

ANEXO 3

BIBLIOTECA ALFONSO BARRERO CABAL, S.J.

DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE GRADO

TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO DE GRADO			
Diseño de material suplementario basado en el enfoque de la acción para el mejoramiento del proceso de escritura de cartas formales argumentativas en el curso francés 6 de la Pontificia Universidad Javeriana			
AUTOR O AUTORES			
Apellidos Completos		Nombres Completos	
Pedroza Rojas		Olga Andrea	
Torres Díez		Mónica Andrea	
DIRECTOR DEL TRABAJO DE GRADO			
Apellidos Completos		Nombres Completos	
Reyes Rincón		Javier Hernando	
FACULTAD			
Comunicación y Lenguaje			
PROGRAMA ACADÉMICO:			
Tipo de programa (seleccione con "x")			
Pregrado	Especialización	Maestría	Doctorado
x			

Nombre del programa académico:						
Licenciatura en Lenguas Modernas						
Nombres y apellidos del director del programa académico						
Carolina Jaramillo Correa						
TRABAJO PARA OPTAR AL TÍTULO DE:						
Licenciado en Lenguas Modernas						
PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser LAUREADAS o tener una mención especial):						
CIUDAD		AÑO DE PRESENTACIÓN DE LA TESIS O DEL TRABAJO DE GRADO			NÚMERO DE PÁGINAS	
Bogotá		2013			80	
TIPO DE ILUSTRACIONES (seleccione con "x")						
Dibujos	Pinturas	Tablas, gráficos y diagramas	Planos	Mapas	Fotografías	Partituras
		x			x	
SOFTWARE REQUERIDO O ESPECIALIZADO PARA LA LECTURA DEL DOCUMENTO						
<p>Nota: En caso de que el software (programa especializado requerido) no se encuentre licenciado por la Universidad a través de la Biblioteca (previa consulta al estudiante), el texto de la Tesis o Trabajo de Grado quedará solamente en formato PDF.</p>						

MATERIAL ACOMPAÑANTE					
TIPO	DURACIÓN (minutos)	CANTIDAD	FORMATO		
			CD	DVD	Otro ¿Cuál?
Vídeo					
Audio	39 minutos con 76 segundos	3	x		
Multimedia					
Producción electrónica					
Otro Cuál?					
DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVE EN ESPAÑOL E INGLÉS					
<p>Son los términos que definen los temas que identifican el contenido. <i>(En caso de duda para designar estos descriptores, se recomienda consultar con la Sección de Desarrollo de Colecciones de la Biblioteca Alfonso Borrero Cabal S.J en el correo biblioteca@javeriana.edu.co, donde se les orientará).</i></p>					
ESPAÑOL			INGLÉS		
Diseño de material			Materials development		
Escritura de cartas formales argumentativas en francés			Argumentative formal letter writing		
Enfoque de la acción			Action Oriented Approach		
RESUMEN DEL CONTENIDO EN ESPAÑOL E INGLÉS					
(Máximo 250 palabras - 1530 caracteres)					

El presente trabajo muestra los resultados de un proceso investigativo conducente al diseño y aplicación de cuatro actividades didácticas secuenciales, pensadas como instrumentos para mejorar la competencia escritural de cartas formales argumentativas de los estudiantes de Francés Intermedio Alto (FIA) de la Licenciatura en Lenguas modernas (LLM) en la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ).

Dos momentos o etapas del trabajo dieron cuerpo al ejercicio de investigación adelantado: uno, de tipo diagnóstico, mediante revisión bibliográfica, exploración por encuesta y entrevista a docentes y estudiantes, que permitieron verificar la existencia de debilidades en la competencia escritural argumentativa de la población objetivo arriba enunciada. La segunda fase la constituyó el diseño, aplicación y evaluación de las actividades didácticas propiamente dichas, desarrolladas con el enfoque de la acción propuesto por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, 2002 y Claire Bourguignon, 2006 y, siguiendo el procedimiento sugerido por Tomlinson , 2011, para el diseño de material pedagógico.

Tanto los resultados de la evaluación del ejercicio de aplicación de las actividades didácticas diseñadas, representadas en la escritura de textos argumentativos (tipo *lettre de motivation*), como los conceptos emitidos por profesores y estudiantes, ilustran que tales actividades ayudan positivamente al mejoramiento de la competencia escritural argumentativa y por ende podrían favorecer la obtención, por parte del estudiante, de mejores resultados en el examen internacional DELF B2. Estos hechos llevaron a las autoras a recomendar que las actividades didácticas propuestas sean adaptadas a las clases de FIA de la LLM en la PUJ.

Abstract

The following research shows the results of an investigation process leading to the design and application of four (4) secuencial didactic activities thought as instruments to improve the argumentative letter writing competence of the High Intermediate level students of french of the Foreign Languages Bachelor at Javeriana University.

There were two key moments that modeled the body of this research: one related to the diagnosis through bibliographical revision, surveys and teacher-student interviews which allowed to verify the existance of weaknesses in the argumentative letter writing competence of the target population previously mentioned.

The second moment was linked to the design, application and assesment of the didactic activities based on the Oriented Action Approach, proposed by the Common European Framework of Reference for Languages (2002) and Claire Bourguignon (2006). In addition, the material developpement procedure proposed by Tomlinson (2011) was followed with the purpose of designing this pedagogical material.

As far as the results of the material application and the comments of the teachers and students showed positive feedback. In this matter, the four didactic activities proved effective in its main goal of improving said competence, and therefore, the students obtained in the international exam DELF B2, specifically in the writing competence should be better.

All in all, during this reseach project, the authors were leaded to recommend that this new material should be included in the six level french classes of the Bachelor of Foreign Languages at Javeriana University.

DISEÑO DE MATERIAL SUPLEMENTARIO BASADO EN EL ENFOQUE DE LA
ACCIÓN PARA EL MEJORAMIENTO DEL PROCESO DE ESCRITURA DE
CARTAS FORMALES ARGUMENTATIVAS EN EL CURSO DE FRANCÉS 6 DE
LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

OLGA ANDREA PEDROZA ROJAS

MÓNICA ANDREA TORRES DÍEZ

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS

BOGOTÁ

2013

DISEÑO DE MATERIAL SUPLEMENTARIO BASADO EN EL ENFOQUE DE LA
ACCIÓN PARA EL MEJORAMIENTO DEL PROCESO DE ESCRITURA DE
CARTAS FORMALES ARGUMENTATIVAS EN EL CURSO DE FRANCÉS 6 DE
LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

OLGA ANDREA PEDROZA ROJAS

MÓNICA ANDREA TORRES DÍEZ

Trabajo de grado para optar el título de Licenciadas en Lenguas Modernas

Asesor:

Profesor Javier Hernando Reyes Rincón

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS

BOGOTÁ

2013

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por ser luz, norte, fortaleza y compañía.

A nuestras familias, por su apoyo, confianza, dedicación y amor incondicional, por ser guía y ejemplo.

A todos nuestros familiares y amigos que estuvieron presentes con su apoyo durante el proceso.

A nuestros profesores, por la orientación e instrucción compartida.

Al profesor Javier Reyes, director del proyecto, por su orientación y esmero en nuestra preparación y en especial, para que la investigación llegara a feliz término.

Olga Andrea Pedroza Rojas, Mónica Andrea Torres Díez

DEDICATORIA

Este trabajo está dedicado, en primer lugar, a Dios, a quien sentí acompañándome durante la realización de la investigación. Sé que sin su luz y presencia nada de esto pudiera haber sido.

Así mismo, doy gracias y dedico este trabajo de grado a mis padres Álvaro Orlando y Olga Celina por su amor, ejemplo, consejo, apoyo, dedicación y acompañamiento; a mi hermano Álvaro Alexander por su invaluable don de ser amistad y apoyo; a mis tías Marlene y Leidy y a todos mis abuelos, por su especial amor y cariño y constante preocupación por hacerme sentir bien cada día... De todos he encontrado dedicación y empeño de estar siempre presentes como ejemplos de disciplina, honorabilidad, esfuerzo y dedicación, enseñándome valores para poder ser mejor persona cada día y poder pulir mi vocacionalidad formativa en procura de lograr con éxito metas trazadas.

Muchas gracias mamá y abuela, por su amistad, preocupación y oraciones: por la forma especial de hacerme sentir acompañada.

A ti, tía Leidy que desde el cielo gozas este nuevo peldaño de mi formación, porque además de brindarme amor, me inculcaste vocación por los idiomas y soñabas viéndome dominar una lengua que siempre te agradó y que quisiste hablar: el idioma francés. Sé que estás contenta con mi esfuerzo y como ves, el tema principal del trabajo investigativo fue diseño, aplicación y evaluación de esta lengua y lo escogí pensando en otras personas, que como tú, les agrada el francés o desean reforzar una falencia para lograr plena habilidad de este idioma. Sabes Tía Leidy que estás siempre presente. ! Bendíceme y Dios te bendiga ;

Olga Andrea Pedroza Rojas

RESÚMEN

El presente trabajo muestra los resultados de un desarrollo investigativo conducente al diseño y aplicación de cuatro actividades didácticas secuenciales, pensadas como instrumentos para mejorar la competencia escritural argumentativa de los estudiantes de Francés Intermedio Alto (FIA) de la Licenciatura en Lenguas Modernas (LLM) en la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ).

Dos momentos o etapas de trabajo dieron cuerpo al ejercicio de investigación adelantado: uno, de tipo diagnóstico, mediante revisión bibliográfica, exploración por encuesta y entrevista a docentes y estudiantes, que permitió verificar la existencia de debilidades en la competencia escritural argumentativa de la población objetivo arriba enunciada. La segunda fase, la constituyó el diseño, aplicación y evaluación de las actividades didácticas propiamente dichas, desarrolladas con el enfoque de la acción propuesto por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, 2002, y Bourguignon, 2006, "El enfoque de la acción adoptado considera al aprendiente de una lengua como miembro activo de su entorno social con responsabilidades y tareas que cumplir (además de aquéllas relacionadas con la lengua), bajo diferentes circunstancias, condiciones y campos de acción, que le impone el propio contexto social al que pertenece" y, siguiendo el procedimiento sugerido por Tomlinson, 2011, para el diseño de material pedagógico.

Tanto los resultados de la evaluación del material diseñado, representado en la escritura de textos argumentativos (*lettre de motivation*), como los conceptos emitidos por profesores y estudiantes, ilustran que tales actividades ayudan positivamente al mejoramiento de la competencia escritural argumentativa. Sin embargo, este hecho no garantiza la mejoría del nivel de escritural argumentativo del estudiante, y por ende tampoco garantiza mejores resultados en el examen DELF B2. Estos hechos llevaron a las autoras a recomendar que las actividades didácticas propuestas sean adaptadas a las clases de Francés 6 de la LLM en la PUJ.

Palabras claves: Diseño de material, escritura de cartas formales argumentativas en francés y el enfoque de la acción.

Abstract

The following research shows the results of an investigation process leading to the design and application of four (4) secuencial didactic activities thought as instruments to improve the argumentative letter writing competence of the High Intermediate level students of french of the Foreign Languages Bachelor at Javeriana University.

There were two key moments that modeled the body of this research: one related to the diagnosis through bibliographical revision, surveys and teacher-student interviews which allowed to verify the existence of weaknesses in the argumentative letter writing competence of the target population previously mentioned.

The second moment was linked to the design, application and assesment of the didactic activities based on the Oriented Action Approach, proposed by the Common European Framework of Reference for Languages (2002) and Claire Bourguignon (2006). In addition, the material developpement procedure proposed by Tomlinson (2011) was followed with the purpose of designing this pedagogical material.

As far as the results of the material application and the comments of the teachers and students showed positive feedback. However, this does not guarantee an improvement of said competence and therefore it does not guarantee better results in the DELF B2 international examn either. All in all, during this reseach project, the authors were leaded to recommend that this new material should be Included in the sixth level classes of the frenchof the Bachelor of Foreign Languages at Javeriana University.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN.....	19
1. PROBLEMA	22
1.1 Presentación del problema	22
1.2 Pregunta de investigación	26
2. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	27
3. OBJETIVOS	31
3.1. Objetivo General	31
3.2. Objetivos específicos	31
4. ANTECEDENTES	32
5. MARCO DE REFERENCIA	37
5.1. Marco Conceptual	37
5.1.1. La escritura en el aprendizaje de una Lengua Extranjera	43
5.1.2. El Diseño de Material en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera	46
5.2. Marco Metodológico	56
5.2.1. Tipo de Investigación.....	57
5.2.2. Modelo metodológico para el diseño de las actividades.....	59
5.2.3. Contextualización.....	60
5.2.4. Población	61
5.2.5. Instrumentos para la recolección de datos.....	62
5.2.6. Diseño de material	64
6.RESULTADOS	77
6.1. Resultados de la encuesta de análisis de necesidades	77
6.1.1. Tabulación de datos	77
6.1.2. Análisis de los resultados de la encuesta	81

6.2. Resultados de la encuesta de opinión sobre el material diseñado.....	91
6.2.1. Tabulación de datos	92
6.2.2. Resultados de la encuesta a estudiantes	96
6.2.3. Resultados de la encuesta a profesores.....	105
6.3. Conclusiones generales de la encuesta valorativa del material	112
7. CONCLUSIONES	117
Bibliografía	120
Anexo I. Le pouvoir de l'argumentation	127
Anexo I.I. Activité 1: L'en-tête de la lettre de motivation	127
Anexo I.II. Activité 2: Écrire l'introduction de la lettre de motivation	137
Anexo I.III. Activité 3: Le développement de la lettre de motivation	146
Anexo I.IV. Activité 4: La conclusion de la lettre de motivation	159
Anexo I.V. Guide pour le professeur	168
Anexo II. Encuestas a estudiantes y profesores	172
Anexo II.I. Encuesta de análisis de necesidades a estudiantes	172
Anexo II.II. Encuesta de opinión sobre el material diseñado a estudiantes	175
Anexo II.III. Encuesta de opinión sobre el material diseñado a profesores.....	177
Anexo III. Entrevista a profesores	179
Anexo III.I. Entrevista de análisis de necesidades a profesores.....	179
Anexo IV. Resultados.....	180
Anexo IV. I. Resultados de la encuesta de análisis de necesidades a estudiantes.....	180
Anexo IV.II. Resultados de la encuesta de opinión sobre el material diseñado a estudiantes.....	182
Anexo IV.III. Resultados de la encuesta de opinión sobre el material diseñado a profesores.....	184
Anexo IV.IV. Resultados de la prueba internacional del DELF B2 durante los últimos ocho años	186

Anexo IV. V. Ejemplo de escritura de carta formal argumentativa en francés realizada por una estudiante del último nivel	190
Anexo V. Gráficas de resultados.....	191
Anexo V.I. Gráficas de resultados de la encuesta de análisis de necesidades a estudiantes .	191
Anexo V.II. Gráficas de resultados de la encuesta de opinión sobre le material diseñado a estudiantes.....	193
Anexo V.III. Gráficas de resultados de la encuesta de opinión sobre el material diseñado a profesores	195
Anexo VI. Ejemplos de escritura argumentativa en francés.....	197
Anexo VI.I. Ejemplos de ejercicios de escritura de cartas formales argumentativas en francés propuestas en el libro Écho B1.....	197
Anexo VI.II. Ejemplos de ejercicios de escritura argumentativa en francés en el libro Dupleis D, Mégre, B(2007); Production écrite niveau B1/B2; Paris: Didier	198
Anexo VII. Syllabus de los cursos de francés lengua extranjera LLM-PUJ.2013	208

INTRODUCCIÓN

La didáctica representada en el enfoque de la acción es una herramienta pedagógica propositiva en la que el alumno, como miembro de una sociedad, es un agente transformador del contexto social al que pertenece, tal como lo afirma Bourguignon, 2006. En esta dinámica accional, de conformidad con la publicación hecha en 2001 por el Consejo de Europa referida al Marco Común de Referencia (MCER), el estudiante de lengua tiene *"responsabilidades y tareas que cumplir (además de aquéllas relacionadas con la lengua), bajo diferentes circunstancias, condiciones y campos de acción, que le impone el propio contexto social al que pertenece"*. Lo anterior, de acuerdo con los autores del MCER, la lengua es un instrumento, cultural y socialmente acordado, que posibilita al ser humano ser protagonista de cambio en el núcleo social al que pertenece.

Los autores del MCER precisan que la lengua es actividad y, que lo que nos habilita su uso son las diversas estrategias y competencias activadas en la comunicación. Por ello, en el diseño de actividades de aprendizaje centradas en la acción, el contexto de la comunicación es la clave fundamental, debido a que la relación necesidad-deseo de comunicar surge y se concreta bajo ciertas circunstancias, que hacen que la forma y el contenido de la comunicación sean respuesta de las condiciones del entorno en que se desarrolla la acción.

La necesidad de encontrar soluciones a una situación problemática asociada con falencias en la competencia de escritura argumentativa de textos formales en estudiantes de Francés Intermedio Alto (FIA) de la Licenciatura en Lenguas Modernas (LLM) en la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ), motivó el desarrollo de un ejercicio investigativo centrado en el enfoque de la acción, que fue iniciado con un prediagnóstico, a partir de un estudio de caso (mediante encuestas y entrevistas aplicadas docentes y estudiantes) y, siguió con el diseño, aplicación y evaluación de actividades didácticas, pensadas como mecanismos de apoyo al desarrollo de competencia escritural argumentativa.

Las ventajas competitivas del modelo de la acción fueron consideradas como enfoque central de las actividades didácticas diseñadas, teniendo en cuenta que (como ha sido expuesto) se trata de una herramienta, la cual que toma en consideración el contexto y da espacios de participación al estudiante a quien, como miembro de un núcleo social, se le considera un agente capaz de dar respuestas a los problemas de la sociedad a la que pertenece.

A partir de las consideraciones mencionadas se realizó un trabajo de investigación orientado al diseño y aplicación de cuatro actividades didácticas secuenciales, pensadas como herramientas de apoyo pedagógico para mejorar la competencia escritural de cartas formales argumentativas de los estudiantes de Francés Intermedio Alto (FIA) de la Licenciatura en Lenguas Modernas (LLM) en la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ). Este desarrollo investigativo fue adelantado en la modalidad de trabajo de grado, cumple como uno de los requisitos exigidos por la PUJ para otorgar el título de Licenciado en Lenguas Modernas.

En este escrito se documenta el producto de un proceso reflexivo, investigativo y de planeación estratégica culminado en cuatro actividades didácticas basadas en el enfoque de la acción. La estructura de las mismas obedece a los siguientes componentes: 1. Escritura del encabezado, 2. Escritura de la introducción, 3. Cuerpo de la carta de presentación, 4. Escritura de la conclusión de la carta. Cada uno de los apartados del material tiene cinco pasos esenciales: observación, deducción, práctica y creación. Éstos están basados en las etapas propuestas por Scardamalia & Bereiter, 1985: Pre-escritura, borrador, revisión y edición. (Para ampliar la información, ver apartado 5.2 (Marco Metodológico)).

Estas actividades son útiles, de fácil aplicación, comprensibles y de resultados comprobados como positivos para el apoyo pedagógico del fortalecimiento de la competencia escritural argumentativa y por ende, el aprendizaje de lengua.

La herramienta pedagógica propuesta es útil no sólo a los estudiantes en sus procesos de producción de escritura argumentativa, sino también a los profesores en sus tareas docentes, al contar con un instrumento que puede potenciar sus enseñanzas en el aula de clase. Se espera que la aplicación sistémica de estas actividades didácticas como componentes de las clases de Francés Intermedio Alto en la PUJ, ayude a los estudiantes no sólo a fortalecer su competencia en lengua sino también a tener un mejor desempeño en la prueba internacional DELF B2.

1. PROBLEMA

1.1 Presentación del problema

La adquisición de una lengua extranjero como el francés tiene, por su significado social y cultural, vital importancia en el mundo globalizado de los tiempos modernos; su enseñanza constituye una disciplina que reclama toda atención en materia de fortalecimiento académico para subsanar posibles deficiencias en los aprendizajes por parte de los estudiantes.

Entre muchas situaciones problemáticas existentes en los estudiantes del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas (LLM) de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ), se evidenció una deficiencia en la escritura de cartas formales argumentativas, especialmente en el Área de Francés. Esta realidad se hace problemática en cuanto tiene dos (2) consecuencias principales: la baja capacidad de argumentar de forma escrita (competencia importante para toda persona y crucial para un licenciado en Lenguas Modernas), y los bajos resultados en la presentación de los exámenes internacionales del DELF B2, especialmente en la competencia de producción escrita.

La primera causa de la problemática planteada en los estudiantes radica en que en FLE (Francés como lengua extranjera) existe una deficiencia argumentativa escritural. Esta afirmación fue corroborada por los profesores de francés de Nivel 6 en una entrevista informal¹ donde se manifestó que esta deficiencia estaba relacionada al hecho de que carecían bases sólidas al momento de argumentar una idea. La causa mencionada por los profesores de francés, se debe a que los estudiantes no le habían dado importancia al proceso metacognitivo de la estructura de los textos argumentativos, no poseían conocimiento sobre el significado de los conectores utilizados en estos tipos de

¹ Pedroza Rojas & Torrez Díez. 11 de Mayo de 2012. Entrevista a profesores del último nivel de francés en el primer periodo de 2012. El cuestionario de las preguntas realizadas en la entrevista se pueden consultar en el apartado de Anexos III. I

textos y presentaban problemas de lengua. (Ver el anexo III.I, los audios de la entrevista se encuentran en formato Mp3).

La segunda causa de tal falencia argumentativa escrita se asocia al hecho de que el material para mejorar esta competencia no llenaba los vacíos que presentaban los estudiantes. Como guía del curso, los estudiantes próximos a presentar el DELF B2 utilizaban el libro "Écho B1"², en el cual los ejercicios para practicar la escritura de cartas argumentativas son escasos y solo ofrece la escritura de éstas como un producto y no como un proceso cognitivo que permita a los estudiantes mejorar tal aspecto. (Ver ejemplos de ejercicios de escritura de cartas argumentativas en el Anexo VI.I). Se destaca que el objetivo del libro mencionado no se centra en el mejoramiento de la escritura de cartas formales argumentativa, sino el de mejorar, como un todo, el nivel de lengua en FLE.

Por esta misma razón, los profesores de Francés Intermedio Alto utilizaron material extra, como por ejemplo, Dupleix D, Mégre, B, 2007; Production écrite niveau B1/B2; Paris: Didier, entre otros. Sin embargo, y al igual que sucedía con el "Écho B1", los estudiantes no nativos seguían presentando los mismos resultados en la prueba internacional (DELF B2), habida cuenta que estos mismos obtenidos en la competencia de producción escrita en dicha prueba, no mejoraron.

Por otra parte, una prueba de la existencia notoria de la falencia en la argumentación escritural en FLE, la constituyen los resultados de 108 exámenes DELF B2 presentados en los últimos ocho años por igual número de estudiantes y los resultados de una encuesta hecha a los estudiantes que se preparaban para presentar este mismo examen internacional. En cuanto a los resultados de estos exámenes, se encontró una deficiencia tanto en la lengua en general como en la competencia escrita de esta misma. Lo anterior representa una problemática ligada a la deficiencia en escritura argumentativa, ya que habitualmente el Área de Francés ofrece 800 horas, intensidad ésta que según el Marco Común de

² El libro Écho B1 es actualmente utilizado en los cursos de Francés Intermedio Alto.

Referencia Europeo equivale a un nivel C1. Sin embargo, dicha muestra de estudiantes mostró un puntaje medio ponderado de 62,3 que equivale a una nota de 3.1, en la escala de 0.0 a 5.0, tan solo en el examen DELF B2.

Ahora, en cuanto a la competencia escrita de este mismo examen, los estudiantes obtuvieron una nota promedio de 15.92 sobre 25 puntos, que equivale a una nota de 3.18, en la escala de 0.0 a 5.0, siendo la segunda nota más baja entre las demás competencias. La siguiente información fue suministrada por parte de la coordinación del Área de Francés (ver tablas 1 y 2).

Tabla 1. Resultados del Examen Internacional del DELF B2

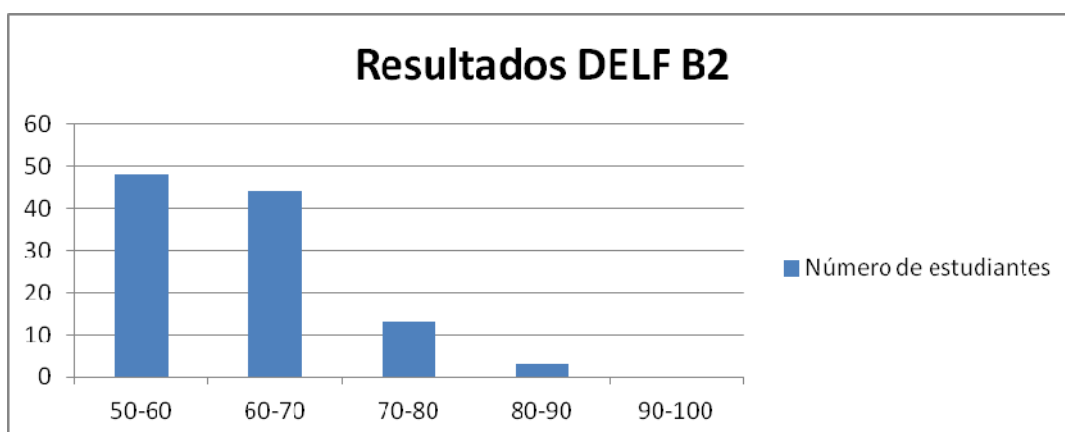
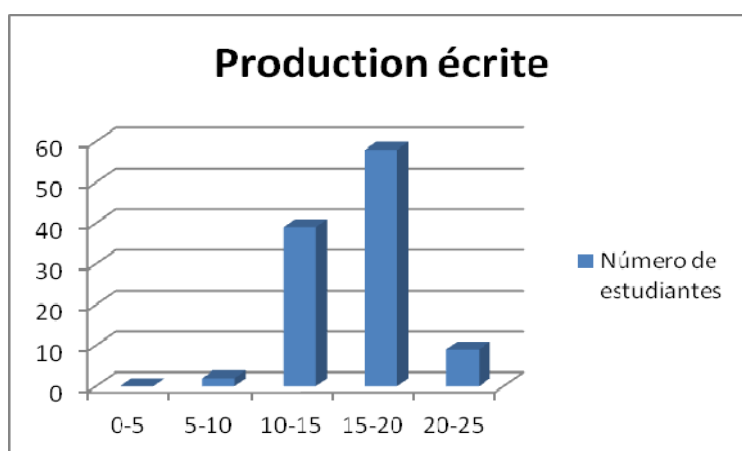


Tabla 2. Resultados de la producción escrita en el examen internacional DELF B2



Teniendo en cuenta los resultados en producción escrita, según los estándares establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia en 2002, en las páginas 40 a la 45, y en la 77 a la 79, los estudiantes deben ser capaces de defender ideas, indicando pros y contras en forma de un texto detallado sobre cualquier tema, incluyendo las cartas que deben llevar argumentos fuertes para apoyar o refutar un punto de vista. Lo aquí expuesto, a la luz de los resultados, permite concluir, según el porcentaje obtenido en producción escrita, que los estudiantes presentan dificultades argumentando, en forma escrita, diferentes ideas para llegar a una conclusión.

Adicionalmente, en procura de una mayor evidencia de lo observado y expuesto, se realizó una encuesta a 18 de 34 estudiantes (por causas externas a las autoras no se pudo diligenciar el cuestionario con la totalidad de los aprendientes), quienes se preparaban para presentar el examen DELF B2 y cursaban el último nivel de francés (Francés intermedio alto) de la LLM en la PUJ. Esta encuesta constó de siete (7) preguntas cerradas (dicotómicas) y de valoración, todas orientadas a indagar las causas y hechos problemáticos asociados al tema de investigación. Entre las conclusiones se encontró que la mayoría de los estudiantes eran conscientes de que lo evaluado era la escritura de cartas argumentativas del examen DELF B2, aún así, no se sentían completamente a gusto con su escritura de cartas formales, debido a que la mayoría sólo se limitaba al libro utilizado en clase, o al uso de la Internet para solucionar sus inquietudes fuera del aula. Finalmente, todos los estudiantes afirmaron que la posibilidad de disponer de un material extra, vinculado a las clases de Francés 6, sería de gran ayuda para mejorar sus procesos de escritura argumentativa. (Ver el apartado de resultados)

Tomando en consideración lo anteriormente señalado, se hace innegable que los estudiantes aspirantes a la prueba DELF B2 presentan problemas con la escritura argumentativa y que tal situación demanda solución. En consecuencia, buscar resolver parcial o totalmente el problema planteado motivó el desarrollo del

presente proyecto cuyos resultados serán mostrados en este documento. Las autoras son conscientes de la existencia de material ideado para mejorar la argumentación escrita de cartas formales en los estudiantes de FLE; sin embargo, se creyó necesario ahondar en el mejoramiento de la competencia de escritura de cartas formales argumentativas en francés, mediante la elaboración de un material orientado a los estudiantes de FLE.

En tal sentido, se presenta el diseño de cuatro (4) actividades didácticas basadas en el enfoque de la acción, pensadas para dar solución a las dificultades de escritura argumentativa que experimentan los estudiantes aspirantes a la pruebas DELF B2. El nuevo material propuesto se diferencia de los ya existentes en su enfoque de enseñanza en lengua extranjera, por cuanto está basado en el "enfoque de la acción", en el cual el estudiante es protagonista de su propio aprendizaje al asumir un rol real y activo dentro de la lengua y hacer que el aprendizaje sea didáctico, tal como lo dice Bourguignon, 2006:

"El enfoque accional adoptado considera al aprendiente de una lengua como miembro activo de su entorno social con responsabilidades y tareas que cumplir (además de aquéllas relacionadas con la lengua), bajo diferentes circunstancias, condiciones y campos de acción, que le impone el propio contexto social al que pertenece"

Mejorar la competencia en escritura de textos argumentativos podría llevar a que los estudiantes puedan alcanzar un mayor puntaje en la prueba DELF B2, y logren su objetivo de graduarse como Licenciados en Lenguas Modernas de la PUJ.

1.2 Pregunta de investigación

¿Qué actividades didácticas escriturales, teniendo en cuenta "el Enfoque de la Acción", pueden ser implementadas para mejorar la habilidad escritural argumentativa en los estudiantes del Nivel B2 de francés?

2. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

La presente investigación describe un manejo propio del lenguaje, las fuentes y los criterios de citación en su totalidad. Para ello, se utilizó la normatividad propuesta por el Manual de publicaciones de la American Psychological Association, (APA), Sexta Edición, en inglés "Publication Manual of the American Psychological Association (APA), Sixth Edition".

Este trabajo investigativo adelantado en la modalidad de trabajo de grado³ conllevó el diseño de material didáctico como producto; éste fue elaborado fruto de un proceso reflexivo, investigativo y de planeación, de manera que resultará útil tanto a los estudiantes en sus procesos de adquisición de producción de escritura argumentativa, como a los profesores en sus tareas de enseñanza, al contar con una herramienta de uso potencial en las aulas de clase.

Durante el proceso de aprendizaje de Francés como Lengua Extranjera, las autoras de la presente investigación han comprendido la importancia de la escritura argumentativa en situaciones que exigen presentar, argumentar y sustentar sus opiniones, como lo afirma Popper(1994). Este autor plantea que el principal objetivo del lenguaje humano para configurar su realidad es poder argumentar sus opiniones respecto de la manera de ver el mundo.

Por otra parte, pese a que los libros de referencia base del Nivel 6 de francés en la PUJ no tienen un único enfoque para el mejoramiento del proceso de escritura argumentativa de cartas formales, los docentes han guiado sus clases con base en estos textos, los cuales tienen un enfoque comunicativo, desarrollando las cuatro habilidades (lectura, escritura, escucha y habla), que permite a los estudiantes descubrir diferentes aspectos de la cultura francófona. Un análisis de tal situación permite observar que el aporte del texto a la escritura argumentativa es escaso, lo cual lleva a los profesores de francés a implementar diferentes

³ Pontificia Universidad Javeriana. (2004). Documento de currículo. Facultad de Comunicación y Lenguaje. Licenciatura en Lenguas Modernas. Bogotá. Páginas. 42-45.

medios didácticos para desarrollar en los estudiantes habilidades cognitivas y de razonamiento crítico y por ende, para estimular en ellos competencias escriturales argumentativas.

Si bien, las clases de francés han sido guiadas con base en el libro "Écho B1", el cual tiene un enfoque de la acción y desarrolla las cuatro habilidades (lectura, escritura, escucha y habla), los resultados de aprendizajes adquiridos por los estudiantes manifiestos en las pruebas previamente referenciadas, proponen la necesidad de fortalecer la competencia escritural argumentativa, en el marco del contexto de la cultura francófona y de las necesidades socio culturales específicas del aprendiente.

De igual forma, es deseable, además del enfoque mostrado en los textos guías ya citados, tomar en cuenta sociedades multiculturales y diferentes contextos y realidades basadas en las necesidades de los estudiantes. Debido a que éste es un método innovador, se hizo énfasis en la selección de tareas reales que toman en cuenta la auténtica comunicación y la importancia de la interacción social.

Esta óptica motivó la iniciativa de las autoras a diseñar cuatro actividades didácticas para el mejoramiento del proceso de escritura de textos argumentativos (diferentes tipos de cartas) que ayuden a los estudiantes del Nivel B2 de francés, mediante el desarrollo de ejemplos, ejercicios y actividades de fortalecimiento de los procesos de aprendizaje y de destrezas en habilidades de escritura argumentativa en Francés como Lengua Extranjera basados en el "Enfoque de la Acción".

De esta forma, las cuatro actividades didácticas aquí propuestas, con el enfoque descrito, están centradas en el aprendiente y cobrarán pertinencia y relevancia como guía y ayuda real a los estudiantes, en la medida en que éstos hagan uso de los diferentes recursos de lengua para realizar ejercicios en las cuatro actividades escriturales argumentativas. El material tiene en cuenta sus experiencias y

necesidades en el desarrollo de textos argumentativos y siendo conscientes de la importancia de los pasos que se deben seguir en el acto de escribir.

El sentido de la investigación trata de actividades didácticas pensadas, planeadas, coherentes, contextualizadas y sistémicas, fijadas en el objetivo central consistente en fortalecer la habilidad escritural argumentativa por parte de los alumnos de francés. No se trata de tomar sin ningún tipo de análisis y apropiación pedagógica actividades divulgadas en internet, ni de proponer acciones aisladas inconexas y fuera de todo contexto.

El aporte consiste en presentar actividades que efectivamente ayuden a los estudiantes a mejorar sus habilidades escriturales argumentativas, en forma integral y en correspondencia con su formación de profesionales en LLM. En cuanto a los profesores se les proveerá una ayuda especialmente diseñada para mejorar las falencias escriturales argumentativas de sus alumnos.

Se espera que las cuatro actividades se constituyan en un aporte eficaz para los estudiantes en su rol de producir textos de calidad, haciendo uso adecuado de los elementos propios de la escritura académica, tales como ortografía, semántica, redacción, presentación y estilo. Pese a la existencia de importantes pero aún así escasos desarrollos en materia de producción investigativa sobre el tema, es necesario continuar con el desarrollo de más material didáctico que sea dirigido a fortalecer esta competencia.

La importancia de diseñar estas actividades radica en que la habilidad escritural argumentativa en Lengua Francesa del profesional de LLM demanda el desarrollo, en los estudiantes, del acto escritural, tomando conciencia de los procesos cognitivos implicados en la producción de textos, para que tal práctica trascienda al simple activismo de escribir. El trabajo investigativo adelantado podría contribuir al mejoramiento de la calidad académica del programa de LLM de la PUJ al aportar un material didáctico que permita a los estudiantes mejorar la habilidad de

escritura argumentativa, a partir de la aplicación de las actividades didácticas que constituyen el producto de la presente investigación.

3. OBJETIVOS

El marco de la investigación estuvo centrado al logro de los siguientes objetivos:

3.1. Objetivo General

Diseñar cuatro actividades didácticas escriturales argumentativas y una guía de apoyo para el profesor teniendo en cuenta el "Enfoque de la Acción" para los estudiantes de Licenciatura de Lenguas Modernas de Francés Intermedio Alto de la Pontificia Universidad Javeriana.

3.2. Objetivos específicos

- Realizar un análisis de necesidades del material existente utilizado en el Nivel 6 de francés en la PUJ que permita evaluar procesos, métodos y materiales académicos como dinámica que oriente el mejoramiento continuo y sirva de referente futuro para ponderar avances, retrocesos e identificar áreas que precisen cambios.
- Analizar los objetivos, la estructura y el contenido del material existente del Nivel 6 de producción escrita de francés de textos argumentativos en la PUJ, a la luz de la pertinencia y la coherencia, en el marco de un ambiente diverso.
- Identificar y evaluar o establecer los parámetros de diseño de actividades didácticas escriturales argumentativas para los estudiantes del nivel 6 de francés teniendo en cuenta el método de "Enfoque de la acción" y la ficha de apoyo para el profesor.
- Analizar las implicaciones pedagógicas del material didáctico propuesto.

4. ANTECEDENTES

Pasando por una revisión de varios documentos en diferentes bases de datos, no encontramos una investigación con el mismo objetivo que la presente. Sin embargo, algunos documentos consultados se relacionan con algunas de las variables o palabras claves descritas en este trabajo investigativo como lo son la competencia argumentativa escrita en francés, el enfoque de la acción y el diseño de material en francés.

En el presente apartado se clasificará dichos documentos con respecto a la discusión dada relacionada con la competencia escritural argumentativa, la utilización del enfoque de la acción y el diseño del material en francés.

En primer lugar, durante las últimas dos décadas, ha existido la inquietud de dar respuesta oportuna a las falencias en la competencia escritural, tanto en lengua materna como en lengua extranjera, que los estudiantes han tenido en sus procesos de esta competencia. Por esta razón, Santamaría, 1992 en su artículo: **"Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica, Aula de Innovación Educativa, [Versión electrónica], Revista Aula de Innovación Educativa 2"** desea reseñar una investigación hecha en dos cursos de los cinco primeros de bachillerato del Instituto La Salzereda de Santa Coloma de Gramenet en Barcelona, España. En esta investigación, el autor toma en cuenta que al proceso de escritura, en la clase de lengua, no se le da la suficiente importancia, pese a que la escritura tiene muchos usos en las diferentes tipologías de textos para afianzar las habilidades cognitivas, de conformidad con Vilá, 1991. En vista de esto, se diseñó una secuencia didáctica para mejorar la escritura argumentativa en dicha población. Esta secuencia está compuesta de cuatro fases: actuación, reflexión, análisis y generalización. Durante estas etapas los estudiantes llevan a cabo las etapas de planificación, elaboración y revisión del texto de manera didáctica, haciendo debates y presentando pros y contras de un tema negociado entre profesor y estudiantes. En cuanto a los resultados de esta investigación, fueron muy positivos ya que los estudiantes en sus entregas finales mostraron una

gran mejoría en sus escritos, llevando una secuencia lógica entre argumentos y por lo tanto se demostró que el seguir una secuencia antes de escribir puede conducir a una auténtica producción de conocimiento. Esta investigación, al igual que la presente, indaga sobre la escritura como un proceso, especialmente, la importancia que se da en la escritura de textos argumentativos. Por lo tanto, esta investigación hace claro que se deben llevar a cabo pasos secuenciados en la mejoría de la escritura. De manera que el diseño acá propuesto consta de cuatro actividades didácticas secuenciadas para enriquecer la competencia escritural argumentativa.

Como se ve planteado en el párrafo anterior, esta problemática es muy amplia puesto que radica en la apreciación de la escritura como un proceso metacognitivo y no como un producto. Por consiguiente, el interés de las personas por dar a conocer esta apreciación se ha ido incrementado hasta el punto de proponer herramientas pedagógicas para el mejoramiento de la competencia escrita, tanto en lengua materna como en lengua extranjera. Tal es el caso de Rubén Darío Esparragoza Amón (2010) quien en su trabajo de grado, titulado: **webquest: una herramienta pedagógica para la práctica de la competencia escrita de francés lengua extranjera en alumnos de francés pre-intermedio del programa de licenciatura en lenguas de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá**, tuvo como objetivo presentar una herramienta virtual como lo es la webquest para mejorar la competencia escrita de los estudiantes de Francés Pre-Intermedio de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Aquí el autor, por medio de encuestas hechas a dos grupos de francés pre-intermedio, comprueba las dificultades que presentan los estudiantes para escribir textos de todo tipo incluyendo textos argumentativos. Así mismo, se realza la importancia de la escritura como un proceso que debe tener una coherencia lógica entre lo que se trata de comunicar, tal como lo afirma Díaz, 1999. Finalmente, después de un pilotaje con dicha herramienta, se concluye que su uso debe estar atado al currículo para tener mejores resultados.

Con el objetivo de tener un impacto en las personas y por ende en sus procesos de escritura en lengua materna como en lengua extranjera, se ahondó en la cuestión de buscar un enfoque en donde el estudiante fuera un actor social quien ayudara al otro a entender y comprender de una manera más sencilla su rol en la sociedad. De ahí que surgiera el interés en profundizar sobre el tema y hallar una evolución en el método de enseñanza. Éste es el caso de Puren (2010), quien en su documento de nivel internacional: **Les manuels récents de français langue étrangère: entre perspective actionnelle et approche communicative (los manuales recientes de francés lengua extranjera: entre la perspectiva de la acción y el enfoque comunicativo)**, Université de Saint-Étienne, **FULGOR Volume 4, Issue 2**, pretende mostrar la evolución del método de enseñanza comunicativo al enfoque orientado hacia la acción. El autor, con el objetivo de ver esta transición, revisó las actividades de tres libros recientes y diferentes de enseñanza de FLE. Durante este proceso, se encontraron diferencias y similitudes entre ambos métodos. Entre las más importantes y relevantes están las propuestas por la perspectiva accional. Aquí, se establece que el rol del estudiante es mucho más significativo, ya que tiene que enfrentarse a situaciones auténticas y no simuladas como lo enseña la perspectiva comunicativa.

Este concepto ha sido utilizado como medio para que las personas interesadas propongan material didáctico, que ayude a mejorar los procesos escriturales en lengua materna como extranjera. Este es el caso de Cook & Aguilar (2012), quienes en su trabajo de grado titulado: **Diseño de un syllabus integrado basado en el enfoque de la acción para la enseñanza de FLE**, [trabajo de grado], [CD-ROM], Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Lic. en Lenguas Modernas, propusieron un syllabus basado en el enfoque de la acción para el Colegio Campestre Marie Curie; debido a que en esta institución y en otras también involucradas en la enseñanza del francés en Cundinamarca, los practicantes no tienen un currículo con el cual guiarse. Estos docentes soportan sus clases en el libro *Tout va bien*, el cual no cumple con los estándares definidos

para considerar un material auténtico y didáctico. Por tal motivo, esta propuesta se basó en el enfoque de la acción propuesto por Bourguignon, 2006 como factor didáctico e innovador en la metodología de enseñanza. Este enfoque propone que el estudiante es usuario de una comunidad que usa la lengua en tareas sociales, es decir, el estudiante aprende la lengua como usuario real de ella y emprende tareas de la vida real (MCER, p. 24). Por consiguiente, el syllabus contiene temáticas reales cotidianas de la cultura francófona, el cual después de revisión con expertos y aplicación, mostró ser satisfactorio para un aprendizaje significativo de FLE. Esta investigación, al igual que la descrita en este trabajo investigativo, posee el enfoque de la acción como método didáctico e innovador de enseñanza-aprendizaje que posibilitará a los estudiantes mejorar su competencia escritural argumentativa.

Aún cuando han existido investigaciones que han utilizado el enfoque de la acción como medio para mejorar las competencias de los estudiantes, otras personas han propuesto material didáctico basado en el enfoque comunicativo que ayuden a diferentes poblaciones a mejorar sus falencias en sus respectivas áreas. Éste es el caso de Orozco, 2008 quien en su trabajo de grado titulado: **diseño de actividades comunicativas a partir de un material audiovisual auténtico para la clase de ELE (español como lengua extranjera), Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Lic. en Lenguas Modernas**, tuvo como objetivo diseñar actividades comunicativas auténticas para los estudiantes de ELE. Estas actividades fueron basadas en la problemática que tienen tanto estudiantes como profesores de español de encontrar materiales auténticos con los cuales trabajar. Por lo tanto, se diseñaron dos guías, una para profesores y otra para estudiantes basadas en material audiovisual real. Este material se tituló: "Amas de casa desesperadas" y fue sugerido por las mismas estudiantes del curso. Esta investigación basó su diseño de material en el marco metodológico propuesto por Tomlinson, 2011 para el diseño de material, el cual propone cinco pasos, pero en este caso, se empezó a partir de la etapa de realización pedagógica. Esta

investigación plasma, la ruta metodológica para el diseño de material con Brian Tomlinson.

Finalmente, el diseño de material didáctico para el mejoramiento de escritura basado en un enfoque en donde los estudiantes sean actores sociales en un contexto real y por tanto sean parte activa a la sociedad, tal como lo plantea el enfoque de la acción Bourguignon, 2006, es la problemática discutida. Por ende, la presente investigación posee el enfoque de la acción como método didáctico e innovador de enseñanza-aprendizaje que posibilitará a los estudiantes últimamente mejorar su competencia escritural argumentativa, haciéndolos responsables de sus aprendizajes significativos.

5. MARCO DE REFERENCIA

El siguiente apartado tiene como objetivo dar a conocer los conceptos pertinentes para este trabajo investigativo los cuales ayudan a contextualizar al lector para tener una idea más amplia del desarrollo del mismo. En primer lugar, se hará evidencia del marco conceptual y posteriormente del marco metodológico.

5.1. Marco Conceptual

Los fundamentos teóricos del diseño de cuatro actividades didácticas basados en el enfoque de la acción y orientados al mejoramiento del proceso de escritura de cartas formales argumentativas están basados en lo establecido por el Marco Común Europeo; más específicamente, en el segundo capítulo del documento *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, 2002*, donde el Consejo de Europa establece las políticas generales para las lenguas, entre las cuales se encuentra el "Enfoque de la Acción" como el enfoque oficialmente adoptado.

En este enfoque el estudiante es considerado un ser social que realiza tareas específicas, que no necesariamente están relacionadas con una lengua. Se trata de tareas llevadas a cabo por los individuos en un contexto real con el propósito de encontrar una respuesta. Con este enfoque se desarrollan competencias tanto generales como comunicativas, debido a que el estudiante se vale de estrategias lingüísticas que estén a su disposición en el contexto real, como es el caso de producir y recibir textos respecto a temas o ámbitos relacionados con su especialidad.

Finalmente, la tarea conlleva tres etapas [pre-tâche, tâche y post-tâche] las cuales apoyan al estudiante en el proceso de realización de una misma tarea. Partiendo de estos presupuestos teóricos se dará un marco para el diseño de dichas actividades. Este material espera cumplir su objetivo el cual consiste en proveer ayuda al estudiante para realizar, como tarea final, una carta de presentación

(lettre de motivation) de calidad con el propósito de postular su candidatura a una beca en Francia como asistente de español.

Enfoque de la Acción

Bourguignon, 2006, & LIONS-OLIVIERI & PHILIPPE, 2010, entre otros autores, han desarrollado el modelo pedagógico conocido como "enfoque de la acción" ó "communic'actionnelle" (en francés), el cual propone la adquisición de conocimiento de una lengua mediante labor didáctica basada en la acción y en la que el alumno es protagonista de su propio aprendizaje. En este modelo, el proceso es contextualizado al entorno y necesidades socio-culturales del aprendiente, quien resuelve problemas concretos por medio de procesos analíticos, procurando un sentido real al aprendizaje del idioma. Este modelo de enseñanza-aprendizaje, propuesto por el Marco Común Europeo de Referencia & LIONS-OLIVIERI & PHILIPPE, 2010, busca ser un modelo más bien complementario con actividades didácticas apoyadas en el uso auténtico de la lengua en la cultura, especialmente en la cultura francesa.

El Enfoque de la acción, derivado del Task-Based Approach se dio en el 2001 por el Marco Común Europeo de Referencia:

"Con el propósito de proveer una herramienta con una base en común para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas según los siguientes ejes de reflexión: los seis niveles comunes de referencia, las cinco actividades lingüísticas, los tres componentes de la competencia comunicativa y la perspectiva accional" (LIONS-OLIVIERI & PHILIPPE, 2010)

Este enfoque ha enfatizado, durante los últimos doce años, en ciertos factores principales, destacándose la orientación por tareas con énfasis en la forma, lo cual permite al estudiante descubrir las regularidades de un sistema en el que el aprendiente es un actor social que lleva a cabo diferentes tareas reales en contextos dados y circunstancias específicas. El producto final de estas tareas de lengua extranjera es el resultado de las realizaciones de proyectos y trabajos intermediarios que conllevan como objetivo la resolución de una situación

problemática. En este enfoque, para la realización de la tarea, el aprendiente avanza en tres etapas: pré-tâche, tâche y post-tâche, incluidas todas en el denominado ciclo 'Le cycle de la tâche'.

Le Cycle de la Tâche

Durante el desarrollo de las tareas propuestas, el estudiante debe realizar tres etapas que lo ayudarán en su proceso de aprendizaje de francés como lengua extranjera. Durante la etapa "Pré-tâche", el aprendiente realiza un proceso metacognitivo mediante esquemas mentales y escenarios que le permiten planificar una tarea en los niveles de estructura macro y micro del contenido, del escenario al que estará expuesto y del material que utilizará con el propósito de ejecutar una tarea de lengua extranjera.

Después de realizar este proceso, el estudiante entra en la fase de negociación con el maestro (llamada "tâche"), quien le proporcionará las modalidades y estrategias de aprendizaje, permitiéndole como aprendiente realizar su objetivo de hacer la tarea. También definirá los criterios de la misma que le ayudarán a evaluar después la calidad del proceso y el producto realizado. Una vez realizada la tarea, el estudiante la socializará con su público. El proceso de retroalimentación de la tarea consistirá en la evaluación proporcionada por el grupo y la auto-evaluación durante la "post-tâche", según HICKS & MALPICA, 1986.

Estas tareas se ven reflejadas en el material a lo largo de las 4 actividades. Siendo las actividades 1,2 y 3 pertenecientes a la "Pré-tâche" y la actividad 4 se vincula al fase "Tâche" en cuanto a la creación de la carta de presentación. Posteriormente, en cuanto a la revisión y postulación de la candidatura, éstas están relacionadas con la última fase "Post-tâche".

El cuadro N°. 1 explica detalladamente el ciclo de la tarea (enfoque de la acción).⁴

Cuadro 1. Proceso del ciclo del enfoque accional.

Pré-tâche	Orientation sur la tâche	Lien avec la vie réelle et mobilisation des pré-connaissances
	Négociation	Négociation de la tâche et des modalités d'exécution: qualité requise du produit fini, gestion du temps et de l'espace, ...
	Ressources	Matériaux requis, aide disponible...
Tâche	Planification	Démarche et plan d'attaque
	Exécution de la tâche	Exécution de la tâche
Post-tâche	Présentation de la tâche	Présentation orale ou écrite
	Réflexion et feed-back	Evaluation, autoévaluation ... Énumération des acquis et évaluation de la démarche (Si c'était à refaire, je m'y prendrais de la même façon / différemment...)
	Structuration des acquis	Cadres de référence, schémas... replaçant les acquis dans le contexte du système

El rol del estudiante

Según VAN THIENEN (2005) la atención del estudiante se dirige hacia la solución del problema que afronta. Es decir, los estudiantes asumen el rol de ser parte fundamental de un trabajo en equipo en el ejercicio de aprendizaje y por ello proceden, se colaboran y se ayudan mutuamente en procura del progreso individual y colectivo en sus procesos de comprensión y adquisición de nuevos aprendizajes.

Para lograr a cabalidad este objetivo los estudiantes comparten, durante el curso las actividades y tareas colectivas, recursos y ayudas colaborativas en el actuar comunicativo y en el desarrollo de las tareas. De igual forma, los estudiantes buscan información pertinente sobre los textos que proyectan escribir, analizan situaciones planteadas por el profesor estableciendo relaciones lógicas,

⁴ VAN THIENEN, KARINE (2005) Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs. Une approche basée sur la tâche. Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas. Bruselas. Página 4

explorando diferentes posibilidades y escogiendo las mejores opciones según lo exijan y convengan a sus necesidades de aprendizaje. Finalmente, la atención del aprendiente se dirige hacia los sentidos y cuando un problema se presenta, hay una atención temporal que lo dirige hacia la forma.

El rol del profesor

De igual forma, VAN THIENEN, 2005, considera que el profesor en su papel de guía desempeña un rol de orientador que es esencial al facilitar las instrucciones, sugerencias y claves de aprendizajes a los estudiantes, además de construir los modelos de interrogación, según Distanzo, Ferreira, & Begioni, 2008.

Por otra parte, el papel del docente es vital cuando hace acompañamiento, está presente en las resoluciones de problemas de los estudiantes, les brinda atención debida y utiliza las observaciones encontradas en los procesos de enseñanza-aprendizaje para animarles y dar la retroalimentación positiva adecuada. Su papel es fundamental cuando en el ambiente del salón de clase promueve un clima de confianza y propone proactivamente diferentes desafíos a sus estudiantes, con el objetivo de propiciar que todos logren progreso significativamente en sus aprendizajes.

El profesor actúa positivamente cuando hace énfasis en el descubrimiento de nuevas perspectivas de comprensión de la lengua y orienta a sus estudiantes a ver los errores en sus procesos de asimilación como lecciones que ayudan a inducir el aprendizaje; en este sentido, el error es tratado como una hipótesis temporal de los elementos de un sistema que el aprendiente aún no ha adquirido, hecho que podría asociarse a los procesos de interlengua, según Corder(1981). Por lo tanto, el profesor se convierte en una persona que tiene los recursos adecuados al servicio de los estudiantes para facilitarles el aprendizaje. Por lo tanto se diseño adicionalmente una guía de apoyo para el docente.

El rol del material

De acuerdo con Begioni, 1999 el material es variable, dependiente de las diferentes tareas que sean asignadas por el profesor para una audiencia específica. Ejemplo de esta dependencia se observa en la realización de recuentos mediante el uso de diferentes materiales, sean éstos de tipo electrónico (cámara de video) o de carácter físico (escritos u orales), apoyados en información previamente leída o con la cual se haya tenido contacto.

Los debates desarrollados por los estudiantes orientados a buscar soluciones convenientes a todas las partes con presentación de los consensos acordados, son producciones que constituyen material en sí mismas. Su realización exige argumentación para persuadir la audiencia específica.

El enfoque de la acción, en el presente proyecto, es de vital importancia dado el rol protagonista del estudiante de ser partícipe activo de su proceso de aprendizaje, permitiéndole "superar las barreras lingüísticas". De conformidad con Begioni,1999, en el marco de la cooperación interinstitucional en procesos formativos, el modelo de la acción posibilita, de una parte, fortalecer entre otros aspectos:

"la movilidad de las personas; la eficacia de la cooperación internacional y el respeto de las identidades y diversidades culturales" y, de otra parte ayuda a "mejorar el acceso a la información; intensificar las relaciones entre las personas; mejorar las relaciones de trabajo y lograr una mejor comprensión mutua"⁵.

En el enfoque de la acción se requiere que el aprendiente:

- i. Posea una orientación general de la actividad que va a desarrollar; la cual debe fundamentarse en la relación real existente entre sus diferentes conocimientos previos sobre el proceso de escritura argumentativa.

⁵ Begioni Luis et al. Para una formación europea de los formadores en lenguas: Enfoque accional y multimodalidad. http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/8070/1/LYT_13_1999_art_2.pdf

ii. Negocie los recursos, el tiempo y el espacio para desarrollar las actividades escriturales argumentativas.

iii. Planifique la ejecución de la tarea, es decir, idee la manera en que desarrollará las actividades.

En el proceso formativo con el enfoque de la acción, el estudiante debe tener en cuenta que la tarea que realiza es escritural argumentativa, la cual le exige el seguimiento de un esquema regido por unos cuadros de referencia. En dicho proceso constructivista, pese a que el profesor y el estudiante trabajan coordinadamente, se da relevancia al trabajo autónomo del estudiante con el propósito de que el estudiante aprenda actuando y ejerza un rol más social en un contexto real.

5.1.1. La escritura en el aprendizaje de una Lengua Extranjera

En la década de los 70 se consideraba la escritura como un seguimiento debido a que "éste tenía un nuevo énfasis investigativo en la composición y enseñanza basado en el proceso de la escritura", según EMIG, 1971; GRAVES, 1975; PERL, 1979; ZAMEL, 1976, entre otros autores.

En principio, la escritura, de acuerdo a las corrientes tradicionales,

"Se enfocaba exclusivamente en la corrección gramatical, la organización y otros aspectos textuales. Nuevos enfoques pedagógicos se orientan al desarrollo de la invención de la escritura como proceso generativo mediante el cual los escritores pueden revisar, reformular y retroalimentarse durante este proceso." (MATSUDA & SILVA, 2001)

Por su parte, ELBOW, 1973; GRAVES, A fresh look at writing., 1994; MURRAY, 1985, adelantaron diferentes estudios orientados a comprender la relación entre la escritura y el desarrollo del conocimiento. Surge así la acepción de escritura como un proceso que implica el desarrollo de ciertas etapas, tales como: planificación, generación de ideas y revisión, establecida por SCOTT, 1996 con el objetivo de conseguir un buen resultado, tanto en lengua materna como en lengua extranjera.

La escritura argumentativa en el aprendizaje de una Lengua Extranjera

La escritura es considerada, en el contexto del salón de lengua extranjera, "como una inserción de la auto-expresión creativa, usada para plasmar ideas y pensamientos sobre un papel, proporcionando una forma a elementos de una cultura extranjera" de acuerdo con SILVA, 1990 & ZAMEL V. , 1982.

Por tal motivo, la escritura argumentativa en lengua extranjera, permite al estudiante persuadir o convencer, a través de su opinión respecto a un tema, al trabajar en el aprendizaje de una lengua extranjera. Los estudiantes pueden realizar escritos utilizando la estructura de un texto argumentativo, considerando diferentes argumentos, sean éstos basados en datos y hechos o en definiciones, comparación y contraste, o en descripción y narraciones o en la lógica causa y efecto o en la autoridad y en los valores. En este contexto, la estructura de textos argumentativos es referida a dos elementos esenciales: la tesis y los argumentos, relacionados con una estructura mayor consistente en introducción, desarrollo y conclusión.

Tipos de textos argumentativos

Los textos argumentativos propios de un examen internacional para estudiantes del FLE de Nivel B2, son entre otros: cartas oficiales, ensayos, críticas, testimonios, correos personales y reportes argumentados. El trabajo realizado en la presente investigación tiene como objetivo el diseño de cuatro actividades didácticas basadas en el enfoque de la acción para el mejoramiento de la escritura argumentativa. Siendo la carta uno de los textos argumentativos de uso más frecuente en las relaciones sociales y de mayor aplicabilidad en el contexto laboral, las autoras han considerado pertinente centrar en ella el diseño de este material, procurando aportar a los estudiantes modelos didácticos que les permita ganar habilidad en la escritura de este tipo de textos. Adicionalmente, la lectura de temarios evaluativos de distintas ediciones de la prueba internacional DELF B2

permite visualizar que la escritura de cartas formales es una, si no, la más frecuente de los textos argumentativos evaluados.

Les lettres officielles

Según DELORD, 2006, las cartas oficiales, denominadas frecuentemente "oficios", son composiciones escritas con estilo y cortesía que tratan asuntos únicos, personales o relacionados con el Estado, que demandan confidencia. Pueden remitirse, dentro del mismo país (entre oficinas públicas y éstas con los particulares) o fuera del país (entre gobiernos).

Las cartas oficiales son preferentemente impresas en papel de buena calidad, de color blanco, membreteados. La ciudad de origen, la fecha y el número de oficio son escritos debajo del membrete, acompañado del sello de la dependencia que envía la comunicación. La redacción presenta un estilo elegante y sobrio, claro, conciso, serio, veraz y natural. Las cartas oficiales constan de encabezamiento, cuerpo (introducción, ideas fundamentales, despedida, firma) y otros elementos.

En este tipo de texto, se requiere que el estudiante tenga bien identificado quién es el emisor y el destinatario de la carta; debe además, tener en cuenta que el nivel de lengua debe ser adaptado al destinatario y debe ser elaborada con buena presentación, en forma clara y agradable, respetando ciertas reglas de acuerdo al objeto de la carta.

La escritura argumentativa es el aspecto fuerte de la presente investigación, y el papel que desempeña esta habilidad en el estudiante es esencial e importante en su proceso formativo, debido a que por este medio escritural el alumno adquiere diferentes tipos de textos académicos que le brindan nuevos argumentos y bases más sólidas al momento de escribir. El estudiante debe escribir cada uno de los tipos de textos argumentativos, teniendo en cuenta que sus producciones tendrán una repercusión en la audiencia. Cuando este logro se obtenga, el aprendiente estará en la capacidad de ejercer un rol más social en un contexto real.

5.1.2. El Diseño de Material en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera

El diseño de material en lengua extranjera consiste en la elaboración planeada de material didáctico de apoyo utilizado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, dentro y fuera del aula, tanto por alumnos como por docentes.

En el contexto de la enseñanza de lenguaje, Tomlinson, 2011; pág 2, considera que el término "material" es usado para "referirse a cualquier cosa utilizada por profesores y alumnos para facilitar procesos de aprendizaje de una lengua." En este sentido, caben dentro del concepto general de

"materiales, los vídeos, DVDs, emails, YouTube, diccionarios, libros de gramática, lecturas o ejercicios de fotocopias, periódicos, fotografías, charlas por hablantes nativos, instrucciones dadas por el profesor, tareas escritas en tarjetas o discusiones entre los estudiantes, entre otros elementos".

El mayor o menor impacto de los "materiales didácticos" en los procesos de aprendizaje, depende no sólo de la pertinencia del elemento escogido, coherente con el objeto de aprendizaje buscado, sino con el uso apropiado del material seleccionado. Existen materiales que tienen un efecto notable en los estudiantes, convocando su curiosidad y empleo. Al respecto, Tomlinson, 2011; pág 8 señala que:

"Los materiales pueden tener un impacto a través de: novedad (por ejemplo, temas inusuales, ilustraciones y actividades), la variedad (por ejemplo, romper con la monotonía de una actividad rutinaria con una actividad inesperada, utilizando diversos tipos de textos tomados de diferentes tipos de fuentes, utilizando un número de voces de diferentes instructores en un CD), presentación atractiva (por ejemplo, uso de colores atractivos, con un montón de espacio en blanco, el uso de fotografías), contenido atractivo (por ejemplo, temas de interés para los alumnos destinatarios; temas que ofrecen la posibilidad de aprender algo nuevo, historias atractivas, temas universales, referencias locales); reto alcanzable (por ejemplo, tareas que desafían a los estudiantes a pensar)"

En cuanto al aporte de los materiales a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, el empleo de los mismos debe generar en los estudiantes menos ansiedad y su uso debe efectivamente ayudar a lograr una mejor adquisición de la lengua, tal como lo señalan Dulay, Burt, & Krashen, 1982.

En el proceso de diseño de material didáctico, se debe tener en cuenta que:

"La mayoría de los estudiantes se sienten más cómodos con materiales escritos bien presentados, apropiadamente espaciados y con una gran cantidad de espacio en blanco, que con materiales en los que se hacían en una misma página gran cantidad de actividades diferentes. Los estudiantes se sienten más cómodos con textos e ilustraciones que les lleva a relacionarse con su propia cultura que con íconos culturalmente ajenos; están más relajados con materiales que les ayudan eficientemente a aprender que a probar materiales cuya ayuda real sea incierta." (Tomlinson, 2011; pág 9)

El ideal en el diseño de material didáctico es lograr la participación de los propios estudiantes en la estructuración de las actividades y sus contenidos, porque posibilita que el alumno vincule su propia experiencia y su mundo a la dinámica de la actividad y/o confronte sus fortalezas y/o debilidades con las actividades que le proporciona el material de apoyo. Los materiales didácticos pueden ser usados por los profesores como mecanismo de acercamiento a los estudiantes, conociendo sus preferencias, intereses y opiniones. De acuerdo con Tomlinson, 2011, resulta valioso que los materiales ayuden a construir confianza en los estudiantes en la realización de actividades formativas, especialmente cuando el uso de los materiales tratan de "empujar a los estudiantes" más allá de sus propias proeficiencias y éstos deben realizar tareas estimulantes, problemáticas pero alcanzables. En este caso, los estudiantes pueden usar sus habilidades extra-lingüísticas para realizar las tareas propuestas en el libro que estén utilizando.

Tomlinson, 2011, basado en Agudelo y Flórez 2000, enuncia algunos principios para el diseño de materiales didácticos, de los cuales se destacan:

Identificación de necesidades de material
Exploración de las necesidades
Realización contextual de materiales. Ejemplo. El profesor toma la decisión de crear un espacio de comunicación hipotética dando importancia a contextos que sean familiares para los estudiantes.

Realización pedagógica de materiales. Ejemplo. El profesor desarrolla una hoja de trabajo orientado a la distinción entre lo fáctico y la hipótesis e incorpora formas verbales para lograr tal distinción.
Producción de materiales. Ejemplo. El profesor escribe el texto y fotocopia el mismo para ser distribuido en los estudiantes.
Uso de materiales por parte de los estudiantes.
Evaluación de materiales de acuerdo con los objetivos.
Impacto del material empleado

El diseño de las cuatro actividades didácticas escriturales argumentativas propuestas tendrán en cuenta los principios sugeridos por Tomlinson, 2011, procurando que los estudiantes se sientan más cómodos con los materiales que utilicen en sus ejercicios escriturales. En este sentido, las actividades didácticas en el presente proyecto se entenderán como una secuencia de actividades estrechamente interrelacionadas.

Por otra parte, el diseño del material pertinente a las cuatro actividades presentadas en este documento tiene en cuenta la definición de los siguientes términos: tarea, actividad y ejercicio, facilitando al lector una mejor asimilación del tema desarrollado.

De acuerdo con ROD, 2003, el término "tarea" (Task), en francés (Tâche), se relaciona con "las actividades referidas principalmente al uso de la lengua enfocadas en el significado" (ROD, 2003; pág 3). Así mismo, Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) definen el término "tarea" como un "conjunto de acciones finalizadas en un cierto dominio con un objetivo y un producto particular." (CECRL, p.121). Para Tomlinson, 2011; pág 6, el término tarea hace referencia a "esas actividades en las cuales los estudiantes son

motivados a usar la lengua meta con el objetivo de alcanzar un resultado en un contexto particular (por ejemplo, resolver un problema, planear un encuentro o seleccionar candidatos para una entrevista)"

Respecto al término "ejercicio" (exercise), en francés (exercice), ROD, Task-Based Language Learning and Teaching en (Bourguignon, 2006), 2003, pág 3, 2003, lo vincula a "las actividades que requieren principalmente el uso de la lengua enfocadas en la forma."

Por su parte, GONZÁLEZ & GONZÁLEZ PÉREZ, 2010 se refieren al término "actividad" como "un conjunto de ejercicios con una finalidad formativa que facilita el logro de la tarea en una determinada unidad didáctica o proyecto escolar". En este sentido, el trabajo de grado relaciona el concepto de actividad a los ejercicios que ayudarán al estudiante a poder mejorar su proceso de escritura argumentativa, con miras a un producto específico ("Lettre de motivation")

En esencia, de conformidad con estos autores, la tarea se compone de actividades y estas de ejercicios; lo cual se sintetiza en la siguiente expresión de conjuntos:

$$T = (A[E]) \quad (1)$$

donde: T, es tarea; A, es actividad; E, es ejercicio y se apropia con las siguientes definiciones y ejemplos:

El ejercicio posibilita la mecanización del concepto, y el afianzamiento de éstos, para ello se enfoca en repetir, memorizar y reproducir. En el ejercicio se espera una respuesta preestablecida y única. En este caso, no bastará para el estudiante con escribir una única carta formal con un propósito específico, deberá "ejercitarse" en redactar diversas de cartas (formales e informales) con diferentes temarios y objetivos, para que comprenda y aprenda a manejar la estructura de los diferentes tipos de textos argumentativos. Resolver operaciones, hacer cálculos,

dibujar mapas, clasificar objetos, hacer cuentas, clasificar cartas, copiar textos, aprender vocabulario, memorizar frases, etc. pueden catalogarse como ejercicios.

Por su parte, la actividad trasciende al simple ejercicio mecánico-repetitivo-memorístico, por cuanto implica procesos mentales más complejos, así como diversos conocimientos. La actividad supone reflexionar, relacionar, comprender, proponer, realizar variadas operaciones para llegar a la solución, entre otras formas racionales de acción. Resolución de problemas, creación, explicación y comprensión de textos en otras lenguas, corregir ejercicios dictados, buscar información, planificar materiales para el desarrollo de un trabajo, son acciones calificadas como actividades.

Ejemplos de actividades son: "dados un formato de carta formal de presentación y una lista de datos, asignar a cada tipo de datos reseñados el lugar espacial que les corresponda en el esquema de carta facilitado". "Completar un formato de carta con información que debe ser seleccionada a partir de la consulta de fuentes o base de datos". "Identificar los errores contenidos en una carta y explicar la razón de su naturaleza".

En la tarea, la idea es abierta, no se tiene una respuesta anticipada, ni es una acción mecánica de repetir y memorizar. Su desarrollo supone decisión, establecer relación de causa-efecto, visualizar método y producto final, contextualizar, destacar la relevancia social, establecer debilidades, fortalezas, oportunidades y amenazas de una u otra acción. "Redactar una carta dirigida a la autoridad municipal para opinar sobre una disposición gubernamental", es una tarea que implica realizar actividad mental y ejercicio mecánico.

Además de tener claridad sobre el objetivo que se persigue con el oficio, y de establecer la autoridad competente a quien debe ir dirigida, se deben precisar los argumentos para sustentar la opinión que se desea expresar, ponderar las consecuencias de lo que se escribe, calendarla, saber cuándo y cómo enviarla, decidir el formato de su escritura, hacerle seguimiento.

El material didáctico

Por material didáctico se entiende, según Fuentes, 2009, todo tipo de herramienta pedagógica diseñada y elaborada con la intención de facilitar un proceso de enseñanza - aprendizaje. Desde esta concepción, el material didáctico suele ser un elemento que aporta al hacer del docente y/o alumno con la realidad, cuando existe imposibilidad de lograr el ideal de un proceso de enseñanza - aprendizaje en un contexto estrictamente real. En este sentido, el material didáctico sustituye a la realidad y trata de representarla de la mejor forma posible, facilitando su objetivación, de conformidad con NÉRICI, 1973.

Cabero, 2001, plantea que la diversidad de términos usualmente utilizados para hacer referencia al concepto de material didáctico "conduce a un problema de indefinición del mismo, así como también al de la amplitud con que éstos son considerados". Este autor menciona la existencia de diferentes formas para hacer referencia al concepto de materiales didácticos, así:

Medio (Saettler, 1991; Zabalza, 1994); Medios auxiliares (Gartner, 1970; Spencer-Giudice, 1964); Recursos didácticos (Mattos, 1973); Medio audiovisual (Mallas, 1977 y 1979); Materiales (Gimeno, 1991; Ogalde y Bardavid, 1991), entre otros (material curricular, ayudas didácticas, medios didácticos, etc).

Según Cebrían, citado en Cabero, 2001:290, material didáctico es

"todo objeto, equipo y aparato tecnológico, espacio y lugar de interés cultural, programa o itinerario medioambiental, material educativo que, en unos casos utilizan diferentes formas de representación simbólica, y en otros, son referentes directos de la realidad. Estando siempre sujetos al análisis de los contextos y principios didácticos o introducidos en un programa de enseñanza, favorecen la reconstrucción del conocimiento y de los significados culturales del currículum".

Por su parte, PRATS, 1997:85, expresa que un material didáctico es el dispositivo que "facilita el aprendizaje de habilidades intelectuales, el dominio de las técnicas usadas en las disciplinas y el planteamiento de prototipos que simulen la construcción del conocimiento (metodología) de los distintos saberes".

Madrid, 2001, plantea que "en contextos de aula, los medios y recursos didácticos que empleen profesores y alumnos para la enseñanza y aprendizaje son de vital

importancia porque condicionan la eficacia del programa didáctico y el aprendizaje que experimenta el alumnado".

BLÁZQUEZ,1989:381, manifiesta que los materiales igualmente crean "condiciones para que los maestros y los estudiantes interactúen como seres humanos dentro de un clima donde los hombres dominan el ambiente". En tales situaciones, como dice Madrid, 2001, el material didáctico juega un papel vital:

"- Aproxima al alumnado a la realidad de lo que se quiere enseñar. - Motiva la enseñanza y el aprendizaje, si el material es idóneo y se emplea de forma adecuada. - Facilita el aprendizaje de conceptos, el desarrollo de procedimientos y estrategias, y la formación de actitudes y valores, relacionados con lo que se enseña y se aprende. - Representa e ilustra, de forma intuitiva, lo que se explica verbalmente para facilitar su enseñanza y aprendizaje.- Contribuye a una mejor fijación del aprendizaje".

De conformidad con las acepciones precitadas sobre "material didáctico", los instrumentos propuestos, diseñados, elaborados e implementados a manera de prueba en el marco de la presente investigación, consistente en un material suplementario compuesto de cuatro (4) actividades junto con la guía de apoyo para el profesor califica como material didáctico.

El rol del material didáctico como nexo entre el docente y/o alumno y la realidad, para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, puede representarse según el esquema de la Figura 1.

Figura 1. Material didáctico como nexo del proceso enseñanza-aprendizaje



Clasificación de los materiales didácticos

Existen tantas formas de clasificar materiales didácticos como términos para hacer referencia a los mismos. Entre las diferentes formas de clasificar materiales didácticos, independientemente de la disciplina, se destacan:

"Material permanente de trabajo (tablero, marcadores, cuadernos, reglas, escuadras, compases, franelógrafos, proyectores, videobeam, etc). Algunos de estos materiales son realmente permanentes y otros son de consumo (que bien pudiera ser otra forma de clasificación de los materiales didácticos).

Material informativo (mapas, libros, diccionarios, enciclopedias, revistas, periódicos, discos, filmes, modelos, ficheros, cajas de asuntos, etc).

Material ilustrativo visual o audiovisual (esquemas, cuadros sinópticos, dibujos, carteles, grabados, retratos, cuadros cronológicos, muestras en general, discos, grabadores, proyectores, etc).

Material experimental (aparatos y materiales variados que se prestan para la preparación y realización de experimentos en general, etc)."⁶

La academia actual, contraria a la escuela tradicional que daba al material didáctico una finalidad predominantemente ilustrativa que se mostraba al estudiante para ratificar o esclarecer lo explicado, no se centra en ilustrar sino que tiene como objeto facilitar al alumno su proceso de aprendizaje, por cuanto le orienta hacia labores de trabajar, investigar, descubrir y construir, adquiriendo de esta manera un aspecto funcional y dinámico, propiciando la oportunidad de enriquecer la experiencia del alumno, aproximándolo a la realidad y ofreciéndole ocasión de actuar.

⁶Didáctica General. Capítulo 11: Material didáctico. http://biblio3.url.edu.gt/Libros/didactica_general/11.pdf

Una clasificación de mayor vigencia de los materiales didácticos es la propuesta por la II Conferencia de la Unesco, e ilustrada en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Clasificación de materiales didácticos formulada en la II Conferencia de la Unesco encontrada en Didáctica General. Capítulo 11, 2010⁷

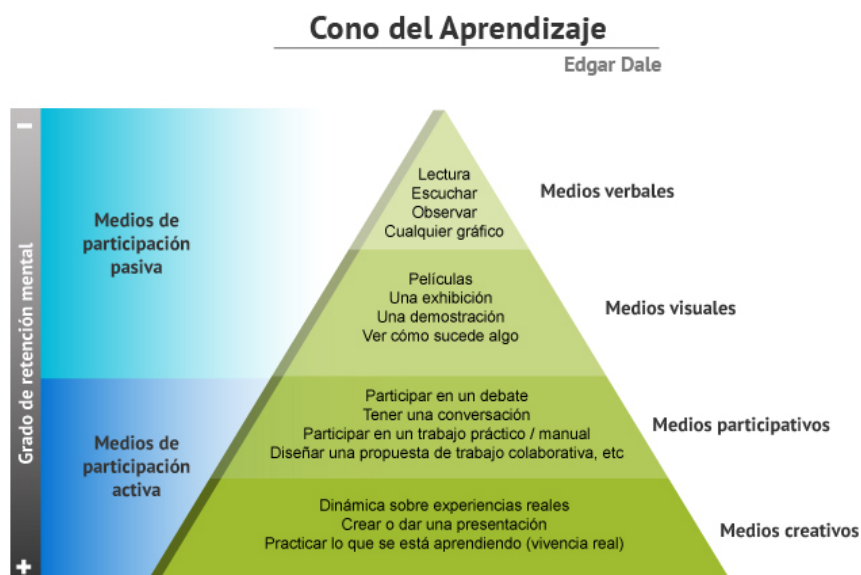
Material didáctico- Categoría	Subgrupo	Actividades
Experiencias directas con la realidad	Excursiones escolares	Viajes, "escoutismo".
	Objetivos, ejemplares y modelos:	Organización de un museo escolar, muestras y exposiciones, diagramas, planetarios, acuarios, visitas a museos.
		Dramatizaciones, demostraciones,
	Auxiliares de la actividad:	marionetas, clubes, bibliotecas, recortes y Cruz Roja.
Auxiliares visuales	(material pictórico)	Ilustraciones, tarjetas e impresos, diapositivas y diafilmes, episcopia, cinematografía, microfotografía y fotomicrografía, reproducciones, ultrafax y estereoscopia.
Auxiliares auditivos	Sonido	Audífono electrónico, radio y tocadisco
Auxiliares audiovisuales	Audiovisual	Filmes sonoros y televisión
Símbolos de representación plana	Materiales de apoyo	Pizarrón, láminas, carteles, diagramas, frisos, multiplicadores, periódicos, murales, caricaturas, globos terráqueos, mapas, historietas, murales y franelógrafos" ⁸

⁷Ídem

⁸ Ídem

DALE, 1964, propuso el esquema "cono del aprendizaje" para ilustrar la secuencia desde los medios de enseñanza y aprendizaje más abstractos hasta los más directos y vivenciales. En el vértice de dicho esquema (Ver Figura 2), se sitúan los símbolos orales, propios para una enseñanza netamente verbal. En orden descendiente, siguen los símbolos visuales (imágenes fijas, radio y grabaciones; filmaciones y TV); las exposiciones; visitas y excursiones; las demostraciones; dramatizaciones y simulaciones, y finalmente, la experiencia directa con la realidad.

Figura 2. Cono de Dale: jerarquización de los materiales didácticos



En el cono de Dale, 1964, a medida que los medios y recursos se alejan del vértice y se acercan a la base, son más intuitivos, reales y eficaces para el aprendizaje.

En el cono de Dale, 1964, las cuatro (4) actividades didácticas se enmarcan en la tercera casilla, y corresponden a medios de participación práctica y activa del estudiante, debido a que las mismas han sido diseñadas sobre la base del enfoque de la acción. Tales actividades didácticas propuestas representan un

método de enseñanza eficaz para el aprendizaje, orientado al reforzamiento de la competencia escritural argumentativa en francés.

Así mismo, el material presentado en la investigación es, además de didáctico, suplementario, según lo señalado por Harmer, 2001 & Lamie, 1999, quienes lo clasifican de acuerdo con el uso que el profesor de a tales herramientas, sea que modifique, añada o simplemente integre un nuevo material para remediar las necesidades de los estudiantes. En el caso que nos ocupa, las cuatro (4) actividades propuestas hacen parte de un material suplementario didáctico que ayuda a los estudiantes a subsanar sus falencias en cuanto a la competencia escritural argumentativa en francés.

Guías didácticas

La guía diseñada para el profesor, tal como lo dice Franco Cordón, 2009, pág 475, tiene como objetivo dar

"explicaciones dirigidas al profesor para orientarle y darle sugerencias sobre cómo llevar a cabo las actividades y los contenidos del libro del alumno o de otros componentes de un manual para un curso de lengua extranjera o segunda lengua. Puede ser una parte del libro del profesor o constituir la totalidad de éste."

Por esta razón, en este trabajo investigativo, el término "guía didáctica" fue utilizado como "guía de apoyo para el docente" para orientar al lector que las explicaciones realizadas al profesor para ejecutar las cuatro actividades fueron sugerencias con el fin que las actividades ayudaran a los estudiantes próximos a presentar la prueba Internacional de Francés (DELF B2) tener mejores resultados en la producción escrita.

5.2. Marco Metodológico

El presente capítulo muestra la fundamentación metodológica que soporta el diseño de cuatro (4) actividades didácticas orientadas al mejoramiento del proceso de escritura de cartas formales argumentativas por parte de estudiantes que deben presentar la prueba internacional DELF B2.

Se describen y desarrollan a continuación los elementos básicos que dan cuerpo al marco metodológico, a saber: tipo de investigación, modelo metodológico para el diseño de las actividades, diseño de instrumentos de captación de información, recolección de datos, diseño de material según los lineamientos propuestos por Tomlinson, *Materials development in language teaching*, 2011, contextualización, naturaleza de la población y muestreo.

5.2.1. Tipo de Investigación

El método investigativo empleado en el diseño de cuatro (4) actividades didácticas fue de tipo mixto y práctico. Sampieri Hernández, Fernández-Collado, & Baptista Lucio, 2006, pág 755, definen el carácter "mixto" de la investigación como:

"proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema".

Este autor cita a Teddlie & Tashakkori, 2003; Creswell, 2005; Mertens, 2005; Williams, Unrau, & Grinnell, 2005 quienes plantean que "el método investigativo mixto tiene dominancia del enfoque cualitativo". Así mismo, Sampieri Hernández, Fernández-Collado, & Baptista Lucio, 2006, para sustentar el carácter mixto de una investigación, expresan que: "La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos)"

Destaca además que:

"resulta de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades", habida cuenta que "el investigador pregunta cuestiones generales y abiertas, recauda datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales describe y analiza y los convierte en temas, esto es, conduce la indagación de una manera subjetiva y reconoce sus tendencias personales" (Todd, Nerlich, & McKeown, 2004)"

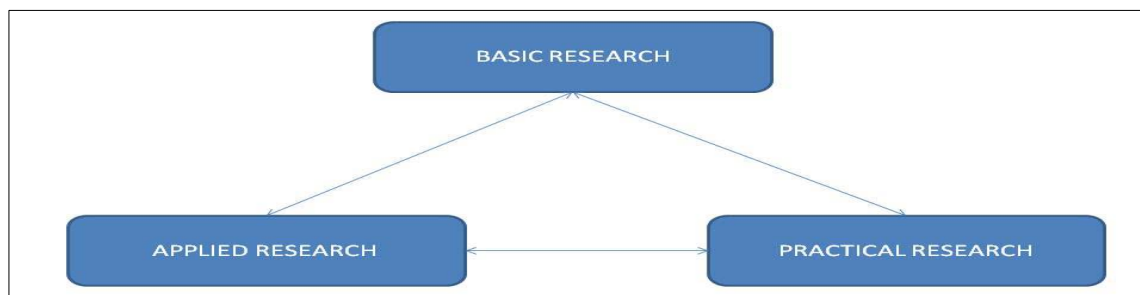
En esencia, según Grinnell, 1997 en Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista Lucio, 2006, pág 775, el método investigativo mixto tiene la ventaja de enriquecer la recolección de datos y su correspondiente análisis. En el caso particular de este proyecto, la información recolectada sobre los estudiantes aspirantes a obtener el certificado DELF B2 del programa de LLM de la PUJ, fue el soporte para el diseño

de cuatro (4) actividades conducentes al mejoramiento de la escritura de cartas formales argumentativas en FLE.

En segundo lugar, como lo plantea Seliger & Shohamy, 1989, pág 7, la presente investigación también fue de tipo práctica al incluir un elemento de suma importancia: el diseño de material. El desarrollo del material, en este trabajo, se hizo a partir del estudio y análisis de unos hechos problemáticos a los cuales se les intentó dar solución.

Es decir, la investigación realizada tiene la connotación de tipo práctica aplicada al desarrollo de materiales. Debido a que el desarrollo de materiales necesita tener unas implicaciones conceptuales que requieren ser piloteadas, los autores aquí citados sugieren hacer una triangulación entre Teoría - Aplicación y Práctica, tal y como se infiere del diagrama mostrado en la Figura 2, en el cual se destacan los tipos de investigación de segunda lengua, denominación atribuida por Seliger & Shohamy, 1990, y sus correspondientes relaciones.

Figura 2. Clases de investigación de Segunda Lengua y sus relaciones⁹



En esta investigación, el producto fue monitoreado y sometido al análisis crítico y juicio de un experto al considerar importante en primera instancia conocer la opinión y recomendaciones de ajuste del producto de parte de una persona especialista en el tema abordado, antes de poner a prueba la aplicación en la

⁹ Seliger W. & Shohamy, 1990. Second Language Research Methods.1989. New York. Oxford University Press.Pág 17

población destino. Una vez revisadas las cuatro (4) actividades por parte del experto, se llevó a cabo la revisión de éstas por parte de dos de tres profesores del último nivel de francés y posteriormente se hizo la aplicación del material en los estudiantes próximos a realizar la prueba DELF B2. Inmediatamente después de la aplicación, se procesaron y analizaron los resultados, evaluando la influencia y eficacia del material aplicado, conforme a los objetivos para los cuales fueron diseñados.

Las autoras dejan el uso futuro de este producto pedagógico (concebido para fortalecer las falencias en escritura argumentativa del Nivel B2 de francés), en la Coordinación del Área de Francés de la PUJ.

5.2.2. Modelo metodológico para el diseño de las actividades

El modelo a seguir para llevar a cabo el diseño de las actividades propuestas en esta investigación, se basa en algunos principios para el diseño de materiales didácticos propuestos por Tomlinson, *Materials development in language teaching*, 2011, pág 84 y presentados por Agudelo y Flórez 2000¹⁰, los cuales son mostrados en el Cuadro 2.

Cuadro 2. Principios para el diseño de materiales didácticos

No.	PRINCIPIO
1.	Identificación de necesidades
2.	Exploración de las necesidades
3.	Realización contextual de materiales. Ejemplo: El profesor toma la decisión de crear un espacio de comunicación hipotética dando importancia a contextos que sean familiares para los estudiantes.

¹⁰ Agudelo y Flórez (2000) *El Proyecto Pedagógico de Aula y la Unidad de Clase*. Caracas: Panapo.

4.	Realización pedagógica de materiales. Ejemplo: El profesor desarrolla una hoja de trabajo orientado a la distinción entre lo fáctico y la hipótesis e incorpora formas verbales para lograr tal distinción.
5.	Producción de materiales. Ejemplo. El profesor escribe el texto y fotocopia el mismo para ser distribuido en los estudiantes.
6.	Uso de materiales por parte de los estudiantes.
7.	Evaluación de materiales de acuerdo con los objetivos.
8.	Impacto del material empleado

La ruta metodológica indicada en el Cuadro 2 fue realizada paso a paso y complementada con el sometimiento del material al análisis crítico y juicio de un experto, la aplicación y evaluación del material a la población destino, el análisis de resultados para evaluar el impacto del material empleado y finalmente la presentación formal del proyecto alentando la utilización futura de material diseñado.

5.2.3. Contextualización

La Pontificia Universidad Javeriana es una institución de educación superior, sin ánimo de lucro, de carácter privado, fundada por la Compañía de Jesús, de amplio reconocimiento académico a nivel nacional e internacional y está acreditada, desde el año 2003, como institución de alta calidad, por parte del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (Pontificia Universidad Javeriana, 2013).

La Pontificia Universidad Javeriana Sede Bogotá (D.C) está ubicada en la Carrera 7 No. 40 - 62 en la localidad de Chapinero. Su amplia oferta académica en los niveles de pregrado y postgrado incluye el programa de Licenciatura en Lenguas

Modernas, el cual está orientado a formar académicamente profesionales en la enseñanza de Lenguas Modernas, particularmente en inglés y francés.

Es pues preocupación del Área de Francés que sus alumnos logren buenos estándares de aprendizaje y alcancen un nivel B2 de acuerdo con el examen internacional DELF y los estándares propuestos por el Marco Común Europeo de Referencia. En la PUJ, la lengua francesa se desarrolla en los siguientes seis (6) niveles (que todos los estudiantes de Licenciatura deben cursar): Francés Elemental, Francés Básico, Francés Pre-Intermedio, Francés Intermedio Bajo, Francés Intermedio y Francés Intermedio Alto. Es decir, la intensidad horaria ofrecida por los cursos ofertados del Área de Francés alcanza 800 horas según el Marco Común de Referencia Europeo de las Lenguas Extranjeras, 2002, lo que equivaldría a un nivel C1.

El diseño curricular del nivel Francés Intermedio Alto (Nivel 6), proporcionado por el Área de Coordinación de esta lengua, está orientado a estimular en los estudiantes el desarrollo de las siguientes competencias:

1. Capacidad de "relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores".
2. Capacidad de "producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones".

5.2.4. Población

La población objetivo básica de la investigación fueron los alumnos del nivel de Francés Intermedio Alto, quienes tienen entre sus compromisos académicos presentar el examen internacional DELF B2. Esta población fue seleccionada debido a que son los estudiantes que cuentan con mayor conocimiento de lengua francesa, trabajan la escritura argumentativa y es el último nivel de preparación formal previo a la presentación del examen anteriormente mencionado, prueba ésta que da finalmente cuenta de lo aprendido durante el proceso formativo y es prerequisite de graduación en la carrera de LLM en la PUJ.

Características de la población

La población estuvo representada por los estudiantes del nivel 6: Francés Intermedio Alto, cursado en el primer periodo de 2013. En dicho período escolar, el nivel de francés fue ofrecido en tres (3) grupos diferentes: de 9, 11 y 14 estudiantes inscritos, respectivamente. La muestra de prueba la integraron 25 estudiantes, pertenecientes a dos de los tres grupos; sin embargo, solo trece (13) estudiantes respondieron la encuesta aplicada al análisis de necesidades. Quienes respondieron la encuesta tienen edades en el rango de 19 a 25 años, fueron mayoritariamente mujeres, presentan niveles de lengua variados y muestran entre sus falencias, dificultades en la escritura de cartas formales argumentativas en francés. Esta población apoya su aprendizaje en el libro "Écho B1", diseñado en el marco del enfoque de la acción, pero que no se centra o profundiza en la escritura de textos argumentativos.

5.2.5. Instrumentos para la recolección de datos

De acuerdo con Seliger W. & Shohamy, 1990, los instrumentos utilizados en el trabajo investigativo fueron de tipo cualitativo, debido a la naturaleza explícita de la información ofrecida por parte de los entrevistados y de los encuestados. De estos mismos autores se hizo uso del instrumento "revisión de registros" (record reviews), la cual definen como:

"la recolección de información de documentos como cartas, archivos, comentarios de profesores e historiales de registro".

Los datos recopilados fueron sometidos a análisis de contenidos procurando darle validez y confiabilidad a la información recolectada.

La encuesta diseñada fue de tipo cerrada dicotómica y de valoración y aplicada a los estudiantes del nivel Francés Intermedio Alto (Nivel 6), para recabar información específica. Según Muñoz, 1998, págs. 207-209 en Zamora Rodríguez, 2009, pág. 37, las preguntas dicotómicas "ofrecen dos posibles respuestas, por lo general opuestas entre sí, pudiendo ser Sí o No." Como fue mencionado en líneas

previas, el instrumento fue objeto, antes de aplicación en el contexto real, de revisión por parte de asesores externos (se procuró con tal filtro obtener valoración sobre la pertinencia y calidad de la encuesta y concepto sobre la relevancia y claridad de las preguntas, el formato, y la cantidad de tiempo requerido para contestarla, entre otros aspectos).

La encuesta está estructurada en siete (7) preguntas y configurada en tres partes, así: la primera (integrada por las tres primeras preguntas, recaba información sobre la competencia de escritura de cartas formales argumentativas en francés); la segunda parte, integrada por las preguntas 4° y 5°, está destinada a recoger la percepción del estudiante del último nivel de francés respecto de su hábito de utilizar material en clase y fuera de aula. Finalmente, la tercera parte capta la opinión de los estudiantes sobre la creación de un nuevo material didáctico vinculado al syllabus del curso (clases) de francés 6. Éste tipo de pregunta fue cerrada, dicotómica y de opinión.

En términos de practicidad, el instrumento facilitó (en una sola sesión), la captación de información de parte de los estudiantes. El carácter anónimo de quien respondió la encuesta permitió que éste proporcionara información fidedigna.

Complementariamente, fue diseñada una entrevista "semi-estructurada" y aplicada a los profesores del último nivel de francés, con el propósito de obtener información acerca de las dificultades en los procesos de escritura de textos argumentativos de los estudiantes inscritos en dicho nivel de lengua francesa. La entrevista fue diligenciada en forma personal y privada con cada docente y, permitió recoger su versión respecto del problema y en relación con el tema de investigación en desarrollo, conforme lo plantean Seliger W. & Shohamy, 1990, pág 166-167.

5.2.6. Diseño de material

En esta etapa de diseño de material, tal como fue indicado previamente, se tuvieron en cuenta los ocho (8) pasos o fases propuestos por Tomlinson, *Materials development in language teaching*, 2011, pág 84, así:

Primera fase: Identificación de necesidades de la población. Esta tarea fue realizada mediante la aplicación de una encuesta dicotómica y de opinión que permitió obtener datos cualitativos confirmando la existencia de un problema relacionado con la escritura de cartas formales argumentativas en francés. (Ver "Resultados de análisis de necesidades", en Anexo 2.)

Segunda fase: Análisis del material existente. Este ejercicio se realizó a partir de la exploración de necesidades, etapa en la cual se evaluó el material existente "Écho B1", a la luz de la falencia relacionada con la escritura argumentativa de cartas formales en francés. La revisión crítica efectuada del material mostró que no existen suficientes ejercicios que estimulen la escritura de cartas formales para promover el mejoramiento de la escritura de cartas en francés, pese a que el texto analizado y otros incluyen un rápido y corto desarrollo del tema, pero más con el carácter informativo en el marco del objetivo de tales textos centrado frecuentemente en la enseñanza de FLE.

A continuación, se hace un análisis detallado del libro *Écho B1* y sus tres ejercicios relacionados con la escritura de cartas argumentativas (*lettre de motivation*):

En la unidad 1 (*unité un*), lección cuatro (*leçon quatre*), página cuarenta (*page quarante*), se presenta un ejercicio para escribir una carta solicitando información (*lettre de demande d'information*) y así mismo, se muestran las fórmulas utilizadas en este tipo de cartas. El estudiante debe escribir a un amigo francés quien vive en ese país para preguntarle información (clima, posibilidades de alojamiento, etc). Ver imagen 1.

Imagen 1. Ejemplo propuesto en el libro Écho B1 para redactar una carta de solicitud de información

Rédigez une lettre de demande d'informations

Vous avez envie d'aller dans un pays dont vous ne connaissez rien.

Vous écrivez à un ami français qui vit dans ce pays et lui demandez des renseignements (climat, coût de la vie, possibilité de logement pas cher, etc.).

En la unidad 2 (unité deux), lección siete (leçon sept), página 72 (page soixante-douze), se presenta un ejercicio en donde el estudiante tiene que completar las cartas según las indicaciones propuestas en el libro. En el primer documento, el estudiante debe redactar la frase final y su respectiva fórmula de cortesía. En el sexto documento respectivamente, el estudiante debe imaginar el inicio de la carta. En el segundo documento, el estudiante debe redactar la conclusión de la carta, y finalmente, en el quinto documento, el estudiante debe redactar algunas frases para argumentar la solicitud. Ver imagen 2.

Imagen 2. Ejemplo de cartas de solicitud y reclamación

DEMANDES ET RÉCLAMATIONS

Élise MONTIEL
100 West 53th Street
New York 10019
USA

New York, le 10 juillet 2007
Université du Poitou
Service des inscriptions

Madame, Monsieur

J'ai vu votre reconnaissance de bien vouloir m'envoyer les formulaires d'inscription pour le 1^{er} année de droit.

Je suis actuellement en stage aux États-Unis et je n'ai pas trouvé ces formulaires. Pourriez-vous m'indiquer comment les obtenir ?

Bonjour Jérémie

Nous avons l'intention de retourner l'été prochain en Bulgarie. Pourrais-tu me rendre le Guide Bleu que je t'ai prêté quand tu es passé nous voir à Noël. J'en ai besoin pour préparer notre voyage.

Merci de nous le faire parvenir assez vite. J'espère que tu vas bien.

Amitiés
Elisa

Chère Lou,

Maria garde un souvenir inoubliable du repas libanais que tu nous as préparé la semaine dernière. J'ai essayé moi aussi de me lancer dans la cuisine orientale pour lui faire une surprise.

Je nous as parlé d'un magasin où on trouve un excellent tabou. Tu serais-il possible de me donner son adresse ?

Bonne nuit
Guillaume

Madame, Monsieur

Il y a cinq ans j'ai acheté un appartement situé 25 rue des... à Moulins.

Il s'agit d'un crédit à taux fixe des remboursements de 4500 €.

Ce crédit arrive à échéance dans un an. Pour des raisons que je ne puis vous expliquer, je sollicite une réduction de mes remboursements entraînant bien sûr un report de l'échéance finale.

Je vous en remercie par avance et d'agréer, Madame, Monsieur, l'assurance de mes salutations distinguées.

Le solde de mon compte courant que vous venez de m'envoyer comporte une erreur et le solde ne correspond pas à mes propres calculs.

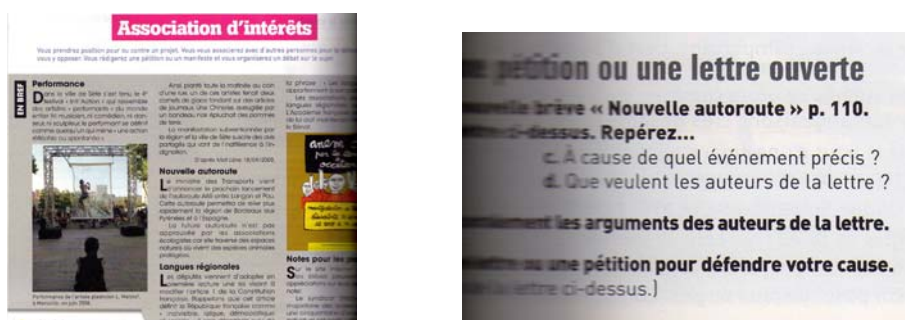
Écriture

Complétez les lettres selon les indications. (Aidez-vous des autres documents.)

1. Document 1. Rédigez la phrase finale et la formule de politesse.
2. Document 6. Imaginez le début de la lettre.
3. Document 2. Rédigez la fin de la lettre.
4. Document 5. Rédigez quelques phrases pour argumenter la demande.

En la unidad 3 (unité trois), lección once (leçon onze), página 110 - 113 (page cent dix à cent treize), el estudiante debe redactar una petición o una carta abierta con el objetivo de defender su punto de vista, respondiendo las preguntas referentes a la lectura "nouvelle autoroute" (pág 110). Ver imagen 3.

Imagen 3. Ejemplo de ejercicio para redactar una petición o una carta abierta



Por otro lado, en relación con los resultados de la encuesta de necesidades, parece deducirse que aún, con el empleo de materiales extras, ofrecidos unos, por la Internet y otros, por los profesores, no han sido suficientes para suplir la falencia en escritura de cartas formales en francés.

Tercera fase: Ejercicio práctico de escritura de una carta formal en el marco de un contexto real. En el marco real de la convocatoria pública de ICETEX 2013-2014 de becas para participar como asistente de español en Francia, fue propuesto como ejercicio la elaboración de una carta formal dirigida a las directivas de ICETEX expresando el interés en participar en la convocatoria. El área y tema escogidos cumplen el requisito señalado por Tomlinson, Materials development in language teaching, 2011, pág VIII, de practicar la formalidad de la escritura argumentativa utilizando lengua "en su forma natural, en un contexto real".

En tal sentido, fue adoptado el enfoque de la acción como método de enseñanza por cuanto facilita al estudiante jugar un rol real en la sociedad y ser protagonista de su propio proceso de aprendizaje del francés como lengua extranjera.

Cuarta fase: Diseño pedagógico. Esta etapa consiste en el diseño de las cuatro (4) actividades didácticas para el mejoramiento del proceso de escritura de cartas formales argumentativas en estudiantes de nivel 6 de lengua francesa que deben presentar la prueba internacional del DELF B2, y en la guía para el profesor. (Ver apartado de anexo I: Le pouvoir de l'argumentation).

El diseño de las actividades didácticas tomó en consideración las necesidades reveladas por los estudiantes en la encuesta dicotómica y de opinión. Cada actividad está conformada por ejercicios orientados hacia la diferenciación entre cartas formales e informales en FLE, lo cual permitió el uso flexible de las mismas.

El material se estructuró en las siguientes cuatro actividades de escritura de la carta, en francés, por parte del estudiante

1. Encabezado de la carta formal. Incluye información del emisor, del receptor, fecha, ciudad y objeto de la carta.
2. Introducción de la carta, en la cual el estudiante presenta su candidatura a dicha beca.
3. Cuerpo del oficio. Es el espacio de la carta apropiado para que el estudiante presente sus argumentos por los cuales debe ser seleccionado.
4. Conclusión. Es el espacio de cierre de la carta y está reservado a la despedida cordial de quien la escribe y a su interés en recibir una respuesta oportuna a su solicitud.

Cada una de las actividades, aquí relacionadas, fueron realizadas aplicando cinco (5) pasos esenciales para la práctica escritural de cartas formales argumentativas, a saber: observación, deducción, explicación, práctica y creación. Así mismo, cada paso es basado, uno a uno, en las etapas propuestas por Scardamalia & Bereiter, 1985, a saber: Pre-escritura, borrador, revisión y edición.

La guía de apoyo al docente incluye la presentación formal de la misma en la cual se enfatiza la población hacia la cual va dirigido el material didáctico y el propósito que persigue el mismo, centrado en favorecer el fortalecimiento de la habilidad de escritura argumentativa y en ayudar a los estudiantes a obtener un mejor resultado en la prueba DELF B2.

Por otra parte, se hace saber a los profesores que el material didáctico está basado en el enfoque de la acción, dando al estudiante su rol de actor social en un espacio real de lengua, en el cual éste hace tareas propias del ambiente francófono permitiéndole desarrollar competencias lingüísticas. Así mismo, se pone de relieve que el material lo integran cuatro actividades pensadas en facilitar al estudiante una mejor comprensión del esquema metacognitivo de la estructura de una carta de presentación.

Respecto del contenido del trabajo didáctico, se destaca que cada actividad presenta ejercicios que toman en cuenta el proceso de escritura propuesto por Scardamalia & Bereiter 1985, estructurado en las siguientes cinco etapas: observation, déduction, explication, pratique et création, procurando con ello configurar un aprendizaje significativo.

La estructura de las actividades obedece a los siguientes componentes:

1. Escritura del encabezado
2. Escritura de la introducción
3. Cuerpo de la carta de motivación
4. Escritura de la conclusión de la carta.

El objetivo de la temática empleada en las actividades es el de estimular en el estudiante el aprendizaje de escritura de una carta formal de autopresentación. En este caso se trata de que el estudiante se presente como candidato a la beca de asistente de lengua extranjera en Francia propuesta por Icetex.

Entre otros beneficios de las actividades didácticas, se hace énfasis en los siguientes:

- Fortalecer el estudio autónomo del estudiante.
- Apoyar la comprensión del estudiante respecto de la estructura de una carta de presentación para apropiarse de las formas lingüísticas.
- Aportar al aprendiente herramientas para comprender mejor los diferentes aspectos lingüísticos necesarios para incursionar en la escritura de cartas formales.
- Debido a su flexibilidad, el material puede ser incluido en la clase de francés 6 con el objetivo de ayudar a los profesores a implementar diferentes recursos didácticos para profundizar las habilidades cognitivas y el pensamiento crítico.

El rol del profesor como conductor y guía del proceso de aprendizaje es considerado de primerísima importancia, por cuanto deben desempeñar un papel de acompañamiento real en calidad de orientadores y consejeros que trascienda al simple papel de instrucción un procedimiento; de acuerdo con lo planteado por Distanzo, Ferreira, & Begioni, 2008. En tal sentido, la guía valora como esencial el rol del docente en el proceso formativo del estudiante y sugiere al profesor acompañar, de principio a fin, todo el proceso de escritura de diferentes tipos de cartas argumentativas en francés de sus estudiantes, en aspectos como aclaración de inquietudes y problemas de lengua, la atención necesaria para animarlos y la retroalimentación, suficiente y pertinente, sobre los diversos elementos que atañen a la competencia de escritura argumentativa.

La guía de apoyo para el docente hace énfasis en los objetivos que tiene el material diseñado, por cuanto tienen que ver con los propósitos académicos establecidos para formar en el estudiante competencias y habilidades que les permita:

1. Identificar las principales partes que componen una carta formal
2. Argumentar en forma sustentada cada uno de los puntos puntos de vista usados en la estructuración de una carta formal.
3. Producir cartas formales argumentativas para presentar su candidatura a la beca de asistente de lengua en Francia.
4. Relacionar la estructura de una carta en francés con la escritura de una carta en lengua materna.

Finalmente, la guía señala a los profesores algunos usos y recomendaciones de aplicación del material didáctico. Así por ejemplo, se aconseja (de acuerdo con la evaluación que cada docente haga del curso) que el material didáctico sea implementado con apoyo de ayudas educativas (video beam u otras herramientas tecnológicas). Lo anterior favorece la orientación e instrucción casi en forma simultánea al desarrollo de una de las actividades propuestas para ser realizada por parte del estudiante. Así mismo, se estimula el trabajo en equipo y se socializa una determinada explicación a todo el grupo.

Se recomienda que el docente evalúe y oriente la aplicación del material en forma consecuente con las diferencias individuales, los estilos de aprendizaje específicos y las dificultades de cada estudiante para responder los ejercicios propuestos. La estructuración de trabajos individuales o de talleres dinámicos de trabajo en equipo puede ayudar a resolver en buena parte las diferencias en los niveles formativos encontrados en los grupos.

La guía plantea como estrategia evaluativa del instrumento didáctico verificar el resultado del material y analizar la posibilidad de organizar un foro evaluativo en el que los estudiantes puedan realizar las preguntas sobre las actividades del material.

Con el propósito de obtener el mayor provecho del foro evaluativo se propone que los profesores dividan la franja de clase en dos sesiones. En la primera sesión se pueden evaluar las dos primeras partes de las actividades (l'en-tête et l'introduction de la lettre de motivation); la otra sesión será destinada a evaluar las dos últimas actividades. El objetivo del foro evaluativo es dar a los estudiantes el espacio de participación, la oportunidad de que compartan información y la posibilidad de ser actores sociales en el salón de lengua.

El uso de fotocopias como material de apoyo puede, según criterio del profesor, ser reemplazado y/o fortalecido con el empleo de tecnología, pero es necesario que se desarrolle todo el proceso de escritura de la carta de presentación.

La escritura de los ejercicios por parte de los estudiantes puede hacerse en una hoja aislada o en sus cuadernos de apuntes, pero es altamente recomendable que el profesor verifique las respuestas cuando los estudiantes hayan terminado cada parte, con el fin de clarificar dudas.

Al finalizar cada actividad, el profesor puede promover en pequeños grupos la integración de los estudiantes, generando la interacción entre ellos y en lo posible procurando que entre ellos mismos sean capaces de resolver sus propias dudas en un trabajo de mutuo apoyo.

El objetivo final es lograr que los estudiantes más allá de comprender la temática global del material puedan utilizar en forma correcta las fórmulas de cortesía, el uso de los conectores y la defensa de los argumentos para ser elegidos como asistentes de lengua en Francia. Este propósito final explica por sí mismo la importancia de la presentación de la carta de presentación.

La implementación de cada actividad es libre y flexible a criterio del profesor de manera que pueda utilizar el material de la mejor forma para atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Las cuatro actividades didácticas escriturales de la carta y la guía de apoyo para el profesor, realizadas tomando en consideración los pasos y etapas aquí descritas, proporcionan autenticidad al producto habida cuenta que el proceso aporta argumentación desde diferentes perspectivas o puntos de vista respecto de una temática determinada, cuando los estudiantes se motivan al empleo de los mismos.

De igual manera, el uso efectivo de estas ayudas propician en el estudiante una mejor comprensión y adquisición de la lengua, tal como lo señalan Dulay, Burt, & Krashen, 1982. Estos autores afirman en su hipótesis del input que el aprendizaje de una lengua extranjera requiere que los materiales utilizados le brinden autenticidad para que pueda tener una mejor adquisición de la lengua- meta.

Las tres primeras actividades (la escritura del encabezado, la escritura de la introducción y la escritura del cuerpo de la carta) corresponden a la parte del ciclo llamada "Pré-tâche", en la cual el aprendiente realiza un proceso metacognitivo mediante esquemas mentales y escenarios que le permiten planificar una tarea en los niveles de estructura macro y micro del contenido, del escenario al que estará expuesto y del material que utilizará con el propósito de ejecutar una tarea de lengua extranjera.

La última actividad (la escritura de la conclusión de la carta de presentación), corresponde a la etapa denominada "tâche" en donde el estudiante entra en la fase de negociación con el maestro. Éste le proporcionará las modalidades y estrategias de aprendizaje, permitiéndole como aprendiente realizar su objetivo de hacer la tarea y definir los criterios de la misma. Posteriormente esto evaluará la calidad del proceso y el producto realizado. De igual forma, esta actividad también hace referencia a la socialización de la misma con su público. El proceso de retroalimentación de la tarea consistirá en la evaluación proporcionada por el grupo y la auto-evaluación durante la "post-tâche", tal como lo dice HICKS & MALPICA, 1986.

Quinta fase: Producción de material. La totalidad del texto del material fue reproducido y facilitado a los estudiantes inscritos en dos de los tres grupos de Francés Intermedio Alto de la PUJ. Razones externas imposibilitaron hacer el cubrimiento al 100% de los cursos ofertados de francés en este nivel en la institución.

El material elaborado, escrito en francés, es presentado en forma digital e impresa a la Coordinación del Área de francés de la PUJ, de modo que a su buen criterio, pueda ser facilitado a los estudiantes y éstos lo puedan utilizar en espacios curriculares y extracurriculares, dada su flexibilidad. Como ha sido expuesto, el material fue diseñado con el enfoque de la acción, el cual ha enfatizado, durante los últimos años, en la orientación por tareas, atendiendo los aspectos meramente formales en cuanto a la lengua. Esta característica le permite al estudiante descubrir las regularidades de un sistema en el que él es un actor social que lleva a cabo diferentes tareas reales en contextos dados y circunstancias específicas.

Acorde con Tomlinson, *Materials development in language teaching*, 2011, pág VIII, en la presente investigación, las cuatro actividades didácticas escriturales incluyeron textos, léxico, expresiones y temáticas auténticas, procurando con ello "que el estudiante use la lengua en su forma natural en un contexto real". El diseño del material didáctico fue concebido de tal forma que el alumno vincule su propia experiencia a la dinámica de la actividad y/o confronte sus fortalezas y/o debilidades con las actividades que le proporciona el material de apoyo.

Cada grupo de la muestra evaluada (estudiantes del nivel 6 de francés intermedio alto) realizó en dos momentos, con una dedicación de dos horas, el desarrollo de las cuatro actividades de escritura de la carta. En un primer momento fue realizada la escritura en francés de las dos primeras partes de la carta (encabezado e introducción) y en el segundo momento, los estudiantes procedieron a escribir las dos siguientes partes (cuerpo y la conclusión) de la carta.

Sexta fase: Uso del material por parte de los estudiantes. Debido a las diferencias individuales, las propias competencias, falencias de cada estudiante, sus prácticas de estudio y sus estilos específicos de responder las actividades previstas, fue observada una amplia gama de modos de utilización del material.

A uno de los grupos se les hizo entrega de fotocopias de las actividades 1 y 2 (escritura del encabezado e introducción) para trabajar individualmente. Transcurrida una (1) hora, y dada la poca interés en el desarrollo del ejercicio, se optó por realizar la actividad grupal, con participación de la totalidad de los estudiantes del curso. Al final de la clase, se desarrolló un foro evaluativo, en el que los estudiantes expresaron opiniones positivas respecto del trabajo realizado. En el marco del foro, fueron formuladas a los estudiantes algunas preguntas orales y abiertas, sobre las dos primeras partes de la carta formal, encontrando respuestas apropiadas. Sin embargo, al analizar la producción escrita en las fotocopias proporcionadas, se observó que el ejercicio no mostró los resultados esperados; el soporte escrito evaluado presentaba muchos espacios en blanco y revelaba poca dedicación de los alumnos en el desarrollo del ejercicio.

La experiencia vivencial en este grupo, llevó a las autoras a modificar la aplicación en el siguiente curso. De esta manera, en el nuevo ejercicio, las autoras hicieron una labor de acompañamiento a lo largo de toda la actividad. Mediante el uso de un videobeam, las autoras presentaron conceptos para aclarar la actividad en desarrollo y respondieron las dudas y/o inquietudes formuladas por los estudiantes, a la par que éstos iban realizando cada una de las partes de la carta formal argumentativa. Los alumnos elaboraron el encabezado y la introducción en una hoja aparte, la cual fue recogida al final de la clase. La nueva experiencia didáctica mostró mejores resultados (en calidad del producto, en mayor dedicación y mejor desempeño por parte de los estudiantes) que la anterior realizada con el primer grupo. Como la nueva dinámica didáctica funcionó, fue aplicada nuevamente a los dos grupos para realizar las actividades finales de la carta (cuerpo y conclusión).

El segundo momento en el primer grupo solo fue atendido por cuatro (4) estudiantes, debido a la inasistencia del alumnado. En el segundo grupo, las dos actividades finales de la carta fueron realizadas con relativa celeridad, dada la escasez del tiempo disponible. En los dos grupos, las dos últimas partes de la carta (cuerpo y conclusión) fueron realizadas siguiendo la metodología empleada en el primer momento del segundo grupo (didáctica de acompañamiento y asesoría mientras el estudiantado realizaba el ejercicio).

Los dos grupos mostraron, en la elaboración de las dos partes finales de la carta, muy buenos resultados. La opinión de los estudiantes de haber comprendido el tema y asimilado la técnica propuesta, fue verificada con los resultados escritos en la hoja de prueba recogida. El uso apropiado de expresiones de cortesía, el buen manejo de conectores y la exposición de argumentos convincentes dieron como resultados la configuración de una carta formal argumentativa bien elaborada, mediante la cual, los estudiantes se postulaban a la beca ofertada por el ICETEX para seleccionar asistentes de español en Francia.

Séptima fase: Evaluación del material según los objetivos del trabajo de grado. La evaluación fue realizada mediante la aplicación de una encuesta dicotómica y de opinión diseñada para conocer la percepción que los docentes y estudiantes tienen sobre la calidad, pertinencia y eficacia del material aplicado. La encuesta constó de ocho (8) preguntas cerradas y de valoración, estructuradas en tres bloques: el primero, conformado por las dos primeras preguntas se refiere a la valoración del material; el segundo bloque, integrado por las preguntas 3 y 4, hace referencia a la escritura de una carta formal y el tercer bloque, relacionado con la utilización del material, comprende las preguntas 5 a 8. La encuesta incluye un espacio para observaciones y comentarios sobre el instrumento y para que los encuestados (profesores y estudiantes) formulen sus recomendaciones en aras de mejorar el material.

Octava fase: Impacto del material. En esta etapa se evalúa el impacto del material por medio de una encuesta según su objetivo de mejorar la competencia escritural argumentativa en los estudiantes. Esta evaluación culminó con cada ejercicio de aplicación y la revisión de las cartas elaboradas bajo el enfoque de la acción. Finalmente, en este último paso de acuerdo con la metodología de investigación y diseño de material, tanto para el beneficio de los estudiantes como para los profesores, se arrojaron resultados positivos (Ver el cuadro 8 en el apartado 6 contentivo de los resultados). Este cuadro condensa los resultados de la encuesta evaluativa del material aplicada a estudiantes y profesores del Área de Francés de la PUJ. En dicho cuadro se observa que la totalidad del estudiantado encontró el material aplicado de utilidad y que el 82% de los estudiantes lo valoró de bueno a excelente, en tanto que el 86% de los profesores valoraron el material como bueno, asignándole una calificación de 4.0 a 5.0.

Sin embargo, también se encontraron ciertas contradicciones. En primer lugar se encontró que los docentes afirman que el material no aclaró todas las dudas y aún así el 100% considera deseable que se implemente en las clases de francés. Una segunda contradicción encontrada en el análisis de los resultados fue que los profesores, después de la utilización del material, sostienen que un 86% de sus estudiantes ahora pueden escribir una carta de presentación, mientras que solo un 71,42% logró aclarar dudas sobre la misma temática (ver cuadro 7, respectivamente preguntas 3,4 y 7). Por lo tanto, es aconsejable que las futuras investigaciones hagan mejoras en estas cuatro actividades diseñadas.

6.RESULTADOS

El presente capítulo presenta los resultados del sondeo hecho (mediante encuesta) a la población objetivo, y que permitió explorar las necesidades y la opinión de estudiantes y profesores respecto del material didáctico ideado para mejorar la competencia de escritura de cartas argumentativas en estudiantes de nivel 6 de francés, aspirantes en su momento a la presentación de la prueba internacional del DELF B2.

6.1. Resultados de la encuesta de análisis de necesidades

Fue reportado en el capítulo destinado a hechos problemáticos la elaboración de una encuesta orientada a evaluar las necesidades de los estudiantes del último nivel de francés (Francés intermedio alto) de la LLM en la PUJ. Instrumento (de pregunta cerrada, dicotómica y de opinión) que fue aplicado a 18 de 34 alumnos inscritos en tal componente curricular y que consistió de siete (7) preguntas: las tres primeras dirigidas a evaluar la competencia en escritura de cartas formales argumentativas en francés, las siguientes dos preguntas orientadas a evaluar el uso o no de material en clase y fuera de ella por parte de los estudiantes encuestados, y las dos últimas preguntas conducentes a captar la opinión de los estudiantes sobre la creación de un nuevo material didáctico que estuviera vinculado al curso (clases) de francés 6.

6.1.1. Tabulación de datos

Sólo 18 de 34 estudiantes matriculados en el nivel 6 de francés respondieron la encuesta, lo cual representa cerca del 53% del total estudiantado objetivo en el proyecto (alumnos de francés intermedio alto de la LLM en la PUJ). El Cuadro 3 condensa las respuestas dadas por los estudiantes de Francés Intermedio Alto del Programa de LLM de la PUJ, a la encuesta de análisis de necesidades.

Cuadro 3. Encuesta 1 diseñada para evaluar necesidades

BLOQUE #	PREGUNTA NO.	DESCRIPCIÓN DE LA PREGUNTA	RESPUESTAS, R		
			AN	CUALITATIVA	#R
B L O Q U E 1	1	¿Está usted consciente que los exámenes internacionales DELF B2 en la competencia escrita evalúan principalmente cartas formales argumentativas? ¿Si / No?	Si	Afirmativa	15
			No	Negativa	3
	2	Si su respuesta anterior fue afirmativa, asigne en una escala de 1 a 5, siendo uno (1) la menor calificación y cinco (5) la mayor calificación, el grado de importancia que para Ud. tiene desarrollar la competencia argumentativa escritural en el aprendizaje de FLE.	1	Ninguna	0
			2	Baja	0
			3	Media	2
			4	Alta	5
			5	Muy alta	8

B L O Q U E 2	3	Asigne, en una escala de 1 a 5, siendo uno (1) la menor calificación y cinco (5) la mayor calificación, la calificación que da a su escritura de cartas formales argumentativas en francés.	1	<i>Muy mala</i>	0
			2	<i>Mala</i>	4
			3	<i>Media</i>	9
			4	<i>Buena</i>	3
			5	<i>Excelente</i>	2
			4	¿Qué material utiliza en clase para trabajar la escritura de cartas formales argumentativa en francés?	A
		B	<i>DELF B2</i>		1
		C	<i>Otro</i>		3
	5	Sí el material que utiliza en clase no satisface sus necesidades para la escritura de cartas formales argumentativas	A	<i>Internet</i>	9
			B	<i>Libros para la escritura en general</i>	0

		¿Qué material extracurricular (fuera de clase) utiliza usted?	<i>C</i>	<i>No utiliza material extra</i>	7
			<i>D</i>	<i>Otro</i>	2
<i>B</i> <i>L</i> <i>O</i> <i>Q</i> <i>U</i> <i>E</i> 3	6	Califique en una escala de 1 a 5, siendo uno (1) la menor calificación y cinco (5) la mayor calificación, el grado de relevancia que tienen los materiales usados en clase o extra clase para su escritura de cartas formales argumentativas.	<i>1</i>	<i>Ninguna</i>	0
			<i>2</i>	<i>Baja</i>	2
			<i>3</i>	<i>Media</i>	7
			<i>4</i>	<i>Alta</i>	8
			<i>5</i>	<i>Muy alta</i>	1
	7	Si los materiales existentes no responden a todas sus inquietudes en la escritura de cartas formales argumentativas, ¿Cree usted que la creación de un nuevo material didáctico vinculado al syllabus podría ayudar a su escritura de cartas formales argumentativas en francés?	<i>Si</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>	18
		<i>No</i>	<i>En desacuerdo</i>	0	

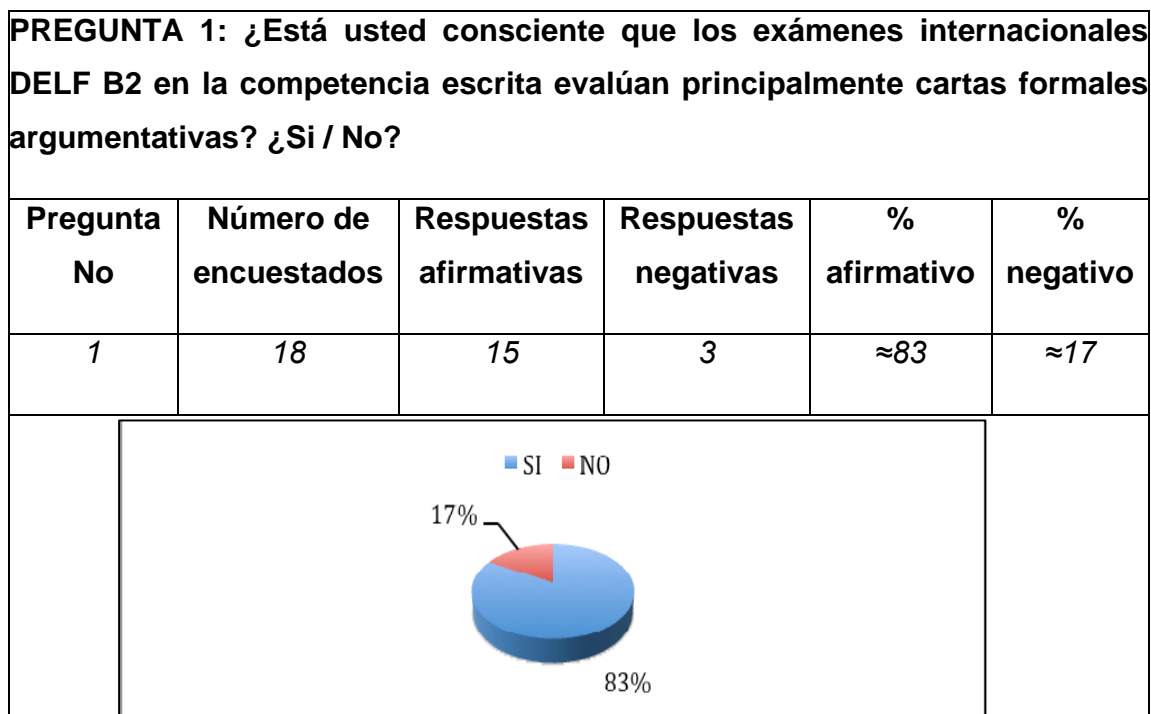
An: respuesta alfa numérica

6.1.2. Análisis de los resultados de la encuesta

A continuación se analizarán los resultados de la encuesta de análisis de necesidades dirigida a los estudiantes del nivel 6 de francés.

La Figura 3 muestra la distribución porcentual de respuestas dadas a la primera pregunta por parte de los encuestados.

Figura 3. Evaluación de respuesta dada a la primera pregunta



De la Figura 3 se aprecia que un alto porcentaje de los estudiantes encuestados son conscientes que en la competencia escrita incluida en los exámenes internacionales DELF B2 evalúa principalmente cartas formales argumentativas. Los quince (15) encuestados que respondieron afirmativamente esta pregunta valoraron en la segunda pregunta la importancia de desarrollar la competencia

argumentativa escritural en el aprendizaje de FLE, según la escala cuantitativa-cualitativa observada en la Figura 4.

Figura 4. Calificación que los encuestados dan a la importancia que tiene para la competencia argumentativa escritural en el aprendizaje de FLE.

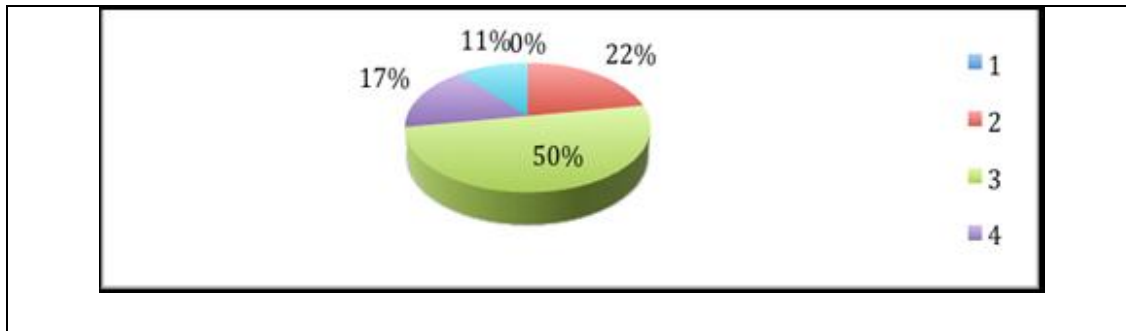
PREGUNTA 2: Si su respuesta anterior fue afirmativa, asigne en una escala de 1 a 5, siendo uno (1) la menor calificación y cinco (5) la mayor calificación, el grado de importancia que para Ud. tiene desarrollar la competencia argumentativa escritural en el aprendizaje de FLE.					
Total alumnos					34
Encuestados					18
Respondieron afirmativamente la pregunta anterior					15
Calificación	1	2	3	4	5
Valoración cualitativa	Ningun	Baja	Media	Alta	Muy
De la importancia	a				alta
# de Respuestas por calificación	0	0	2	5	8
%	0	0	≈ 13	≈ 33	≈ 54

Calificación	Porcentaje
1	0%
2	0%
3	13%
4	33%
5	54%

Se aprecia en la Figura 4 que el 100% de los encuestados reconocen la importancia que tiene desarrollar la competencia argumentativa escritural en el aprendizaje de FLE y el 87% califica como de alta (con calificación 4) a muy alta (calificación 5) dicha importancia. Igualmente, los estudiantes valoraron su propia competencia argumentativa escritural en el aprendizaje de FLE, calificando sus respectivas fortalezas en la capacidad de escritura de cartas formales argumentativas, según se aprecia en la Figura 5, en la cual se establece una relación entre las escalas cuantitativa y cualitativa para valorar la fortaleza del estudiante en competencia escritural de cartas formales argumentativas.

Figura 5. Autovaloración de la competencia escritural argumentativa

PREGUNTA 3:Asigne, en una escala de 1 a 5, siendo uno (1) la menor calificación y cinco (5) la mayor calificación, la calificación que da a su escritura de cartas formales argumentativas en francés.					
Total alumnos					34
Encuestados					18
Calificación	1	2	3	4	5
Valoración cualitativa	Muy mala	Mala	Media	Buena	Excelente
De la importancia					
# de Respuestas por calificación	0	4	9	3	2
%	0	22	50	17	11



El 72% del estudiantado autocalifica su fortaleza en escritura de cartas formales argumentativas entre mala (calificación 2) y media (calificación 3). Un 17% considera que su desarrollo en esta competencia es bueno y sólo el 11% lo considera excelente.

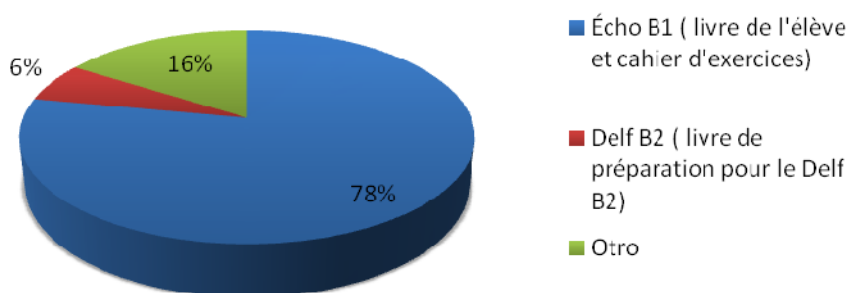
El hecho de que el 72% de los encuestados autovalore de mala a media su competencia escritural de cartas argumentativas, ratifica de una parte la situación como problema, pero al mismo tiempo genera preocupación habida cuenta que la escritura de cartas formales argumentativas es uno de los aspectos evaluados en el examen internacional de francés, DELF B2.

La Figura 6 estuvo orientada a destacar el tipo de material didáctico normalmente utilizado por el estudiante, en clase, para el trabajo de la escritura de cartas formales argumentativas en francés.

Figura 6. Material utilizado en clase para trabajar la escritura de cartas formales argumentativa en francés, por parte del estudiantado

PREGUNTA 4: ¿Qué material utiliza en clase para trabajar la escritura de cartas formales argumentativa en francés?

Respuesta	Descripción	Número de respuestas	%
A	Écho B1	14	≈78
B	DELFB2	1	≈6
C	Otro	3	≈16

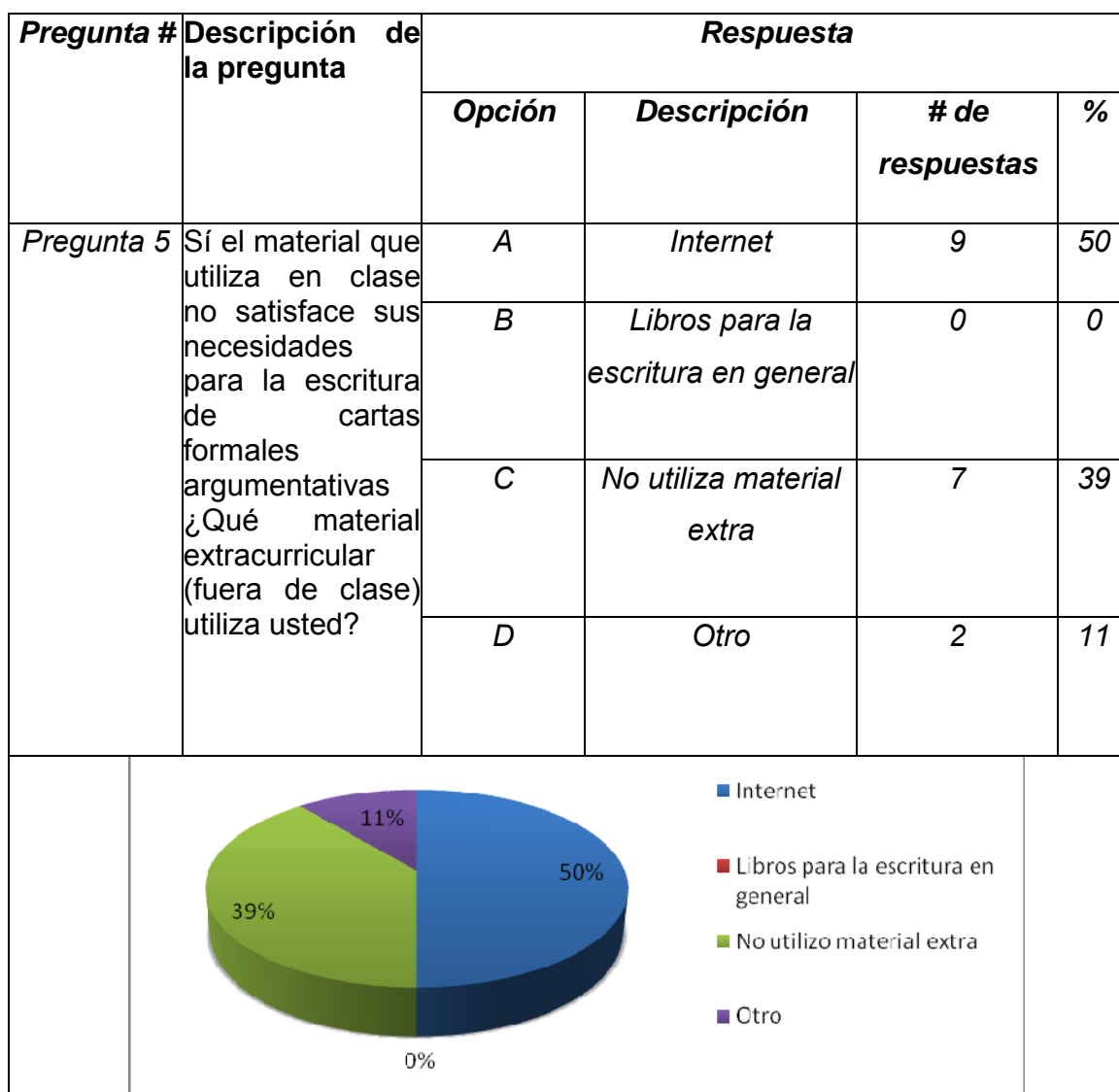


Según se colige de la Figura 6, el 100% de los encuestados utiliza material didáctico en sus respectivos mejoramientos y desarrollos de escritura formal argumentativa. El 78% hace uso del libro base del Nivel 6 de francés (Écho B1), El 16% de los estudiantes expresan hacer uso del material de los profesores con el propósito de complementar el tema en el salón de clases y sólo un 6% de los encuestados señaló la utilización del libro DELFB2 (livre de préparation pour le DELFB2).

La Figura 7 muestra los resultados a la pregunta 5 referida al tipo de material alternativo que es utilizado por el estudiantado para desarrollar actividades extraula,

con el propósito de satisfacer las necesidades que los estudiantes tienen en la escritura de cartas formales argumentativas.

Figura 7. Utilización del material extracurricular para trabajar la escritura de cartas formales argumentativa en francés, por parte del estudiantado



Según se deduce en la Figura 7, el 50% del estudiantado se orienta a los recursos de Internet para satisfacer sus necesidades de material guía referido a la escritura formal argumentativa. Un 11% hace uso de otras fuentes y el 39% señala no

emplear material didáctico extra para el mejoramiento de la competencia en escritura de cartas formales argumentativas. La cifra de quienes no emplean recursos adicionales (relativamente alta: 39%), puede interpretarse bien sea como un hecho factual de la verdadera y alarmante necesidad de un material que solucione esta problemática, o bien como una despreocupación por fortalecer en forma autónoma la competencia de escritura argumentativa. Este hecho es una prueba diciente de las necesidades que representa el material para trabajar textos.

Con respecto a la pregunta N°6, se evidencia en la Figura 8 el grado de relevancia que tienen los materiales usados en clase o extra clase para la escritura de cartas formales argumentativas.

Figura 8. Relevancia que los alumnos dan al material extra aula para mejorar la competencia de escritura argumentativa

Pregunta	Descripción de la pregunta	Calificación	Descripción de la calificación	# respuestas	%
6	Califique en una escala de 1 a 5, siendo uno (1) la menor calificación y cinco (5) la mayor calificación, el grado de relevancia que tienen los materiales usados en clase o extra clase para su escritura de cartas formales argumentativas.	1	<i>Ninguna</i>	0	0
		2	<i>Baja</i>	2	11
		3	<i>Media</i>	7	39
		4	<i>Alta</i>	8	44
		5	<i>Muy alta</i>	1	6

Calificación	Descripción	# respuestas	%
1	Ninguna	0	0%
2	Baja	2	11%
3	Media	7	39%
4	Alta	8	44%
5	Muy alta	1	6%

De los resultados mostrados en la Figura 8 se concluye que el 100% del estudiantado considera de alguna manera relevante el empleo del material extra aula para mejorar su competencia de escritura argumentativa. Sin embargo, el uso de recursos extra aula no tiene para todos, el mismo nivel de relevancia; así: para el 50% de los encuestados el empleo de material complementario para el estudio autónomo es de alta a muy alta relevancia. Para un 39% tal práctica tiene

relevancia media y sólo un 11% de la población encuestada manifiesta que la relevancia es baja. Es probable que el juicio de valor que los estudiantes tienen respecto del uso de material didáctico extraaula adicional esté directamente relacionado al grado de utilidad y pertinencia que encuentren en el material que le es asequible. De ser tal hipótesis cierta, los resultados pueden estar sugiriendo la necesidad de diseñar o encontrar un nuevo material didáctico que esté vinculado con las clases de Francés 6 y que pueda facilitar el trabajo autónomo de los estudiantes en su necesidad de progresar en su escritura de cartas formales argumentativas en francés.

Por otro lado, en cuanto a la Figura 9, se muestra la opinión de los estudiantes con respecto a la creación de un nuevo material didáctico vinculado al syllabus para ayudar al mejoramiento de escritura de cartas formales argumentativas en francés.

Figura 9. Aceptación respecto a la creación de nuevo material didáctico

Pregunta #	Descripción de la pregunta	Opción	Descripción cualitativa de la opción de respuesta	# de respuestas	%
7	Si los materiales existentes no responden a todas sus inquietudes en la escritura de cartas formales argumentativas, ¿Cree usted que la creación de un nuevo material didáctico vinculado al syllabus podría ayudar a su escritura de cartas formales argumentativas en francés?	<i>Si</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>	18	100
		<i>No</i>	<i>En desacuerdo</i>	0	0

A 3D pie chart illustrating the distribution of responses. The chart is almost entirely blue, representing 'Si' at 100%. A very small red slice, representing 'No' at 0%, is barely visible. A legend to the right of the chart shows a blue square for 'Si' and a red square for 'No'.

Se colige de la Figura 9 que el 100% de los estudiantes que respondieron la encuesta expresan afirmativamente que la creación de un nuevo material didáctico vinculado al syllabus (clases de francés 6) podría ayudarles a mejorar la escritura de cartas formales argumentativas. En opinión de los encuestados (según los comentarios dejados a manera de observación), un nuevo material didáctico que esté relacionado con el programa del curso "*complementa los ya existentes y ayuda a la mecanización de la escritura de las cartas formales argumentativas y al mejoramiento de los resultados del DELF B2*" [SIC]. La contundente respuesta encontrada a esta pregunta, deja entrever no sólo la falencia en competencia de escritura de cartas formales argumentativas, sino que permite visualizar el interés que le asiste al estudiantado en mejorar tal competencia, además de mostrar la necesidad manifestada de contar con nuevas herramientas didácticas para lograr tal propósito.

6.2. Resultados de la encuesta de opinión sobre el material diseñado

Fue diseñada y aplicada una encuesta de evaluación del material didáctico producto de esta investigación, implementado en estudiantes de Francés Intermedio Alto del Programa de LLM de la PUJ, quienes hicieron uso de dicho material.

Fue mencionado en líneas previas que, pese a la existencia en la PUJ durante el año de realización del proyecto, de tres (3) grupos de Francés Nivel 6, con 34 estudiantes matriculados, el material didáctico sólo fue aplicado a dos grupos que sumaban 25 estudiantes por razones externas a las investigadoras. No obstante, de estos 25 estudiantes, solo once (11) respondieron la encuesta evaluativa del material didáctico aplicado. La citada encuesta fue igualmente diligenciada por los profesores del curso de francés del último nivel de la PUJ.

La encuesta conformada por ocho (8) preguntas, dicotómicas, cerradas y de opinión estuvo orientada a conocer la valoración que los estudiantes y profesores daban al material, a conocer la percepción de los encuestados respecto del

procedimiento propuesto en el material para la escritura de cartas formales argumentativas en francés y a indagar los puntos de vista sobre el empleo del material para aclarar dudas sobre escritura de una carta formal argumentativa.

Así mismo, mediante la encuesta se pretendía conocer la intencionalidad de los estudiantes de utilizar el material diseñado fuera del aula de clase, conocer si utilizaron otro material complementario para desarrollar la competencia de escritura argumentativa, saber su concepto sobre la calidad y pertinencia del material respecto de otros de uso frecuente, saber la opinión de estudiantes y docentes sobre la conveniencia de implementar el material en las clases de francés de la PUJ como recurso didáctico de apoyo para desarrollar la competencia escrita. La encuesta igualmente contenía un espacio para observaciones y comentarios.

6.2.1. Tabulación de datos

El Cuadro 4 contiene las respuestas dadas por los estudiantes del último nivel de francés del Programa de LLM de la PUJ a la encuesta evaluativa del material didáctico.

Cuadro 4. Resultados de la encuesta de evaluación del material por parte de los estudiantes de Francés 6.

No.	Pregunta	Respuesta	Cualitativa	#respuestas	%
1.	En una escala de 1 a 5, 1 siendo la menor calificación y 5 la mayor calificación, ¿qué calificación le asignaría al material?	1	Muy malo	0	0
		2	Malo	0	0
		3	Regular	2	18
		4	Bueno	6	55
		5	Muy bueno	3	27

2.	¿Siguió usted los pasos propuestos en el material?	Si	Totalmente	9	82
		No	En absoluto	2	18
3.	¿Aclaró usted dudas que tenía	Si	Totalmente	11	10
	sobre la escritura de una carta formal?				0
		No	En absoluto	0	0
4.	Considera que después de haber utilizado el material, ¿puede ahora escribir una carta formal?	Si	Plenamente	9	82
		No	Aún no	2	18
5.	¿Utilizaría usted este material fuera del aula como guía para escribir una carta formal?	Si	Definitivamente	9	82
		No	En absoluto	2	18
6.	¿Considera usted este material mejor que otros con los que ha trabajado?	Si	Totalmente	7	64
		No	De ninguna manera	4	36
7.	¿Debería este	Si	Totalmente	9	82

	material ser implementado en las clases de francés de la universidad?	No	En absoluto	2	18
8.	Si no fue de gran ayuda, ¿utilizó usted otro material	Si	Definitivamente	3	27
	para desarrollar esta competencia?	No	Ninguno	8	73

Del Cuadro 4 se deduce el Cuadro 5, el cual contiene las respuestas mayoritarias dadas a cada pregunta.

Cuadro 5. Respuestas mayoritarias dadas a las preguntas de la encuesta evaluativa del material aplicado

<i>No.</i>	Pregunta	% de estudiantes que coincidieron en la respuesta mayoritaria	Respuesta mayoritaria
1.	En una escala de 1 a 5, 1 siendo la menor calificación y 5 la mayor calificación, ¿qué calificación le asignaría al material?	82	4 - 5
2.	¿Siguió usted los pasos propuestos en el material?	82	<i>Si</i>
3.	¿Aclaró usted dudas que tenía sobre la escritura de una carta formal?	100	Si
4.	Considera que después de haber utilizado el material, ¿puede ahora escribir una carta formal?	82	Si
5.	¿Utilizaría usted este material fuera del aula como guía para escribir una carta formal?	82	Si
6.	¿Considera usted este material mejor que otros con los que ha trabajado?	64	Si

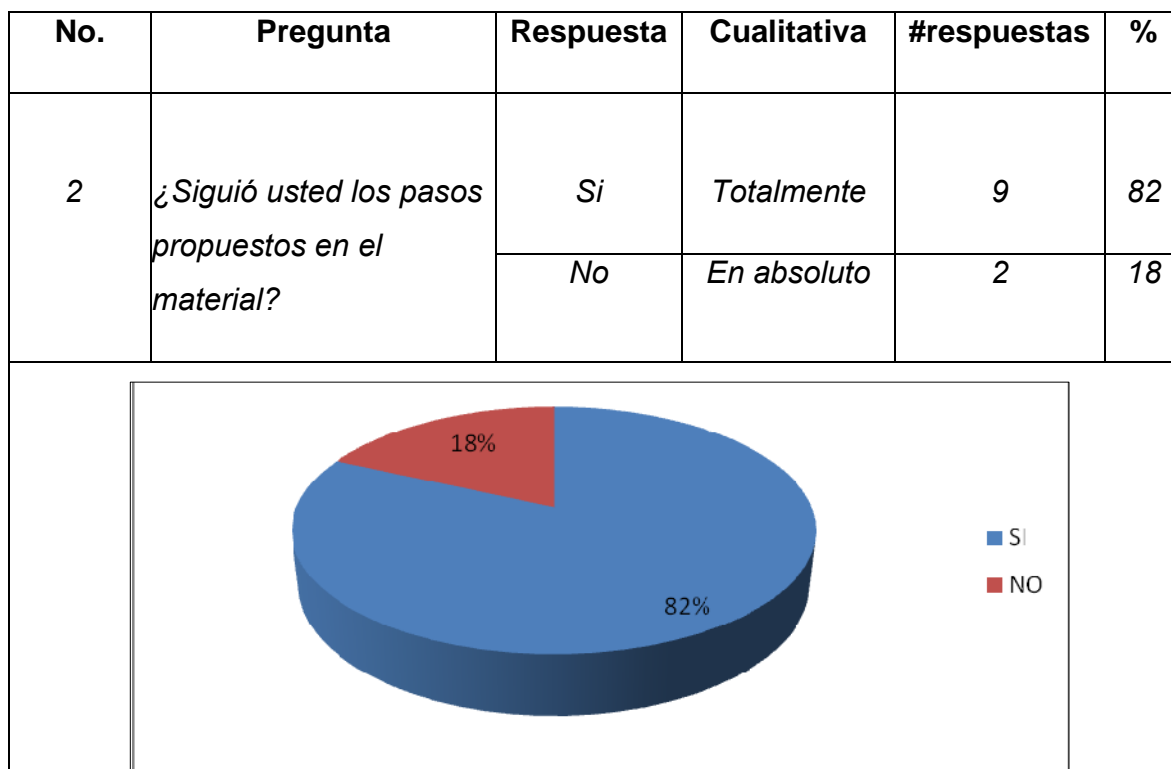
7.	¿Debería este material ser implementado en las clases de francés de la universidad?	82	Si
8.	Si no fue de gran ayuda, ¿utilizó usted otro material para desarrollar esta competencia?	73	No

6.2.2. Resultados de la encuesta a estudiantes

En síntesis, cerca del 74% del alumnado que cursaba Francés Nivel 6 (25 de 34) aplicó el material didáctico y de éstos, el 44% (11 de 25) hizo posteriormente evaluación de dicho recurso. Como se aprecia en los Cuadros 4 y 5, cerca del 100% de los encuestados valoraron positivamente el material didáctico propuesto. El 82% le consideró bueno (calificación 4) a muy bueno (calificación 5); el restante 18% lo valoró como regular (calificación 3).

Por su parte, la Figura 10 contiene los resultados de la pregunta 2 de la encuesta de valoración del material didáctico aplicado. El 82% de los encuestados (Ver Figura 10) manifiesta haber seguido totalmente el procedimiento sugerido en el material didáctico para elaborar la carta formal argumentativa. Por su parte, el 18% declara no haber hecho seguimiento de los pasos recomendados.

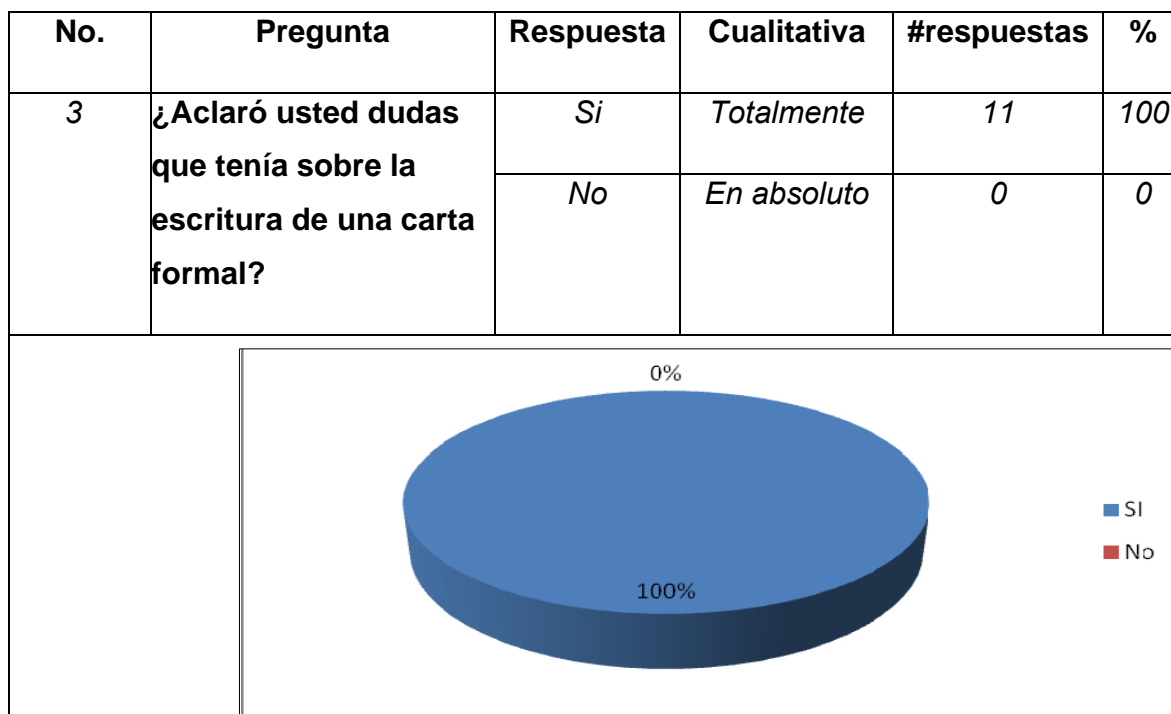
Figura 10. Seguimiento del procedimiento propuesto



Se puede colegir de la Figura 10 que el material diseñado y presentado como apoyo a los estudiantes para desarrollar competencia escrita argumentativa, no sólo fue bien acogido por parte de la población objetivo sino que les fue de gran utilidad para comprender mejor el proceso metacognitivo de la escritura de cartas formales argumentativas en francés dado el alto porcentaje de los estudiantes que siguió la metodología propuesta en el material y en ella las fases de observación, deducción, explicación, práctica y creación.

De otra parte, los datos arrojados por la encuesta a la pregunta 3 revelan (Ver Figura 11), en forma contundente, que el 100% de los estudiantes despejaron las dudas que tenían con respecto a la escritura de una carta formal. Este hecho valora como de gran utilidad el material "Le pouvoir de l'argumentation" y la explicación dada durante el desarrollo del aplicativo didáctico.

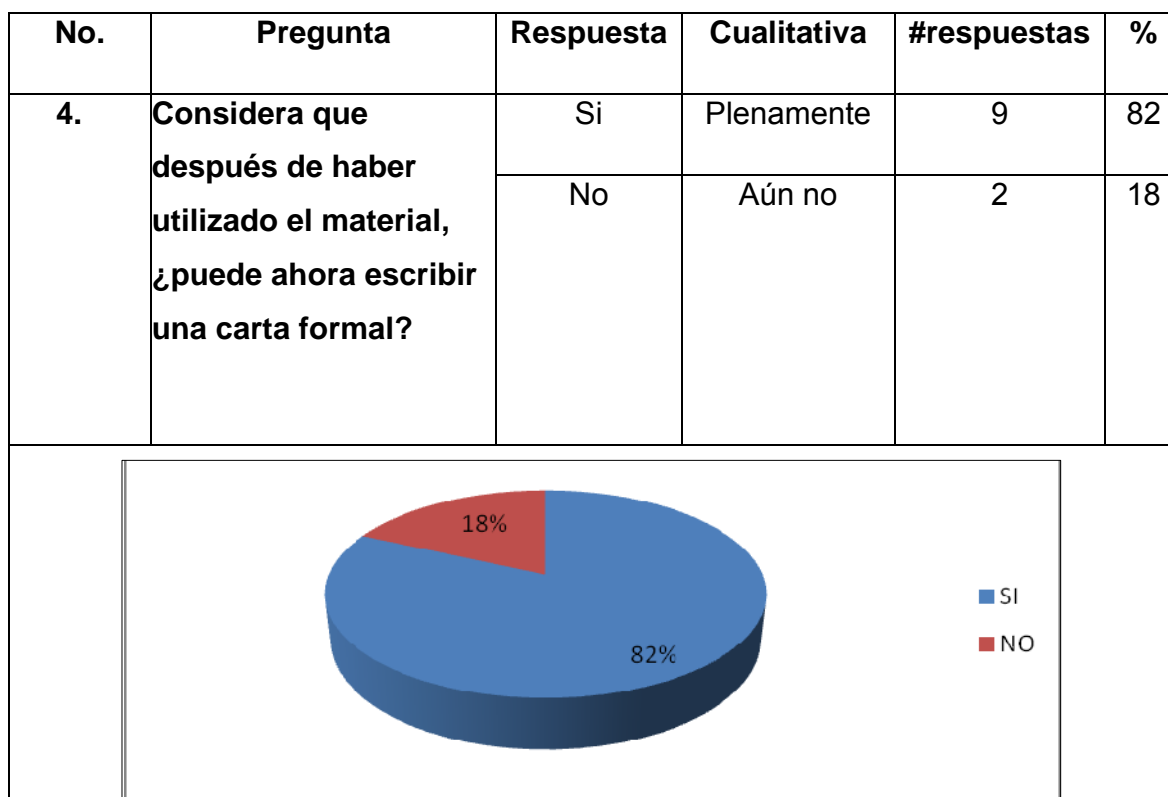
Figura 11. Aclaración de dudas sobre la escritura de una carta formal



Llama la atención la aceptación plena a esta pregunta por la totalidad de los encuestados, en contraste con los resultados dados a la pregunta precedente, en la que el 82% de ellos manifestó haber seguido los pasos procedimentales dados en el material didáctico, contra un 18% que manifestó no haber hecho tal seguimiento. Una posible explicación a esta pequeña diferencia, es que efectivamente, todos los estudiantes que hicieron el ejercicio de escribir la carta formal argumentativa, hayan logrado aclarar sus dudas, bien sea con la orientación dada por las autoras durante la tutoría y guía del ejercicio, o bien con la lectura del instructivo o bien consultando otras fuentes.

La Figura 12 condensa los resultados de la encuesta en cuanto hace referencia a la respuesta dada por los encuestados a la pregunta 4.

Figura 12. Mejoramiento de la competencia escritural argumentativa



Concordante con los resultados a las preguntas previas, el 82% de los encuestados manifiesta estar en capacidad plena de escribir una carta formal argumentativa. Contrariamente, el 18% de los estudiantes expresan no estar aún en condiciones de abordar la escritura de oficios formales argumentativos en francés.

Al contrastar este resultado con la respuesta dada a la pregunta 3 de la encuesta de necesidades (Figura 5), se ve en forma clara la utilidad del material didáctico facilitado. **Se pasó de un 72% del estudiantado que autocalificó su fortaleza en escritura de cartas formales argumentativas como mala (calificación 2) a media (calificación 3), antes de realizar el ejercicio con la metodología propuesta, a un 82% de estudiantes que manifiestan estar (después del ejercicio de**

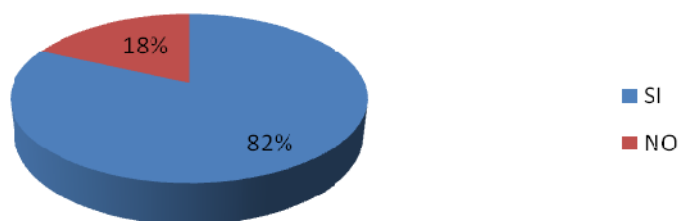
aplicación del nuevo material didáctico) en capacidad plena de escribir una carta formal argumentativa.

Este análisis pone de manifiesto la necesidad que existía de buscar nuevos materiales didácticos que ayudaran al estudiantado a desarrollar la escritura de cartas formales argumentativas. El 18% de los encuestados que declaran tener aún dificultades en abordar la escritura de cartas argumentativas, indica la necesidad de continuar mejorando las metodologías de apoyo para mejorar tal competencia escritural.

En cuanto a la pregunta 5, la Figura 13 muestra los resultados de la encuesta. Un 82% del estudiantado, al considerar útil el material didáctico (según se colige de las respuestas dadas a las preguntas 2 a 4 de la encuesta de valoración del material), declara que definitivamente lo empleará como recurso didáctico fuente y guía para escribir en forma autónoma (fuera de aula) las cartas formales argumentativas en francés.

Figura 13. Utilización del material didáctico extraula como guía para el estudio autónomo

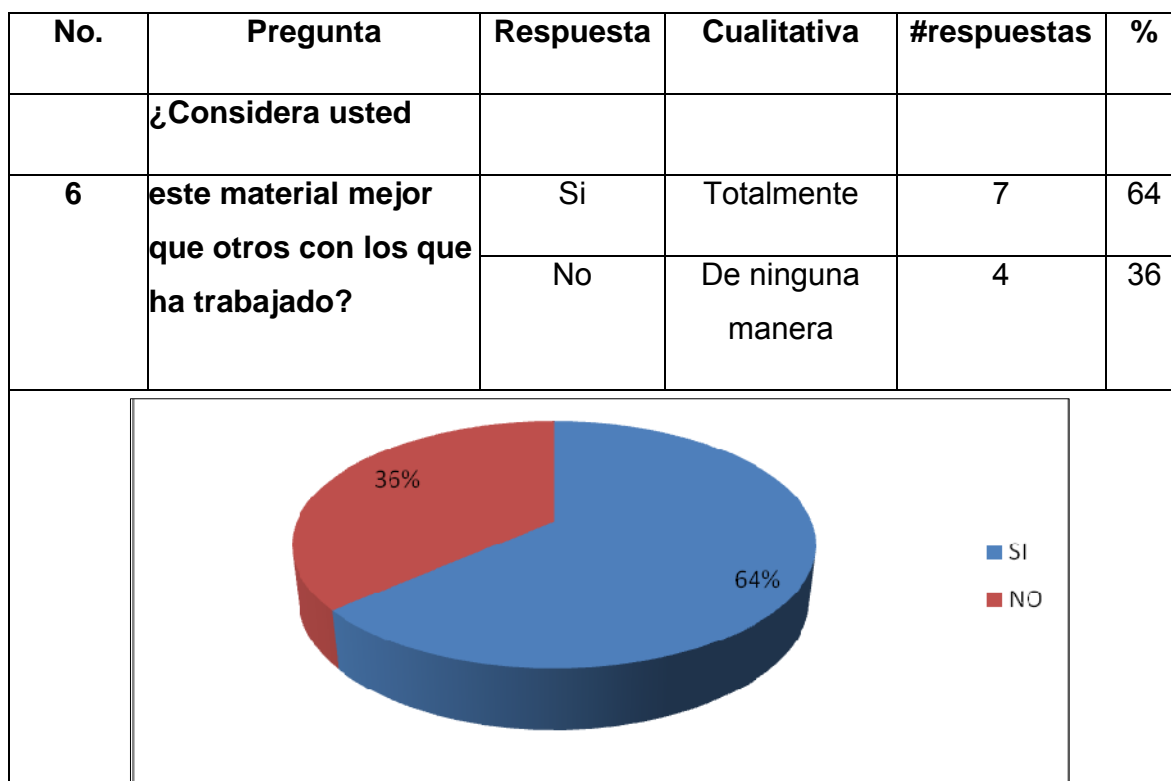
No.	Pregunta	Respuesta	Cualitativa	#respuestas	%
5	¿Utilizaría usted este material fuera del aula como guía para escribir una carta formal?	Si	Definitivamente	9	82
		No	En absoluto	2	18



Un 18% de los encuestados respondieron negativamente la pregunta. Una interpretación para este resultado negativo del uso potencial del material puede ser el de no haberlo encontrado útil, pero también puede ser que en parte los estudiantes que hicieron tal señalamiento (18%) sean coincidentemente los mismos estudiantes (28%) que en la encuesta de necesidades, respondieron a la pregunta 3 calificando como buena (calificación 4) a excelente (calificación 5) su competencia de escritura de cartas formales argumentativas.

Por otra parte, en cuanto a la pregunta 6, los resultados de la encuesta son mostrados en la Figura 14. Es halagador observar que el 64% de los encuestados muestren preferencia por el material didáctico propuesto: "Le pouvoir de l'argumentation", con respecto a otras ayudas ya implementadas por ellos.

Figura 14. Utilización del material didáctico extraula como guía para el estudio autónomo

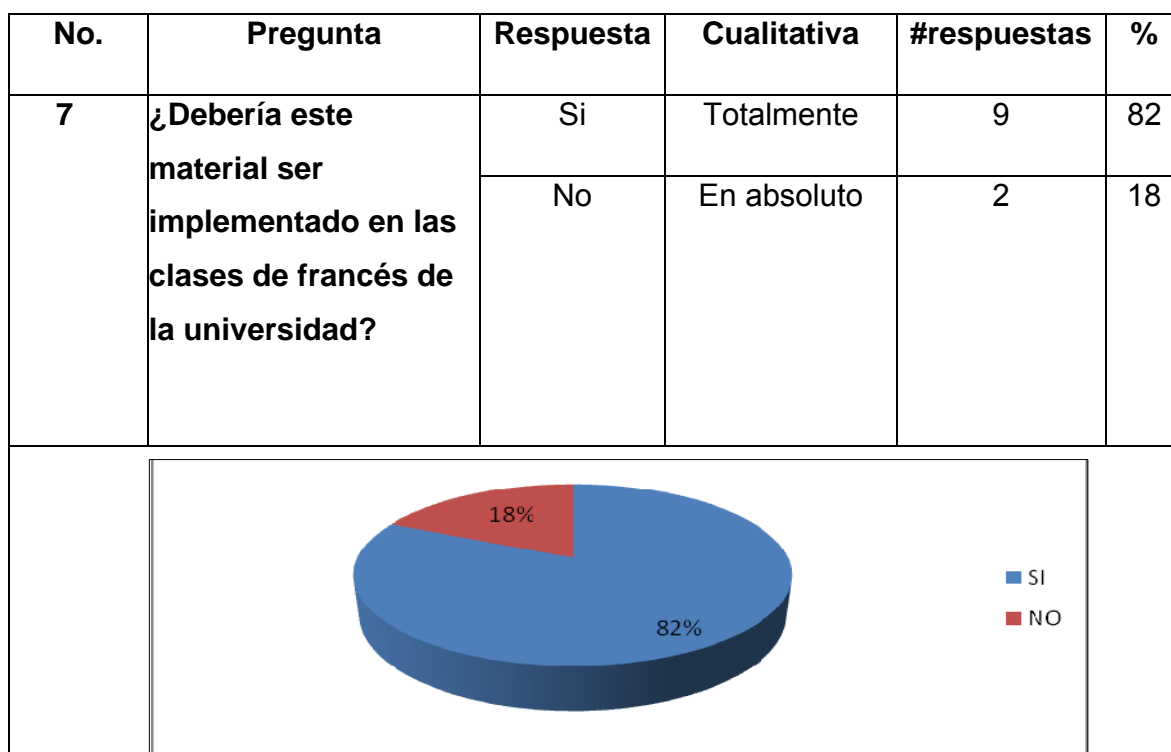


Si bien, el 36% de los estudiantes que respondieron negativamente la pregunta, pueden haber querido indicar que existen otros materiales mejores que el expuesto, también podría interpretarse que no encontraron diferencias, o que no tenían los suficientes elementos de juicio para calificar cuál material es mejor que el otro. Sin embargo, este resultado alienta la necesidad de seguir perfeccionando el modelo, pues si bien el material aplicado a los estudiantes de francés del último nivel, es una herramienta que ayuda a la comprensión de la escritura de cartas formales argumentativas en francés, es claro que es objeto de refinamiento futuro y bien podría ser un tema de trabajo de grado para nuevos graduandos, a la luz de los requerimientos de los estudiantes y a enfoques contextuales particulares,

incluyendo las necesidades específicas de quienes deban presentar la prueba internacional del DELF B2.

Las respuestas dadas a la pregunta 7 son mostradas en la Figura 15. Un alto porcentaje de los encuestados recomiendan el material didáctico propuesto para ser implementado formalmente en la PUJ en las clases de francés.

Figura 15. Recomendación del material didáctico propuesto como herramienta de estudio formal en las clases de francés.



La coherencia observada en las respuestas dadas a las preguntas previas puede explicar la coincidencia con la mayoría de estudiantes, quienes recomiendan la adopción del material didáctico propuesto como herramienta de aplicación regular en el desarrollo docente de las clases de francés en la PUJ.

Figura 16. Uso de material alternativo en caso de no encontrar útil la propuesta didáctica

No.	Pregunta	Respuesta	Cualitativa	#respuestas	%
8	Si no fue de gran ayuda, ¿utilizó usted otro material para desarrollar esta competencia?	Si	Definitivamente	3	27
		No	Ninguno	8	73

Sólo el 27% de los encuestados respondió afirmativamente la pregunta que indagaba si, ante la hipótesis de no haber encontrado ayuda en la propuesta didáctica ofrecida, había hecho uso de otra herramienta o apoyo didáctico. El 73% declaró no haber utilizado material alterno, lo cual se interpreta como haber encontrado útil la herramienta didáctica facilitada. Sin embargo, al confrontar estos resultados con la pregunta 3 de esta misma encuesta (para la cual, el 100% del estudiantado indicó haber aclarado sus dudas de escritura formal argumentativa con el empleo de la propuesta didáctica aportada), se ve a todas luces una contradicción de ese 27% de estudiantes que empleó material alterno, debido a "no encontrar de gran ayuda" el material facilitado.

Si se confrontan las respuestas dadas a las preguntas 7 y 8, pareciera existir una leve contradicción en parte del estudiantado (para la diferencia entre el 82% de afirmación dada a la pregunta 7 y el 73% de quienes sólo utilizaron la propuesta didáctica en la pregunta 8), pues no parece razonable que alguien recomiende la

implementación de una herramienta que no la encontró útil. Igual contradicción en las respuestas es observada al confrontar la pregunta 7 de la encuesta de necesidades.

6.2.3. Resultados de la encuesta a profesores

El Cuadro 6 contiene los resultados de la encuesta de valoración de la propuesta didáctica aplicada a los profesores. Veintitrés profesionales integran la población de docentes del área de lengua francesa, de los cuales tres atienden los cursos de francés nivel 6 y fungen como titulares de los cursos de la PUJ. A estos 3 últimos les fue facilitada la propuesta didáctica y aplicada la encuesta de valoración de la herramienta pedagógica. No obstante, en aras de obtener el concepto sobre el material diseñado, fueron consultados 21 de los 23 profesores que integran el cuerpo docente de lengua francesa en la PUJ. Se excluyeron de la consulta, el docente asesor del presente trabajo de grado y un profesor que por razones externas no pudo contestar la encuesta. Sólo siete (7) de los veintiún (21) docentes que recibieron la encuesta (33.33%) la devolvieron diligenciada emitiendo su correspondiente opinión sobre el material sometido a análisis. El Cuadro 6 ilustra los resultados de la encuesta evaluativa aplicada a los profesores.

Cuadro6.Resultados de encuesta evaluativa del material aplicado a docentes

Pregunta No.	Pregunta	Rptas	Cualitativa	#	
				Respuestas	%
3.	En una escala de 1 a 5, 1 siendo la menor calificación y 5 la mayor calificación, ¿qué calificación le asignaría al material?	1	Muy malo	0	0
		2	Malo	0	0
		3	Regular	1	14
		4	Bueno	4	57
		5	Muy bueno	2	29
4.	¿Cree Usted que sus estudiantes siguieron los pasos propuestos en el material?*	Si	Totalmente	6	86
		No	En absoluto	0	0
5.	¿Cree Usted que sus estudiantes aclararon dudas que tenían sobre la escritura de una carta formal? *	Si	Totalmente	5	71
		No	En absoluto	1	14
6.	Considera que después de haber utilizado el material,	Si	Plenamente	6	86

	¿pueden sus estudiantes ahora escribir una carta formal?*	No	Aún no	0	0
7.	¿Utilizaría Usted este material fuera del aula como guía para que sus estudiantes puedan escribir una carta formal?	Si	Definitivamente	7	100
		No	En absoluto	0	0
8.	¿Considera Usted este material mejor que otros con los que ha trabajado? **	Si	Totalmente	3	43
		No	De ninguna manera	0	0
9.	¿Debería este material ser implementado en las clases de francés de la universidad?	Si	Totalmente	7	100
		No	En absoluto	0	0
10.	Si no fue de gran ayuda, ¿utilizó usted otro material para desarrollar esta competencia?***	Si	Definitivamente	-	-
		No	Ninguno	2	29

*No fue respondida por un docente

** No fue respondida por dos docentes

*** No fue respondida por cinco docentes

El Cuadro 7 presenta en forma sintetizada el análisis interpretativo dado a los resultados arrojados por la encuesta aplicada a profesores.

Cuadro 7. Análisis resultados de las encuesta de evaluación del material a profesores.

No.	PREGUNTA	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
1.	En una escala de 1 a 5, 1 siendo la menor calificación y 5 la mayor calificación, ¿qué calificación le asignaría al material?	El 86% de los docentes que respondieron la encuesta valoraron el material como BUENO o MUY BUENO, asignándole una calificación entre 4 a 5.
2.	¿Cree Usted que sus estudiantes siguieron los pasos propuestos en el material?*	El 86% de los docentes manifestaron creer que los estudiantes siguieron totalmente los pasos propuestos en el material
3.	¿Cree Usted que sus estudiantes aclararon dudas que tenían sobre la escritura de una carta formal?*	La encuesta mostró opinión dividida de los docentes en esta pregunta. Cinco docentes (71,42%) indicaron que los estudiantes habían aclarado las dudas que tenían sobre la escritura de una carta formal. El otro docente (14,28%) consideró no ser así,

4.	Considera que después de haber utilizado el material, ¿pueden sus estudiantes ahora escribir una carta formal?*	El 86% de los docentes considera que después de haber utilizado el material didáctico propuesto, sus estudiantes pueden ahora escribir una carta formal. Este resultado parece tener contradicción con la respuesta dada por el docente que respondió negativamente a la pregunta anterior.
5.	¿Utilizaría Usted este material fuera del aula como guía para que sus estudiantes puedan escribir una carta formal?	El 100% de los profesores encuestados manifiesta estar dispuesto a utilizar el material didáctico fuera del aula como guía para que sus estudiantes puedan escribir una carta formal.
6.	¿Considera Usted este material mejor que otros con los que ha trabajado sus estudiantes?*	Tres docentes que respondieron la encuesta (43%) señalaron afirmativamente que consideraba el material didáctico presentado, mejor que otros con los que había trabajado.
7.	¿Debería este material ser implementado en las clases de francés de la universidad?	El 100% de los profesores encuestados manifestó positivamente que el material debería ser implementado en las clases de francés de la PUJ.

8.	Si no fue de gran ayuda, ¿utilizó usted otro material para desarrollar esta competencia con sus estudiantes?***	El 29% de los docentes consideraron que no utilizaron otro material para desarrollar la competencia escrita de cartas formales argumentativas en sus estudiantes.
<p>*Un docente no respondió a la pregunta</p> <p>** Dos docentes no respondieron a la pregunta</p> <p>*** Cinco docentes no respondieron a la pregunta</p>		

Dado el nivel académico y experiencia docente de los profesores sus apreciaciones, altamente positivas, resultan ser definitivamente motivadoras para las proponentes de esta nueva herramienta didáctica para apoyar en los estudiantes el desarrollo de la competencia escritural argumentativa.

Se destacan como aportes la diversidad de comentarios adicionales escritos por los estudiantes y profesores en el espacio de observaciones dejado en la encuesta, así:

De los estudiantes

"Era necesario" [SIC]

"Muy buen trabajo" [SIC]

"Las actividades algunas veces eran tediosas porque se volvían monótonas y repetitivas".[SIC]

"Pensar en otra forma en fomentar la escritura". [SIC]

"Por la presión del tiempo, no se pudo apreciar correctamente el material". [SIC]

"Propuesta interesante"[SIC]

"Intentar no tener tanto texto, implementar ilustraciones"[SIC]

"Hace falta un ejercicio práctico final donde se elabore toda la carta según reglamentaciones del DELF B2."[SIC]

De los profesores

"La segunda parte fue más útil para el nivel de francés" [SIC]. Este comentario dejado por la docente, estuvo referido al desarrollo del cuerpo y conclusión de la escritura de la carta formal argumentativa, por parte de los estudiantes.

"Material interesante presentado por etapas y desarrollo de la argumentación en una carta de carácter oficial".[SIC]

"Los estudiantes se familiarizaron con este tipo de documento y complementaron lo visto en clases a inicio del semestre" [SIC]

"Mejorar aspectos tanto lingüísticos como de contenido en los ejemplos y modelos presentados" [SIC]

"Ilustrar la estructura de la carta para acompañar las explicaciones" [SIC]

"Buen complemento para las otras actividades similares hechas en clase del libro "Production écrite de la editorial Didier."[SIC]

"Corregir las instrucciones donde se aprecian ambigüedades en las oraciones."[SIC]

"Implementar un ficha pedagógica para el profesor que lo oriente en la utilización del material en el aula de clase."[SIC]

"Hacer más explícito en el enfoque de la acción a lo largo del material diseñado."[SIC]

"Realizar más ejemplos de sistematización."[SIC]

"Resaltar la importancia de la presentación de la carta para ser elegidos como asistentes de lengua".[SIC]

"El material está muy completo, pero siempre se debe trabajar con diversas fuentes. La práctica, en el sentido de ensayo y error, siempre que se haga una corrección y se le explique al estudiante cuáles son las fallas, también arroja buenos resultados."[SIC]

"Revisar nuevamente y de manera atenta el material con el fin de corregir algunos errores."[SIC]

"Trabajo muy bien hecho y muy interesante (tanto las actividades como las partes teóricas) que utilizaría sin problema dentro de mis clases!"[SIC]

Tales observaciones, si bien constituyen elementos que mejoran el documento, aportan ideas para nuevos proyectos de grado.

6.3. Conclusiones generales de la encuesta valorativa del material

El Cuadro 8 condensa las respuestas mayoritarias dadas a cada una de las preguntas de la encuesta valorativa del material didáctico, por parte de estudiantes y docentes. La pregunta 1 capta el concepto valorativo que la población encuestada da, en general, al material didáctico puesto a prueba una valoración positiva. El 82% de los estudiantes lo califican de bueno a muy bueno, el 100% evaluado de los docentes lo valora como bueno. Las preguntas 2 a 7 de la encuesta valorativa del material didáctico, de alguna manera, miden la efectividad del mismo. En tales indicadores, el 82% de los estudiantes y el 100% de los profesores declararon el material como eficaz. Por esta razón, fue esencial haber diseñado el material tomando como referencia el syllabus de los cursos de francés de la PUJ para de esta forma optimizar la presente propuesta investigativa.

Es recomendable para futuras investigaciones indagar sobre la utilización de otro material que sea empleado por los estudiantes para suplir sus necesidades escriturales. Aún cuando sólo el 27% de los encuestados respondieron afirmativamente a la pregunta N° 8 (uso de material extra), es necesario conocer ¿cuál material pudo haber ayudado a que los estudiantes mejoraran esta habilidad?, con aras a obtener una información más fidedigna.

En cuanto a las valoraciones de los profesores dadas en las preguntas con respecto a la aclaración de dudas que los estudiantes tenían en esta competencia y a la implementación del material diseñado en las clases de francés 6, se evidenció una contradicción (preguntas 3 y 7 respectivamente). Debido a que no es consecuente que los docentes (el 71,42% de los mismos) hayan indicado que sus estudiantes habían aclarado dudas con el material y el 100% de los profesores manifestaron positivamente la implementación del material a las clases de francés 6.

Cuadro 8. Resumen comparativo de las respuestas dadas por estudiantes y docentes a la encuesta de valoración del material didáctico

No.	PREGUNTA	Rpta	Cualitativa	% Estudiantes	% Profesores
1.	En una escala de 1 a 5, 1 siendo la menor calificación y 5 la mayor calificación, ¿qué calificación le asignaría al material?	1	Muy malo	0	0
		2	Malo	0	0
		3	Regular	18	14
		4	Bueno	55	57
		5	Muy bueno	27	29
2.	¿Cree Usted que sus estudiantes siguieron los pasos propuestos en el material?*	Si	<i>Totalmente</i>	82	86
		No	<i>En absoluto</i>	18	0
3.	¿Cree Usted que sus estudiantes aclararon dudas que tenían sobre la escritura de una carta formal?*	Si	Totalmente	100	71
		No	En absoluto	0	14

4. Considera que después de haber utilizado el material, ¿pueden sus estudiantes ahora escribir una carta formal?*	Si	Plenamente	82	86
	No	Aún no	18	0
5. ¿Utilizaría Usted este material fuera del aula como guía para que sus estudiantes puedan escribir una carta formal?*	Si	Definitivamente	82	100
	No	En absoluto	18	0
6. ¿Considera Usted este material mejor que otros con los que ha trabajado?*	Si	Totalmente	64	43
	No	De ninguna manera	36	29
7. ¿Debería este material ser implementado en las clases de francés de la universidad?	Si	Totalmente	82	100
	No	En absoluto	18	0
8. Si no fue de gran ayuda, ¿utilizó usted otro material para desarrollar esta competencia?***	Si	Definitivamente	27	0
	No	Ninguno	73	29

*No fue respondida por un docente

** No fue respondida por dos docentes

*** No fue respondida por cinco docentes

7. CONCLUSIONES

Se presentan aquí las conclusiones teóricas y de orden personal obtenidas en el desarrollo del trabajo de grado.

De conformidad con los objetivos de la investigación, fueron concebidas, diseñadas y validadas mediante la aplicación a estudiantes de Francés 6, cuatro actividades didácticas secuenciales basadas en el enfoque de la acción, como ayudas para mejorar la competencia en escritura de cartas formales argumentativas en francés.

Pese a que los resultados arrojados por las encuestas de evaluación del material didáctico, aplicadas a profesores y a estudiantes, calificaron positivamente las actividades didácticas diseñadas. Tales conceptos elogiosos no pueden ser considerados como definitivos, en primer lugar porque el número de encuestados fue reducido y en segunda instancia, porque es conveniente probar el material con diferentes poblaciones, en aras de obtener una mayor retroalimentación que permita mejorar tales instrumentos.

En el sentido de lo expuesto, pese a que el material fue valorado como de "gran ayuda y necesario" por docentes y estudiantes, permitiendo a los segundos aclarar dudas sobre escritura argumentativa de textos formales; se considera procedente que el material producto de esta tesis sea adaptado a las clases de francés 6 en la PUJ.

Además de las cuatro actividades didácticas secuenciales, el material dejado como producto de la investigación posee un componente flexible, representado en su contenido, el cual puede ser consultado para aclarar dudas específicas sin necesidad de recorrer todo el proceso. Por otra parte, al percibir la escritura no como producto sino como proceso, cada etapa en cada actividad del material

diseñado (observación, deducción, explicación, práctica y creación) fomenta en sí misma, la capacidad cognitiva.

La aplicación del material permitió observar la tendencia del estudiantado a estar más interesados en la calificación que en el aprendizaje. Esta situación conlleva a la necesidad de propiciar en el alumno la toma de conciencia sobre la importancia de lo cognitivo sobre la valoración cuantitativa. Lo anterior sugiere que si bien es importante instrumentar el material como componente básico de la clase, no menos fundamental es el hecho de enseñar al estudiante el significado del aprendizaje real (no por mediaciones numéricas) dada su condición de personas que se forman como Licenciados en Lenguas Modernas.

El empleo de un material didáctico, no es en per se, garantía de éxito, cuando no media la conciencia del aprendizaje, no se traza claramente el plan de trabajo ni se mecaniza la ayuda en diferentes marcos contextuales. Por consiguiente, el diseño y uso del material por sí mismo no certifica el logro de mejores resultados en el examen internacional DELF B2 ni en las propias evaluaciones académicas de la carrera.

Fue visible durante la puesta en común de las cuatro actividades didácticas que el trabajo grupal o en equipo apoyado con el acompañamiento por parte del tutor o docente, produce mejores resultados que el trabajo individual. De hecho, se observó interés y participación activa por parte del alumnado en la dinámica pedagógica de tipo grupal empleada para aplicar el instrumento; situación no observada cuando se trató de que los estudiantes realizaran el ejercicio en forma aislada.

La investigación adelantada no sólo permitió a las autoras afianzar sus propias competencias en escritura argumentativa de cartas formales en francés, sino ganar conocimientos en material cognitivo e investigativo y poner en práctica los mismos. Con el objetivo de hacer del proyecto de grado un espacio de aprendizaje

continuo de trabajo en equipo, de interacción con diferentes actores y escenarios y de interpretación de situaciones y redacción de documentos.

De igual manera es recomendable que en futuras investigaciones que deseen abordar el tema aquí señalado tengan en cuenta diseñar una encuesta de valoración y de opinión para indagar la razón por la cual los estudiantes, quienes respondieron negativamente a la pregunta número 2 de la encuesta del material, no siguieron los pasos propuestos en el producto elaborado. De ahí que las hipótesis que se generan estén relacionadas a la incomprensión del enunciado, lo cual pudo desembocar en el desinterés y/o abandono de la ruta metodológica.

Con respecto a los estudiantes quienes respondieron negativamente a la pregunta vinculada a la capacidad de escribir una carta formal después de emplear el material diseñado, no existe una coherencia con el 100% de los mismos quienes afirmaron haber aclarado dudas. De ahí que el surgimiento de las posibles causas de aquellos que respondieron contrariamente (el 18% de los aprendientes) estuvieran relacionadas con dificultades entre las fases de la “pré-tâche y tâche”. Es decir, que puede existir una problemática entre el “saber” y el “hacer” cartas formales argumentativas en francés.

Así mismo, entienden las autoras que el material diseñado no es un producto terminado, y que en tal condición, es susceptible de un mejoramiento, con los aportes de las futuras investigaciones que sobre el tema aquí abordado, sean desarrolladas.

Bibliografía

Augé, H., Cañada, P., C, M., & L, M. (2005). *Tout va bien 3. Méthode de français. Livre de l'élève.*

Paris: CLE International.

Bagnoli, P., Dotti, E., Praderi, R., & Ruel, V. (2010). La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue 1. *Tercer Foros de Lenguas*, -16.

Begioni, L. e. (1999). Para una formación europea de los formadores en lenguas: Enfoque accional y multimodalidad. *Lenguajes y Textos*, 29-39. Retrieved Julio 2, 2012, from http://ruc.udc.es/dspace/bistream/2183/8070/1/LYT_13_1999_art_2.pdf

BLÁZQUEZ, F. (1989). *Medios didácticos. El medio ambiente y otros recursos para la enseñanza, en Didáctica General. O. Sáenz (dir.).* . Madrid: Anaya.

Bourguignon, C. (2006, Novembre 24). *De l'approche communicative à l'approche communic' actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures dans Synergie Europe n° 11.* Retrieved Octubre 15, 2012, from <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe1/Claire.pdf>.

Cabero, J. (2001). *Tecnología Educativa, Diseño y Utilización de Medios para la Enseñanza.* España: Paidós.

Cook, M., & Aguilar, L. (2012). *Diseño de un syllabus integrado basado en el enfoque de la acción para la enseñanza de FLE. Trabajo de grado. CD-ROM.* Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Licenciatura en Lenguas Modernas.

Copiedouble. (2008, 05 02). *Copiedouble. LES LETTRES OFFICIELLES. Definición. Le genre épistolaire.* Retrieved 09 12, 18, from Copiedouble. LES LETTRES OFFICIELLES. Definición. Le genre épistolaire.: <http://www.copiedouble.com/node/123>.

Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage.* New York: Oxford University Press.

Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting and evaluation quantitative and qualitative Research* (Segunda edición ed.). Upper Saddle River: Pearson Education Inc.

DALE, E. (1964). *Métodos de enseñanza audiovisual.* México: México: Reverté.

- de Cherisey, T., & Kampf, V. (1999). *Guide Correspondance 500 modèles de lettre*. Montréal, Quebec: Larousse.
- DELORD, F. (2006). *Méthodologie : rédiger une lettre officielle ou amicale*.
- Distanzo, E., Ferreira, F., & Begioni, L. (2008, 11 06). *Para una formación europea de los formadores en lenguas: Enfoque accional y multimodalidad* *Para una formación europea de los formadores en lenguas: Enfoque accional y multimodalidad*. Retrieved 07 02, 2012, from Para una formación europea de los formadores en lenguas: Enfoque accional y multimodalidad:
http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/8070/1/LYT_13_1999_art_2.pdf.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Dupleix, M. (2007). *Production écrite niveau B1/b2*. Paris: Didier.
- ELBOW, P. (1973). *Writing without teachers*. . New York: Oxford: Oxford University Press.
- EMIG, J. (1971). *The composing process of twelfth graders*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Esparragoza Amón, R. D. (2010). *"Webquest: una herramienta pedagógica para la práctica de la competencia escrita de francés lengua extranjera en alumnos de francés pre-intermedio del programa de licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá"* (Vol. Trabajo de grado). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Comunicación y Lenguaje. Licenciatura en Lenguas Modernas.
- Figueredo, Z., & Plata, C. (2012, 04 15). Entrevista de análisis de necesidades a profesores del último nivel de francés en la Pontificia Universidad Javeriana. (O. A. Pedroza Rojas, & M. A. Torres Díez, Interviewers)
- Franco Cordón, A. I. (2009, 03 16). *Centro Virtual Cervantes DidactiRed*. Retrieved 09 10, 2013, from Centro Virtual Cervantes DidactiRed:
http://cvc.cervantes.es/AULA/didactired/anteriores/marzo_09/16032009.htm
- Fuentes, A. R. (2009). *Material Didáctico*.

- Girardet, J., & Pecheur, J. (2010). *Écho B1 Cahier d'apprentissage* (Vol. I). Francia: CLE INTERNATIONAL.
- GONZÁLEZ, D. L., & GONZÁLEZ PÉREZ, P. Á. (2010). Conceptualización, diferenciación y aplicación práctica de tarea, actividad y ejercicio mediante contenidos canarios en la Educación Física para desarrollar las competencias básicas en el currículo. *Efdeportes*, 5.
- GRAVES, D. (1975). *An examination of the writing process of seven-year-old children*. (Vol. 9 (33)). Research in the Teaching of English.
- GRAVES, D. (1994). *A fresh look at writing*. Portsmouth: Portsmouth, NH: Heineman.
- Grinnell, R. (1997). *Social work research & evaluation: Quantitative and qualitative approaches*. Itaca: Itaca: E.E. Peacock Publishers.
- Harmer, J. (2001). *Coursebooks. A human, cultural and linguistic disaster?* MET, 8(4).
- Harwood, N. (2010). *English Language Teaching Materials: theory and practice. Issues in materials development and design*. New York: Cambridge University Press.
- HICKS, E., & MALPICA, C. (1986). *Métodos de Investigación*,. México.: Colección de Antologías. COSNET.
- Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior, (. (2011 - 2012). *Programas de asistentes de español en Francia*. Bogotá: Alianza Colombo Francesa.
- Javeriana, C. d. (2012). *Análisis de Resultados del DELF B2*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana: Licenciatura en Lenguas Modernas.
- Javeriana, C. d. (2012). *Syllabus de los cursos de francés lengua extranjera LLM- PUJ*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana: Licenciatura en Lenguas Modernas.
- Javeriana, P. U. (2004). *Documento de currículo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana: Facultad de Comunicación y Lenguaje, Licenciatura en Lenguas Modernas.
- Lamie, J. (1999). *Prescriptions and cures: adapting and supplementing* (Vols. MET, 8(3)).

Lions-Olivieri, M.-L., & Philippe, L. (2010). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Douze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Paris: Editions Maison des Langues.

LIONS-OLIVIERI, M.-L., & PHILIPPE, L. (2010). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Douze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Paris: Editions Maison des Langues.

Madrid, D. (2001). "Materiales didácticos para la enseñanza del inglés en Ciencias de la Educación". En Bruton, A. y Lorenzo, F. J. (eds.): *Perspectivas actuales en la metodología de la enseñanza del inglés en las Universidades andaluzas*. España: Revista de Enseñanza Universitaria, nº extraordinario 2001, pp. 213-232, ISSN 1131-5245.

MATSUDA, K., & SILVA, T. (2001). *Introduction*. En T. Silva y P. Matsuda (Eds.), *Landmark essays on ESL writing*. New York: Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.

Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods* (Segunda edición ed.). Thousand Oaks: Sage.

Ministerio de Educación, C. y. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. España: Instituto de Cervantes para la traducción en español.

Muñoz, R. C. (1998). *¿Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis?* México: Prentice Hall.

MURRAY, D. (1985). *A writer teaches writing*. Boston: MA:Houghton Mifflin.

NÉRICI, I. (1973). *Hacia una didáctica general dinámica*. . Buenos Aires: Buenos Aires: Kapelusz.

Orozco, M. (2008). *Diseño de actividades comunicativas a partir de un material audiovisual auténtico para la clase de elle (español como lengua extranjera)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana: Licenciatura en Lenguas Modernas.

Pedroza Rojas, O. A., & Torres Díez, M. A. (2011-2012). *Apuntes de clase de la materia de francés*. Pontificia Universidad Javeriana, Lenguas. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

- Pedroza Rojas, O. A., & Torres Díez, M. A. (2012). *Apuntes de clase de Fundamentos de Investigación de Lingüística Aplicada dictada por el profesor: Héctor Ramírez Cruz. Coordinador del área de Lingüística Aplicada*. Pontificia Universidad Javeriana, Lenguas. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Pedroza Rojas, O. A., & Torres Díez, M. A. (2012). *Apuntes de clase de Investigación de Lingüística Aplicada dictada por la profesora Sindy Moya. Directora de trabajos de grado*. Pontificia Universidad Javeriana, Lenguas. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Pedroza Rojas, O. A., & Torres Díez, M. A. (2012). *Apuntes de clase de Metodología y Didáctica de L2 dictada por los profesores: Harold Castañeda Peña y Carlos Rico Troncoso*. Pontificia Universidad Javeriana, Lenguas. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Pedroza Rojas, O. A., & Torres Díez, M. A. (2012). *Modelo de encuestas diseñadas para ser diligenciadas por los estamentos estudiantil y docente del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana*. Pontificia Universidad Javeriana, Lenguas. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Pedroza Rojas, O. A., & Torres Díez, M. A. (2013). *Diseño de encuesta de opinión sobre el material diseñado a estudiantes y profesores del último nivel de francés de la Pontificia Universidad Javeriana*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana: Licenciatura en Lenguas Modernas.
- Pedroza Rojas, O. A., & Torres Díez, M. A. (2013). *Diseño de encuestas de análisis de necesidades a estudiantes del último nivel de francés de la Pontificia Universidad Javeriana*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana: Licenciatura en Lenguas Modernas.
- PERL, S. (1979). *The composing processes of unskilled college*. New York: National Council of Teachers of English.
- POPPER, K. (1994). "El conocimiento y la configuración de la realidad", en: *En busca de un mundo mejor*. barcelona: Paidós.
- PRABHU, N. (1987). *Second Language Pedagogy*. New York: Oxford: Oxford University Press.

- PRATS, J. (1997). *El nuevo modelo curricular y la elección del libro de texto, en El libro de texto: materiales didácticos. L. Arranz (coord.)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Puren, C. (2010). Les manuels récents de français langue étrangère: entre perspective actionnelle et approche communicative (los manuales recientes de francés lengua extranjera: entre la perspectiva de la acción y el enfoque comunicativo). *FULGOR, 4, Issue 2*.
- ROD, E. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. New York: Oxford University Press.
- Sampieri Hernández, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (Cuarta edición ed.). México D.C.: Mc Graw Hill.
- Santamaría, J. (1992). Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica. . *Aula de Innovación Educativa2*.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1985). *The function of the explicit discourse knowledge in the development of texts representations and composing strategies*. (Vol. Cognition and Instruction). New York: Lawrence Erlbaum Associates, INC.
- SCOTT, V. (1996). *Rethinking foreign language writing*. Boston: MA: Heinle & Heinle.
- Seliger W., H., & Shohamy, E. (1990). *Second Language Research Methods. What's is research?. Basic, applied and practical research*. New York: Oxford University Press.
- SILVA, T. (1990). *Second language composition instruction: Developments, issues, and directions in ESL*. New York: Cambridge university Press.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2003). *Major Issues and Controversies in the Use of Mixed Methods in the Social and Behavioral Studies*. . Thousand Oaks: Sage.
- Todd, Z., Nerlich, B., & McKeown, S. (2004). *Introduction. En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown y D. Clarke (Eds). Mixing methods in Psychology*. Psychology Press.
- Tomlinson, B. (2011). *Materials development in language teaching* (Segunda Edición ed.). New York: Cambridge University Press.

VAN THIENEN, K. (2005). *Une approche basée sur la tâche*. (V. S. Onderwijs., Ed.) Bruselas: Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas.

Williams, M., Unrau, Y., & Grinnell, R. (2005). *The qualitative research approach*. En R.M. Grinnell y Y.A. Unrau (Eds). *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches*. (Séptima edición ed.). New York: Oxford University Press.

ZAMEL, V. (1976). *Teaching composition in the ESL classroom:What can we learn from research in the teaching of English*. New York: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL).

ZAMEL, V. (1982). *Writing: The process of discovering meaning*. TESOL Quarterly.

Zamora Rodríguez, M. (2009, 05 11). Trabajo de investigación: El multimedia y la lexicología en la clase de Francés. Asesor: Raphael Sebire. Villa de Álvarez, Colima, México.

ANEXOS

Anexo I. Le pouvoir de l'argumentation

Anexo I.I. Activité 1: L'en-tête de la lettre de motivation

Anexo I.II. Activité 2: Écrire l'introduction de la lettre de motivation

Anexo I.III. Activité 3: Le développement de la lettre de motivation

Anexo I.IV. Activité 4: La conclusion de la lettre de motivation

GUIDE POUR LE PROFESSEUR

La présentation, les objectifs et les recommandations sont le corps de cette fiche pédagogique afin que le professeur ait l'opportunité d'employer le matériel de la meilleure manière pour répondre aux besoins des étudiants en termes de production de lettres de motivation.

1. Présentation

"Le pouvoir de l'argumentation", est un matériel proposé par deux étudiantes de Langues Modernes de l'Université Javeriana : Olga Andrea Pedroza Rojas et Mónica Andrea Torres Díez. Ce travail s'adresse aux étudiants de français qui se préparent pour obtenir le certificat du niveau B2 de français- DELF.

Tout le matériel est conçu sur la base de l'approche actionnelle où l'étudiant, qui devient un acteur social dans un espace réel langagier, mène à bien des tâches propres de l'environnement francophone, des tâches qui lui permettent de développer l'ensemble des compétences linguistiques ; c'est à dire, l'apprentissage de la langue suit des schémas d'action. À la suite de cette situation, ce matériel comporte quatre activités qui aident les étudiants à mieux comprendre le schéma métacognitif de la structure d'une lettre de motivation. Chaque activité a des exercices qui tiennent compte des processus d'écriture proposés par (Scardamalia & Bereiter, 1985) qui sont traduites dans cette recherche en cinq étapes: observation, déduction, explication, pratique et création.

En ce qui concerne la structure, la première activité est liée à l'écriture des coordonnées, la deuxième est liée à l'écriture de l'introduction; la troisième est liée au corps de la lettre et la quatrième est liée à la rédaction de la conclusion. La thématique

des activités vise à ce que l'étudiant apprenne à écrire une lettre formelle pour présenter sa candidature à la bourse d'assistant de langue en France proposée par l'ICETEX.

Par ailleurs, ce matériel offre la possibilité de travailler seul afin que l'élève puisse développer son autonomie puisqu'il permet la compréhension de la structure d'une lettre de motivation pour automatiser les formes linguistiques. De plus, ce cahier donne à l'apprenant des outils de référence pour mieux comprendre les différents aspects linguistiques pour commencer à écrire des lettres. Toutefois, la flexibilité de ce matériel propose l'opportunité d'être implémenté en accordance le cours de Français 6, dans le but d'aider les professeurs à diversifier leurs ressources didactiques pour approfondir les habilités cognitives et la pensée critique.

En ce qui concerne le rôle du professeur, vous pouvez être un conseiller qui facilite les instructions et les suggestions proposées par les étudiants (Distanzo, Ferreira, & Begioni, 2008). Étant donné que le rôle de l'enseignant est essentiel dans le processus d'apprentissage des étudiants, il est conseillé que vous suiviez ce processus d'écriture de lettre de motivation pour résoudre des problèmes de langue des étudiants. Et ce, tout en donnant l'attention nécessaire et les observations figurant dans les processus d'enseignement-apprentissage pour encourager et fournir un feed-back.

2. Objectifs du matériel

Cette partie est composée des objectifs académiques de ce matériel qui permet aux étudiants:

1. D'identifier les principales parties qui composent une lettre formelle.
2. D'être capables d'argumenter en exprimant leurs points de vue dans l'écriture d'une lettre formelle.

3. Produire des lettres formelles argumentatives pour présenter leur candidature à une bourse d'assistant de langue en France.

4. D'être en mesure de relier la structure d'une lettre en français avec l'écriture d'une lettre dans leur propre langue maternelle.

3. L'usage et les recommandations

Il est conseillé que ce cahier soit mis en oeuvre à l'appui de la technologie (cf le vidéo-beam) et ce, afin de mieux répondre aux besoins des étudiants en termes de styles d'apprentissage, difficultés et autres lors de la réalisation des exercices. Ceci pourrait encourager le travail en groupe.

Ensuite, dans le but de vérifier le résultat du cahier, vous avez la possibilité de faire un forum où les étudiants peuvent poser des questions à propos des activités du cahier. Dans ce forum, vous pouvez diviser la classe dans deux séances, la première sera orientée aux deux premières parties du cahier (L'en-tête et l'introduction de la lettre de motivation), l'autre, aux dernières activités. Le but de ce forum est que les étudiants ont l'opportunité de partager d'information avec leurs camarades et de cette manière, ils pourront devenir des acteurs sociaux dans la classe de langue.

Si vous ne préférez pas les photocopies, vous pouvez utiliser la technologie, mais vous devez suivre tout à long du processus d'écriture de la lettre de motivation le progrès de l'étudiant. Quant à l'écriture d'exercices, les étudiants pourront la faire dans une feuille de leur cahier, mais le professeur doit vérifier les réponses quand ils auront fini chaque partie. De cette manière le professeur pourra répondre aux doutes des étudiants immédiatement ou à la fin de chaque activité. De même, le professeur pourra promouvoir en petits groupes l'intégration des étudiants afin qu'ils puissent résoudre par eux-mêmes leurs doutes et en interaction avec leurs camarades.

Le but est que les étudiants soient capables de comprendre la thématique globale du cahier, et qu'ils puissent s'approprier les formules de politesse, l'usage des connecteurs et la défense des arguments pour être élu comme assistant de langue en France. C'est pour cela que la présentation de toute la lettre est très essentielle.

Finalement, la recommandation des activités est que la mise en application de chaque activité est libre et flexible. Par conséquent, le professeur pourra s'en servir selon les besoins de ses étudiants.

Anexo II. Encuestas a estudiantes y profesores

Anexo II.I. Encuesta de análisis de necesidades a estudiantes

Anexo II.II. Encuesta de opinión sobre el material diseñado a estudiantes

Anexo II.III. Encuesta de opinión sobre el material diseñado a profesores

Anexo III. Entrevista a profesores

Anexo III.I. Entrevista de análisis de necesidades a profesores

Entrevista realizada a los profesores de la Licenciatura de Lneguas MOdernas del último nivel de Francés 6 de la Pontificia Universidad Javeriana

1. ¿Cómo Usted ve el proceso de escritura en sus estudiantes?
2. ¿Cuáles son los tipos de escritura que sus estudiantes trabajan en el curso?
3. ¿Cree Usted que los estudiantes necesitan un apoyo extra para mejorar sus procesos de escritura?
4. ¿Considera Usted que las horas suministradas son suficientes para el trabajo del proceso de escritura?
5. ¿Cómo es el rendimiento de sus alumnos con respecto a la escritura en general?

Anexo IV. Resultados

Anexo IV. I. Resultados de la encuesta de análisis de necesidades a estudiantes

Anexo IV.II. Resultados de la encuesta de opinión sobre el material diseñado a estudiantes

Anexo IV.III. Resultados de la encuesta de opinión sobre el material diseñado a profesores

Anexo IV.IV. Resultados de la prueba internacional del DELF B2 durante los últimos ocho años

Anexo IV. V. Ejemplo de escritura de carta formal argumentativa en francés realizada por una estudiante del último nivel

Anexo V. Gráficas de resultados

Anexo V.I. Gráficas de resultados de la encuesta de análisis de necesidades a estudiantes

Anexo V.II. Gráficas de resultados de la encuesta de opinión sobre le material diseñado a estudiantes

Anexo V.III. Gráficas de resultados de la encuesta de opinión sobre el material diseñado a profesores

Anexo VI. Ejemplos de escritura argumentativa en francés

Anexo VI.I. Ejemplos de ejercicios de escritura de cartas formales argumentativas en francés propuestas en el libro Écho B1

Anexo VI.II. Ejemplos de ejercicios de escritura argumentativa en francés en el libro Dupleix D, Mège, B(2007); Production écrite niveau B1/B2; Paris: Didier

Anexo VII. Syllabus de los cursos de francés lengua extranjera LLM-PUJ.2013

