



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
FACULTAD DE LENGUAS



**ESPECIALIZACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS
LENGUAS EXTRANJERAS**

TRABAJO FINAL

**Diseño y elaboración de materiales didácticos
virtuales tendientes a mejorar la producción de
relatos en pasado en francés como L3 en estudiantes
universitarios.**

Autora: María Julia Pourrieux

Directora: Mgtr. Maria Gabriela Diaz Cortez

Córdoba - Julio de 2022

Agradecimientos

A mi directora de trabajo final, Magister María Gabriela Díaz Cortez. Por sus valiosos aportes, su acompañamiento y asesoramiento constantes.

A los colegas responsables de la Especialización en Didáctica de las Lenguas Extranjeras de la Facultad de Córdoba, así también como a mis compañeros de cursada.

A mis colegas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, especialmente a la Magister Ana María Blunda Grubert, responsable de cátedra de la asignatura donde se implementa el material diseñado.

A mi familia, particularmente a hermana Cecilia y a mis hijos, por estar dispuestos a colaborar permanentemente.

A mis seres queridos y a todos aquellos que de una u otra forma hicieron posible la concreción de este trabajo final.

Diseño y elaboración de materiales didácticos virtuales tendientes a mejorar la producción de relatos en pasado en francés como L3 en estudiantes universitarios

Índice general

| | |
|--|----|
| 1. Introducción | 5 |
| 2. Análisis de la situación educativa..... | 7 |
| 3. Definición del problema..... | 9 |
| 4. Objetivos | 11 |
| 5. Justificación del trabajo..... | 12 |
| 6. Antecedentes | 14 |
| 7. Marco teórico | 17 |
| 8. Material diseñado | 31 |
| 9. Consideraciones finales | 43 |
| 10. Referencias bibliográficas | 45 |

1. Introducción

Durante los años 2020 y 2021 nos vimos inmersos en una serie de cambios de paradigmas inéditos, como consecuencia de la pandemia originada por la rápida propagación del virus de COVID 19. La comunidad educativa no fue ajena a esta situación. En respuesta a dichos cambios, surgió la necesidad de modificar la concepción del material didáctico empleado tradicionalmente, dada la imposibilidad del dictado de las clases en la modalidad presencial o sincrónica y del empleo del cuadernillo de cátedra concebido previamente en formato impreso.

El presente trabajo se centra en los alumnos de la cátedra Lengua Extranjera Francés II (en adelante LEFII) de la carrera de Inglés de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (FFyL - UNT). El rasgo característico de estos estudiantes es que disponen de un repertorio lingüístico compuesto principalmente por el español como lengua materna y el inglés y el francés como primera y segunda lengua extranjera respectivamente. Esta característica plurilingüe constituye el sello distintivo que tomaremos como referencia en el desarrollo de este trabajo final.

En este contexto, consideramos necesario que el material didáctico refleje dicho posicionamiento educativo plurilingüe y pueda ser utilizado ya sea en el marco de las clases virtuales, ya sea de manera asincrónica. Es por ello que nos propusimos diseñar recursos didácticos específicos de sistematización, ejercitación y reemplazo de los contenidos abordados, compuesto por videos, presentaciones y actividades interactivas, que puedan dar cuenta de esta situación. Estos recursos se encuentran disponibles en un aula virtual en la plataforma Moodle perteneciente a la UNT, a la que los estudiantes universitarios puedan acceder de manera libre y gratuita.

El presente trabajo final consta de los apartados siguientes: una presentación en donde analizamos la situación educativa, a través de una breve descripción del contexto de aplicación. Seguidamente, delimitamos el problema existente en dicho contexto y planteamos una serie de objetivos para su posible solución. Justificamos asimismo la necesidad y la importancia de diseñar material específico en consonancia con los conceptos planteados. Detallamos posteriormente, los antecedentes encontrados sobre la elaboración de medios didácticos plurilingües en diversos ámbitos. A continuación, nos referimos al marco teórico empleado

como base epistemológica para sustentar los contenidos abordados, a saber: la didáctica del plurilingüismo, noción de transferencia e influencia translingüística, concepto de Lengua puente y nociones relativas a la tipología textual, por un lado, y de materiales didácticos virtuales, por otro. Realizamos a posteriori la descripción detallada de dicho material didáctico. Concluimos presentando algunas consideraciones finales, a través de las cuales explicitamos en qué radica la intencionalidad, la pertinencia y la creatividad de este proyecto de innovación educativa, así como posibles líneas de investigación que pudieran originarse de lo expuesto.

En el apartado Anexo presentamos el material diseñado, así como sus respectivos enlaces a través de hipervínculos.

2. Análisis de la situación educativa

Actualmente, los estudiantes de las carreras de licenciatura y profesorado en inglés de la FFyL - UNT, tienen incorporado en su currícula el cursado obligatorio de dos años de las asignaturas Lengua Extranjera Francés I (en adelante LEFI), durante el primer año y de LEFII durante el segundo. Se trata del aprendizaje de una segunda lengua extranjera luego del inglés. Estas asignaturas se desarrollan bajo un régimen de cursado anual y promocional de acuerdo a las normas de correlatividad vigentes. Es decir, los alumnos deben aprobar el primer curso de francés, para poder realizar el segundo. Eventualmente pueden rendir ambas materias en calidad de alumnos libres. Sin embargo, esta situación es poco frecuente, puesto que en su mayoría los aprendientes optan por cursar ambas asignaturas, dado que pueden, de este modo, acceder a la promoción directa o en su defecto, a la regularización de dichas asignaturas. En esta última opción, es requisito fundamental rendir un examen final oral y escrito ante un tribunal examinador.

De acuerdo al dominio de la lengua, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante MCERL), en términos generales, LEFI corresponde a un nivel A1 y LEFII a un A2, o un nivel A2+ en algunos casos particulares.

El presente trabajo final se centra en la cátedra de LEFII. Esta asignatura pertenece al plan de estudios vigente desde el año 2005. Tiene una carga horaria de 80 horas reloj distribuidas en tres horas semanales. En lo referente al marco teórico metodológico adoptado, esta asignatura aborda la lengua como objeto de estudio. Por un lado, se describe su estructura y su funcionamiento como sistema, promoviendo la reflexión metalingüística y metacognitiva. Por otro lado, la lengua se constituye en instrumento de comunicación, es decir, se promueven tanto las actividades de recepción y comprensión como las de producción y expresión en la lengua oral y escrita, tomando como ejes postulados del enfoque comunicativo y de la perspectiva accional, según lo expresado en el capítulo 2 del MCERL (2002, p. 23-28). Esto es así por cuanto, entre los aspectos que se priorizan, tenemos en cuenta el desarrollo de la competencia comunicativa, la consideración del aprendiente como centro del proceso y como agente social, el uso de material auténtico y la centralización en la acción. En este sentido, siguiendo a Puren (2020, p. 7-8) se adopta un enfoque plurimetodológico por cuanto ambas perspectivas se ponen en práctica de manera articulada, integrada y complementaria. Se tiene

en cuenta además el rol de la adquisición de una segunda lengua extranjera como facilitadora de los procesos de adquisición de lenguas. Esta materia propone espacios de reflexión sobre la didáctica y estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera a futuros formadores.

En cuanto a las características del grupo clase, se trata de jóvenes que poseen en su mayoría la capacidad de efectuar reflexiones metalingüísticas no sólo sobre la primera lengua extranjera, es decir el inglés, sino también sobre la segunda lengua extranjera, el francés. Para describirlos nos valemos de los parámetros que Courtillon (2003, p. 12-16) quien propone considerar cada situación de aprendizaje, en función del análisis de necesidades de los aprendientes, de sus características socio-culturales, así también como del recorrido que ellos deben trazar para pasar de su lengua materna a la lengua extranjera. Dichos parámetros comprenden: la edad, la situación involuntaria y el trasfondo cultural. Es por ello que teniendo en cuenta a los estudiantes de LEFII podemos referir:

- La edad: en su mayoría son jóvenes de entre 19 y 30 años aproximadamente.

- La situación involuntaria de aprendizaje: se trata de alumnos que deben cursar la asignatura, por cuanto ésta tiene carácter de obligatoria, según el plan de estudios vigente desde el año 2005.

- El trasfondo cultural: es decir, las representaciones sobre el significado de aprender una lengua. Existen al respecto, dos posturas bien definidas: por un lado, se encuentran los jóvenes que acceden gustosos al encuentro con esta lengua extranjera y por otro lado, aquellos que consideran innecesaria la inclusión de otro idioma en la currícula. En ambos casos, los aprendientes ya disponen de la capacidad de elaborar ciertas reflexiones lingüísticas y didácticas relativas al abordaje de una primera lengua extranjera, el inglés, por cuanto se trata del estudio de una lengua extranjera adicional.

3. Definición del problema

En este contexto, desde la cátedra de LEFII, observamos la dificultad que presentan los alumnos para construir textos narrativos utilizando los tiempos verbales del pasado, especialmente en lo referente al empleo simultáneo del *passé composé* o pasado compuesto y del *imparfait* o imperfecto. Dicha dificultad consiste en la imposibilidad de diferenciar cuándo se debe usar uno u otro tiempo verbal, pese a que el francés comparte algunas características con el inglés y el castellano, es decir, las otras dos lenguas que componen el repertorio lingüístico de los estudiantes. Es por ello que nos propusimos diseñar materiales didácticos virtuales en perspectiva plurilingüe con la finalidad de ofrecer algunas herramientas tendientes a mejorar el proceso de producción de textos narrativos en tiempo pasado. Pretendemos de este modo, efectuar un aporte teórico-práctico siguiendo algunos postulados de la didáctica del plurilingüismo, por cuanto se promueve la enseñanza integrada de las lenguas teniendo en cuenta el repertorio verbal del que disponen los estudiantes.

En este sentido y, en base al contexto mencionado, recogemos la descripción de Unamuno (2016, p. 26) sobre la coexistencia de varias lenguas en una situación en particular a saber, lenguas primeras, segundas, terceras o extranjeras, tomando como criterio: 1) el orden cronológico de su aprendizaje; 2) una presencia más preponderante de una sobre la otra en el entorno; 3) la frecuencia de uso de las mismas y por último 4) su contexto de instrucción.

En nuestro entorno de trabajo, este repertorio se compone del español como lengua de socialización primaria, presente en la vida cotidiana de nuestros alumnos; el inglés corresponde a entornos de socialización secundaria, con un cierto grado de uso frecuente, sobre todo en el ámbito de la formación académica, es decir artificial; y el francés, por su parte, comparte ciertas características de aprendizaje con el inglés, diferenciándose de este último por su menor frecuencia de uso, ya que su enseñanza es de carácter complementario aunque obligatorio. Dicho de otro modo, el francés representa una lengua adicional cuya función es ampliar el repertorio lingüístico de los aprendientes, sin pretender por ello que estos estudiantes universitarios desarrollen un grado elevado de experticia en este idioma.

Además, con el objeto de subsanar el problema identificado, tendremos en consideración la noción de primer y segundo plano (Combettes, 1987) en el marco de la súper

secuencia narrativa (Adam, 1992), puesto que la sistematización de sus características puede constituirse en un elemento facilitador para el empleo de esos dos tiempos verbales en un relato en pasado. En efecto, existe una estrecha relación entre estos conceptos y la utilización tanto del pasado compuesto como del imperfecto, por cuanto a las acciones de primer plano corresponde el uso del *passé composé* y a las de segundo plano, el *imparfait*. Abordaremos detalladamente este aspecto en el apartado correspondiente al Marco teórico.

Por todo lo expuesto, el presente trabajo final de la Especialización en Didáctica de las Lenguas Extranjeras se enmarca en un proyecto de innovación educativa, orientado al diseño y a la elaboración de materiales didácticos virtuales. Entendemos que “un proyecto de innovación responde a una necesidad o meta transformadora. Se basa en la sistematización y ejecución de forma consciente y controlada de una estrategia que se proyecta al cambio” (Campoverde Encalada, Macanchí Pico y Orozco Castillo 2020, p. 398). Pretendemos de este modo, efectuar un aporte teórico-práctico siguiendo algunos postulados de la didáctica del plurilingüismo y de las nociones de la tipología textual, destinado a estudiantes universitarios de lenguas extranjeras.

4. Objetivos

En función del problema detectado entre estudiantes de francés como segunda lengua extranjera y de las características del grupo, el objetivo general es elaborar material didáctico virtual para la producción de textos narrativos en tiempo pasado.

De este objetivo general se desprenden los objetivos específicos, a saber:

- Problematizar el proceso de creación de materiales en función de las especificidades de los alumnos de la cátedra de LEFII, en relación con la producción de relatos en pasado en francés.
- Articular los conceptos de la didáctica del plurilingüismo de competencia plurilingüe y pluricultural, intercomprensión en lenguas y transferencia translingüística, con nociones relativas a la tipología textual, super secuencia narrativa, sus componentes y nociones de primer y segundo plano en el marco de un relato en pasado.
- Abordar estos conceptos empleando el inglés como lengua puente en consonancia con las características del dictado de la asignatura.
- Promover reflexiones metalingüísticas referidas al contraste entre las lenguas que componen el repertorio lingüístico de los alumnos: español, inglés y francés.

5. Justificación del trabajo

Esta propuesta será implementada en la cátedra de LEFII. En la fundamentación del programa de dicha asignatura, Blunda (2015) expresa la importancia de

desarrollar en los aprendientes no sólo la conciencia lingüística, sino también una conciencia de aprendizaje a través de la cual se puede ir construyendo, en este tipo de contexto . . . una “competencia docente”. Una perspectiva “meta-didáctica” que posibilita al alumno ser observador de su propia experiencia de adquisición de una lengua extranjera: de los procesos que allí tienen lugar, de las estrategias puestas en juego y de los medios y soportes por los cuales se va apropiando de la LE (p. 2).

En efecto, en consonancia con los contenidos curriculares que esta cátedra aborda y con las competencias que pretende desarrollar en los estudiantes, desde el marco teórico elegido para este trabajo, consideramos las reflexiones metalingüísticas, como un instrumento sustancial de la didáctica del plurilingüismo (Bono, 2014, p. 8). La reflexión sobre el lenguaje y las lenguas resultan de fundamental importancia en el desarrollo de las clases de LEFII, puesto que permiten a los estudiantes aprehender en su segunda lengua extranjera conceptos y destrezas ya adquiridas, o en vías de adquisición en su primera lengua extranjera. Esta dimensión nos permite, en tanto docentes de esta asignatura, valernos de las competencias que los estudiantes ya adquirieron, tales como el hábito de realizar actividades de comprensión y de expresión oral y escrita, entre otras.

Observamos desde la propia práctica docente que la mayoría de nuestros estudiantes de francés como segunda lengua extranjera implementan operaciones de comparación, asociación, traducción, equivalencia, entre otras estrategias de aprendizaje, con respecto a la primera lengua extranjera que estudian, es decir el inglés, en vez de realizar dichas operaciones con respecto a la lengua de socialización primaria, el castellano. Es de este contexto que surge la inquietud de servirnos del inglés como lengua puente (Dmitrenko, 2013) en ciertas oportunidades, a fin de esclarecer algunos conceptos o sistematizar algunos usos de la LE2. En efecto, existe gran variedad de contenidos léxicos y gramaticales que pueden abordarse desde esta perspectiva, entre otros, el uso del verbo *jouer/play* o expresiones como *apprendre par coeur/learning by heart*. Este enfoque nos permite capitalizar los conocimientos previos de los estudiantes,

favorecer el acercamiento a la lengua meta y de este modo, propiciar su proceso de adquisición. En este trabajo promovemos el uso del inglés como lengua puente en lo referente al empleo de los tiempos verbales *passé composé* (pasado compuesto) e *imparfait* (imperfecto) en francés, dentro de un relato en pasado, por cuanto en este contexto, resulta beneficioso comparar los casos equivalentes en inglés del imperfecto en francés, a través, por ejemplo, del uso de las perífrasis “*I used to...*” o “*I was going to...*”. De este modo, los aprendientes se sirven de su primera lengua extranjera como instrumento facilitador al momento de sistematizar estos contenidos.

Desde nuestra práctica docente observamos cómo, tanto los enseñantes como los aprendientes, nos servimos del contraste entre lenguas como estrategia durante el desarrollo de las clases. Al respecto, Unamuno (2005, p. 4) refiere que en el caso de contar con personas que hablen diferentes lenguas, el trabajo con préstamos lingüísticos, o en nuestro caso con tiempos verbales que guardan algunas semejanzas, obtiene mayor importancia, por cuanto los hablantes de lenguas diferentes a las que enseñamos nos aportan su propia experiencia y conocimientos y nos facilitan la tarea de reflexión lingüística y de contraste entre lenguas. Del mismo modo, esta autora expresa que

Dejar entrar la diversidad lingüística a las aulas comporta también . . . trabajar con las lenguas que conocen nuestros alumnos y que conocemos nosotros, haciéndolas dialogar, explorando diferencias y similitudes. La exploración de saberes lingüísticos de quienes aprenden lenguas es fundamental para poder realizar una programación adecuada que permita ayudar en el desarrollo de competencias multilingües (p. 6)

6. Antecedentes

Para el presente trabajo recogemos algunos estudios que dan cuenta del diseño de materiales didácticos desde el enfoque plurilingüe realizados en Europa, Chile y Argentina, en particular en la Universidad Nacional de Córdoba.

En el contexto europeo, existen diversos proyectos llevados a cabo desde el enfoque de la intercomprensión en lenguas romances. Por un lado, el manual EuRom 4 centra la atención en el desarrollo de la competencia de comprensión escrita global en cuatro idiomas: portugués, español, italiano y francés, mientras que EuRom 5 constituye una actualización del anterior y además, añade el idioma catalán. Galatea, de mediados de la década de 1990, era un método de entrenamiento para la comprensión de cuatro lenguas romances que constaba de siete CD-Rom. Otros antecedentes con relación al material para la intercomprensión son las plataformas de formación a distancia Galanet (2001–2004) destinada al público en general y Galapro (2008–2010) a la formación de formadores.

Por otro lado, EuroCom de 2001 es un método intercomprensivo para el aprendizaje de una segunda o tercera lengua de la misma familia. Se compone de tres secciones según la familia lingüística de que se trate: a la lingüística románica corresponde EuroComRom; a la eslava, EuroComEslav y a la germánica, EuroComGer (Tassara y Villalón, 2014, p. 282-283).

En América Latina, en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, se realizó e implementó el manual InterLat (Tassara Chávez y Moreno Farías, 2007, p. 284) que se centra en la comprensión multilingüe en las lenguas romances portugués, español y francés. Este libro contiene material pedagógico consistente en una selección de textos periodísticos en las tres lenguas que versan sobre varias y actuales temáticas: tecnología y progreso; salud y bienestar; aportes y avances de las ciencias humanas al desarrollo.

En Argentina, en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba los equipos de investigación Intercomprensión en lenguas romances (InterRom) e Intercomprensión en lenguas germánicas (InterGER) abordan desde hace varios años la noción de intercomprensión en lenguas de la misma familia.

En el primer caso, nos referimos a un equipo integrado por docentes/investigadores, estudiantes avanzados y jóvenes egresados de los profesorado de español, francés, italiano y portugués, que desde el año 2000 vienen trabajando en intercomprensión en lenguas romances. InterRom tiene como antecedente directo a EUROM 4 y uno de los ejes de investigación en su labor investigativa se inscribe en el marco de una política lingüística universitaria de salvaguarda del plurilingüismo y de la diversidad cultural, así como de reposicionamiento de las lenguas romances en los distintos niveles educativos (Marchiaro, 2012, p. 2). Además, este equipo elaboró el manual *Intercomprensión en lenguas romances: propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de lectura plurilingüe*, el cual se compone de dos módulos: el Módulo 1: De similitudes y diferencias y el Módulo 2: Hacia el reconocimiento de los esquemas de organización textual (Carullo y Torre, 2009, p. 82).

Por otra parte, desde el equipo de investigación InterRom, se llevó a cabo a partir del año 2012 el proyecto “Enfoques Plurales en la Escuela Secundaria: Impactos de la intercomprensión en lenguas romances en el desarrollo de las competencias lingüístico-discursiva e intercultural en adolescentes escolarizados”. En este marco se indaga el impacto de la implementación de los enfoques plurales en la escuela secundaria, en especial en el desarrollo de las capacidades lingüístico-discursiva e intercultural en español, francés, italiano y portugués (Marchiaro y Brunel 2015, p. 238). Sobre esta base se promueve la investigación y la producción de materiales didácticos que posibiliten el desarrollo de habilidades de lectura plurilingüe, así como la promoción de las competencias plurilingüe y pluricultural en el contexto descripto (p. 244).

Desde una perspectiva similar, Kendziura (2019) realizó el diseño y la elaboración de materiales didácticos en contexto universitario destinado a los alumnos del “Módulo de Intercomprensión en Lenguas Romances” de la licenciatura en Comunicación Social.

Por otro lado, desde el equipo de investigación InterGER, los docentes realizaron diversos proyectos de investigación, tales como: “Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes: Evaluación y adecuación de materiales” durante el período 2012-2013; “Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes: Investigación sobre materiales en soporte papel, en audio y con apoyo virtual” años 2014-2015; y “Diseño de materiales específicos para la enseñanza de la lectura comprensiva en alemán, inglés y

neerlandés”, en 2015. En todos ellos se tuvo por objetivo general el diseño, ajuste y puesta a prueba de materiales para la enseñanza de la lectura comprensiva en alemán y neerlandés a partir de conocimientos básicos (del nivel A2 del MCER) del idioma inglés que funciona como lengua puente (Wilke y Lauría de Gentile, 2016, p. 179-180). Se llevaron a cabo experiencias piloto de diseño de materiales. Al finalizar el segundo proyecto mencionado se realizó la publicación de *INTERGER: Manual de intercomprensión en Lenguas Germánicas para hispanohablantes* (p. 187). La etapa correspondiente a los años 2016-2017 del proyecto “Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la intercomprensión en lenguas germánicas en hispanohablantes” tiene como objetivo el estudio de las estrategias de aprendizaje utilizadas por adultos hispanohablantes con conocimientos básicos de inglés al leer en alemán y neerlandés sin haber aprendido formalmente estas lenguas (Wilke y Lauría de Gentile, 2020, p. 4). En la actualidad se encuentra en vigencia el proyecto “Intercomprensión en lenguas germánicas (ILG) para hispanohablantes: Diseño de materiales digitales” durante el periodo 2018-2021. Dicho proyecto focaliza en el diseño de materiales en formato digital y aspira, por una parte, a integrar los resultados de las investigaciones efectuadas desde el año 2012 y por la otra, brindar una alternativa de aprendizaje de las tres lenguas germánicas en estudio a través de la mediación tecnológica. Involucra asimismo, la búsqueda de contenidos multimodales que permitan el desarrollo de las actividades interactivas que serán el centro del curso de ILG en línea (p. 10).

7. Marco teórico

De acuerdo con estos antecedentes y en consonancia con los objetivos planteados, tomaremos en consideración a) Principios de la didáctica del plurilingüismo: competencia plurilingüe y pluricultural, intercomprensión entre las lenguas de la misma familia y didáctica integrada de las lenguas que se aprenden; b) definición de lengua puente y sus implicancias en este contexto específico y transferencia e influencia translingüística; c) nociones sobre la tipología textual y d) los materiales didácticos virtuales.

7.1. Didáctica del Plurilingüismo

Elegimos abordar la didáctica del plurilingüismo en función de las características de cursado de la asignatura LEFII y del grupo clase presentadas en el apartado Análisis de la situación educativa. En efecto, consideramos relevante la explicitación y la puesta en práctica de ciertos principios de dicho enfoque, puesto que en nuestro contexto de aplicación se produce un entramado de lenguas que interactúan de modo dinámico y constante entre sí: español, inglés y francés. Es por ello que nos interesa reflexionar primeramente sobre las nociones de competencia plurilingüe y competencia pluricultural. En este sentido, Béacco et al. (2016) refieren que

La compétence plurilingue et pluriculturelle est définie comme la capacité à mobiliser le répertoire pluriel de ressources langagières et culturelles pour faire face à des besoins de communication ou interagir avec l’altérité ainsi qu’à faire évoluer ce répertoire. La compétence plurilingue renvoie au répertoire de tout locuteur, composé de ressources acquises dans toutes les langues connues ou apprises et relatives aux cultures liées à ces langues . . . La pluriculturalité désigne la capacité de participer à plusieurs groupes sociaux et à leurs cultures (p. 11).

Por su parte, Coste, Moore y Zarate (2009, p. 11) sostienen que el desarrollo de estas competencias favorece, por un lado, el surgimiento de una conciencia lingüística y por otro lado, la puesta en práctica de estrategias metacognitivas que permiten al actor social conocer y controlar sus modos “espontáneos” de gestión de tareas y principalmente, su dimensión de la lengua. En este sentido, el plurilingüismo se construye a lo largo de la historia de los sujetos,

reflejando las trayectorias sociales (p. 16). Las competencias del individuo plurilingüe son necesariamente complementarias, no se alojan en compartimentos estancos exclusivos de una lengua. La competencia plurilingüe constituye un fenómeno complejo y dinámico que puede dar lugar a fenómenos originales, tales como el habla bilingüe. Por otro lado, la competencia pluricultural constituye un derivado de la competencia plurilingüe, por cuanto existen transposiciones conceptuales del plano lingüístico al cultural. En efecto, se puede atribuir al pluriculturalismo la posibilidad de trascender la práctica de una o varias lenguas ya aprehendidas en entornos de enseñanza formal, para descubrir otras lenguas fuera de las estructuras educativas. El descubrimiento cultural consiste en una disposición natural que implica la relación con la alteridad (p. 19).

Existen diversos documentos que abordan el plurilingüismo, el MCERL (Consejo de Europa, 2002) es uno de ellos. En este se expresa que

el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, . . . el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan (p. 4).

La didáctica del plurilingüismo ofrece recursos para incorporar estas nociones a nuestras prácticas educativas, por ejemplo, los llamados enfoques plurales de las lenguas y culturas, los cuales son definidos por Candelier (2008, p. 7-8) como “los enfoques didácticos que ponen en práctica actividades de enseñanza-aprendizaje que implican a la vez varias (más de una) variedades lingüísticas y culturales”. Distingue cuatro: el enfoque intercultural, el despertar a las lenguas, la intercomprensión entre las lenguas de la misma familia y la didáctica integrada de las lenguas que se aprenden, dentro y fuera del currículum escolar. Estas diferentes modalidades favorecen, de manera implícita o explícita, una reflexión sobre las lenguas en contexto de enseñanza formal y una mejora de las capacidades en las mismas, así como la transferencia de conocimientos, de competencias y de estrategias de una lengua a otra (Castellotti y Moore, 2010 p. 14). De todos ellos retomaremos los dos últimos, por considerarlos pertinentes para la realización de este trabajo final.

La didáctica integrada hace referencia al aprendizaje de un número limitado de lenguas en una etapa escolar determinada, independientemente de la modalidad en la que se realice. Es por ello que los aprendientes de una primera lengua extranjera, se apoyan en su primera lengua para construir sus conocimientos. Por tanto, durante el aprendizaje de una segunda lengua extranjera (L3), los alumnos suelen apoyarse en la nueva lengua aprendida y viceversa. Esta modalidad tiene la finalidad de optimizar las relaciones entre las lenguas utilizadas (y su aprendizaje) para construir una verdadera competencia plurilingüe (Candelier, 2008, p. 5). La didáctica integrada pretende ayudar al aprendiente a establecer vínculos entre un número limitado de lenguas conocidas o en vías de aprendizaje (Castellotti y Moore, 2010 p. 14). Es por ello que procuramos abordar el dictado de la materia implementando ciertos recursos de esta didáctica, tales como el contraste, la oposición y la asociación entre las tres lenguas en cuestión.

En lo referente a la intercomprensión Castellotti y Moore (2010, p. 14-15) proponen un trabajo en paralelo con diversas lenguas, lo cual supone el desafío de implementar estrategias al momento de efectuar el pasaje de una a otra lengua emparentada desconocida. En este sentido, es importante motivar al aprendiente a tomar consciencia de sus propios recursos, de favorecer reflexiones de orden metalingüístico y promover un enfoque activo de descubrimiento de sentido. De igual modo, Margueritte et al. (2011, p. 22) refieren que la intercomprensión es inherente a la comunicación entre los sujetos, generada en los contextos reales de contacto de lenguas, la cual puede ser abordada pedagógicamente. En esta operación intervienen el texto como producto lingüístico, el lector como sujeto interpretativo y las lenguas. De manera similar, en el contexto de enseñanza descrito en este trabajo final, la intercomprensión puede abordarse desde el aprovechamiento virtuoso del contacto de las lenguas que los estudiantes tienen en su repertorio. Asimismo, Tost Planet (2010, p. 2) en cuanto a la intercomprensión, también llamada comprensión multilingüe o recíproca, plantea que

Il s'agit d'une nouvelle approche de l'enseignement apprentissage des langues fondée sur une adaptation plus précise aux besoins des apprenants en fonction des contextes, des situations d'apprentissage et d'autre part, sur la dissociation des objectifs spécifiques de l'enseignement. On tente également de profiter au maximum de l'axe de proximité des

langues, d'aspects transversaux comme la typologie discursive et textuelle et autres éléments pragmatolinguistiques.

A tal efecto, Dolz, Gagnon y Mosquera (2009, p. 130) refieren que un enfoque plurilingüe exige que se tome en cuenta la biografía lingüística del alumno, es decir su repertorio de lenguas ya que esto permite favorecer el aprendizaje de otras lenguas. Desde el punto de vista comunicativo, la cercanía entre algunas lenguas facilita la intercomprensión. Si bien el francés y el inglés pertenecen a familias de lenguas diferentes, desde nuestra práctica docente observamos que en el plano lexical ambas lenguas comparten ciertas características comunes, lo cual facilita a los estudiantes aprehender el significado de una amplia gama de elementos léxicos, tales como: *table, cousin, dinner/dîner*, entre otras. Asimismo, ciertas palabras se forman empleando el mismo recurso en los dos idiomas, entre las cuales podemos referir a: *grandfather/grand-père, little table/petite table*.

En este sentido, Marchiaro y Pérez (2016, p. 150-151), siempre desde una perspectiva plurilingüe, sostienen que la enseñanza de lenguas no debe limitarse al dominio de las cuatro habilidades lingüísticas en un idioma extranjero, sino además se debe poner en consideración la necesidad de promover en los aprendientes de lenguas reflexiones metalingüísticas. Expresan igualmente la importancia de tener en cuenta, por un lado, los repertorios lingüísticos de los aprendientes y por otro lado, la sistematización de los géneros discursivos que las prácticas comunicativas generan. Cabe aclarar al respecto que si bien este trabajo no aborda la teoría de géneros discursivos, en la sección Descripción de materiales del presente trabajo final se presentan las características generales del género seleccionado para la preparación del material.

7.2 Concepto de Lengua puente y noción de transferencia e influencia translingüística

La noción de lengua puente, se entiende como elemento facilitador no sólo de la comprensión, sino también de la producción. Al respecto, Dmitrenko (2013) refiere que

Entre los conocimientos previos, que facilitan el aprendizaje de una nueva lengua, un lugar especial ocupan los idiomas que las personas plurilingües ya conocen y utilizan como vínculos para pasar de una lengua a la otra. Una “lengua-puente” o “lengua de

transferencia” es la lengua de partida que proporciona las bases para transferencias de conocimientos para el estudio de una nueva lengua (p. 308).

Estimamos que considerar este concepto nos aporta ciertas ventajas, por cuanto en nuestro contexto de aplicación los alumnos generalmente construyen sus conocimientos en francés no tanto sobre la base de sus saberes en su lengua de socialización primaria, el español, sino tomando como punto de partida la lengua extranjera 1 (en este caso, el inglés). Resulta pues interesante constatar que durante el desarrollo de las clases de LEFII se produce en ciertas ocasiones una conjunción en el empleo de las tres lenguas que componen el repertorio lingüístico de los estudiantes. Sin embargo, el inglés se constituye, en la mayoría de los casos, en la lengua sobre la cual se establecerán contrastes, traducciones, asociaciones, comparaciones, entre otras estrategias. La implementación de esta noción tiene por objeto propiciar que los aprendientes accedan fácilmente y con escaso esfuerzo cognitivo a la comprensión, tal como sugieren Lauría de Gentile y Wilke (2021, p. 235) para proceder seguidamente a la producción de textos en la lengua meta.

Dichas autoras refieren además que una didáctica del plurilingüismo se sustenta en una didáctica de la transferencia. Siguiendo a la escuela alemana del plurilingüismo y en palabras de Meissner (2002, 2016a), existen

. . . tres tipos de transferencia de acuerdo con la orientación y sector desde donde la transferencia se produce: 1) transferencia intralingüística, que implica el descubrimiento de bases de transferencia activadas dentro de la o las lenguas de partida o dentro de la misma lengua meta; 2) transferencia interlingüística, que supone el establecimiento de correlaciones positivas o negativas entre lengua meta y lengua materna o entre lengua meta y otra lengua extranjera y 3) transferencia didáctica o de experiencia de aprendizaje, la cual comprende la recuperación consciente de conocimientos lingüísticos y procedimentales adquiridos previamente (p. 237).

Consideramos entonces pertinente retomar estas nociones para el presente trabajo, por cuanto observamos que la asignatura LEFII se enmarca en el desarrollo de dichas transferencias.

Otro concepto que estimamos relevante es el de influencia translingüística. En este sentido, Bono (2014, p. 5) citando a Cenoz, Hufesisen y Jessner (2001) la define como “los fenómenos de transferencia, préstamo, evitación, puesta en relación entre las lenguas que componen el repertorio verbal del aprendiente”. Asimismo, esta autora refiere por un lado, el carácter multidireccional de dicha transferencia y por otro, la existencia de ciertos factores que promueven en los aprendientes la selección de una lengua determinada como lengua fuente de información de naturaleza lexical, fonológica, morfosintáctica, pragmática, entre otros. Dentro de estos factores, destacaremos el llamado efecto “lengua extranjera”, según el cual todo aprendiente es consciente de que debe “hablar extranjero”, por cuanto en su esfuerzo por apropiarse de una nueva lengua, intentará evitar su lengua materna, percibida como intrínsecamente propia, en el aprendizaje de una L3. Es esta tendencia la que lo llevará a privilegiar la primera lengua extranjera como modelo de funcionamiento lingüístico.

En tal sentido, Bono (2014) sostiene que

la L1 comparte su territorio con las demás lenguas conocidas y que el aprendiente lleva a cabo, de manera más o menos consciente, una doble actividad de comparación y toma de indicios entre las lenguas de su repertorio y de monitoreo o análisis metalingüístico. El conjunto de las lenguas de su repertorio y a *fortiori* las lenguas no nativas, constituyen el prisma a través del cual percibe y procesa los elementos de la lengua a los que se va confrontando (p. 10).

En este marco, desde nuestras prácticas de clase observamos cómo nuestros alumnos se esfuerzan por expresar sus ideas u opiniones intentando no recurrir al español, produciendo a veces enunciados en donde se combinan elementos tanto del inglés como del francés.

Detallaremos en el subapartado siguiente ciertas nociones de tipología textual por considerarlas necesarias en la búsqueda de posibles soluciones a la problemática planteada.

7.3. Tipología textual

Dado que la intención del material diseñado es trascender los aspectos meramente gramaticales o lingüísticos, recurrimos al enfoque de tipología textual ya que nos permite

seleccionar ejemplares de textos que luego los estudiantes deberán producir. A esto último se añade la posibilidad de identificar rasgos peculiares, tales como el uso de los tiempos verbales que deben manejar para construir relatos en pasado y que, además, les servirán para contrastar con las lenguas en juego.

Es por ello que desde dicho enfoque abordaremos las características del texto narrativo, más precisamente la clasificación de “súper secuencia narrativa” descrita por Adam (1992), quien define los componentes del relato en pasado. En esta ocasión resultan significativas además las nociones relativas a la oposición entre el primer y el segundo plano referidas por Combettes (1987), desde la cual se analiza la posición del locutor con respecto a los sucesos referidos, a las referencias, reales o imaginarias del texto. Esto es así por cuanto en un relato en pasado, existen indicios o pistas, que permiten al alumno identificar el empleo de uno u otro tiempo verbal. En función de esta oposición, observamos que a las acciones pertenecientes al primer plano, le corresponden el uso del pasado compuesto del francés y a aquellas referidas al segundo plano, el imperfecto. Es por ello que la sistematización de estas dos nociones resulta relevante, ya que ofrecen información adicional sobre la cual los aprendientes pueden construir sus conocimientos en lo referente a la producción de relatos en pasado.

En este subapartado comenzaremos definiendo texto, secuencia textual, relato, especificaremos sus elementos constitutivos para finalizar caracterizando las ya mencionadas nociones de primer y segundo plano, siempre tomando en consideración la elección del empleo de los dos tiempos verbales en cuestión.

Adam (1992, p. 28-29) define al texto como una estructura secuencial. Refiere a dicha organización de la textualidad como el nivel que constituye la base más interesante de la tipología. Es decir, tanto en comprensión como en producción, pareciera que los sujetos, a lo largo de su desarrollo cognitivo, elaboran progresivamente esquemas secuenciales prototípicos. Cada secuencia reconocida comparte con las otras un cierto número de características lingüísticas de conjunto, un parecido que incita al lector interpretante a identificarlas como secuencias descriptivas, narrativas, explicativas, argumentativas o dialogales.

En este sentido, la secuencia es definida como una unidad textual, como una estructura, como una entidad relativamente autónoma, dotada de una organización interna que le es propia

y por lo tanto, en relación de dependencia/independencia con el conjunto más amplio del que forma parte. Al mismo tiempo, dichas secuencias están constituidas por macro-proposiciones, las cuales a su vez se pueden descomponer en una o varias proposiciones elementales.

Con el objeto de abordar el empleo de los dos tiempos verbales del francés planteados en este trabajo final, *passé composé* (pasado compuesto) e *imparfait* (imperfecto), estimamos relevante partir primeramente de la definición de relato, enunciada por Brémond (1973) y citada por Adam (2016)

Tout récit consiste en un discours intégrant une succession d'événements d'intérêt humain dans l'unité d'une même action. . . . C'est seulement par rapport à un projet humain que les événements prennent sens et s'organisent en une série temporelle structurée. . . . Le récit est donc une structure séquentielle complexe (p. 11).

Asimismo, Adam (1992, p. 46-56) presenta la secuencia narrativa como una unidad constitutiva del relato. Para que dicho relato exista debe haber:

A) Una sucesión mínima de hechos que ocurren en una dimensión temporal tendiente hacia una situación final.

B) Una unidad temática: al menos un actor-sujeto.

C) Predicados transformados que caracterizan al sujeto.

D) Un proceso, durante el cual se deben identificar:

- Antes del proceso
- Después del proceso

Dicho proceso puede descomponerse a su vez en:

- Comienzo del proceso
- Durante el proceso
- Final del proceso

E) La causalidad narrativa de una puesta en intriga: implica pasar de la sucesión cronológica a la lógica singular del relato que introduce una problematización, por medio de dos macro-proposiciones narrativas insertas desde el comienzo del proceso y la situación final.

Es en función de dicha lógica macro-proposicional de la puesta en intriga que en el marco de la secuencia narrativa se deben distinguir:

- La situación inicial
- Complicación o conflicto
- Acciones o evaluaciones
- Resoluciones
- Situación final

F) Evaluación final: explícita o implícita.

En nuestro contexto de aplicación cobran importancia la distinción de estos elementos constitutivos del relato, por cuanto en términos generales, a cada uno de ellos les corresponde el empleo de uno u otro tiempo verbal. Vemos entonces cómo en el marco del análisis de la situación inicial, por ejemplo, en la mayoría de los casos se impone el uso del imperfecto, mientras que para la presentación del conflicto y de las acciones que conllevan a su resolución se suele priorizar el pasado compuesto.

Otro aspecto que resulta de fundamental relevancia para nuestro trabajo, es la oposición entre las nociones de primer y segundo plano (Combettes, 1987, p. 11-16), según la cual se debe analizar la posición del locutor con respecto a las acciones referidas y a los referentes, reales o imaginarios del texto. Es por ello que deben distinguirse dos tipos de planos:

- El primer plano: estos pasos relatan los acontecimientos, estructuran la narración en su dimensión cronológica, traducen los diversos encadenamientos de los hechos, constituyen lo que se podría llamar el «esqueleto» del texto.
- El segundo plano: otros fragmentos del texto, por el contrario, no relatan los acontecimientos considerados como los principales, pero introducen precisiones

secundarias; serían especies de paréntesis con respecto a la línea principal de la narración: constituyen los comentarios o descripciones.

Dicha oposición entre estos dos planos se traduce en hechos de lengua, tales como las formas verbales. Por un lado, se sigue el orden cronológico, mientras que el segundo plano, se presenta como “paralelo”, dando una impresión de simultaneidad, es decir de comentario sobre los hechos del primer plano.

Asimismo, esta oposición implica ciertas características a nivel “funcional”, más precisamente en la organización de la estructura temática: el primer plano conservará generalmente, por ejemplo, el mismo tema en varias frases sucesivas. El segundo plano, por el contrario, establecerá una relación entre las frases que lo componen y en consecuencia una conexión menos estricta.

En lo referente a las “modalidades”, el primer plano corresponde más bien al empleo de los verbos puntuales, expresados a través del pasado compuesto, mientras que en el segundo plano se encuentran los verbos a valor durativo o iterativo, es decir en imperfecto.

En un trabajo sobre esta oposición, Hopper citado por Adam (1987, p. 12) propone la caracterización siguiente bajo forma de cuadro, a través del cual se reúnen los principales fenómenos lingüísticos en torno a la clasificación entre el aspecto perfectivo y el aspecto imperfectivo

| Aspecto perfectivo | Aspecto imperfectivo |
|--|----------------------|
| Sucesión cronológica | Simultaneidad |
| Suceso visto como un todo: su finalización es necesaria para la ejecución del acontecimiento siguiente | No necesario |

| | |
|--|--|
| Identidad del sujeto en el episodio | Cambios del sujeto |
| Sujeto supuesto, elementos nuevos en el predicado | Elementos nuevos en posición de sujeto. |
| Tema: humano | Variedad de temas |
| Sucesos dinámicos, cinéticos | Situaciones estáticas, descriptivas |
| Primer plano: suceso indispensable en la narración | Segundo plano: estado o situación necesaria para comprender las actitudes, los motivos, etc. |

En conclusión, el *passé composé*, con valor perfectivo corresponde a las acciones que constituyen el primer plano, mientras que *l'imparfait*, con valor imperfectivo, conforma el segundo plano. Esta oposición resulta de fundamental importancia para ayudar a nuestros aprendientes en la toma de decisiones al momento de construir un relato en pasado. Cabe destacar al respecto que las nociones de acciones perfectivas e imperfectivas son abordadas por los profesores a cargo de la materia Sintaxis Inglesa perteneciente al plan de estudios de la carrera de inglés. Este abordaje resulta beneficioso, por cuanto se encuentra en consonancia con la modalidad de aprendizaje de nuestro grupo clase. En efecto, desde nuestra práctica docente observamos cómo los alumnos recurren a estos conceptos en su lengua extranjera 1 para extrapolarlos a su lengua extranjera 2, como un elemento facilitador de sentido.

7.4. Los materiales didácticos virtuales

Dado el marco de la pandemia generada por el virus COVID-19, las prácticas educativas se vieron modificadas radicalmente. En cierta medida, se impuso la educación a distancia

entendida, por un lado, como constructos pedagógicos formulados a propósito de las interacciones que se pueden dar en esta modalidad. Por otro lado, la educación a distancia es el producto del propio avance de las tecnologías de la comunicación que, en diferentes momentos, propiciaron determinadas formas de relación entre sujetos cuya distancia física deja de serlo gracias a la cercanía que virtualmente ofrecen esas tecnologías. Al mismo tiempo, esta modalidad educativa promueve la implementación de procesos pedagógicos dinámicos en los cuales se integran las nuevas tecnologías digitales con sujetos cognoscentes interactivos, capaces incluso de producir y gestionar contenidos propios. De este modo, el docente se transformaría también en una especie de mediador-editor de los productos del estudiantado (Ulloa Brenes, 2021, p. 48-49).

Es en este contexto que comenzaron a expandirse los límites de las paredes del aula, tal como lo expresa Sibilia (2016, p. 209) y si bien la cita de esta autora corresponde a otro momento histórico, consideramos que en la coyuntura actual asume un sentido literal. Como consecuencia de esto, emergió la necesidad de centrarse en otras modalidades educativas, con características propias, tales como el cambio de roles entre los participantes del proceso de enseñanza/aprendizaje, la transformación de los docentes en guías y facilitadores de fuentes de conocimiento o de herramientas tecnológicas, entre otros. Los alumnos a su vez, cobran más protagonismo, convirtiéndose en actores necesarios de este proceso (Vilá I Santasusana, 2010, p. 155).

En este particular contexto, surge la necesidad de diseñar materiales educativos virtuales innovadores, como elementos tendientes a subsanar la brecha instaurada por el aislamiento obligatorio y de modo abrupto entre docentes y alumnos. El presente trabajo procura de este modo, cubrir la necesidad de los aprendientes de acceder a recursos didácticos en un momento histórico preciso.

En lo referente a los medios didácticos, Marquès Graells (2000, p. 1) los define como cualquier material elaborado con la intención de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ballesta Pagan (1996, p. 4) por su parte, refiere que los medios didácticos son componentes que participan en la realidad curricular actuando como recursos mediadores entre los distintos sistemas de comunicación que interactúan a través de canales específicos. Los materiales curriculares deben posibilitar el aprendizaje de los diversos tipos de contenidos,

facilitando el establecimiento de situaciones didácticas que respeten las condiciones del planteamiento constructivista del aprendizaje. Es importante entonces, considerar la etapa evolutiva y la estructura cognitiva de los alumnos a los que se va a formar (p. 07-12).

Los materiales elaborados para el presente trabajo, presentan ciertas características propias de los llamados recursos multimodales. Constan de presentaciones realizadas con plantillas de la aplicación Genially, videos realizados mediante Screencast, videos interactivos con H5P, y sitios web, tales como youtube, entre otros, que se alojan en el aula virtual de la asignatura en la plataforma Moodle. En este sentido, Kress y Van Leewen (2001, p. 12) definen la multimodalidad como “el uso de varios modos semióticos” -entendidos como recursos que permiten la realización simultánea de discursos y tipos de (inter)acción- en el diseño de un evento o producto transmisor de sentido, así como el modo en particular en que estas formas se combinan. Asimismo, Dussel y Southweil (2007) sostienen que

las prácticas de lectura y escritura ya no son más logocéntricas, sino que deben comprender la multiplicidad y complejidad de las maneras en que lo escrito, lo oral, lo gestual y lo audiovisual se integran en sistemas de hipertextos en la Internet y la red mundial (p. 8).

Del mismo modo, en lo referente a los materiales didácticos virtuales, Area Moreira (2010, p. 2) sugiere que, en la interacción con los sistemas y estructuraciones simbólicas de los medios, los sujetos adquieren conocimiento, por un lado, sobre los contenidos o información semántica que se ofrece, y por otro lado, sobre el tipo de actividad y habilidad intelectual necesaria para la adquisición de los mensajes. Promueve además un proceso de enseñanza multimedia que combine variadas formas de representación del conocimiento a través del uso de distintas modalidades de codificación, con la finalidad de favorecer las posibilidades expresivas de los alumnos y de incrementar sus habilidades cognitivas frente a procesos instructivos monomediados.

Cabe destacar que el material diseñado se articula con la propuesta de una serie de actividades. A tal efecto, Ballesta Pagán (1996) refiere que se debe ofrecer a los alumnos

. . . [una] ejercitación más o menos repetitiva de un conjunto de acciones. La complejidad específica de cada procedimiento determinará el tipo de pasos a realizar para el dominio de las acciones que lo componen. . . . Los materiales para el aprendizaje de procedimientos deberán ofrecer ejercicios concretos, y de algún modo repetitivos, que convenientemente secuenciados permitan la realización de actividades, en las que de una forma progresiva y sucesivamente se vayan adquiriendo los requisitos previos para su dominio (p. 10-11).

Dichas actividades tienen como finalidad no sólo la repetición de los contenidos abordados, tendientes a su sistematización y posterior adquisición, sino también la promoción de reflexiones metalingüísticas - factor característico del dictado de la asignatura - bajo forma de asociaciones de conceptos, de recapitulaciones, de reformulaciones, entre otras.

8. Material diseñado

El material didáctico se circunscribe a la organización de la secuencia didáctica propuesta por Díaz Barriga (2013, p. 5). Consta de las etapas de apertura, desarrollo y cierre, durante las cuales incluimos la presentación de aspectos teóricos; actividades de reconocimiento, de puesta en práctica y sistematización de los elementos abordados y por último, tareas de producción guiadas en torno a la narración en pasado. Dicho material, concebido para ser empleado durante cuatro semanas aproximadamente, está disponible para los estudiantes en la plataforma Moodle perteneciente a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán.

Está habilitada la opción *invitados* para ingresar [al aula virtual de la asignatura Lengua Extranjera Francés II](#).

El aula virtual de LEFII está organizada de la siguiente manera: saludo inicial y palabras de bienvenida, fundamentación y programa de la asignatura, presentación de la docente e invitación a los alumnos a participar en un foro de dudas y consultas. El material allí expuesto está ordenado en función de los momentos arriba mencionados. Previo a la exposición de dicho material didáctico ofrecemos a los aprendientes un índice a través de una presentación de Prezi ([enlace para acceder a esta presentación](#) o ver Anexo) con el objeto de introducir los diferentes momentos, a saber:

1) Introducción a través de una presentación de la aplicación Screencast: definición de relato e identificación de sus componentes. Actividades de reconocimiento de los tiempos verbales presentes en el relato en pasado, a partir de ejemplares multimodales del género *fait divers*, extraídos de portales de información disponibles en la web.

2) Herramientas de sistematización teórica con descripciones en inglés: video realizado a partir de una presentación mediante la aplicación Genially.

3) Actividades, bajo forma de ejercicios interactivos sobre la base de un video extraído de un sitio web.

4) Actividades de producción escrita, tendientes a promover el reemplazo de las formas verbales sistematizadas, en el marco de una secuencia narrativa.

5) Guía didáctica orientadora para los estudiantes.

8.1 Introducción: actividades de descubrimiento y reconocimiento

Este primer momento consta de un video realizado a través de la aplicación Screencast, producido a su vez, en base a una presentación de Power Point. Es decir, en cada diapositiva se observa no sólo el contenido a abordar en forma de texto, sino también la imagen de la docente explicando lo allí expuesto. Tiene por objeto, por un lado, ofrecer a los alumnos diferentes definiciones de relato, en consonancia con el marco teórico del presente trabajo. Por otro lado, pretende presentar sus elementos constitutivos en contextos reales de uso.

Para el diseño y la elaboración de los materiales en cuestión, elegimos centrarnos en documentos auténticos pertenecientes al género conocido como *fait divers*. Su elección resulta beneficiosa, por cuanto en él se observan los elementos constitutivos del relato descriptos en el apartado Marco teórico, a saber, situación inicial, complicación o conflicto, acciones o evaluaciones, resoluciones y situación final. Pretendemos, por otro lado, promover reflexiones lingüísticas a través no sólo del reconocimiento de estructuras verbales predominantes en este género, sino también sobre su reemplazo correspondiente en contextos de uso similares. En efecto, escogimos trabajar con ejemplares de *fait divers* perteneciente al ámbito periodístico en el que predominan las secuencias narrativas (Meta Lah, 2008), cuyo objetivo es presentar acontecimientos que pretenden despertar la curiosidad de los lectores a través del abordaje de temáticas impactantes. En él se observa además una ruptura a las normas preestablecidas, al encadenamiento lógico de los hechos: ante pequeñas causas, se observan grandes efectos. Existe pues una causalidad inesperada, sorprendente, insólita, increíble, azarosa, etc. (Grzmił-Tylutki, 2009, p. 51).

La selección de ejemplares de *fait divers* responde a la intención de, por un lado, captar el interés de los aprendientes con textos breves que aborden tópicos relativos al universo de lo insólito y lo inusitado, con cierto grado de originalidad. Por otro lado, constituye una estrategia para abordar documentos auténticos que presenten ciertos elementos prototípicos de una

secuencia narrativa, tales como el empleo simultáneo de los dos tiempos verbales que abordamos en el presente trabajo y los elementos constitutivos de dicha secuencia descriptos en el apartado correspondiente al marco teórico.

En los *fait divers* abordados, se observa también, por un lado, la presencia de los siguientes marcadores cronológicos: *quand, pendant, lorsque, au moment où, déjà, soudain, tout à coup, d'habitude*. Y por otro lado, existe la ruptura causal anteriormente referida, dado que se observa la combinación de elementos que no suelen estar vinculados y por lo tanto no existe una conexión lógica entre ellos. Dicha ruptura confiere al relato una cierta peculiaridad cuyo objetivo es amenizar el acceso de los estudiantes a los textos ofrecidos.

Esta sección comienza con un video de un *fait divers* sobre un hecho ocurrido en Argentina, acompañado sólo de sus titulares, para presentar el objetivo de este recurso, a saber, introducir nociones básicas de secuencia narrativa en el marco de un texto narrativo. Seguidamente, abordamos definiciones y características esenciales del relato de acuerdo a diferentes autores. Luego, detallamos sus componentes: situación inicial, complicación o conflicto, acciones o evaluaciones, resoluciones y situación final. Brindamos posteriormente un texto breve en el cual resaltamos mediante el uso de colores, el empleo del *passé composé* y del *imparfait*: las acciones expresadas en azul corresponden al pasado compuesto y en verde al imperfecto, con el objeto de identificar en qué momento del relato corresponde el uso de uno u otro tiempo verbal. Sistematizamos asimismo las nociones de primer y segundo plano, explicadas en el marco teórico del presente trabajo. Consideramos pues, que esta explicación generada en un contexto de uso específico redundará en una posterior adquisición del empleo correcto de estos dos tiempos verbales ya que demuestra de modo empírico sus reglas de utilización. Finalmente, se presenta un nuevo *fait divers*, en el cual se destacan mediante el subrayado, dichas formas verbales, con la intención de poner el acento nuevamente en las características referidas. Este material pretende, en consecuencia, ofrecer una base teórica sobre la cual se sustentan unas breves actividades de reflexión metalingüística. A modo de ejemplo: justificar el empleo de uno u otro tiempo verbal y de aplicación práctica, tal como el reconocimiento de los diferentes elementos constitutivos en los textos abordados. A posteriori, permite su consecuente asociación con los dos tiempos verbales analizados y el relevamiento de las acciones de primer y segundo plano, entre otras.

Para acceder a esta presentación hacer [click aquí](#) o ver Anexo.

8.2. Elaboración de herramientas de sistematización teórica

La segunda etapa se organiza en torno a un relato en pasado. En ella se sistematiza el uso de los tiempos verbales en *passé composé* y en *imparfait* a través del uso del inglés como lengua puente. Es decir, se ofrece al alumno ciertos contenidos con descripciones en inglés. El objeto de esta presentación es subsanar las posibles dificultades que este tema pueda presentar. El contraste entre las dos lenguas extranjeras - inglés y francés - permitiría la puesta en juego de mecanismos de comparación tendientes a que los aprendientes sean capaces de aprehender los usos en contexto de ambos tiempos verbales. Para ello pretendemos en algunas ocasiones, adecuar nuestro modo de abordar estos contenidos a los de algunos docentes de la carrera de inglés. Esto se evidencia, por ejemplo, en el uso de los términos referidos a la oposición “perfectivo/imperfectivo”.

Para confeccionar este material, nos servimos primeramente de una presentación realizada a través de la aplicación Genially, a la cual convertimos en video agregando a la grabación de la pantalla un audio explicativo, mediante Screencast. El video comienza con la sistematización del *passé composé*, a modo de revisión de este tema que fue abordado durante el año anterior en la asignatura LEFI. Partimos de la conjugación de una forma verbal regular: verbo de primer grupo *voyager*; de otro irregular, *aller* y por último, de un verbo pronominal, *s’amuser*.

Reforzamos además la expresión de la negación y de la interrogación en este tiempo verbal, a través del uso de las tres formas existentes en francés: a) entonación; b) adición de la perífrasis *est-ce que*; c) inversión del sujeto. Por último, nos referimos a la ubicación de ciertos adverbios, tales como: *bien, mal, tôt, tard*, entre otros.

Seguidamente, procedemos a detallar la regla de formación de *l'imparfait*, citando el caso del verbo *être* como única excepción a la regla. Explicamos las formas equivalentes del uso del imperfecto en inglés, tales como, por un lado: *what people used to do* o *what something used to be like*, así como *what people were doing, what was going on* o *what was happening*. En este sentido, en nuestro contexto de aplicación cobra importancia esta comparación, por cuanto observamos que el imperfecto no existe en inglés bajo forma de un tiempo verbal

específico. Es por ello que los alumnos deben recurrir a las perífrasis anteriormente citadas para expresar acciones en este tiempo verbal en particular.

Luego nos referimos al uso simultáneo de ambos tiempos verbales dentro de un relato en pasado, bajo forma de cuadro comparativo, siempre contrastando ambas lenguas extranjeras disponibles en el repertorio lingüístico de los aprendientes: el inglés y el francés.

Finalmente, nos focalizamos en el empleo de ciertos marcadores temporales cuya función es introducir uno u otro tiempo verbal, tales como, por ejemplo, *d'habitude*, *généralement*, empleados generalmente para introducir una acción en imperfecto, o *soudain*, *tout à coup*, *d'un coup*, entre otros, seguidos de un verbo en pasado compuesto en la mayoría de los casos.

Tal como lo analizamos en el marco teórico, proponemos un trabajo en paralelo sobre diversas lenguas, según lo planteado por Coste, Moore y Zarate (2009) en esta ocasión: francés, inglés y español. El objetivo de esta sección es presentar algunas de las coincidencias entre los tiempos verbales de las lenguas que conforman el repertorio lingüístico de los estudiantes. Esto último, desde una perspectiva contrastiva entre las dos lenguas extranjeras en vías de aprendizaje: el *simple past* del inglés y el *imparfait* y el *passé composé* del francés. Al mismo tiempo, ofrecemos una sistematización de este contenido en español, por considerar que el aprendiente también realiza el contraste con su lengua nativa o de socialización primaria, en consonancia con lo expresado en el marco teórico. Es por ello que tomamos las palabras de Bono (2014, p. 7), quien sostiene que los aprendientes no sistematizan su aprendizaje de lenguas de modo separado y diferenciado, sino de un modo integrado y general.

En lo referente a la lengua de socialización primaria, el español en nuestro caso, Tagliante (2006, p. 62) señala que “si l'apprenant se sent sécurisé par des confirmations, en langue 1 de ce qu'il a subodoré du fonctionnement de la langue 2, il serait dommage de l'en priver”.

Castellano, lengua de socialización primaria: Como explica Di Tullio (2010, p. 222) los tiempos simples del pasado son el pretérito y el indefinido que, desde un punto de vista temporal, coinciden en denotar un momento anterior al de la enunciación, aunque tienen una

diferencia aspectual. El imperfecto indica simultaneidad en el pasado y requiere por tanto explicitación del punto de referencia. Es adecuado para representar escenas estáticas que sirven de fondo para las acciones que se describen con el pretérito. Este, en cambio, designa un proceso ocurrido en el pasado, concluido y sin vinculación con el momento de enunciación.

Inglés, primera lengua extranjera: Por su parte, desde una perspectiva contrastiva, Whitley (2002, p. 111) explica que cuando se narra, se suele pasar de la perspectiva del presente a algún punto recordado y que los tiempos verbales orientados hacia ese punto indican cómo eran las cosas entonces (no ahora). La simultaneidad con respecto al punto recordado se expresa con el tiempo *simple past* en inglés y con el pretérito o el imperfecto en castellano, por ejemplo: “Lo vendieron/vendían> *They sold it*”.

El concepto de secuencia narrativa de Adam (1992) presentado en el marco teórico cobra relevancia en el presente trabajo. En palabras de Meyer y Grisot (2013)

three French past tenses can potentially translate an English Simple Past (SP), namely the *Passe Compose* (PC), *Passe Simple* (PS) or *Imparfait* (IMP). All of them can be correct translations of an English (EN) SP verb, depending on its narrative or non-narrative role (p. 33).

Estos autores explican que el tiempo *simple past* expresa información temporal y aspectual y que se puede emplear para describir hechos ocurridos en el pasado sin vinculación con el presente. Además, ilustran la noción de narratividad, donde el tiempo *simple past* se usa para hechos ordenados en el tiempo, así como la de no narratividad, donde el tiempo *simple past* se emplea para describir estados de naturaleza general. Para ilustrarlo Meyer y Grisot (2013) se sirven del siguiente ejemplo

EN: (1) After a party, I offered [Narrative] to throw out a few glass and plastic bottles. (2) But, on Kounicova Ulice, there were [Non-narrative] no colored bins to be seen. (3) Luckily, on the way to the tram, I found [Narrative] the right place. (4) But it was [Non-narrative] overflowing with garbage (p. 33).

Pensamos que los estudiantes pueden extrapolar esta diferencia a la segunda lengua extranjera que están estudiando, el francés. Explicamos las razones en los párrafos siguientes.

Francés, segunda lengua extranjera: desde nuestra experiencia docente constatamos que el aprendizaje del *passé composé* y del *imparfait* en francés suele presentar diversas dificultades, independientemente de la lengua de socialización primaria que posean los aprendientes, siendo el primero de estos tiempos verbales el más complejo para su sistematización. En términos generales, esto se debe a varios factores, por cuanto los alumnos deben ser capaces de:

- Determinar qué auxiliar deben emplear, entre dos opciones posibles: *avoir* o *être*.
- Sistematizar las reglas de construcción de los participios pasados, poniendo el acento en los verbos irregulares.
- Abordar las reglas de concordancia entre el sujeto de la oración y el participio pasado. Existen en este sentido, numerosos casos de excepción a las reglas establecidas en las explicaciones previas.

La sistematización del imperfecto, en cambio, no constituye comúnmente una gran dificultad, en la medida que sus reglas de construcción presentan escasas irregularidades. El mayor inconveniente de este tiempo verbal reside en su empleo simultáneo con el *passé composé*, en una misma frase o en un mismo texto. Ello explica una vez más, la importancia que acordamos en el presente trabajo al abordaje de ambos.

Consideramos pertinente, por consiguiente, referirnos a la noción de aspecto. En este sentido, Meyer y Grisot (2013, p. 34) sostienen que “the PC signals an accomplished event (from the aspectual point of view) and thus conveys as its meaning the possible consequence of the event”. Por su parte,

The IMP is imperfective (as its name suggests), . . . it indicates that the event is in its preparatory phrase and is thus incomplete. In terms of aspect, the IMP is unaccomplished and provides background information, for instance ongoing state of affairs, or situations that are repeated in time (p. 34).

En lo referente al contraste entre el español y el francés, Avendaño (2016), citando a Capelle (1979) realiza una comparación de *passé composé* y de *imparfait* en ambas lenguas, según la cual

Pour l'imparfait, il est dit que l'action passée se présente en cours de développement, comme si elle était en train de se réaliser . . . Le locuteur parle d'une action, d'un état ou d'un événement comme s'il y assistait et le voyait comme quelque chose d'inachevé. On s'en sert pour indiquer les circonstances qui entourent l'événement ou dans les descriptions . . . Pour ce qui est de la valeur aspectuelle, nous constatons qu'elle intègre à la fois le mode de procès, dans ce cas, l'aspect imperfectif qui saisit le procès dans son déroulement. . . . En effet, Imparfait et Imperfecto dénotent, dans les deux langues, un procès de perception soutenu dans l'arrière-plan (p. 88-89).

Con respecto al *passé composé*, Capelle lo relaciona

. . . à une action passée que le locuteur présente comme achevée au moment où il parle. Quant aux valeurs temporelles, il souligne que . . . [c'] est le temps de la narration du passé et qu'il exprime l'antériorité par rapport au présent. . . [II] prend sa place dans la narration du passé (p. 90).

Para finalizar su análisis, Avendaño (2016) propone ir más allá del aspecto puramente formal e insiste en la importancia de analizar dichos tiempos verbales en un contexto determinado (p. 93). Es por ello que, siguiendo esta perspectiva, elaboramos el material didáctico que presentamos en el próximo apartado.

Para acceder a este material, puede hacer [click acá](#) o ver Anexo.

8.3. Confección de actividades interactivas

El objetivo de esta sección es que los estudiantes pongan en práctica las nociones teóricas abordadas en las dos instancias anteriores (las actividades de descubrimiento y reconocimiento del *passé composé* y del *imparfait* y su sistematización teórica). Tagliante (2006, p. 159) refiere que “il s'agit d'amener les apprenants à faire le point sur ce qu'ils

connaissent du fonctionnement d'un fait linguistique, selon qu'ils l'ont rencontré dans un document authentique ou qu'ils en aient fait une conceptualisation au cours de séances précédentes”.

Tomamos como punto de partida un video de un *faits divers* extraído de Youtube. El objetivo de este material didáctico es la ejercitación del empleo de ambos tiempos verbales en un contexto determinado, a partir de la explotación de un documento auténtico.

Consideramos importante ofrecer a los aprendientes material audiovisual, por cuanto estos recursos multimodales les permiten acceder a los contenidos abordados de un modo interactivo, dinámico y motivador, según lo expresado en el marco teórico de este trabajo. Cuantos más sentidos intervengan, más provechosa será la captación de sentido. Es por ello que promovemos la asociación imagen - texto - audio, tendiente a favorecer la comprensión del mensaje que se desea transmitir. En este sentido, Liruso, Bollati y Requena (2015, p. 363) citando a (Kress, 2003) sostienen que “la premisa básica de la multimodalidad es que la creación de significados no es sólo la prerrogativa del lenguaje, sino que implica modos visuales, sonoros, gestuales, cinéticos, etc.”. En efecto, la creación de significado a través de esta multiplicidad de elementos constituye el interés central de los estudios multimodales.

En este sentido, Cassany (2012, cap. 2) propone que

El escrito digital integra varios modos o sistemas de representación de datos: fotografía, video, habla, música, gráficos, íconos, avatares virtuales y recreaciones, etc. . . . La web utiliza el color, la forma y la situación en el espacio de un elemento para transmitir elementos significativos, de modo que resulta casi imposible usar sólo la escritura.

Puesto que las tareas propuestas permiten varios intentos, cada alumno puede realizarlas las veces que estime necesario, ya que en esta instancia se pretende que el estudiante efectúe la aplicación práctica de lo ya aprehendido.

Para la elaboración de la primera actividad nos servimos del recurso H5P disponible en la plataforma Moodle, a través del cual ofrecemos un video corto, donde introducimos una pregunta de opción “verdadero/falso”, para verificar la comprensión global del documento;

luego una tarea de completamiento, con el acento puesto en los tiempos verbales sistematizados. Para ello los alumnos deben rellenar espacios en blanco en un texto extraído del video con verbos en *passé composé* o en *imparfait*, según corresponda; seguidamente, ofrecemos un enlace que conduce a un video obtenido de Youtube, en el cual se ofrecen explicaciones en inglés de los distintos empleos posibles del imperfecto en francés; incluimos posteriormente una actividad de selección múltiple cuya finalidad es reconocer la oposición entre primer y segundo plano, a partir de una frase expresada en imperfecto; finalmente, proponemos un ejercicio de tipo “verdadero/falso”, con el objeto de propiciar en los estudiantes reflexiones sobre las equivalencias a propósito del uso del *passé composé/imparfait* en ambas lenguas. Acompaña a este último la transcripción del documento, con la finalidad de garantizar su total y cabal captación de sentido. Estimamos que este ejercicio sintetiza la aplicación práctica de lo abordado en las dos presentaciones precedentes, por cuanto nos centramos no sólo en los aspectos lingüísticos propiamente dichos, sino también en los discursivos, ya que hacemos referencia además a la distinción entre los dos planos de la narración.

Realizamos la segunda actividad a través de una presentación con el recurso H5P. Para ello exponemos a los aprendientes a dos versiones de un mismo *fait divers*: uno escrito en inglés en una diapositiva y otro en francés en la diapositiva siguiente. Cada uno de ellos cuenta con un botón de enlace que remite directamente al sitio web del cual fueron extraídos.

Esta ejercitación tiene como finalidad contrastar el empleo de dichos tiempos verbales en ambas lenguas extranjeras. En ella se encuentran: una actividad de selección múltiple, donde se consignan los tiempos verbales usados en el primer párrafo de ambos *faits divers* analizados a través de una tabla. Su objetivo es insistir sobre el contexto de uso del *passé composé* y de sus formas equivalentes en inglés en el marco de un relato en pasado. El segundo ejercicio corresponde al párrafo siguiente del artículo en francés, en el cual se omiten las expresiones verbales usadas en la noticia abordada, con el objeto de proponer una tarea de llenado de espacios en blanco. La tercera, consta de una nueva pregunta de *multiple choice*, a través de la cual se contrasta el empleo de un verbo en francés con su equivalente en inglés. En la cuarta y quinta propuesta, correspondiente a las diapositivas número 6 y 7, los aprendientes deben elegir el correcto equivalente en español de los verbos de dos frases extraídas del texto en francés analizado: uno en pasado compuesto y el otro, en imperfecto. En las tres páginas siguientes de esta presentación explicitamos las características más relevantes de un *fait divers*, a partir del

empleo de tarjetas de diálogo. Seguidamente, ofrecemos un video explicativo en inglés sobre el empleo del *passé composé* y el *imparfait* en francés, introducido por dos preguntas. Finalmente, invitamos a los estudiantes a resolver una actividad de completamiento en francés, a propósito de las reglas de empleo de los dos tiempos verbales en cuestión. El objetivo de esta actividad es promover reflexiones metalingüísticas mediante el contraste, la oposición, la asociación y la comparación de los usos de tiempos del pasado en las lenguas que forman el repertorio lingüístico de los aprendientes.

Este momento fue concebido bajo forma de presentación, con el objeto de permitir a los alumnos administrar el empleo del tiempo no sólo durante la lectura de cada uno de los artículos, sino también durante la realización de las actividades propuestas. Este formato les ofrece, igualmente, la posibilidad de elegir el recorrido que cada uno elija efectuar frente a dicho material.

Para acceder a este material, puede hacer [click acá](#) o ver Anexo.

8.4. Creación de actividades de producción escrita de reemplazo

Finalmente, proponemos a los aprendientes actividades de expresión escrita con el objeto de promover la producción de relatos en pasado donde se evidencie el reemplazo de los tiempos verbales sistematizados. Dichas propuestas son presentadas bajo forma de cuestionario disponible en la plataforma Moodle. La primera de ellas consiste en la producción de un mensaje de texto a propósito de un video ofrecido a los aprendientes. Elegimos el mismo video empleado en el primer momento del diseño del presente material, con el objeto de vincular sus diferentes etapas. La segunda consiste en la producción de un *fait divers*, en base a la exposición de cuatro titulares extraídos de diferentes portales de información. Dos de estos títulos están en francés y los restantes en inglés. Para la tercera, proponemos a los estudiantes retomar el video empleado en la primera actividad de H5P. El objetivo de esta actividad es que los estudiantes narren en francés un nuevo final para el *fait divers* que ya vieron, es decir, que modifiquen la historia, para lo cual elaboramos la siguiente consigna: *Imaginez une autre fin à cette histoire. Rédigez un texte de trois lignes minimum, Employez les temps du passé: un verbe conjugué à l'imparfait minimum et les autres au passé composé. Gardez la cohérence de votre production.*

En cada uno de los momentos anteriormente expuestos (las actividades de descubrimiento y reconocimiento del *passé composé* y del *imparfait*, su sistematización teórica, las actividades interactivas y de reemplazo), intentamos promover, por un lado, el enfoque plurilingüe presentado en el marco teórico de este trabajo. Esto fue llevado a cabo a partir de diferentes estrategias, tales como la presentación de consignas en inglés, el contraste de formas verbales y de expresiones idiomáticas en ambas lenguas, la promoción de reflexiones lingüísticas y metalingüísticas. Y por otro lado, abordamos los contenidos con ejemplares de *fait divers*, considerando asimismo las características principales de la super secuencia narrativa. Todo esto fue inserto en una plataforma virtual, en función de las condiciones imperantes en ese contexto específico. Durante el desarrollo de esta secuencia didáctica, pretendemos acrecentar la motivación para facilitar de este modo el proceso de aprendizaje (Tagliante 2006, p. 69).

Para acceder a este material, puede hacer [click acá](#) o ver Anexo.

8.5. Sobre la guía didáctica

Las actividades de reconocimiento, de sistematización, de ejercitación y de reemplazo anteriormente señaladas son introducidas por una guía didáctica que constituye un instrumento fundamental para la organización del trabajo del alumno y cuyo objetivo es ofrecer todas las orientaciones necesarias que le permitan integrar los elementos didácticos para el estudio de la asignatura (García y de la Cruz, 2014, p. 165). Esta sección consiste en un documento en pdf, cuyo objeto es orientar a los aprendientes a través de una descripción detallada, en el recorrido que deberán hacer al momento de acceder al material. En ella se explicita la metodología de trabajo a efectuar. Comienza presentando una suerte de “instructivo” referido al modo de acceso, a su registro y matriculación en el aula virtual. Se realiza luego una breve explicación de cada uno de los elementos presentes, acompañada de su correspondiente captura de pantalla. Se aconseja a los estudiantes su lectura minuciosa para optimizar el empleo de los recursos expuestos en esta plataforma.

Para acceder a este material, puede hacer [click acá](#) o ver Anexo.

9. Consideraciones finales

Estimamos que el material didáctico diseñado responde a los criterios de intencionalidad, creatividad y pertinencia de un proyecto de innovación.

Su intencionalidad se refleja en el objetivo del presente trabajo: la resolución de una situación problemática específica a saber, la dificultad de los alumnos para construir relatos en pasado en francés. Para ello nos ajustamos a las características esenciales del grupo clase, respetando el recorrido de aprendizaje que efectúa la gran mayoría de los aprendientes de esta asignatura, es decir, realizando el contraste entre la lengua extranjera 1 - el inglés - y la lengua extranjera 2 - el francés. Al mismo tiempo, nos servimos de material auténtico, ejemplares de *le fait divers*. La explotación de este género periodístico nos permitió abordar los tiempos verbales desde la perspectiva de primer y segundo plano, elementos necesarios para sistematizar los contextos de uso correspondientes al *passé composé* y al *imparfait*, respectivamente. Ofrecimos posteriormente actividades orientadas a la producción de relatos en pasado, en función del modelo de texto anteriormente mencionado.

En cuanto a la pertinencia, el enfoque plurilingüe nos permitió tener en cuenta algunas características y necesidades de los estudiantes, tales como la práctica habitual de expresarse en ambas lenguas extranjeras estudiadas, durante el desenvolvimiento de las clases. Asimismo, durante el desarrollo de esta secuencia intentamos articular la teoría con actividades de aplicación práctica, en lo referente a los conceptos de tipología textual como las nociones de primer y segundo plano, así como a los diferentes componentes de un relato.

En relación a la creatividad, nos propusimos adecuar nuestro material didáctico al contexto imperante en el momento de su implementación, a saber, el confinamiento establecido por las autoridades sanitarias frente a la propagación del virus de COVID 19. Es por ello que elaboramos las propuestas para ser presentadas en las aulas virtuales pertenecientes a la plataforma Moodle, disponibles en las universidades de Argentina. Elaboramos videos y presentaciones en soporte virtual, con el objeto de guiar a nuestros alumnos a través del abordaje de conceptos específicos necesarios para la construcción del conocimiento requerido.

Durante el segundo cuatrimestre 2021 hemos puesto a prueba parte del material diseñado para este trabajo final. Observamos, sin embargo, que si bien se cumplen los objetivos específicos, será preciso hacer los ajustes que el uso de este material indique como necesarios. Somos conscientes, por tanto, que disponemos de medios pedagógicos perfectibles, es decir, susceptibles de ser modificados y adaptados.

Consideramos, además, que este estudio puede prever proyecciones futuras, tales como la realización de una investigación-acción sobre el alcance y el resultado de la puesta en práctica de este material. Otra proyección posible sería el abordaje de otros contenidos de la asignatura desde una perspectiva plurilingüe. Tal podría ser el caso de los artículos partitivos, por ejemplo. Finalmente, se podrían integrar los resultados de estos posibles estudios al material didáctico diseñado en este trabajo, para su ampliación y mejora.

Esperamos que su implementación puesta a disposición de los estudiantes redunde en la adquisición de los conocimientos y las herramientas necesarias para lograr la producción de relatos en pasado de manera clara y coherente.

10. Referencias bibliográficas

- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Adam, J. M. (1996 [1984]). *Le Récit*, collection «Que sais-je ?», 3e édition. Paris, France: PUF.
- Area Moreira, M. (22 de septiembre de 2010). *Los medios de enseñanza: conceptualización y tipología*. Documento inédito elaborado para la asignatura de Tecnología Educativa. Web de Tecnología Educativa. Universidad La Laguna. https://www.google.com/url?q=https://ced.enallt.unam.mx/blogs/socio-pragmatica/files/2013/06/Manuel-Moreira1.pdf&sa=D&source=docs&ust=1657662203783737&usg=AOvVaw1lsqezL0Xm2vC_-LwFjmoo
- Avendaño Anguita, L. (2016). Le verbe français: les temps du passé. *Synergies Espagne*, (9), 83-93. [Le verbe français : les temps du passé](#)
- Ballesta Pagán, J. (1996). Función Didáctica de los Materiales Curriculares. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (5), 29-46. [Función didáctica de los materiales curriculares | Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación](#)
- Béacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, Goullier, M., Panthier, J., (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae64a>
- Blunda, A. y Pourrieux, M. J. (2015). *Matériel didactique. Lengua Extranjera II – Francés*, carrera de Inglés (Cuadernillo de cátedra). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.
- Bono, M. (2014). Entre lo propio y lo ajeno: el plurilingüismo en el discurso de los aprendientes. *Quaderna*, (2), 1-15. <https://quaderna.org/wp-content/uploads/2014/03/entre-lo-propio-y-lo-ajeno-el-plurilinguismo-en-el-discurso-de-los-aprendientes.pdf>
- Campoverde Encalada, M. A., Macanchí Pico, M. L. y Orozco Castillo, B. M. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la Educación Superior. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403.
- Candelier, M. (2008). *MAREP-Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*. (coord.) Graz: Centro Europeo de Lenguas Modernas del Consejo de

Europa. [MAREP Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas](#)

Carullo, A. M. y Torre, M. L. (2009). InterRom: un dispositivo didáctico para la intercomprensión en lenguas romances. *Synergies Chili*, (5), 71-89.

Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama. https://books.google.com.ar/books/about/En_1%C3%ADnea_Leer_y_escribir_en_la_red.html?id=tQOUEQnTmVUC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&hl=es&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Castellotti, V. y Moore, D. (2010). *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire*. Strasbourg: Division des Politiques linguistiques. Direction de l'Education et des langues, DGIV. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/16805a1cb3>

Combettes, B. (1987). Types de textes et faits de langue. *Revue Pratique*, (56), 5-17.

Consejo de Europa. (2002). *El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya y MEC. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Coste, D., Moore, D. y Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Division des Politiques linguistiques. Version révisée 2009. Strasbourg: Division des Politiques linguistiques. Conseil de l'Europe. [Compétence plurilingue et pluriculturelle](#)

Courtilion, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette.

Díaz Barriga, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Comunidad de conocimiento. Universidad Nacional Autónoma de México. [Guía para elaboración de secuencia didáctica](#)

Di Tullio, Á. (2010). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Waldhuter. https://ifdcvm-slu.infod.edu.ar/sitio/upload/Di_Tullio_Angela_Manual_De_Gramatica_Del_Espaniol.pdf

Dmitrenko, V. (2013). El uso de los conocimientos previos del inglés para la enseñanza-aprendizaje de ELE/L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, (13), 223-229. [El uso de los conocimientos previos del inglés para la enseñanza-aprendizaje de ELE/L2](#)

Dolz, J., Gagnon, R. y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (21), 117-141.

- Dussel, I. y Southweil, M. (2007). La escuela y las nuevas alfabetizaciones Lenguajes en plural. *Dossier: Las nuevas alfabetizaciones en el nivel superior*. Instituto de Formación Docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. [La escuela y las nuevas alfabetizaciones](#)
- García, H. y de la Cruz, B. (2014) Las guías didácticas: recursos necesarios para el aprendizaje autónomo. *EduMeCentro*. 6 (3) 162-175. <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v6n3/edu12314.pdf>
- Grzmil-Tylutki, H. (2009). Le «Fait divers», un genre rédactionnel et métadiscursif. *Synergies Pologne*, (6), 45-58. [Le « Fait divers », un genre rédactionnel et métadiscursif](#)
- Kendziura, F. (2019). Diseño y elaboración de materiales didácticos para el Módulo de Intercomprensión en Lenguas Romances de la Licenciatura en Comunicación Social. (Trabajo Final EDLE inédito). Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*, traducido por L.H. Molina, Introducción, 1-23. <http://tiny.cc/52mmuz>
- Lauría de Gentile, P. y Wilke, V. (2021). La intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes a través del inglés: investigaciones en la Facultad de Lenguas, Córdoba, Argentina. En Calvo del Olmo, F. Degache, C. Marchiaro. S. (Eds.), *Fundamentos, prácticas y estrategias para la didáctica de la intercomprensión de América Latina*, 234-252. - Córdoba: Editorial Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
- Liruso, S., Bollati, M. y Requena P. E. (2015). El libro de texto de lengua extranjera: recursos multimodales para lectores actuales. En C. Muse (Ed.), *Serie de Volúmenes Digitales Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*. 7, Lectura y escritura: segundas lenguas y lenguas extranjeras, 361-369. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Marchiaro, S. (2012). *InterRom: experiencias didácticas y formación en intercomprensión en Argentina*. En Degache, C., Garbarino, S. (Ed.) Actas del Coloquio, Intercomprensión: compétences plurielles, corpus, intégration. Université Stendhal Grenoble 3, Francia.
- Marchiaro, S. y Perez, A. (2016). Plurilingüismo en la escuela: aportes para la formación del profesor de lenguas. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. Año 8(8), 146-159.

- Marchiaro, S. y Brunel, R. (2015). Los enfoques plurales: una herramienta para la educación plurilingüe. En C. Muse (Ed.), Serie de Volúmenes Digitales Cátedra UNESCO Lectura y Escritura.7 Lectura y escritura: segundas lenguas y lenguas extranjeras, 237-246. [Cátedra UNESCO. Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones 7.](#)
- Margueritte, A., Meniconi, A., Vela Delfa, C., Vitrone, F., De Carlo, M., Azen, M., Anquetil, M., Otero de Juan, N., Raluca-Mihaela, G., Gomes, R. y Vecchi, S. (2011). Immagini e rappresentazioni dell' intercomprensione nello spazio sociale. En Araújo e Sá, M; de Carlo, M; Antoine, M.. (Eds.), *L'intercompréhension, la vivre, la comprendre, l'enseigner...*, 21-78. Aveiro: Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores Universidade de Aveiro.
- Marquès Graells, P. (2001). Selección de Materiales Didácticos y Diseño De Intervenciones Educativas. (última revisión: 17/08/05). Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. [LOS MEDIOS DIDÁCTICOS Y LOS RECURSOS EDUCATIVOS. - PDF Descargar libre](#)
- Meta, L. (2008). Le Fait Divers: une narration défaillante? *Linguística* 48 (1), 59-71. Ljubljana, Slovenia: Faculté des Lettres et Philosophie de l'Université de Ljubljana. [\(PDF\) Le fait divers, une narration défaillante?](#)
- Meyer, T. y Grisot, C. (2013). Detecting Narrativity to Improve English to French Translation of Simple Past Verbs. *Proceedings of the Workshop on Discourse in Machine Translation (DiscoMT)*, 33–42, Sofia: Association for Computational Linguistics. <https://aclanthology.org/W13-3305.pdf>
- Puren, C. (30 novembre 2020). *Site de didactique des langues-cultures: Retour réflexif sur vingt ans d'élaboration de la perspective actionnelle, ou la montée des approches multi- et pluriméthodologiques.* <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2020f/>
- Sibilia, P. (2016). Entre redes y paredes: enseñar y aprender en la cultura digital. En Lugo, M.T. (Coord.) *Entornos digitales y políticas educativas: Dilemas y certezas.* 201-224. Buenos Aires: Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245810>
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue.* Paris, France: CLE International.
- Tassara Chávez, G. y Moreno Farías, P. (2007). *Manual InterLat.* Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. <https://www.google.com/url?q=https://www.researchgate.net/publication/281010916>
[La intercomprension de lenguas latinas una herramienta para el desarrollo del pl](#)

[urilingüismo en Chile&sa=D&source=docs&ust=1656071181841533&usg=AOvVaw0BJ0k9MBXMx3-X2L1ahYpe](https://www.repositorio.cepa.uned.ac.cr/bitstream/handle/document/1181841533/AOvVaw0BJ0k9MBXMx3-X2L1ahYpe)

- Tassara, G. y Villalón, C. (2014). La intercomprensión de lenguas latinas: una herramienta para el desarrollo del plurilingüismo en Chile. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(2), 277-290.
- Tost Planet, M. A. (2006). Les approches plurielles: un nouveau paradigme pour l'enseignement-apprentissage des langues. Expériences européennes et latino-américaines dans le domaine de l'intercompréhension. *Synergies Chili*, (6), 47-57. <https://gerflint.fr/Base/Chili6/manuel.pdf>
- Ulloa Brenes, G. (2021). Reflexiones en torno a la evolución histórica del concepto de la educación a distancia. *Revista Innovaciones Educativas*, 23(34), 42-51. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/3364/4592>
- Unamuno, V. (2005). La diversidad lingüística como riqueza, recurso y reto. *Quaderns digitals.net*, 1-12. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8633
- Unamuno, V. (2016). *Lenguaje y educación*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes. http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/centros/celes/docs/18.%20Lenguaje_y_educacion.pdf
- Vilá, I. y Santasusana, M. (2010). Una secuencia didáctica para niveles avanzados: Los alumnos investigan sobre la lengua. *Monográficos: Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, (10), 153--161.
- Whitley, M. S. (2002). *Spanish/English Contrasts: A Course in Spanish Linguistics* (2ª ed). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Wilke, V. y Lauría de Gentile, P. (2016). La intercomprensión en lenguas germánicas en el contexto hispanohablante. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, año 8(8), 173-195.
- Wilke, V. y Lauría de Gentile, P. (2020). Esbozando un Curso en Línea para la Intercomprensión en Lenguas Germánicas (ILG): de la teoría a la práctica. En R.C. Silva y C. Degache (Eds.), *Atas do II Congresso Internacional DIPROling2019: Línguas em trânsito: desafios e perspectivas para professores e formadores – II Colóquio Ensino de Línguas Estrangeiras em Contexto Universitário*. Campinas: Centro de Ensino de Línguas, Universidade Estadual de Campinas.

10.1. Referencias multimedia

Belgo (31 de julio de 2016) Faits les plus insolites de cette semaine [video].

<https://www.youtube.com/watch?v=CbXGTUsJP84>

De French Lesson (07 de marzo de 2013) lesson 66 - Learn French Imperfect Tense - L'Imparfait - El Tiempo Imperfecto en Francés [video].

https://www.youtube.com/watch?v=_rIpdKd1sBw

De French Lesson (26 de abril 2013) lesson 80 - French imperfect vs passé composé grammar lesson: Learn when to use the imperfect and when to use the passé composé [video]

[French Lesson 80 - LEARN FRENCH - IMPERFECT VS PASSÉ COMPOSÉ - Which to use](#)

News.in-24 (08/21) A house completely collapses in the sea in Mar del Tuyu. [A house completely](#)

[collapses in the sea in Mar del Tuyu](#)

Schibsted, Grupo Ouest-France. (29/07/21). 20 minutes: Argentine : Une maison s'effondre complètement dans la mer à Mar del Tuyu.

[Argentine : Une maison s'effondre complètement dans la mer à Mar del Tuyu](#)

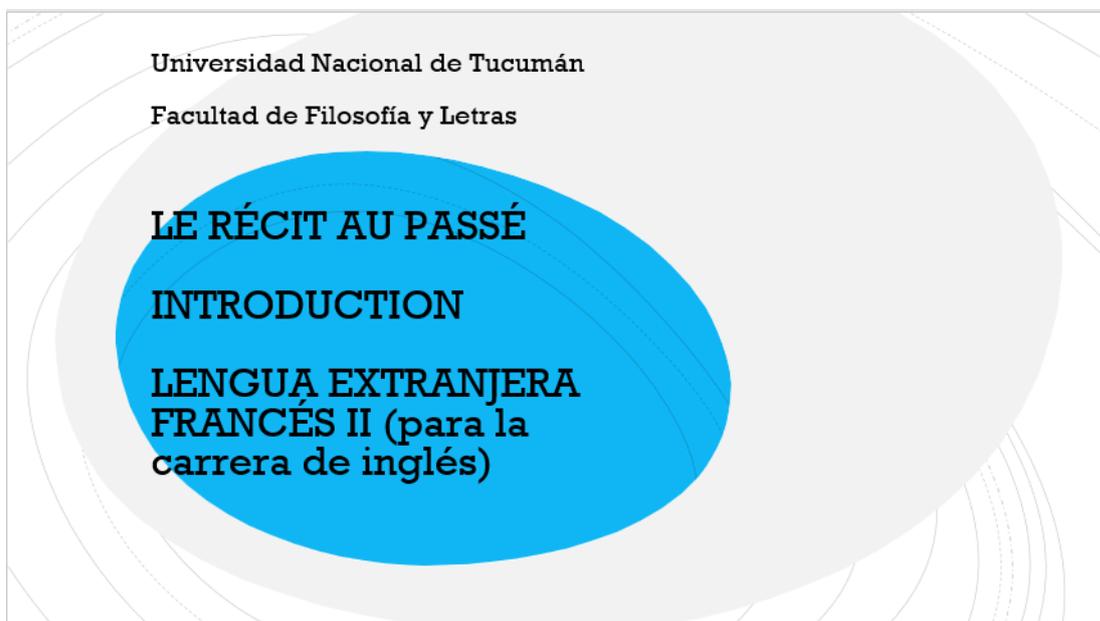
11. Anexo

Presentamos en este apartado capturas de pantalla de las presentaciones en base a las cuales se elaboraron los diferentes momentos de este material didáctico.

1) Índice:



- 2) Presentación de Powerpoint, en base a la cual se realizó el video de Screencast, correspondiente al primer momento de este material didáctico: *Le récit au passé*.
Introduction



UN FAIT-DIVERS EN ARGENTINE

Argentine : Une maison s'effondre complètement dans la mer à Mar del Tuyu

WOW Par chance, les occupants de l'habitation n'étaient pas chez eux au moment de l'éroulement



<https://www.20minutes.fr/insolite/3093763-20210729-argentine-maison-effondre-completement-mer-mar-del-tuyu>

Une maison située sur la côte atlantique de Mar del Tuyu, dans la province de [Buenos Aires](#) en [Argentine](#), s'est éroulée dans la mer ce mercredi. L'incroyable effondrement a été filmé par un voisin, raconte le média local [Infobae](#), relayé par [CNews](#).

Haga clic para agregar título



<https://www.20minutes.fr/insolite/3093763-20210729-argentine-maison-effondre-completement-mer-mar-del-tuyu>

QU'EST-CE QU'UN RÉCIT?



Relation orale ou écrite (de faits vrais ou imaginaires).

exposé, narration, raconter.

www.dictionnaire.lerobert.com

DÉFINITION DE RÉCIT

- **Adam (1992):**
« Suite de propositions liées progressant vers une fin ».
- **Brémond (1966), cité par Adam:**
« Tout récit consiste à un discours intégrant une succession d'événements d'intérêt humain dans l'unité d'une même action ».

Comment identifier un texte narratif ?

- Un texte narratif décrit une succession de faits qui s'enchaînent. Il est caractérisé par des verbes d'**action** et de **mouvement** qui indiquent la progression de l'histoire, à laquelle participent un ou des **personnages**. Le narrateur peut, aussi, être un personnage de l'histoire qu'il raconte.
- La narration se déroule en un temps donné et en un lieu donné. Les **compléments circonstanciels de lieu et de temps** sont donc souvent employés pour définir le cadre spatio-temporel de l'action. Le temps des verbes suffit parfois à suggérer la durée.

www.maxicours.com

1

Situation initiale du récit:

Présentation/description des personnages, de la météo, du contexte, etc.

2

Complication ou conflit:

un élément perturbateur qui vient troubler cette situation initiale

3

Actions ou péripéties:

une série de réactions à cette perturbation

4

Résolution:

une force équilibrante vient stabiliser la transformation

5

Situation finale ou dénouement:

qui clôt, momentanément ou définitivement, le récit.

QUELLE EST LA STRUCTURE DU RÉCIT?

L'opposition premier plan/second plan

Dans un récit au passé, Combettes (1987) distingue deux types de "passages", selon la position du locuteur par rapport aux événements rapportés.

- Les éléments du **premier plan** relatent les "événements", structurent la narration dans sa dimension chronologique [...] (ils) constituent le "squelette" du texte.
- Les éléments du **second plan** apportent des précisions secondaires, sorte de parenthèses par rapport à la ligne principale de la narration: commentaires ou descriptions.

(el resaltado es nuestro)

Opposition premier /second plan (suite)

En ce qui concerne les formes verbales, le premier plan suit le déroulement chronologique, alors que le second plan apparaît comme "parallèle", donne une impression de simultanéité: description, commentaire sur les événements du premier plan.

- Le premier plan coïncidera plutôt avec l'emploi des verbes ponctuels, c'est-à-dire: le **passé composé**.
- Les verbes à valeurs durative ou itérative se rencontreront plutôt dans le second plan: c'est-à-dire, à **l'imparfait**.

(El resaltado es nuestro)

EXEMPLE D'UN RÉCIT AU PASSÉ

Un vol

Je **suis sorti** de chez moi et, au moment où j'**allais** monter dans le train, j'**ai entendu** un cri. Je **me suis retourné** afin de voir ce qu'il **se passait**, j'**ai aperçu** alors un homme qui **courait** avec un sac à main et une femme qui **criait** après lui. Sans plus attendre, j'**ai bloqué** le passage du voleur et il **a fini** par tomber. Manque de chance pour lui, la police **est** tout de suite **arrivée** et l'**a arrêté**.

REMARQUES:

Observez en bleu les actions correspondantes au **premier plan** de la narration:

Je **suis sorti**.

j'**ai entendu** un cri.

Je **me suis retourné**

j'**ai aperçu** (I **saw**)

j'**ai bloqué**

il **a fini** par tomber.

la police **est** tout de suite **arrivée** et

l'**a arrêté**.

Observez en vert les actions correspondantes au **second plan**

- j'**allais** monter dans le train
- ce qu'il **se passait** (what was going on)
- qui **courait**
- qui **criait**

BREF:

- Observez comment l'enrichissement fourni par le **second plan** (en vert) contribue à une meilleure construction et compréhension de la narration. (**Background and description**).
- Remarquez aussi comment les actions ponctuelles au passé composé du **premier plan** (en bleu) provoquent des changements et font ainsi avancer le récit (**Main events**).

VOYONS MAINTENANT
UN MODÈLE DE RÉCIT, EN
GUISE D'EXEMPLE, TIRÉ
D'UN FAIT DIVERS

VOICI LA
VIDÉO QUI
ACCOMPAGNE
LE FAIT-
DIVERS
PRÉSENTÉ:



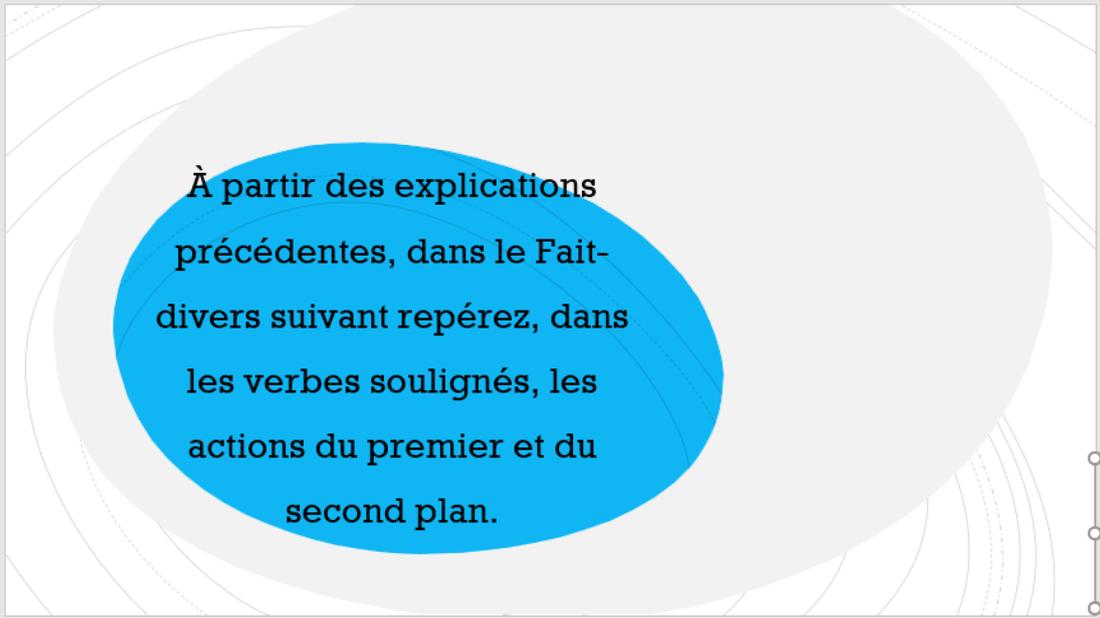
Fuente:

<https://www.ouest-france.fr/monde/australie/australie-une-femme-se-retrouve-face-a-face-avec-un-serpent-de-trois-metres-dans-un-supermarche-6b9e105c-00c8-11ec-b5cf-535a4d381a2d>

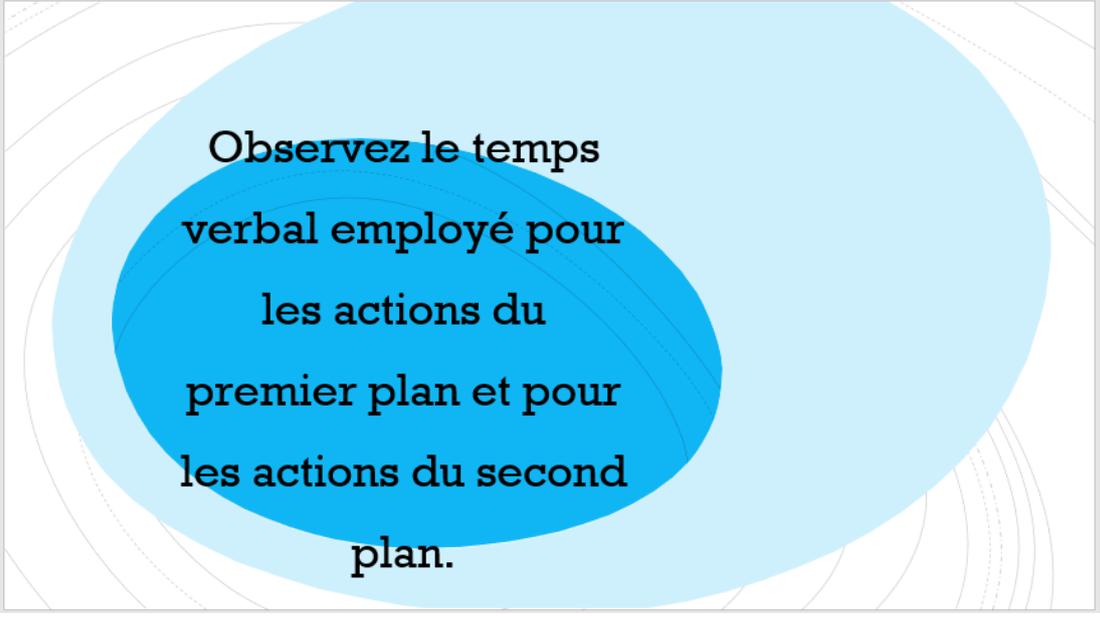
FAITES
DES
HYPOTHÈ
SES

Avant de lire le texte, et à partir de la vidéo imaginez:

- Quelle est la situation initiale?/What's the initial situation?
- Quel est le conflit?/ What's the conflict?
Quelles sont les actions entreprises par les actants?/What actions do the people involved take?
- Quelle est la résolution du conflit?/How is the conflict resolved?
- Quelle est la situation finale?/ What's the final situation?



À partir des explications précédentes, dans le **Fait-divers** suivant repérez, dans les verbes soulignés, les actions du premier et du second plan.



Observez le temps verbal employé pour les actions du premier plan et pour les actions du second plan.

Repérez ensuite les cinq éléments qui composent la structure du récit: situation initiale; complication; actions; résolution et situation finale.

Voici en guise d'exemple: un Fait-divers

Australie. Une femme se retrouve face à face avec un serpent de trois mètres dans un supermarché

L'animal s'est déployé de tout son long au rayon des épices d'un supermarché de la banlieue de Sydney lundi. Un peu surprise au départ, la femme a filmé la scène avant de participer à la capture du reptile.

La rencontre en aurait effrayé plus d'un. En Australie, une cliente d'un supermarché de Glenorie, en banlieue de Sydney, est tombée lundi 16 août sur un serpent long de trois mètres en faisant ses courses, rapporte l'agence Associated Press (AP). Pas de quoi effrayer cette habituée des reptiles. Après avoir alerté les responsables de l'établissement, elle a elle-même aidé à capturer l'animal.

Alors qu'elle cherchait des « épices pour son poulet », cette cliente s'est retrouvée face à face avec un serpent. D'abord caché entre les pots d'épices, l'animal s'est ensuite déployé hors de l'étagère, au point de se retrouver à 20 cm de la femme.

Fait- divers (suite)

Une formation pour attraper des serpents venimeux

Coincidence heureuse, la cliente avait reçu une formation pour attraper des serpents lorsqu'elle était bénévole dans une association de sauvetage de la faune sauvage à Sydney. Elle reconnaît un python diamant. « J'ai su tout de suite qu'il n'était pas venimeux. Il n'était pas agressif, il ne représentait pas de danger pour les clients autour », a-t-elle expliqué à AP.

Après avoir filmé l'animal et avoir prévenu le personnel du supermarché, qui a mis en place un cordon de sécurité autour de l'animal, elle est retournée chez elle pour récupérer son « sac à serpent ».

« Je crois que nous étions tous un peu excités par cette histoire. Nous sommes confinés, donc c'était en quelque sorte la chose la plus excitante que l'on a vue depuis un bon moment », s'est amusée la cliente. Une fois le serpent attrapé, il a été relâché dans un bois, à l'écart des habitations.

BIBLIOGRAPHIE

Adam J M (1992). Les textes: types et prototypes, Paris, Nathan.

Combettes (1987). Les types de textes. *Revue Pratique*, volume 56.

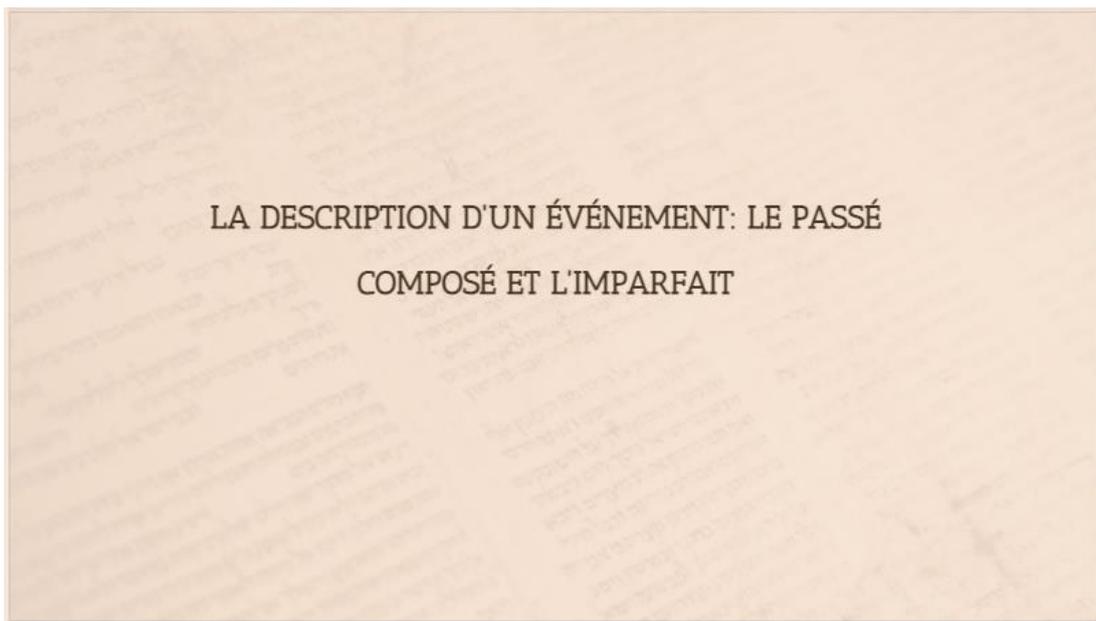
Le Robert Dico en ligne (2021). Société SEJER, Paris, France. Recuperado de www.dictionnaire.lerobert.com

Benjamin Magnard (2021) Maxicours – Educlever – Recuperado de: www.maxicours.com

Schibsted, Grupo Ouest-France. (29/07/21). 20 minutes: Argentine : Une maison s'effondre complètement dans la mer à Mar del Tuyu. Recuperado de Argentine : Une maison s'effondre complètement dans la mer à Mar del Tuyu

Ouest-France (1875), Rennes, France. Recuperado de: <https://www.ouest-france.fr/monde/australie/australie-une-femme-se-retrouve-face-a-face-avec-un-serpent-de-trois-metres-dans-un-supermarche-6b9e105c-00c8-11ec-b5cf-535a4d381a2d>

- 3) Presentación de la aplicación Genially sobre la cual realizamos el video con Screencast.



PASSE COMPOSÉ

LE PASSÉ COMPOSÉ

The *passé composé* is used to describe what people did; what happened.

Je **suis allé** au ciné. J'**ai vu** une comédie.

Après, je **me suis promené**

Review the forms of the passé composé

VOYAGER

j'ai voyagé
tu as voyagé
il/elle/on a voyagé
nous avons voyagé
vous avez voyagé
ils/elles ont voyagé

ALLER

je suis allé
tu es allé
il/elle/on est allé(e)
nous sommes allé(e)s
vous êtes allé(e)s
ils/elles sont allé(e)s

S'AMUSER

je me suis amusé(e)
tu t'es amusé(e)
il/elle/on s'est amusé(e)
nous nous sommes
amusé(e)s
vous vous êtes amusé(e)s
ils/elles se sont amusé(e)s

NEGATIVE AND INTERROGATIVE FORMS

Je n'ai pas voyagé

Je ne suis pas allé(e)

Je ne me suis pas amusé(e)

Est-ce que tu as voyagé?

Est-ce que tu es allé(e)

Est-ce que tu t'es amusé(e)

As-tu voyagé?

Es-tu allé au ciné?

Tes-tu amusé?

Take a look at the following expressions:

| | | |
|-------------------|---------------------|---|
| déjà | <i>ever</i> | Tu as déjà visité Paris? |
| ne ... jamais | <i>never</i> | Non, je n'ai jamais visité Paris |
| déjà | <i>yet, already</i> | Vous avez déjà vu ce film? |
| ne ... pas encore | <i>not yet</i> | Non, je n'ai pas encore vu ce film |

Note the position of the following ADVERBS in the passé composé:

BEFORE the past participle: bien, mal, souvent, beaucoup, trop, assez

Sophie a beaucoup aimé ce film Nous nous **sommes bien amusés**

AFTER the past participle: tôt (*early*), tard (*late*)

Je me suis levé tôt Éric s'est couché tard

Allons plus loin:

Depending on their meaning, the following verbs may be conjugated with être or avoir:

| | AVOIR | | ÊTRE |
|-----------------------------|--|----|--|
| Monter | <i>To take or carry something up</i> | or | <i>to go up</i> |
| Descendre | <i>To take or carry something down</i> | or | <i>to go down</i> |
| Sortir | <i>To take something out</i> | or | <i>to go out</i> |
| Passer | <i>To spend (time)</i> | or | <i>to pass by</i> |
| Paulina a sorti la poubelle | | | <i>Pauline took the trash can out.</i> |
| Après, elle est sortie | | | <i>After that, she went out.</i> |

L'IMPARFAIT

The IMPERFECT is used to describe:

- What people USED TO DO, what USED TO BE

Quand j'étais petit, When I **was** little,
je jouais au Monopoly. I **used to play** Monopoly

What people WERE DOING, what WAS GOING ON, what WAS HAPPENING

Hier soir, je **n'étais pas** chez moi *Last night I **was not** home;*
Je **dînais** avec un copain *I **was having dinner** with a friend.*

THE FORMATION OF THE IMPERFECT

Dîner: nous dînons

je dînais
tu dînais
il/elle/on dînait
nous dînions
vous dîniez
ils/elles dînaient

Faire: nous faisons

je faisais
tu faisais
il/elle/on faisait
nous faisions
vous faisiez
ils/elles faisaient

Se promener: nous nous promenons

je me promenais
tu te promenais
il/elle/on se promenait
nous nous promenions
vous vous promeniez
ils/elles se promenaient

To get the imperfect stem, conjugate the verb in its *nous* form in the present tense and omit the *-ons* ending: *nous all-ons*

Être is the only verb with an irregular imperfect stem:

ét-

j'étais

nous étions

être

j'étais
tu étais
il/elle/on était
nous étions
vous étiez
ils/elles étaient

endings

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

To describe what you USED TO DO, what you WERE DOING, or to describe the CIRCUMSTANCES of an event, use the **imperfect** tense:

J'allais au ciné.

I used to go to the movies.

I was going to the movies.

Il était six heures.

It was 6 o'clock.

L'USAGE DU PASSÉ COMPOSÉ ET DE L'IMPARFAIT

When talking about the past in French, use the IMPERFECT and the PASSÉ COMPOSÉ.

The choice of tenses reflects the type of action or event being described.

| IMPERFECT | PASSÉ COMPOSÉ |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> HABITUAL OR REPEATED ACTIONS (what people used to do) <p>Le samedi soir nous allions au cinéma. D'habitude on faisait de la planche à voile.</p> <ul style="list-style-type: none"> PROGRESSIVE ACTIONS (what was going on) <p>Je me promenais sur la plage. Nous faisions du camping.</p> | <ul style="list-style-type: none"> SPECIFIC ACTIONS (what people did) <p>Samedi dernier je suis allé à un concert. Un jour, on a fait de la plongée sous-marine.</p> <p>J'ai rencontré un copain. Nous avons vu un ours.</p> |

Exemples de l'emploi de l'imparfait et du passé composé adaptés de Valette (1995).

Depending on how the speaker interprets the action, the *passé composé* or the imperfect may be used.

Hier à 9 heures nous **dînions** *Yesterday at nine we **were eating** dinner.*

Hier nous **avons dîné** à 9 heures *Yesterday we **ate** dinner at nine.*

Tous les jours j'**allais** à la plage *Every day I **used to go** to the beach.*

Tous les jours je **suis allé** à la plage *Every day I **went** to the beach.*

LET'S TAKE A LOOK AT THE FOLLOWING DESCRIPTION OF AN ACCIDENT:

- THE SENTENCES ON THE LEFT REFER TO THE MAIN EVENTS.

- THE SENTENCES ON THE RIGHT PROVIDE A DESCRIPTION OR BACKGROUND INFORMATION OF HOW THINGS WERE AT THAT MOMENT.

| MAIN EVENTS | BACKGROUND AND DESCRIPTION |
|--|---|
| J'ai vu un accident | C' était samedi soir. Il était 8 heures. Il pleuvait , la visibilité était mauvaise. J' allais à un rendez-vous. Je voulais être à l'heure. |
| Une voiture a heurté un arbre | C' était une voiture de sport. Le conducteur était un jeune homme blond. |
| J'ai téléphoné à la police qui est arrivée immédiatement | Le jeune homme ne portait pas de ceinture de sécurité. Il était légèrement blessé. |

Exemples de l'emploi de l'imparfait et du passé composé adaptés de Valette (1995).

| The PASSÉ COMPOSÉ tells WHAT HAPPENED and narrates the ACTION | The IMPERFECT sets the SCENE and gives the BACKGROUND |
|--|---|
| <p>It is used to describe:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● SPECIFIC EVENTS ● The ACTIONS which constitute the STORY LINE. | <p>It is used to describe:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● EXTERNAL CONDITIONS: date, weather, time, scenery ● DESCRIPTIONS OF CHARACTERS: age, physical traits, health, attitudes, appearance, clothing, feelings, and intentions ● BACKGROUNDS ACTIVITIES: What people were doing. What was going on. |

Exemples de l'emploi de l'imparfait et du passé composé adaptés de Valette (1995).

L'IMPARFAIT ET LE PASSÉ COMPOSÉ DANS LA MÊME PHRASE

In describing a past event, we may use both the PASSÉ COMPOSÉ and the IMPERFECT in the same sentence.

SPECIFIC ACTIONS

(what people did)

J'ai **vu** un accident...

Le cambrioleur **est entré**

Quand tu **as téléphoné**

Quand l'orage **a commencé**

J'ai **observé** un oiseau

Tu **as pris** une photo de **ton cousin** qui **faisait** de la planche à voile

ON-GOING OR PROGRESSIVE ACTION

(what was happening)

pendant que j'**attendais** le bus

pendant que les voisins **dormaient**

je **regardais** la télé

nous nous **promenions**

qui **chantait** dans un arbre

qui **faisait** de la planche à voile

The relationship between events and the corresponding choice of the *passé composé* or the imperfect can be illustrated as follows:



Depending on what action is being described, either the PASSÉ COMPOSÉ or the IMPERFECT may be used after *quand*:

J'ai téléphoné **quand** tu regardais la télé. > *I called **when** you were watching television.*

Je téléphonais **quand** tu es parti. > *I was talking on the phone **when** you left.*

LES EXPRESSIONS DE TEMPS

PREPOSITION (+ *noun*)

pendant *during*

Qu'est-ce que tu as fait pendant les vacances?

CONJUNCTION



pendant que *while*

Qu'est-ce que tu as fait **pendant que** je jouais au golf?

lorsque *when*

J'ai rencontré Paul **lorsqu'**il travaillait à Paris.

Au moment où *just as*

Je suis arrivé à la gare **au moment où** le train partait.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adaptado de:

Valette, J.P.; Valette, R. (1995), *À votre tour*, Toronto : Heath & co.

4) Video Interactivo elaborado con el recurso H5P, disponible en la plataforma Moodle:

Dans un récit au passé vous devez employer le passé composé et l'imparfait.

Voici une vidéo interactive où vous trouverez des exercices d'application pratique des contenus précédemment abordés



5) Presentación realizada mediante el recurso H5P.

Le récit au passé, exercices

A fait divers is a journalism text genre. Here you have one sample written both in English and French. Read both versions thoroughly to complete the activities.

A house completely collapses in the sea in Mar del Tuyu

A house on the Atlantic coast of Mar del Tuyu, in the province of Buenos Aires in Argentina, collapsed in the sea on Wednesday. The incredible collapse was filmed by a neighbor, local media reports Infobae, relayed by CNews. The images circulated widely on social networks. We see the waves crashing down violently on the house, part of which was found in the void due to erosion.

A large crack appeared on the white wall of the building before a deafening noise was heard. The creak was immediately followed by the collapse of the house, a portion of which then disappeared into the sea below. In Mar del Tuyu and the surrounding area, "many houses built in this coastal point end up sagging and falling," geographer Rubén López told Argentinian television channel. C5N.

No injuries are to be deplored

No one was injured in this impressive incident. Luckily, the occupants of the house were not present at the time of the collapse. The emergency services tried to contact them to warn them of the danger but ultimately failed to reach them.

The authorities of the province had issued a weather alert two days earlier due to strong winds and rains but also to warn of the risk of significant rises in the waters of the Atlantic Ocean. The building had been constructed in the 1960s or 1970s. Although erosion did not manifest itself immediately, the soil under the building had started to crumble a few days before the disaster. [NEWSNicole News](#) 4 months ago [REPORT](#)



1 / 13

Le récit au passé, exercices

A fait divers is a journalism text genre. Here you have one sample written both in English and French. Read both versions thoroughly to complete the activities.

Argentine : Une maison s'effondre complètement dans la mer à Mar del Tuyu

Une maison située sur la côte atlantique de Mar del Tuyu, dans la province de [Buenos Aires](#) en [Argentine](#), s'est écroulée dans la mer ce mercredi. L'incroyable effondrement a été filmé par un voisin, raconte le média local [Infobae](#), relayé par [CNews](#). Les images ont abondamment circulé sur les réseaux sociaux. On y voit les vagues s'abattre violemment sur la demeure, dont une partie s'est retrouvée dans le vide à cause de l'érosion.

Une grosse fissure est apparue sur le mur blanc du bâtiment avant qu'un bruit assourdissant se fasse entendre. Le craquement a été immédiatement suivi par l'écroulement de la maison dont une portion a alors disparu dans la [mer](#) en contrebas. A Mar del Tuyu et dans les environs, « de nombreuses maisons bâties dans ce point côtier finissent par s'affaisser et tomber », a expliqué le géographe Rubén López sur la chaîne de télévision argentine C5N.

Aucun blessé n'est à déplorer

Personne n'a été blessé lors de cet impressionnant [incident](#). Par chance, les occupants de la maison n'étaient pas présents au moment de l'effondrement. Les secours ont tenté de les contacter afin de les prévenir du danger mais n'ont finalement pas réussi à les joindre.

Les autorités de la province avaient émis une alerte météo deux jours auparavant en raison de forts vents et pluies mais aussi pour prévenir de risques d'importantes montées des eaux de l'océan Atlantique. Le bâtiment avait été construit dans les années 1960 ou 1970. Si l'érosion ne s'est pas manifestée immédiatement, la terre située sous la bâtisse avait commencé à s'effriter quelques jours avant la catastrophe.



2 / 13

Tableau comparatif des verbes au passé utilisés dans le premier paragraphe des deux textes

| 1) Texte en anglais | 2) Texte en français |
|---------------------|----------------------|
| collapsed | s'est écroulé |
| was filmed | a été filmé |
| circulated | ont circulé |
| was found | s'est retrouvée |

In describing a past event, we may use:

- the IMPARFAIT to describe specific actions (what people did).
- the PASSÉ COMPOSÉ to describe specific actions (what people did).

Comprobar

◀ 3 / 13 ▶

Reutilizar <> Incrustar

Complétez les blancs avec le verbe qui convient et en employant le temps verbal qui correspond. Guidez vous de la liste ci-dessous:

réussir - être blessé - tenter - être

Personne lors de cet impressionnant incident. Par chance, les occupants de la maison présents au moment de l'effondrement. Les secours de les contacter afin de les prévenir du danger mais à les joindre.

revisar

◀ 4 / 13 ▶

Reutilizar <> Incrustar

Dans le texte que vous venez de lire, quelle est la forme équivalente en anglais de l'expression verbale *en italiques* dans la phrase suivante? 

..."une grosse fissure *est apparue* sur le mur blanc"

appeared

was going to appear

is going to appear

◀ 5 / 13 ▶ 

Reutiliser <> Incrustar 

Dans le texte que vous venez de lire, quelle est la traduction possible en espagnol pour l'expression *en italiques*:

Si l'érosion *ne s'est pas manifestée* immédiatement

Si la erosión no se ha manifestado / manifestó

Si la erosión no se manifestaba

 Comprobar

◀ 6 / 13 ▶ 

Reutiliser <> Incrustar 

Dans le texte que vous venez de lire, quelle est la traduction possible par l'expression en italiques?

Par chance, les occupants de la maison *n'étaient pas présents* au moment de l'effondrement

... no han estado / no estuvieron

... no estaban

Comprobar

◀ 7 / 13 ▶

Reutilizar <> Incrustar

H-P

Lisez l'introduction de cette activité et complétez la phrase suivante

Le fait divers est un genre de texte

Voltear

Carta 1 de 1

◀ 8 / 13 ▶

Reutilizar <> Incrustar

H-P

Lisez l'introduction de cette activité et complétez la phrase suivante

Dans un fait divers le journaliste utilise généralement deux temps verbaux au passé

Reutilizar

Carta 1 de 1

◀ 9 / 13 ▶

Reutilizar <> Incrustar

H:P

Lisez l'introduction de cette activité et complétez la phrase suivante

Dans un fait divers le journaliste utilise généralement des marqueurs temporels pour introduire des verbes au passé, tels que

Reutilizar

Carta 1 de 1

◀ 10 / 13 ▶

Reutilizar <> Incrustar

H:P

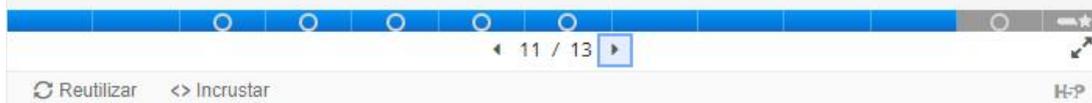
Visionnez la vidéo suivante et réfléchissez:

Quelles sont les formes verbales en anglais équivalentes au **passé composé**?

Quelles sont les formes verbales en anglais équivalentes à l'**imparfait**?



Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=eN83AzTBfRc>



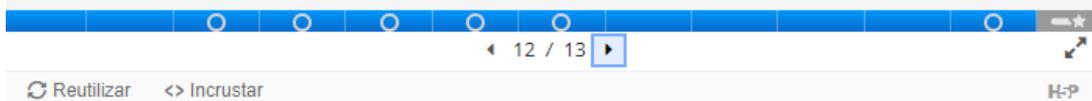
À partir des explications fournies dans la vidéo précédente, complétez le texte suivant avec les expressions ci-dessous:

actions terminées - passé composé - moment spécifique - une fois - décrire au passé - était en train de se passer - actions habituelles - spécifié - imparfait

Le est utilisé pour faire référence aux , aux événements qui se sont passés ou une quantité déterminée de fois à un du passé.

L' est utilisé pour faire référence à des ou en cours de se passer, dont son achèvement n'est pas . Il sert à , à raconter ce qui .

✓ revisar



6) Activités de remplissage proposées en un questionnaire de la plateforme Moodle:

Pregunta 1

Sin responder aún

Puntuà como 3,50

Marcar pregunta

Editar pregunta

Revenons à la vidéo que vous avez visionnée dans la première activité sur H5P. Celle des cheveux qui dépassaient le coffre d'une voiture sur une autoroute en France. (Cliquez ci-dessous pour le revoir)



Imaginez une autre fin à cette histoire. Rédigez un texte de trois lignes minimum. Employez les temps du passé: utilisez au moins un verbe conjugué à l'imparfait, et les autres au passé composé. Gardez la cohérence de votre production.

Pour vous guider, voici la transcription de l'histoire que vous devez compléter:

Dimanche, un automobiliste circulait sur la RN84 en France, lorsqu'il a aperçu la présence des cheveux qui dépassaient le coffre de la voiture qui se trouvait devant lui. Il a donc alerté la Gendarmerie qui s'est mise à la recherche du véhicule en question.

Les militaires ont intercepté la voiture à la hauteur de Miströl... (Haute Loire). Ils ont ensuite demandé au conducteur d'ouvrir son coffre ... (à suivre)

Pregunta 2

Sin responder aún

Puntuà como 3,50

Marcar pregunta

Editar pregunta

Voici différents titres de plusieurs fait divers. Choisissez-en une seule option et rédigez le texte qui accompagne cette titraile.

1)

2)

ARANDONNÉE

Pregunta **3**

Sin responder
aún

Puntuación como
3,00

🚩 Marcar
pregunta

⚙️ Editar
pregunta

Vous habitez à Mar del Tuyú, en Argentine. Vous êtes la personne qui a filmé la [vidéo suivante](#): Écrivez un texto à un/e ami/e pour lui raconter ce qui s'est passé. Donnez-en toutes les précisions possibles: décrivez les circonstances et les faits, tels qu'ils se sont produits.

Vous devez rédiger un texte au passé. Votre production doit comporter 100 mots minimum

 **Párrafo** **B** *I*

-
-

Ruta: p