SÍ	SÍ	5 -3 correctos	Correctos : Premièrement, actuellement, finalement Incorrecto : Secondement, depuis

Tabla 20: Análisis por alumno de la redacción en la prueba final

Al plantear este ejercicio, pretendíamos que los alumnos estructurasen bien el texto y utilizaran conectores para ello. Pero también teníamos como objetivo que utilizaran el tiempo condicional y las hipótesis. Hemos realizado un análisis detallado del uso de estas dos formas verbales en cada redacción y lo podemos ver en la Tabla 21. Cabe destacar que hemos suprimido de la tabla la «hipótesis de presente» ya que no ha aparecido ni una sola vez en ninguna redacción.

ALUMNO	CONDICIONAL			HIPÓTESIS DE PRESENTE		
	Ocurrencias	Uso correcto	Escritura correcta	Ocurrencias	Uso correcto	Escritura correcta
1	2	2	0	1	1	0
2	3	3	0	1	1	0
3	6	6	0	2	2	0
4	8	8	5	2	2	2
5	8	8	8	0	0	0

6	7	7	7	2	2	2
7	8	8	7	0	0	0
8	4	4	3	1	1	0
9	3	2	2	1	1	0
10	11	10	10	0	0	0
11	3	3	1	1	1	0
12	9	7	2	2	2	1
13	6	6	6	0	0	0
14	8	8	6	1	1	1
15	10	10	4	1	1	0

Tabla 21: Análisis detallado del uso del condicional y la hipótesis de presente en la redacción de la prueba final

En cuanto al tiempo condicional, en la tabla se ven representadas las veces que ha aparecido en la redacción de cada alumno, si se ha utilizado bien y si se ha escrito de manera correcta.

El número de ocurrencias del condicional es muy variado dependiendo del alumno pero es importante el hecho de que todos lo hayan utilizado en su texto. El estudiante que menos lo ha utilizado han sido 2 veces y el que más 11. Cabe destacar, su correcto uso, que ha sido el 96% de las ocasiones: solo los alumnos 9, 10 y 11 no han utilizado de forma correcta el condicional en alguna ocasión.

Además, podemos observar el dato de la correcta escritura del condicional. En esta ocasión hay un 64% de formas verbales escritas correctamente. Solo 4 alumnos han escrito bien todos los verbos que han conjugado en condicional.

Por otra parte, podemos ver los datos recogido sobre la hipótesis de presente. Ha aparecido un total de 15 veces a lo largo de todas las redacciones y el número de ocurrencias oscila, en general, entre 0 y 2. Igualmente, las 15 veces que ha aparecido estaba utilizada de forma correcta, aunque solo 6 estaban escritas correctamente

6.5 Comparación entre la prueba inicial y la prueba final

En este apartado, procederemos a realizar una breve comparación entre los dos ejercicios que realizamos de forma idéntica en la prueba inicial y en la prueba final (Ver Anexo 12).

En primer lugar, respecto al ejercicio sobre la hipótesis hemos elaborado un gráfico comparativo (Gráfico 12) en el que se aprecian claramente las diferencias entre la primera y la segunda vez que se realizó el ejercicio. En la prueba inicial, representada por las barras en azul en el gráfico, solo tres alumnos utilizaron y escribieron un verbo de forma correcta. Sin embargo, en la prueba final (representada por barras naranjas en el gráfico) vemos como 14 de los 15 estudiantes han utilizado algún verbo bien y han mejorado los

resultados que obtuvieron en la primera prueba. Sin embargo, encontramos un estudiante que se ha mantenido en las dos pruebas. El alumno número 15 no ha completado ningún verbo bien en ninguna de las dos pruebas.



Gráfico 12: Comparación de los resultados obtenidos en la prueba inicial y en la prueba final en el ejercicio relacionado con la hipótesis de presente

A continuación, podemos observar la comparación entre los resultados obtenidos en la prueba inicial y en la prueba final (Tabla 22). Hemos decidido hacer la comparación entre el número de palabras, la adecuación al tema, la división en párrafos y el uso de conectores ya que son las dos partes que tienen en común las dos redacciones. No hemos hecho una comparación entre los tiempos verbales utilizados ya que no son los mismos en ambas pruebas.

A grandes rasgos, podemos observar la mejoría que se ha producido en todos los alumnos. En cuanto al número de palabras, en todos los casos ha aumentado siendo la media de la prueba inicial 51 y pasando a 95 en la prueba final.

Por otra parte, en la prueba inicial nos encontramos con 9 alumnos que sí que se habían adecuados al tema propuesto en el enunciado, sin embargo, en el caso de la prueba final ha sido el 100% de los alumnos.

Además, observando la división en párrafos que han realizado los alumnos, en la primera redacción solo hubo un alumno que lo hizo de forma correcta mientras que en la prueba final han sido 14 los que han dividido correctamente su texto.

Finalmente, compararemos el número de conectores utilizados en ambas redacciones. Como ya hemos visto en el apartado 4.2, solamente 2 alumnos utilizaron conectores a la hora de redactar su primer texto. Sin embargo, en el texto final, todos los estudiantes han utilizado al menos dos conectores de forma correcta. Si observamos detenidamente los resultados obtenidos en ambas pruebas, podíamos concluir diciendo que todos los resultados han variado positivamente y el qué más ha evolucionado ha sido el de los conectores.

ALUMNO	N° de palabras		Adecuación al tema		División en párrafos		Uso de conectores	
	PRUEBA INICIAL	PRUEBA FINAL	PRUEBA INICIAL	PRUEBA FINAL	PRUEBA INICIAL	PRUEBA FINAL	PRUEBA INICIAL	PRUEBA FINAL
1	75	90	SÍ	SÍ	NO	SÍ	0	5-4 correctos
2	15	60	NO	SÍ	NO	SÍ	0	3-2 correctos
3	30	90	NO	SÍ	/	SÍ	0	3
4	25	110	NO	SÍ	/	NO	0	2
5	50	110	SÍ	SÍ	/	SÍ	0	6
6	90	120	SÍ	SÍ	NO	SÍ	3	6
7	75	100	SÍ	SÍ	NO	SÍ	2	6
8	80	90	NO	SÍ	NO	SÍ	0	5
9	20	90	SÍ	SÍ	NO	SÍ	0	3
10	65	160	SÍ	SÍ	NO	SÍ	0	9-7 correctos
11	55	90	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	0	3
12	70	130	SÍ	SÍ	NO	SÍ	0	4
13	20	75	NO	SÍ	NO	SÍ	0	5
14	45	70	SÍ	SÍ	NO	SÍ	0	3-2 correctos
15	55	140	NO	SÍ	NO	SÍ	0	5-3 correctos

Tabla 22: Comparación entre la redacción de la prueba inicial y la prueba final

7. Conclusiones

Tras finalizar nuestra intervención pedagógica con una duración de 7 sesiones, podemos concluir que todos los alumnos han mejorado mucho, aunque haya habido algunos que no hayan alcanzado los mínimos requeridos.

Después de analizar los datos de los que disponíamos, podemos afirmar que los alumnos han mejorado tanto a nivel gramatical como en la producción escrita. Sabemos que la conjugación de los verbos era una de las tareas que menos les gustaba a los alumnos y de las que más complicadas les parecía. Además, tampoco les gustaba demasiado la producción escrita ya que no estaban habituados a redactar textos y no se sentían capaces.

Tras nuestra intervención, los alumnos han sido capaces de redactar textos estructurados adecuadamente y utilizando los tiempos verbales que corresponden al tema indicado. Creemos que esto se debe en parte a la motivación que les hemos generado realizando clases amenas y participativas.

Por otra parte, somos conscientes de que este estudio sería más interesante si se hiciese en un período más largo de tiempo y con un número de alumnos superior, pero en nuestro caso, teniendo en cuenta que se ha desarrollado durante 7 sesiones de las cuales dos fueron la prueba inicial y la final y otra, la sesión que tuvimos que añadir para repasar los contenidos que creíamos que ya conocían, consideramos que ha sido totalmente positiva.

Respecto al enfoque orientado a la acción, como ya hemos mencionado, hemos tratado que nuestras clases fueran amenas y participativas y hemos creado una gran variedad de tipos de ejercicios y con distintos métodos de trabajo, para que los alumnos cumplieren distintas tareas. Además, todos estos ejercicios los hemos ido adaptando a lo largo de nuestra intervención.

Por otra parte, el hecho de haber llevado a cabo una tarea de investigación-acción ha sido muy enriquecedor para nosotros como docentes. En todo momento, a lo largo de nuestra formación, se nos han requerido programaciones y se nos ha aconsejado programar cada una de las sesiones (al igual que hicimos para esta investigación) pero con este método nos hemos dado cuenta de que en muchas ocasiones no es posible llevar a cabo lo planificado y hay que ser flexible. Además, hemos comprobado que hay ejercicios que *a priori* pensamos que son los más adecuados y luego resultan fallidos con los alumnos, o, todo lo contrario. Un claro ejemplo fue la redacción conjunta que realizamos, que pensábamos que iba a ser muy complicado y no funcionaría del todo y ha sido una de las actividades que más les ha gustado a los alumnos.

En este estudio, el principal problema que hemos encontrado ha sido la rapidez con la que hemos tenido que realizar nuestras explicaciones y, en cuanto a la realización de ejercicios, hemos echado en falta algo más de práctica, pero somos conscientes de que ha sido por falta de tiempo.

Durante todo el período de practicas hemos pensado que hace a penas 5 años nosotros estábamos en la posición donde hoy se encuentran nuestros alumnos y hemos intentado ponernos en su lugar para no cometer los fallos que un día cometieron nuestros profesores y hemos intentado saber qué era lo que más les gustaba para poder generar una motivación en ellos.

Durante las 7 sesiones que hemos dirigido, hemos visto a los alumnos pasárselo bien y participar. Incluso a los alumnos que la profesora titular nos había dicho que sería imposible hacerles participes de las clases. Además, pensamos que hemos logrado los objetivos establecidos al inicio de nuestra investigación y estamos orgullosos de trabajo realizado y muy satisfechos, no solo con los resultados sino también con la opinión que han creado los alumnos hacia nosotros (Anexo 11).

8. Bibliografía

MARCO TEÓRICO

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Instituto Cervantes.

España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre de 2013. Boletín Oficial del Estado. 10 de diciembre de 2013. núm. 295.

España. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre de 2014. Boletín Oficial del Estado. 3 de enero de 2015, núm. 3.

Madrid. DECRETO 48/2015, de 14 de mayo de 2015, Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid. 20 de mayo de 2015, núm. 118.

Díaz de Monasterioguren Aporta, Myriam (2017). *Programación de Francés Curso 2017-2018 IES Jaime Vera*. Madrid.

CONDICIONAL

Abouda, Lofti (2017). Le conditionnel en français. Statu, typologie des emplois et signifié en langue. PUBLICADO EN: Cahiers de lexicologie. La sémantique en France: un état des lieux (II). *Classiques Garnier, 11*.

Donaire, María Luisa (1997). Polifonía en condicional. Homenaje al Prof. J. Cantera. Serv. *Publicaciones Universidad Complutense*. Madrid.

Foullioux, Carolina (2006). Los valores del condicional en francés y su comparación con el español. *Revista Complutense de Estudios Franceses*. 21, 63-79.

Haillet, Pierre Patrick (1996). Le conditionnel d'altérité énonciative et les formes du discours rapporté dans la presse écrite. *PRATIQUES, 100*.

Haillet, Pierre Patrick (2002). Le conditionnel en français: une approche polyphonique. Collection l'essentiel français. Paris: Ophrys.

Riegel, M., Pellat, J-C. y Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français*. Paris: Quadriège Manuels.

PRODUCCIÓN ESCRITA

Ortega Ruiz, A. y Torres González, S. (1994). Consideraciones metodológicas de la producción escrita en el aula de español como lengua extranjera. *ASELE. Actas IV. Centro Virtual Cervantes*.

- Onieva López, Juan Lucas (2015). Producción escrita y dificultades de aprendizaje. *Tejuelo*, 21.
- Atienza, Encarnación (2002). Aproximaciones teóricas a la producción escrita: de la codificación a la práctica letrada. *Textos de didáctica de la lengua y literatura*, 61, 72-82.
- Morales, Edgardo Gerardo (2014). Producción escrita y dificultades de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 19. Xelapa, Veracruz.
- García Parejo, Isabel (1994). La expresión escrita en español L2: motivación y creatividad para el desarrollo de diferentes destrezas lingüísticas. *ASELE. Actas IV. Centro Virtual Cervantes*.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process. Theory of writing. *College composition and communication. National Council of teachers of english*.
- Cassany, Daniel (2009). La composición escrita en E/LE. *Monográficos marcoELE*, 9.
- Cassany, Daniel (2012). *La cocina de la escritura*. Anagrama. Colección Argumentos. Barcelona: Anagrama.

METODOLOGÍA

- Instituto Cervantes. (2018). *Centro Virtual Cervantes*, Centro Virtual Cervantes.
- Hernández Feijóo, P. (2016). *Aprendizaje de la segunda lengua deductiva e inductivamente* (tesis doctoral). Universidad de Extremadura.
- Prieto, A., Díaz, D. y Santiago, R. (2014). Metodologías inductivas. El desafío de enseñar mediante el cuestionamiento y los retos. Barcelona: Océano.
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde*, 347, 37-40.

9. Anexos

9.1 Anexo 1: Cuestionario previo

*Máster Universitario en Formación del profesorado
de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato*



IÉS Jaime Vera
Curso 2017-2018
18/04/2018
4º ESO

Cuestionario previo

- Cumplimenta el siguiente test cuyo objetivo es recopilar información sobre tus conocimientos de gramática y tus destrezas en expresión escrita.
- Los resultados de dicho test serán objeto de estudio para la realización de un trabajo fin de máster y no afectarán en ningún momento en el proceso de evaluación de la asignatura de francés.

Para ello:

1. Lee atentamente las preguntas realizadas antes de responderlas.
2. No dejes preguntas sin responder.
3. Ante cualquier duda, consúltalo con la profesora de prácticas.

Nombre y apellidos:

Edad:

Nacionalidad:

Lengua materna:

1. ¿Has repetido alguna vez? Si la respuesta es afirmativa, ¿qué curso o cursos?
¿Suspendiste francés?

2. ¿Desde hace cuánto tiempo estudias francés?

3. ¿Has recibido clases extraescolares o de apoyo de francés alguna vez?
Especifica.

4. ¿Por qué has elegido francés como optativa?

<input type="checkbox"/>	Porque me gusta
<input type="checkbox"/>	Para evitar otra asignatura
<input type="checkbox"/>	Porque me gustan los idiomas en general
<input type="checkbox"/>	Porque mis amigos lo han elegido
<input type="checkbox"/>	Porque me han obligado mis padres

5. ¿Tienes algún contacto con la lengua francesa fuera del instituto? Si la
respuesta es afirmativa, especifica.

<input type="checkbox"/>	Leo libros en francés
<input type="checkbox"/>	Leo la prensa en francés
<input type="checkbox"/>	Veo series/películas en francés
<input type="checkbox"/>	Escucho música en francés
<input type="checkbox"/>	Tengo familia francófona

6. ¿Te gusta el francés cómo lengua?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No me gustan nada	Me gustan poco	Me gustan	Me gustan bastante	Me encantan

7. ¿Te gustan las clases de francés? ¿Qué cambiarías?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No me gustan nada	Me gustan poco	Me gustan	Me gustan bastante	Me encantan

Cambiaría...

8. ¿Qué es lo que te resulta más difícil? ¿Y lo más fácil?

EXPRESIÓN ESCRITA

9. Escribir en francés te parece:

Muy fácil	Bastante fácil	Ni muy fácil ni muy difícil	Difícil	Muy difícil
-----------	----------------	-----------------------------	---------	-------------

10. ¿Trabajáis a menudo la expresión escrita en clase?

Muy a menudo	Bastante a menudo	Casi nunca	Nunca
--------------	-------------------	------------	-------

11. ¿Sabes cómo redactar un texto?

12. ¿Qué tipo de textos has hecho en clase?

	Postales
	Emails
	Cartas breves
	Descripciones
	Contar una historia, un viaje, un recuerdo... en pasado
	Mi lugar ideal
	Otros (especificar):

13. ¿Qué es lo que te resulta más difícil a la hora de redactar un texto en francés?

GRAMÁTICA

14. ¿Te resulta fácil la gramática francesa?

Muy fácil	Bastante fácil	Ni muy fácil ni muy difícil	Difícil	Muy difícil
-----------	----------------	-----------------------------	---------	-------------

15. ¿Qué tiempos verbales conoces? Rodéalos.

Presente	Passé composé	Imperfecto	Futuro	Imperativo	Condicional	Subjuntivo
----------	---------------	------------	--------	------------	-------------	------------

¡Muchas gracias por tu colaboración! Tus respuestas serán muy útiles para mi investigación.

2. Conjuguez les verbes à l'imparfait.

La disparition

Je me souviens très bien, c'..... (**être**) au mois de juin, nous
(**se promener**) Emma et moi, boulevard Saint-Michel, les gens..... (**rire**)
ou (**discuter**) aux terrasses des cafés, nous
(**marcher**) tranquillement, nous (**regarder**) les vitrines des
magasins.
Emma (**venir**) de réussir son baccalauréat, moi, je
..... (**préparer**) mes derniers examens, nous (**parler**)
des vacances. C' (**être**) notre dernier jour de bonheur ensemble.
Quelques jours après, Emma est partie avec ses parents et je ne l'ai jamais revue.

3. Complétez les phrases avec l'imparfait et le conditionnel présent.

- Si tu (vouloir), tu (pouvoir) être directrice.
- S'il n' (être) pas trop tard, on (aller) boire un coup.
- Tu ne me (chercher) pas si tu ne m' (avoir) pas déjà trouvé.
- Jacques, j' (aimer) te dire quelque chose : quand je t'ai dit que je t'aimais, ce n' (être) pas vrai.

4. Choisissez un des deux sujets (a ou b) et rédigez un texte d'environ 120 mots :

- Racontez comment se sont passés vos dernières vacances. Où est ce que vous avez été ? Décrivez le lieu. Avec qui y êtes-vous allé ? Qu'est-ce que vous avez fait ?...
- Décrivez la ville ou le quartier où vous habitez et racontez comment il sera dans dix ans.

9.3 Anexo 3: Cuestionario de autoevaluación y reflexión post prueba inicial



*Máster Universitario en Formación del Profesorado
de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato*

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN Y REFLEXIÓN POST PRUEBA INICIAL

Nombre y apellidos:

1. La redacción te ha resultado:

- Fácil.
- Ni fácil ni difícil.
- Difícil.
- Muy difícil.

2. ¿Qué dificultades has encontrado a la hora de redactar?

- No sé conjugar los verbos.
- No sé cómo utilizar los auxiliares être y avoir en el passé composé.
- No sé cuándo utilizar l'imparfait y el passé composé al escribir en pasado.
- No utilizo bien la negación.
- No sé utilizar los pronombres relativos.
- Me falta vocabulario.
- No conozco suficientes conectores para estructurar correctamente el texto.
- Pienso lo que quiero escribir en español y no sé cómo escribirlo en francés.
- Otros (especifica):

3. ¿Cómo escribes un texto?

Antes de redactar:

- He leído bien el enunciado para comprender qué debo hacer exactamente.
- He hecho una lista con una lluvia de ideas.
- He hecho un esquema ordenando las ideas.
- He hecho un esquema de cómo estructurar mi texto.
- He anotado el vocabulario que conozco sobre el tema a tratar.

Después de redactar:

- He revisado la estructura de mi texto.
- He revisado los conectores.
- He repasado la ortografía.
- He repasado las concordancias entre el sujeto y el verbo.
- He repasado las concordancias de género y número entre los sustantivos y adjetivos
- He prestado especial atención en los auxiliares del pasado.
- He prestado especial atención en las terminaciones de los verbos.
- Otros (especifica):

4. ¿Qué crees que necesitas para mejorar al hacer redacciones?

- Conocer técnicas de expresión escrita.
- Conocer más conectores.
- Estudiar mejor los verbos.
- Estudiar más vocabulario.
- Hacer más redacciones.
- Otros (especifica):

9.4 Anexo 4: Corpus “El condicional y la hipótesis”

CORPUS

1. Ils me disaient que la fête aurait lieu dans le parc municipal.
2. Ils ont cru que la restauration de l'habitat résoudrait tous les problèmes.
3. Au cas où vous auriez de problèmes, téléphonez-moi !
4. Je me disais que tout le monde finirait par comprendre la vérité du sujet.
5. Si j'avais des doutes, je ne serais pas ici.
6. Il reviendrait l'année prochaine, je l'installerais dans le salon.
7. S'il était déclaré admissible, est-ce que vous seriez d'accord pour l'aider à préparer l'oral ?
8. J'aimerais être en vacances. L'année dernière, je pensais que je partirais en Afrique mais si je partais pour les Caraïbes, je pourrais aller à la plage tous les jours.
9. Marie, est-ce que tu pourrais venir au tableau ?
10. Ils pensaient qu'ils iraient à la fête en voiture.
11. Tu devrais mettre un manteau, il fait froid dehors !
12. Je voudrais un ticket pour le concert de Kendji Girac, s'il vous plaît.
13. Ça te dirait d'aller au cinéma ce soir ?
14. Je préférerais du thé au lieu du café.
15. Imagine : on vivrait sur une île déserte, on serait heureux, on mangerait des fruits et on resterait sur la plage toute la journée. On n'aurait pas besoin de travailler. |
On pourrait rester là toute notre vie. Ce serait le paradis.
16. Neuf cent mille réfugiés pourraient arriver cette année en Europe.
17. Si j'étais le Président, alors je baisserais les impôts.



Le conditionnel

4° ESO
20/04/2018
IES Jaime Vera



Formation

- ▀ Radical du futur + terminaisons de l'imparfait

- ▀ -ais
- ▀ -ais
- ▀ -ait
- ▀ -ions
- ▀ -iez
- ▀ -aient



Verbes finis en -er

- AIMER
- J'aimer **-ais**
- Tu aimer **-ais**
- Il/Elle aimer **-ait**
- Nous aimer **-ions**
- Vous aimer **-iez**
- Ils/elles aimer **-aient**



Verbes finis en -re

- PRENDRE
- Je prendr **-ais**
- Tu prendr **-ais**
- Il prendr **-ait**
- Nous prendr **-ions**
- Vous prendr **-iez.**
- Ils prendr **-aient.**

Verbes irréguliers

- **ÊTRE:** je serais, tu serais, il serait, nous serions, vous seriez, ils seraient.
- **AVOIR:** j'aurais, tu aurais, il aurait, nous aurions, vous auriez, ils auraient.
- **POUVOIR:** je pourrais, tu pourrais...
- **VOULOIR:** je voudrais, tu voudrais...
- **DEVOIR:** je devrais, tu devrais, il devrait...
- **ALLER:** j'irais, tu irais, il irait...
- **VENIR:** je viendrais, tu viendrais...
- **FAIRE:** je ferais, tu ferais...

Usage

- ON EMPLOIE GÉNÉRALEMENT LE CONDITIONNEL PRÉSENT POUR EXPRIMER:
 - Une hypothèse.
 - *Sans toi, je serais perdu. Je ferais n'importe quoi.*
 - Un souhait, un désir.
 - *J'aimerais me promener dans le bois.*
 - Une demande polie.
 - *Je voudrais un billet de train pour Marseille.*
 - Un conseil.
 - *À ta place, je ne tarderais pas.*
 - Une suggestion.
 - *Tu devrais te faire couper tes cheveux.*

Exercice 1

2. Complétez les phrases avec les verbes proposés au conditionnel présent.

Conseils d'une amie

Si j'étais à ta place, je **arrêter** _____ de travailler tout le temps; je **rentrer** _____ chez moi; je **se faire** _____ couler un bon bain chaud. Ensuite, je **prendre** _____ rendez-vous chez le coiffeur et je lui **demande** _____ de me faire une nouvelle tête. Je **aller** _____ aussi magasiner et je **acheter** _____ des nouveaux vêtements. Je **téléphoner** _____ à mes amies et je les **inviter** _____ à sortir. Je **fréquenter** _____ les beaux restaurants de la ville et je **goûter** _____ de nouveaux plats. Enfin, je **cesser** _____ de prendre le taxi et je **marcher** _____ à tous les jours pour garder la ligne. À mon avis, ta vie **être** _____ plus agréable.

L'EXPRESSION DE L'HYPOTHÈSE

- Lorsque nous sommes incertains, nous faisons une **hypothèse sur le futur** :

Si + PRÉSENT, FUTUR SIMPLE

Ex: Si je te vois demain, je te ferai voir tes notes du cours.

- Lorsque nous imaginons quelque chose qui n'existe pas, nous faisons une **hypothèse sur le présent** :

Si + IMPARFAIT, CONDITIONNEL

Ex: Si j'étais riche, j'aurais une grande maison.

Exercice 2

Délimitez les subordonnées de condition (ou d'hypothèse) par des crochets.
Soulignez le verbe dont dépend la subordonnée.
Surlignez la conjugaison du verbe de la subordonnée qui vous semble appropriée.

Exemple

Nous ne serions pas partis [si nous avions / aurions été bien reçus].
.....

1. Si tu n'allais / iras / irais pas à la bibliothèque tout de suite, nous pourrions jouer aux échecs.
2. Tu ne récolteras rien, si tu n'as / avais / auras / aurais rien semé.
3. Si j'ai / avais / aurai / aurais pelleté la neige de l'escalier, le facteur ne serait pas tombé.
4. Si le facteur pouvait / pourra / pourrait venir, j'aurais peut-être une lettre.
5. Nous louerons une auto si les voyages en autobus te fatiguent / fatiguaient / fatigueront / fatigueraient.
6. Nous prendrons le sentier qui longe la falaise si tu n'as / avais / auras / aurais pas le vertige.
7. Si trois et un font / feront / feraient quatre, combien feront quatre et un ?
8. Il se mettra à bafouiller si vous lui posez / posez / poserez / poseriez trop de questions.
9. Si tu achetais / achèteras / achèterais le journal et que tu le lisais / liras / lirais, tu verrais qu'on parle souvent de moi.

Exercice 3

Mettez les verbes entre parenthèses au conditionnel présent ou à l'imparfait

- Si je le voyais, je (pouvoir) le reconnaître.
- Si j'étais toi, j' (acheter) le nouveau CD de Sting. Tu l' (apprécier) beaucoup.
- (prendre)-vous le train pour vous rendre dans le sud de la France ou (préférer)-vous faire le trajet en voiture?
- S'il (venir), je partirais.
- Si je (connaître) son numéro, je l'appellerais.
- Si l'assassin (dire) la vérité, l'enquêteur bouclerait rapidement son enquête.
- Il recommencerait à travailler s'il n'(avoir) plus d'argent.
- (Vouloir)-vous me suivre?
- Si nous avions une voiture, nous (aller) à la mer tous les week-end et nous (être) très heureux.
- Si je savais bien écrire, je lui (envoyer) des lettres.
- S'il suivait des cours de karaté, il (savoir) se défendre.
- Il (geler) dans la maison, s'il n'y avait pas de chauffage.
- Ils (vendre) leur maison, s'ils n'avaient plus d'argent.
- À ta place, je me (taire)

9.6 Anexo 6: Ejercicios sobre el condicional y las hipótesis

1. Complétez les phrases avec les verbes proposés au conditionnel présent.

Conseils d'une amie.

Si j'étais à ta place, je (arrêter) de travailler tout le temps ; je
(revenir) chez moi ; je (se faire) couler un bon bain chaud. Ensuite, je
..... (prendre) rendez-vous chez le coiffeur et je lui
(demander) de me faire une nouvelle tête. Je (aller) aussi magasiner et je
..... (acheter) des nouveaux vêtements. Je (téléphoner) à
mes amies et je les (inviter) à sortir. Je (fréquenter) les
beaux restaurants de la ville et je (goûter) de nouveaux plats.
Enfin, je (cesser) de prendre le taxi et je (marcher) à
tous les jours pour garder la ligne. À mon avis, ta vie (être) plus agréable.

2. Délimitez les subordonnées de condition (ou d'hypothèse) par des crochets et soulignez la conjugaison du verbe de la subordonnée qui vous semble appropriée.

- Si tu n'allais / iras / irais pas à la bibliothèque tout de suite, nous pourrions jouer aux échecs.
- Tu ne récolteras rien, si tu n'as / avais / auras / aurais rien semé.
- Si j'ai / avais / aurai / aurais pelleté la neige de l'escalier, le facteur ne serait pas tombé.
- Si le facteur pouvait / pourra / pourrait venir, j'aurais peut-être une lettre.
- Nous louerons une auto si les voyages en autobus te fatiguent / fatiguaient / fatigueront / fatigueraient.
- Nous prendrons le sentier qui longe la falaise si tu n'as / avais / auras / aurais pas le vertige.
- Si trois et un font / feront / feraient quatre, combien feront quatre et un ?
- Il se mettra à bafouiller si vous lui posez / posez / poserez / poseriez trop de questions.
- Si tu achetais / achèteras / achèterais le journal et que tu le lisais / liras / lirais, tu verrais qu'on parle souvent de moi.

3. Mettez les verbes entre parenthèses au conditionnel présent ou à l'imparfait.

- Si je le voyais, je (pouvoir) le reconnaître.
- Si j'étais toi, j' (acheter) le nouveau CD de Sting.
- S'il (venir) je partirais.
- Si je (connaître) son numéro, je l'appellerais.
- Si l'assassin (dire) la vérité, l'enquêteur bouclerait rapidement son enquête.
- Il recommencerait à travailler s'il n'(avoir) plus d'argent.
- Si nous avions une voiture, nous (aller) à la mer tous les week-end et nous (être) très heureux.
- Si je savais bien écrire, je lui (envoyer) des lettres.
- S'il suivait des cours de karaté, il (savoir) se défendre.
- Il (geler) dans la maison, s'il n'y avait pas de chauffage.
- Ils (vendre) leur maison, s'ils n'avaient plus d'argent.
- À ta place, je me (taire)

9.7 Anexo 7: Socrative

ALBA8834



05/04/2018

La condition

Total Questions: 19

Most Correct Answers: #12

Least Correct Answers: #13

1. Choisissez le verbe qui convient:

Si tu n'..... pas à la bibliothèque tout de suite, nous pourrions jouer aux échecs.

11/17 A allais

4/17 B irais

1/17 C iras

0/17 D vas

2. Mettez le verbe au temps verbal qui convient:

Si je le voyais, je (pouvoir)..... le reconnaître.

Carla

✓ pourrais

Lexter

✓ pourrais

Criselle

✓ pourrais

BENJAMIN

✓ pourrais

Celia

✓ pourrais

Patricia

✗ pouvois

jennifer

✓ pourrais

Mario Skywalker

✓ Pourrais

ZAIRA

✗ Je pourrais

Page 1 of 8

Alejandra

✓ pourrais

antonio

✗ purrais

ÓsCaR El ReShUloOn

✓ pourrais

xiomara

✓ pourrais

CARMEN

✗ Pouvait

ODALYS

✓ POURRAIS

MARTA

✗ POURAIS

3. La phrase suivante est-elle correcte ?

Alejandra

✓ pourrais

antonio

✗ purrais

ÓsCaR El ReShUloOn

✓ pourrais

xiomara

✓ pourrais

CARMEN

✗ Pouvait

ODALYS

✓ POURRAIS

MARTA

✗ POURAIS

3. La phrase suivante est-elle correcte ?

Ils me disaient que la fête aurait lieu dans le parc municipal.

10/17 A True

6/17 B False

4. Quels temps verbaux apparaissent dans la phrase suivante?

Si j'avais des doutes, je ne serais pas ici.

5/17 A Conditionnel + futur

0/17 B Imparfait + futur

11/17 C Imparfait + conditionnel

0/17 D Présent + conditionnel

5. Choisissez le verbe qui convient:

Neuf cent mille réfugiés (pouvoir) arriver cette année en Europe.

2/17 A pouvaient

9/17 B pourraient

3/17 C peuvent

2/17 D pourront

6. La phrase suivante est-elle correcte ?

S'il était déclaré admissible, est-ce que vous étiez d'accord pour l'aider à préparer l'oral ?

4/17 A True

12/17 B False

7. Conjuguez le verbe entre parenthèses au temps qui convient:

Si je savais bien écrire, je lui (envoyer)..... des lettres d'amour.

Carla

✓ enverrais

Lexter

✗ envoie

Criselle

✗ envoie

BENJAMIN

✗ envoillais

Celia

✗ enverrais

Patricia

✓ enverrais

jennifer

✗ enverrais

Mario Skywalker

✗ envoient

ZAIRA

✓ enverrais

Alejandra

✓ enverrais

antonio

✓ enverrais

ÓsCaR El ReShUloOn

✗ evoyerais

xiomara

✓ enverrais

CARMEN

✗ evoyais

ODALYS

✗ J'ENVERRAIS

MARTA

✗ enverrais

8. Quel temps verbal devrait-on utiliser dans la phrase suivante?

Au cas où vous (avoir)..... de problèmes, téléphonez-moi !

9/17 A Conditionnel

4/17 B Imparfait

2/17 C Futur

0/17 D Passé composé

1/17 E Présent

9. Conjuez le verbe entre parenthèses:

S'il suivait des cours de karaté, il (savoir)..... se défendre.

4/17 A savait

0/17 B savoir

1/17 C saurais

11/17 D saurait

10. Complétez la phrase suivante pour former une hypothèse sur le futur:

Si je (gagner) _____ suffisamment d'argent, je voyagerai en Europe.

Page 4 of 8

Carla

✓ gagnais

Lexter

✓ gagnais

Criselle

✗ gagnerais

BENJAMIN

✓ gagnais

Celia

✗ gagne

Patricia

✗ gagnerai

jennifer

✓ gagnais

Mario Skywalker

✗ gagneas

ZAIRA

✗ gagnerais

Alejandra

✗ gagne

antonio

✓ gagnais

ÓsCaR El ReShUloOn

✗ gagne

xiomara

✓ gagnais

CARMEN

✗ gagnerais

ODALYS

✗ GAGNERAIS

MARTA

✓ gagnais

11. La phrase suivante est-elle une hypothèse portant sur le futur ?

S'ils étudiaient sérieusement, ils réussiront le cours.

8/17 A True

8/17 B False

12. Quel type d'hypothèse on trouve dans la phrase suivante?

Je voudrais un billet de train pour Marseille.

1/17 A Un désir

14/17 B Une demande polie

1/17 C Un conseil

0/17 D Une suggestion

13. Choisissez l'option correcte :

Si vous désirez des informations supplémentaires, vous me (envoyer) _____ un courriel.

1/17 A enverrai

6/17 B envoyais

1/17 C envoyai

7/17 D enverrais

14. Choisissez l'option correcte :

Si vous désirez des informations supplémentaires, vous me (envoyer) _____ un courriel.

0/17 A enverrai

11/17 B envoyais

2/17 C envoyai

2/17 D enverrais

15. Choisissez l'option correcte :

Si nous avions une voiture, nous (aller) à la mer tous les week-ends.

- 10/17 A irions
2/17 B allons
2/17 C allions
1/17 D irons

16. Choisissez l'option correcte:

Si je te vois demain, je te (faire)..... voir tes notes du cours.

- 4/17 A ferais
0/17 B feras
8/17 C ferai
2/17 D fairai

17. Quel type d'hypothèse on trouve dans cette phrase?

Si je te vois demain, je te ferai voir tes notes du cours.

- 12/17 A Hypothèse sur le futur
2/17 B Hypothèse sur le présent

18. Quel type d'hypothèse on trouve dans la phrase suivante?

Si j'étais riche, j'aurais une grande maison.

- 5/17 A Hypothèse sur le futur
9/17 B Hypothèse sur le présent

19. Conjuguez le verbe:

Si le facteur (pouvoir) venir, j'aurais peut-être une lettre.

Carla

pourrais

Lexter

pourra

Criselle

pouvait

BENJAMIN

✗ pourra

Celia

✓ pouvait

Patricia

✓ pouvait

jennifer

✓ pouvait

Mario Skywalker

✗ pouvais

Alejandra

✗ pourrais

antonio

✓ pouvait

ÓsCaR El ReShUloOn

✗ pourrait

xiomara

✓ pouvait

ODALYS

✓ POUVAIT

MARTA

✗ pourra

Comment rédiger un texte?

IES Jaime Vera
4ºESO
Sesión para la realización del TFM
Alba García González

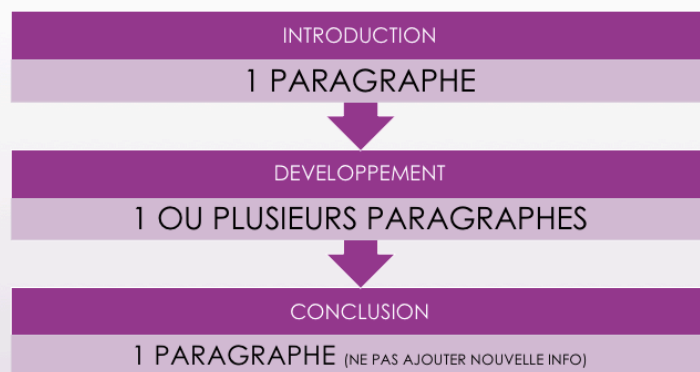
1. Quoi faire avant de se mettre à écrire?

1. Lire minutieusement la consigne et comprendre ce que je dois faire exactement.
2. Rédiger une liste avec une remue-méninges /brainstorming.
3. Rédiger une liste avec le vocabulaire que je connais sur le sujet à traiter
4. Faire un schéma avec toutes les idées que j'ai.
5. Faire une schéma pour structurer mon texte. (CONNECTEURS!).
6. Avoir en tête quels temps verbaux je vais utiliser.

2. Qu'est ce que je NE DOIS PAS FAIRE?

- Me mettre à écrire sans réfléchir.
- Penser / écrire en espagnol.

3. La structure général d'un texte





4. Comment commencer un texte?

- Phrase énonciative / description.
 - Ex : Madrid est la capitale de l'Espagne et elle est la ville la plus peuplée du pays.
- Expliquer qu'est ce que vous allez écrire dans votre texte.
 - Ex : Dans ce texte je vais parler de... / je vais décrire...



5. Comment finir un texte?

- Faire un résumé.
- Rédiger une conclusion.
- **NE PAS AJOUTER NOUVELLE INFORMATION.**

6. LES CONNECTEURS LOGIQUES (I)

AJOUTER	L'OBJECTIF	CAUSE
EN PLUS/ DE PLUS ÉGALEMENT AUSSI ET	POUR AVEC L'OBJECTIF DE + INF AVEC L'INTENTION DE + INF	À CAUSE DE PARCE QUE CAR

LA CONSEQUENCE	ILLUSTRER	OPPOSER
ALORS (entonces) DONC (por lo tanto) POUR CETTE RAISON PAR CONSEQUENT POUR CETTE RAISON	C'EST À DIRE PAR EXEMPLE AINSI	CEPENDANT MAIS POURTANT PAR CONTRE

6. LES CONNECTEURS LOGIQUES (II)

ORDONER	RÉSUMER
TOUT D'ABORD APRÈS EN PRÉMIER / SECONDE LIEU PREMIÈREMENT / DEUXIÈMEMENT FINALEMENT D'UN CÔTÉ... DE L'AUTRE CÔTÉ	COMME J'AI MONTRÉ EN CONCLUSION POUR FINIR EN RÉSUMÉ

7. Quoi faire après finir mon texte?

J'ai révisé :

1. La structure de mon texte.
2. Les connecteurs.
3. L'orthographe.
4. Les accords sujet-verbe.
5. Les accords genre-nombre entre substantifs et adjectifs.
6. Les temps verbaux / les terminaisons des verbes.

8. Grille d'évaluation pour la rédaction

Le texte est bien structuré (introduction, développement, conclusion).	1	2	3	4	5
Le texte est divisé en paragraphes.	1	2	3	4	5
L'élève a utilisé des connecteurs logiques.	1	2	3	4	5
L'élève a utilisé correctement les connecteurs logiques.	1	2	3	4	5
Le vocabulaire utilisé c'est l'adecuat pour le sujet.	1	2	3	4	5
L'élève a utilisé les temps verbaux corrects.	1	2	3	4	5
L'élève a écrit de manière correcte les terminaisons verbaux.	1	2	3	4	5

9.9 Anexo 9: "Si j'étais un chat..."

L'introduction
allons parler,
Nous parlons sur les chats et tout les choses que ils font
qu'est ce que je faisais si je'étais un chat
ce ferais

~~Je~~ → Nous ~~parlons~~ mangerions thon, baguette, ~~et~~ la viande,
Premièrement

En second lieu le chat jouer avec le pelote tout les jours parce que il ne
n'a pas du saire. En plus, le chat ~~si~~ aime dormir

Je dormais tout les jours parce que je serais très paresseux
en plus, je dormais en une lit très confortable

Le chat dort profondement cependant il ronfle.

En résumé, si j'étais un petit chat ^{noir} je dormirais ^{je} et mangerais et
je boirais du lait tout les jours, et je serais heureux.

Alejandra, Xiomara, Carla 4A

Nom: Prénom:

Date:

PRUEBA FINAL

1. Soulignez la conjugaison du verbe de la subordonnée qui vous semble appropriée.

- a. Si tu n'allais / iras / irais pas à la bibliothèque tout de suite, nous pourrions jouer aux échecs.
- b. Tu ne récolteras rien, si tu n'as / avais / auras / aurais rien semé.
- c. Si j'ai / avais / aurai / aurais pelleté la neige de l'escalier, le facteur ne serait pas tombé.
- d. Si le facteur pouvait / pourra / pourrait venir, j'aurais peut-être une lettre.
- e. Nous louerons une auto si les voyages en autobus te fatiguent / fatiguaient / fatigueront / fatigueraient.
- f. Nous prendrons le sentier qui longe la falaise si tu n'as / avais / auras / aurais pas le vertige.
- g. Si trois et un font / feront / feraient quatre, combien feront quatre et un ?
- h. Il se mettra à bafouiller si vous lui posez / posiez / poserez / poseriez trop de questions.
- i. Si tu achetais / achèteras / achèterais le journal et que tu le lisais / liras / lirais, tu verrais qu'on parle souvent de moi.
- j. Si j'étais / serais / sera le Président, alors je baisserais les impôts.

2. Complétez les phrases avec l'imparfait et le conditionnel présent.

- a. Si tu (vouloir), tu (pouvoir) être directrice.
- b. S'il n' (être) pas trop tard, on (aller) boire un coup.
- c. Tu ne me (chercher) pas si tu ne m' (avoir) pas déjà trouvé.
- d. Si je (savoir) bien écrire, je lui (envoyer) des lettres.

3. Rédigez un texte expositif d'environ 120 mots où vous racontez ce que vous feriez dans votre ville où quartier si vous étiez le maire.

REFLEXIÓN POST PRUEBA FINAL

¿Qué he hecho a la hora de redactar mi texto?

Antes de redactar:

- He leído bien el enunciado para comprender qué debo hacer exactamente.
- He hecho una lista con una lluvia de ideas.
- He hecho un esquema ordenando las ideas.
- He hecho un esquema de cómo estructurar mi texto.
- He anotado el vocabulario que conozco sobre el tema a tratar.

Después de redactar:

- He revisado la estructura de mi texto (introducción, desarrollo y conclusión).
- He revisado los conectores.
- He repasado la ortografía.
- He repasado las concordancias entre el sujeto y el verbo.
- He repasado las concordancias de género y número entre los sustantivos y adjetivos.
- He prestado especial atención en las terminaciones de los verbos.
- Otros (especifica):

9.11 Anexo 11: Valoración crítica de los alumnos

Lo que me ha gustado: Explica mejor y más claro.
Aunque no tenía mucho tiempo e iba rápido (un poco) al explicar se entendía y ponía dedicación en que lo entenderíamos.
He aprendido mejor y se me han quedado en la cabeza más cosas después del examen.
También me ha gustado que ponga diversas actividades.

- Me ha encantado la forma de explicar, ha sido muy clara y he entendido todo lo que has explicado. Que sigas así porque creo que todo el mundo ~~lo ha entendido~~ ^{ha} entendido, además que en tan poco tiempo hemos entendido más cosas que en 4 años.
- No tengo nada malo o negativo que decir por que yo lo he entendido perfectamente.

A mí me pareció que desde las clases bastante bien, pero igual es bueno que nos falte más clases para estar más reforzadas para el examen o por lo menos a mí me lo pareció, me gustó las fechas que diste pero porque nos sacaste la temidas y pudimos todas participar en clase con entusiasmo y también me gustó la idea de los ordenadores de los ejercicios que hicimos eran un poco emocionantes por que todos querían muchos puntos y a la vez aprendíamos.

Las clases se me han hecho amenas y divertidas. Creo que la dinámica ha sido buena y nos ha subido como llevarlas de una manera que ~~no nos~~ ^{no nos} ha aburrido.

9.12 Anexo 12: Muestras de redacciones de la prueba inicial y la final

ALUMNO 5

Prueba inicial:

a) Mon^{es} vacances cest très fantastique^s avec mon famille et mes amier.
Dans mon maison ^{il y a} cest une belle eglise, je vair tous les Ma[?] Mardis avec ma Joeur et ~~ma~~ ^{ma} grand mère. Tous les sun Dimanche mon^{ne} roeur avec ma mére fait^{es} ~~de la~~ baguetter avec ^{du} chocolat et mon père fait de la Pizza. ce[?] était très génial.

Prueba final:

Dans le texte je vais parler de ^{des} les changements que je ferai ~~en~~ ^{dans} ma ville pour les habitants. ✓

Prémierement je construirais une grande ^{bibliothèque} librairie dans le coin de la mairie parce que j'aime lire et serait une oportunité pour les habitants qui aime^{nt} les livres.

Auss je construirais un marché plus grand, parce que les habitants auront ^{mieux} meilleur nourriture. ✗

Deuxiement je mettrai un grand parc parce que les habitants et tes ses animaux se promenerait ^{aient} tous les jours avec ses enfants.

En plus je mettrai plus larges routes pour réduire le trafic en dans ma ville.

Enalement je ferais plus d'écoles pour les enfants, et je mettrai plus ^{de} passages piétons par réduire les accidents de piétons.

En conclusion je ferais ^{des} bâtiments plus utiles pour ma ville et pour les habitants.

ALUMNO 6

Prueba inicial:

les dernières vacances, je suis allée ^{si} à Galicia avec ma soeur, ~~parce que~~ que nous avons visité la famille de mon père. Le ~~première~~ ^{premier} première jour nous sommes allées à la plage, c'était très drôle. ^{aussi} Aussi, nous ~~avons~~ ^{avons} avons acheté des vêtements. * Quand nous ~~avons~~ sommes rentrées à Madrid, ~~le~~ le premier jour ~~je~~ ^{je} regarde je suis allée à le cinéma avec mes amis et nous ~~avons~~ avons regardée regardé un film. Le film s'appelle "Suite Française". finalment, j'ai beaucoup dormi. * le village de la famille de mon père est très petit mais c'est très beau. ✓

Prueba final:

Dans le texte je vais parler de ^{des} les choses que je ferais dans ma ville si j'étais le maire. ✓ HPV

En premier lieu, je mettrais ^{plus} ~~beaucoup~~ des musées parce que j'aime l'art. Aussi, je construirais beaucoup de cinémas pour les jeunes. Les transports seraient gratuits. Je mettrais un parc dans le centre de la ville pour promener les chiens et les chats.

En second lieu, je construirais une piscine dans le coin ^{du} qui est à côté de ^{le} le meilleur ^{parc} ~~parce que~~ ^{pour les enfants} Juin et juillet il fait très chaud. Egalement je mettrais plus des routes pour réduire le trafic. finalment, je mettrais plus des bibliothèques pour aider à ^{aux} les ~~et~~ jeunes. ✓

En conclusion, je ferais beaucoup des choses dans ma ville si je pourrais. ✓ HPV

ALUMNO 7

Prueba inicial:

~~En~~ Dernière année,
a) Je suis allé dans Cuba avec ma famille. ~~Je suis allé avec ma famille.~~
Je'ai voyagé avec ma mère. Nous sommes allés à la plage.
Je suis allée à la piscine et au park. Je suis allée avec mon
~~frère~~ frère à l'aquarium, C'est géniale!
Quand nous sommes rentrés dans la Espagne, le collège est
commencé, donc que je ai regardé à mes amis, et nous sommes
allés à manger dans un restaurant italienne.

Prueba final:

Tout d'abord, dans le texte je vais parler des choses
que je ferais pour ~~une meilleure ville~~ améliorer la ville.
En premier lieu, je mettrais des cinémas et des musées pour
les jeunes. Aussi je mettrais des transports gratuits pour
tout le monde. Je ferais plus de parcs et des lieux où les
habitants pourraient ^{monter} faire du vélo car la pollution reduirait.
En plus, je ferais des restaurants et des magasins de crème glacée
pour les habitants qui aiment manger.
En conclusion, la ville serait meilleure parce que ^{s'ils le, aurait} faisait
plus lieux pour ~~tout les habitants~~ les habitants de tous les
âges.
↓
d'endroits

ALUMNO 10:

Prueba inicial:

Je suis allée ^à ~~à~~ ^{dans} ma ~~à~~ ^à village avec mes parents. Je ^{ai} ~~ai~~ ^{ai} passé mes vacances à Avila avec ma famille. J'ai mangé beaucoup et j'ai joué avec ma cousine. J'ai regardé TV avec ma grandmère. J'ai écrit parce que ~~je~~ j'aime écrire. J'ai regardé beaucoup ~~de~~ football avec ~~mon~~ ^{mon} père. J'ai exploré tout ~~mon~~ ^{mon} village avec ~~mon~~ ^{mon} ~~pié~~ ^{pié} vélo.

Prueba final:

Ma ville est Madrid. Elle est très jolie et grande avec beaucoup d'habitants. Aussi, elle a beaucoup de voitures pendent, il y a beaucoup de bruit et pollution. J'aime ma ville mais j'aimerais changer certains choses.

En premier lieu, j'aimerais qu'il y ait plus d'espaces verts pour promener. Alors, je mettrais des arbres et des fleurs pour dans les rues. Je mettrais des jardins écologiques dans les jardins pour les personnes âgées.

De l'autre côté, je pourrais rouler tranquillement en vélo car ils polluent moins que elles voitures. Donc, l'air serait très pur.

Tout les transports devraient être gratuits. Pour cette raison, les personnes ne mettraient pas la voiture, finalement, j'aimerais que tout les étudiants sortaient en dans la ville.

En conclusion, ma ville est un endroit où tu peux vivre mais j'aimerais une ville plus verte, plus pure avec plus d'arbres et zones pour promener.

ALUMNO 12

Prueba inicial:

Je habite ~~en~~ Madrid, et je crois ^{que} c'est une ville très belle, ~~et~~ il a beaucoup de monuments historiques et c'est intéressant. Je pense que Madrid ~~en~~ dans dix ans, ^{elle} sera ~~avec~~ une ville avec ^{de la} technologie, parce que ~~aujourd'hui~~ aujourd'hui la technologie est très importante pour notre vie. Madrid c'est une ville importante en Espagne et c'est une ville avec beaucoup de visiteurs. Madrid sera une ville avec beaucoup de ^{de} appartements.

Prueba final:

Pour commencer si je ^{+1P} étais le maire de ~~mon~~ ville, je ferais le mieux pour ~~ma~~ ville, Madrid. Je serais une bonne maire pour que les habitants ^{soient} étaient contents ^{heureux}.

En premier lieu, je ^{les} aiderais les chats et chiens qui vivent dans les rues. Je ferais beaucoup des départements plus ^{de ces} que'il y a aujourd'hui. Je améliorerais les collèges et hôpitaux ^{hospitaux}.

En seconde lieu, je ^{"avoir besoin de"} aiderais tout le monde qui ^{habiter} nécessite une maison où ^{little} ~~habiter~~. Je pourrais être une amie pour tous ^{beaucoup} car ~~que~~ je les aiderais ^{beaucoup}.

Enfin, je pense que ~~mon~~ ville améliorerait ^{demanderai} beaucoup. Je ferais aide ^{aux} à autres ~~une~~ maires pour que ils pouvaient dire-me comment faire le mieux si je serais ^{étais} ~~une~~ maire, de Madrid.