

Análisis de conectores en la producción escrita de las pruebas de EBAU L2 (francés). Propuesta de remediación

Patricia Pérez López | Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)

patricia.perez@ulpgc.es

Ángeles Sánchez Hernández | Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)

angeles.sanchez@ulpgc.es

En este artículo analizamos las producciones escritas de las pruebas de EBAU con el fin de verificar, en dichas pruebas, el empleo de los conectores como articuladores de las ideas dentro del discurso. Asimismo, revisamos las investigaciones sobre la competencia de escritura en L2 para proponer estrategias de planificación, redacción y revisión del texto para el alumnado universitario en lenguas extranjeras, destacando el papel del docente como guía del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: *producción escrita, EBAU, FLE, aprendizaje, estrategias.*

Analysis of the use of connectors in the EBAU assessments on the L2 (French). A methodological proposal for university students

In this article, we analyse the compositions of the EBAU assessments in order to verify the use of connectors as articulators of ideas within the discourse. We also review the research on compositions in L2 to propose strategies for planning, writing and revising the text for university students in foreign languages, highlighting the role of the teacher as a guide in the teaching-learning process.

Keywords: *written production, EBAU, FLE, learning, strategies.*



Recibido: 15/05/2020 | Aceptado: 10/11/2020

PÉREZ LÓPEZ, P., SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, A. (2020). Analysis of the use of connectors in the EBAU assessments on the L2 (French). A methodological proposal for university students. *Lenguaje y textos*, 52, 47-58. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.13559>

Introducción

En la actualidad, la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera se centra en la adquisición de las distintas destrezas que forman la competencia comunicativa. Las tareas orales y escritas fundamentan las actividades de aula; evidentemente, ya no se trata de aprender la morfosintaxis con ejercicios repetitivos ni tampoco consiste en memorizar una lista de vocabulario. En este artículo, nos centraremos en las actividades de producción escrita. Partiremos de un análisis del empleo de los conectores en un corpus compuesto por las redacciones de alumnos de lengua extranjera (francés) al terminar la enseñanza secundaria en la prueba de acceso a la universidad (EBAU¹) en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC).

La prueba de francés se centra exclusivamente en la comprensión y la producción escrita. En ella, se presenta un texto extraído de un periódico o revista y, sobre él, se realizan cinco preguntas. La primera para comprobar la comprensión global y específica del contenido. La segunda versa sobre cuestiones léxicas, se requiere del alumno la identificación de sinónimos, antónimos o definición de un término. La tercera cuestión trata de ver la capacidad de síntesis para la exponer la idea general. Y, en la cuarta y quinta, el estudiante mostrará su capacidad de redacción. En la pregunta cuarta, escriben un diálogo relacionado con la temática tratada; y, en la última, el alumno debe redactar un texto de unas cien palabras siguiendo una argumentación sencilla sobre dicho tema, o bien, redactará una carta ajustada a unas indicaciones precisas. Este estudio persigue analizar las respuestas dadas en la quinta pregunta

y establecer pautas de remediación para la mejora de resultados en dichas pruebas de EBAU que el profesorado de secundaria nos demanda.

El alumnado ha cursado la asignatura de francés como primera o segunda lengua extranjera; la prueba comprende la misma dificultad, ya que se decide por sorteo la que corresponde a la fase general o a la fase específica. El examen de esta materia se establece siguiendo el nivel A2 del MCERL porque es el que se considera alcanzado realmente en la enseñanza secundaria, información proporcionada por los profesores implicados en las reuniones de coordinación. Realizaremos un estudio de los datos obtenidos por análisis estadístico del empleo de conectores en dichos textos.

El análisis de esos datos, comprobando la varianza de su empleo, nos proporcionará la información necesaria para tratar de alcanzar un doble objetivo. Por un lado, trataremos de establecer pautas sencillas de demostrada eficacia para poder remediar las deficiencias en la producción escrita de los discentes que deben afrontar la prueba final de bachillerato. Las indicaciones servirán para atender la demanda del profesorado de secundaria que reclama una orientación precisa para sus estudiantes en esta destreza, que recibirá la mayor carga en la calificación de la prueba. Por otro lado, estas serán empleadas, de forma sistemática, en las tareas de redacción en el primer nivel de los estudios universitarios del estudiante en lenguas extranjeras, que cuentan con el francés como tercera lengua (la primera sería el español y la segunda, obligatoriamente, el inglés). El interés en los conectores del discurso se debe a que consideramos que, en torno a ellos, se articulan

¹ Evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad.

las ideas y las frases, así como las relaciones entre ellas. Su función se basa en proporcionar coherencia al discurso, permitiendo que “la unión resultante sea un fluido de información y no una sarta entrecortada de frases aisladas puntuales” (Montolío, 2001, p.105). Nuestro objetivo trata de hacer fluir esa información de forma coherente en los discursos del alumnado.

En resumen, nuestro objetivo es doble. En primer lugar, averiguar cuál es el empleo real de los conectores en las pruebas de EBAU y, en segundo lugar, analizar las propuestas teóricas aplicadas a la producción escrita para consensuar, con el profesorado de secundaria, las pautas que seguirán con sus alumnos y así guiarles en el proceso de elaboración en el último año de bachillerato con el fin de superar con éxito la prueba. Estas pautas tendrán una continuación en aquellos alumnos que prosigan los estudios lingüísticos en Lenguas Modernas o en Traducción e interpretación.

Nuestra experiencia docente, corroborada por profesores de secundaria, nos dice que no se sistematizan estos procesos, atestiguados por investigadores, sin práctica de aula. Desde la perspectiva cognitivista, el profesor es el guía de este proceso de aprendizaje y se convierte en el mediador de las tres etapas que el aprendiz debe seguir. En la primera estimularemos al alumno en la preparación a través de la búsqueda de saberes previos que podrían propiciar el aprendizaje; la segunda, tratará de activar los conocimientos que ya posee el alumno al presentar el tema concreto sobre el que versará la producción escrita y, finalmente, estimularemos la integración y la transferencia en función del tema requerido y del formato textual precisado en la instrucción dada.

Descripción del corpus de la prueba escrita de EBAU

El corpus está compuesto, como apuntamos más arriba, por 80 redacciones de alumnos de lengua extranjera (francés) en la prueba de EBAU realizada en la ULPGC en 2019. La prueba consta de dos tareas de producción escrita, una en interacción y otra trabaja el modelo de carta amistosa. En este estudio, nos centramos en esta última que consiste en la producción escrita más extensa; el estudiante tiene que redactar el texto sobre la temática propuesta con una extensión de entre ochenta a cien palabras, exigencia que corresponde a un nivel A2 del MCERL.

Como ya hemos anotado, nos fijamos en el empleo de conectores y realizamos una estadística de los que se deben utilizar en lo que se entiende como un nivel A2-B1 y, con ello, podremos evaluar el modo de potenciar el empleo de los conectores para facilitar la fijación de hábitos reflexivos en el alumnado que les ayude a utilizarlos y a avanzar hacia un nivel B1. La noción de ‘conector del discurso’ engloba fenómenos diversos por lo que una definición única es compleja. *La grammaire méthodique du français* lo explica así:

Dans l'enchaînement linéaire du texte, les connecteurs sont les éléments de liaison entre les propositions ou des ensembles de propositions; ils contribuent à la structuration du texte en marquant les relations sémantico-logiques entre les propositions ou entre les séquences qui le composent. Pour rapprocher ou séparer les unités successives d'un texte, les connecteurs jouent un rôle complémentaire para rapport aux signes de ponctuation (Riegel, Pellat et Rioul, 1994, pp.616-617)

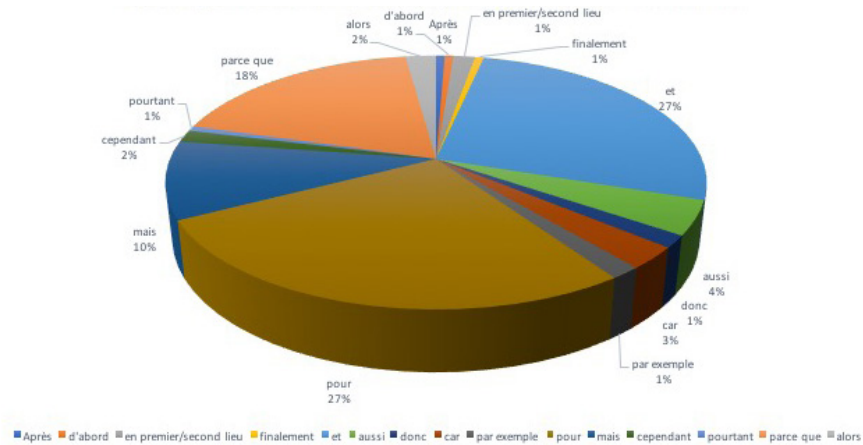
La finalidad de estructuración del texto que pone de relieve la anterior cita es el objetivo que perseguimos en nuestro alumnado. Esta gramática los clasifica en dos grandes clases: los que ordenan la realidad referencial (conectores temporales y conectores espaciales) y los que marcan las articulaciones del razonamiento (conectores argumentativos, enumerativos y de reformulación). Los conectores referenciales se van a encontrar normalmente en textos narrativos y descriptivos; y los segundos aparecerán en textos expositivos. Los conectores argumentativos están subdivididos en varias clases: oposición-concesión, explicación y justificación, complementación, conclusión, conectores enumerativos y de reformulación.

A continuación, presentamos el resultado obtenido tras el análisis de las pruebas mencionadas. En la Gráfica 1 se muestra el uso desglosado de conectores y sus porcentajes. Tras hacer una selección de los conectores más frecuentes por categorías más amplias (*énumération, addition, liaison, explication, but, opposition, cause, conséquence et terminaison*) extrajimos los

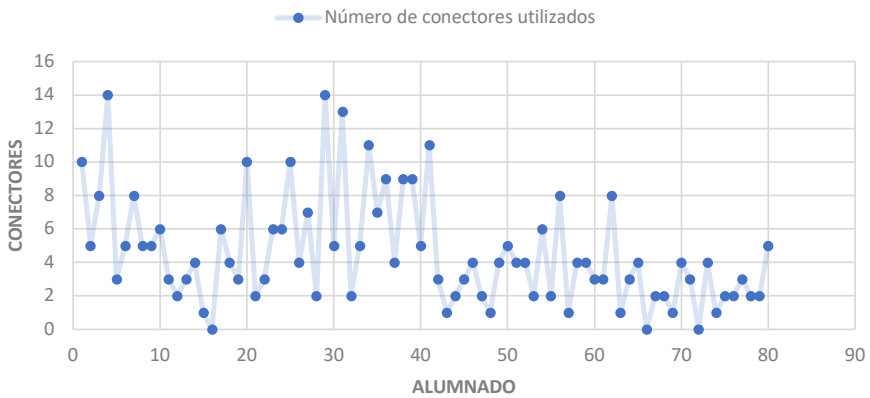
de nivel A2-B1 más utilizados por el alumnado de EBAU y pudimos comprobar que, aunque son variados, algunos se repiten con más frecuencia, como es el caso de *pour* (27%), *et* (27%) y *parce que* (18%). Estos dos conectores son probablemente los más usados, ya que al tratarse de una carta amistosa el discente desea explicar la razón de un hecho de su vida, o bien propone al amigo algún objetivo que realizarán.

La Gráfica 2 muestra la disparidad en la utilización de conectores en el conjunto de las redacciones analizadas. Mientras que una parte del alumnado utilizaba un conector o ninguno, otra llegaba al uso de hasta quince conectores en el texto, de manera bastante precisa.

Así, la Gráfica 3 corresponde a un porcentaje de la utilización de conectores por grupos de 0-2, de 3-5 y más de 5 conectores. En ella observamos que el menor porcentaje (28%) corresponde a este último grupo, mientras que el porcentaje intermedio (30%) pertenece al alumnado que utiliza el menor número de conectores y, el porcentaje mayor (42%) al alumnado que



Gráfica 1. Uso desglosado de conectores en producción escrita de EBAU 2019. Gráfico de elaboración propia.



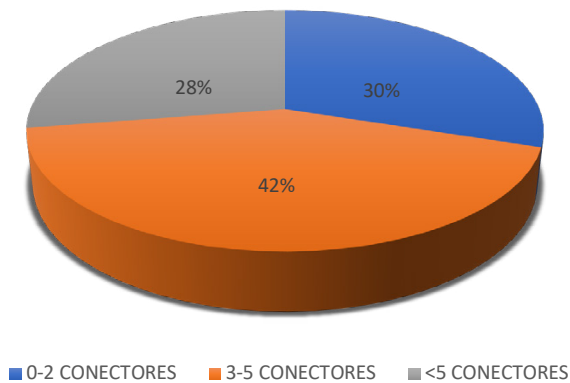
Gráfica 2. Número de conectores utilizados. *Gráfico de elaboración propia.*

utiliza en su producción escrita entre 3 y 5 conectores.

Para conocer la forma de trabajar esta destreza en el nivel de secundaria, analizando alguno de los libros que se manejan en la etapa de bachillerato, hemos tomado como referencia alguno de esos manuales. A modo de ejemplo, en Édito A2 (2016) encontramos la siguiente consigna: “*Vous partez en vacances et votre colocataire va être seul(e) dans votre appartement. Vous lui rappelez les choses à faire dans l'appartement.*

Exemples: sortir la poubelle, bien fermer les fenêtres la nuit, nettoyer la salle de bains...” (Heu, 2016, p.64). También encontramos la que sigue que, aunque es un poco más larga y más específica en cuanto a las pautas que el alumnado debe seguir, nos sigue pareciendo insuficiente:

Vous écrivez à un ami pour lui recommander ou déconseiller un film que vous avez vu. Indiquez le titre du film, le réalisateur et les acteurs principaux. Résumez brièvement l'histoire. Parlez (au choix) du jeu des acteurs,



Gráfica 3. Conectores utilizados. *Gráfico de elaboración propia.*

du scénario, de la mise en scène. Vous pouvez évoquer certaines scènes précises (Berthet et al., 2006, p.71).

Tras el análisis de las muestras y sus resultados estadísticos, concluimos que el número reducido de conectores exige ser aumentado en el nivel B1, con el fin de poder argumentar suficientemente y poder expresar las ideas de manera organizada en textos de mayor longitud que requiere, en el primer y segundo año del grado, la formación de los futuros traductores y especialistas de lenguas modernas, quienes deberán afrontar diferentes tipologías textuales.

La escritura en el proceso de enseñanza-aprendizaje del francés primera y segunda lengua

Los profesores nos preguntamos con frecuencia cómo lograr que nuestros alumnos consigan un texto adecuado a las instrucciones dadas o a las normas del tipo de texto demandado; seguidamente, nos cuestionamos qué procesos cognitivos entran en juego para ayudar a lograr el objetivo deseado. La competencia de escritura es esencial en el aprendizaje de una lengua en el marco educativo, aunque haya estado relegada con la metodología directa, audio-oral o audiovisual. Con el método comunicativo se restablece un equilibrio de las cuatro destrezas, incorporándose de forma más activa. Además, en los últimos tiempos, se une la mayor relevancia que centra el proceso de enseñanza-aprendizaje precisamente en la persona a quien está dirigido, teniendo más en cuenta las necesidades lingüísticas del aprendiz (Atmaca, 2017, p.372). Ya no basta con conocer

las reglas de gramática, sino que hay que conocer las reglas de su empleo para utilizarlas convenientemente según las necesidades o la finalidad que se persigue y se enfatiza en la comunicación. Para los estudiantes de secundaria que se preparan para la EBAU y, en especial, aquellos orientados a la formación universitaria en lenguas extranjeras, estimamos imprescindible que la destreza escrita se domine y, para ello, necesitan un entrenamiento.

El aprendiz debe adquirir, más que en ningún otro nivel educativo, la autonomía necesaria para abordar y redactar los distintos tipos de texto a los que se verá confrontado. Autonomía definida por Henri Holec (1997, pp.31-32) con las siguientes palabras: *"Il s'agit d'une puissance de faire quelque chose et d'une conduite, façon d'agir. Autonomie est donc un terme qui décrit une compétence potentielle de comportement dans une situation donnée, celle de l'apprentissage et non le ou les comportement(s) effectif(s) d'un individu dans cette situation"*. La necesidad de que el alumno adquiera un comportamiento independiente en la mayoría de las situaciones reales de producción, tanto oral como escrita, es prioritaria no solo en la formación universitaria, sino también en la secundaria, donde deberán enfrentarse a una prueba en la que están establecidos unos temas determinados, pero todos ellos sujetos a la actualidad del momento. Por tanto, tienen que tener adquiridas unas estrategias para la realización con éxito de la tarea exigida en esa prueba precisa, cuya calificación puede hacer variar su futuro, ya que la nota es importante no solo para la nota media global de la fase obligatoria, sino que también pondera para ciertas carreras universitarias como son los grados de lenguas modernas, turismo,

educación primaria o de traducción e interpretación.

Gisèle Kahn (1993, p.4) reconoce, en su introducción al tema de la escritura, que *"l'expression écrite est certainement celle qui a connu ces dernières années le plus faible développement"*. Esta afirmación concuerda con nuestra experiencia docente y se ve reflejada en la poca incidencia que tiene en los manuales de FLE. Halté et Petitjean (1980) se han ocupado también de la problemática de la escritura tanto en lengua materna como en lengua extranjera y, al mencionar la escritura en su obra, afirman que las tareas de reformulación o de paráfrasis son necesarias para la labor de reflexión del alumno sobre sus escritos. Los aprendices con mejores resultados en la producción escrita suelen ser los que dedican un tiempo a planificar su texto y a revisar si el resultado es coherente y está cohesionado. Halté prefiere el término de 'escritura' o 'elaboración de un texto' a la denominación de 'didáctica de la escritura', este estudioso se ocupa tanto de los escritos de los expertos en alguna materia como de aquellos producidos por los aprendices de una lengua (Masseron, 2008, p.80). En nuestra opinión, el término 'elaboración de un texto' recoge la fase de producción del documento escrito, así como la etapa inicial de deliberación personal sobre la forma de expresar correctamente las ideas que uno quiere formular.

La escritura como proceso ha sido explicada por los modelos cognitivos contemporáneos de la escritura (Flower y Hayes, 1980; Collins y Gentner, 1980; Smith, 1982; Perera, 1984; Scardamalia y Bereiter, 1992), como señala Caldera (2003). Esta investigadora afirma que esos modelos describen las operaciones mentales que

surgen al escribir; desarrolla procesos cognitivos y otras funciones como la atención, la memoria y el pensamiento (Caldera, 2003). Los especialistas se centran en tres temas en relación a esta destreza; en primer lugar, aquellos que abarcan los subprocesos de la escritura: planificación, redacción, y revisión. En segundo lugar, análisis de las diferencias en el proceso de composición entre escritores expertos y novatos; y, finalmente, las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la escritura.

También Juan Porras (2012, p.267), apoyándose en las investigaciones anteriores de Albarrán y García (2010), Bories, Dettmer y Palacios (2002) y Cassany (1994), señala como fundamentales "las fases de planificación, textualización y revisión del texto como condiciones intrínsecas al acto de escribir" –aunque hemos de puntualizar que una fase no tiene por qué abrirse cuando se cierre la anterior, sino que las fases son recursivas–. Necesariamente tendremos que apelar a las estrategias de aprendizaje para llevar a cabo la tarea de escritura, para ello daremos las pautas mencionadas más arriba para la elaboración, así como para revisar el documento redactado. La importancia del profesor como guía del proceso de escritura es esencial, en nuestra opinión; creemos que su tarea ayudará a activar esquemas mentales y fijar así la estructura para realizar esta tarea de forma autónoma posteriormente.

Estrategias de enseñanza y planificación de la producción escrita

La escritura constituye un *objet de pensée* que requiere una actividad cognitiva importante. La identificación de las estrategias metacognitivas que se activan al

escribir permite establecer la relación estrecha que existe entre *"système mental et produit"* (Weber, 1993, p.63). Al comunicar en una lengua extranjera, el aprendiz debe realizar una serie de operaciones que deberá ir ajustando paulatinamente en el desarrollo su escritura. Compartimos la opinión de Corinne Weber (1993, p.62) al afirmar que el aprendizaje de la escritura es *"tout aussi douloureux pour l'apprenant natif que pour celui qui apprend une langue étrangère"*. A la par, conviene señalar que *pouvoir dire* et *pouvoir écrire* ponen en funcionamiento competencias diferentes (Weber, 1993, p.65). Por tanto, el alumno debe analizar las que le resultan más útiles en su proceso.

La taxonomía de estrategias que retienen O'Malley y Chamot (1990, pp.137-139, citado en Cyr, 1998, p.39) se inspira de la psicología cognitiva y propone una categorización más sintética que clasificaciones previas. Consideran las estrategias metacognitivas aquellas que ayudan al aprendiz a tomar conciencia de qué métodos utiliza en su aprendizaje y cuáles son más útiles para planificar sus tareas, así como cuáles le sirven para autocorregirse, o autoevaluarse; sobre estas incidiremos posteriormente. Las estrategias cognitivas conciernen: *"interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, [la] manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage"* (Cyr, 1998, pp.46-47). Esta categoría se divide en otras subestrategias como la repetición, utilización de recursos, clasificación, toma de notas, deducción-inducción, substitución, resumen, traducción, transferencia de conocimientos o inferencia.

En la etapa de planificación de la escritura, existen estudios que comprueban que los aprendices de lenguas extranjeras planifican menos que aquellos que lo hacen en lengua materna; probablemente, porque en su idioma son redactores más expertos. Otros estudios revelan que los estudiantes hábiles de lenguas extranjeras dedican mayor tiempo a la planificación que los novatos y, además, los alumnos más competentes manifiestan el empleo del recurso de diseño de un esquema previo (Nouredine, 2019, p.73). El proceso de escritura se vincula a ciertas estrategias cuya utilización, consciente o no, influyen de manera determinante en la producción de un texto escrito. Estas estrategias se dividen en dos grupos: las que maneja el escritor para expresarse por escrito, que se conocen con el nombre de estrategias de aprendizaje o cognoscitivas, y aquellas otras utilizadas por el docente para lograr sus objetivos de aprendizaje, denominadas estrategias de enseñanza o instruccionales.

Las estrategias metacognitivas están en estrecha relación con los procesos que entran en juego en la escritura y que servirán al aprendiz para reflexionar sobre sus procesos internos de aprendizaje. El profesor debe detenerse en las estrategias instruccionales porque serán las encargadas de guiar el proceso individual del estudiante. Partiendo de la dificultad que supone la redacción de un texto, Caldera (2003, pp.366-367)² revisa las estrategias para trabajar el proceso global de escritura dividido en las tres etapas citadas más arriba. Entre todas sus propuestas, retenemos aquellas que estimamos más factibles de realizar en la propuesta metodológica.

² Basándose en los estudios preliminares de Flowers, 1989; Cassany, Luna y Sanz, 2000; Heller y Thorogood, 1995; y Graves, 1996.

En la fase de planificación, trataremos de que el aprendiz analice la situación de comunicación, se pregunte qué va escribir, para quién y con qué finalidad. Debe generar ideas fundamentadas en sus conocimientos previos, por medio del ‘torbellino de ideas’ por ejemplo, apuntando todo lo que se le ocurra. Tendrá quizás que consultar fuentes de información y aplicar técnicas para organizar las ideas que surjan por medio de esquemas jerárquicos, ideogramas o palabras clave. Asimismo, tendrá que determinar qué extensión tendrá su texto y fijar su formato de presentación; todo ello le servirá de borrador. En la fase de redacción, procede a plasmar sobre el papel las ideas del borrador selectivamente, concentrándose en cómo reflejarlas mejor; de este modo, necesitará de los conectores para manejar el lenguaje según el efecto deseado y utilizar la morfosintaxis correcta, seleccionando, asimismo, el vocabulario. Finalmente, tendrá que emplear las estrategias de revisión: comparar el texto producido con los planes previos; leer de forma selectiva, concentrándose en distintos aspectos como el contenido (ideas, estructura, etc.) o la forma (gramática, puntuación, ortografía, etc.); deberá, probablemente, utilizar otros modos de retocar un texto (eliminar o añadir palabras o frases, utilizar sinónimos, reformulación global) y revisar la ortografía.

Propuesta metodológica de remediación en producción escrita

Para establecer una propuesta de trabajo con el alumnado, nos hemos adaptado a las pautas anteriormente expuestas de las investigaciones presentadas sobre la producción escrita. Tomamos como punto

de partida los resultados obtenidos en el análisis de las redacciones de los alumnos de EBAU de francés L2, que nos indican la necesidad de mejora para alumnos que se especializan en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Nuestra experiencia nos ha demostrado que las instrucciones para desarrollar tareas en esta destreza suelen ser insuficientes. Solemos partir de la creencia de que una vez explicados los aspectos morfosintácticos, el aprendiz ya es capaz de ponerlos en práctica correctamente. O bien, si se le ha dado un modelo de lectura con una tarea semejante a la que les pedimos, ellos sabrán realizarla intuitivamente. Los modelos previos de lectura son necesarios, pero la tarea de escritura necesita de orientación en las distintas fases que implica la corrección textual para que después puedan realizarlos de forma autónoma. El papel del profesor como orientador del proceso individual de los aprendices es determinante. Mangenot (2000, p.190) afirma que “[...] *la surcharge cognitive quette le scripteur, en L2 plus encore qu’en L1, et que les facilitations procédurales seront d’autant mieux venues*”.

Nuestra propuesta se centra en las variantes de producción escrita que se vienen realizando en última pregunta de la EBAU. En general, se solicita del alumno que redacte una carta amistosa, un retrato de un personaje o una argumentación sencilla referida al tema del texto referente de la prueba que cambia cada año siguiendo las cuestiones de la sociedad de cada año más cercanas al interés de los jóvenes. Dadas las circunstancias de este año 2020 y que se proseguirá para la convocatoria 2021, ya que persiste una situación semejante, se ha determinado que solamente se requerirá un modelo, una carta amistosa.

Para ello, si nos atenemos a las fases determinantes del proceso, el profesor deberá, en primer lugar, introducir mediante una serie de preguntas el tema sobre el que se articulará el texto, potenciando posibles orientaciones de contenido de la carta. Más tarde, indagará qué saben sobre el formato correcto de la carta y, proponiendo, un modelo, podrá hacer un análisis contrastivo de sus diferentes partes en español y francés. Determinado ya cuál es el formato elegido que deben seguir todos, dadas las informaciones lingüísticas pertinentes sobre colocación del lugar y la fecha de expedición, las fórmulas de apertura de la carta y de despedida, pasaremos a trabajar la organización de las ideas. En esta fase, introduciremos los conectores necesarios para elaborar el cuerpo de la carta de forma coherente. Daremos una lista sencilla, dado el nivel A2 en el que se sitúa dicha prueba, pero con una variabilidad suficiente para que cada aprendiz pueda desarrollar sus ideas y no sea una mera reescritura del modelo propuesto. Finalmente, los estudiantes intercambiarán sus producciones para revisar la carta del compañero, siguiendo una ficha de corrección presentada por el profesor. Atenderán especialmente a la organización y categorización de las ideas expuestas y del ajuste de todo ello al formato de carta amistosa.

Una segunda propuesta, para un nivel más avanzado, es una biografía, considerada como texto heterogéneo con una parte dominante de tipología descriptiva. La tarea individual se engloba en un proyecto colectivo del grupo de clase que consiste en la elaboración de un dossier sobre personajes representativos de la cultura, la ciencia y la historia francesa

del siglo pasado. El texto tiene que tener una extensión de 160 palabras (B1). Por tanto, la parte primera sobre qué va a escribir, para quién y con qué finalidad está ya definida en las instrucciones, pero el alumnado tendrá que emplear un tiempo en la planificación de ideas y las estrategias de selección y ordenación de ideas; así como en la búsqueda de información tras la verificación de los conocimientos previos. Además, en el aula trabajaremos la tipología textual, los marcadores espaciales y temporales correspondientes y, sobre todo, guiaremos al alumnado en esa integración de elementos que deben contener sus producciones escritas.

Controlada la fase de planificación, nos centraremos, para la fase de redacción de la biografía, en instrucciones relacionadas con la época, el año, la profesión o la influencia que el contexto social pudiera tener en el personaje del que hablamos. Asimismo, se puede proponer que incluyan aportaciones a la producción escrita, como anécdotas o citas destacables del autor. Por otra parte, la producción del texto escrito deberá tener una adecuada competencia lingüística, que incluya un vocabulario y gramática adecuados al nivel; así como una adecuada competencia sociolingüística, es decir, coherencia entre párrafos con una buena organización de las ideas dentro de este, cohesión, corrección en la puntuación y en la ortografía y adecuación al registro.

Y, en la fase de revisión, contrastaremos el texto producido con los planes previos y comprobaremos si la planificación ha sido respetada. Consideramos esta fase final primordial, ya que estudios empíricos recientes muestran que ayudar al aprendiz en la fase de planificación no es suficiente,

como señala Amir Mehdi (2020, p.72): *“nous pouvons conclure que les problèmes de cohérence persistent toujours, et que le plan en question n’a pas été d’une grande utilité”*. Con el objetivo de llegar a una mejor planificación, creemos oportuno proporcionar una ficha que haga reflexionar al alumnado sobre todos los aspectos textuales que ofrecemos en un documento anexo. Esta se dirige a tres aspectos que se revisarán en tres fases; en primer lugar, el aprendiz debe releer el texto globalmente para ver la pertinencia de las ideas; en una segunda etapa, corresponde revisar el nivel de la frase, tratando de ver formas de clarificar, enriquecer o variar las estructuras. Finalmente, se revisará abstrayéndose del sentido del texto para centrarse en cada palabra: concordancias del grupo nominal, de verbo y sujeto, conjugación y ortografía. En la Figura 1 presentamos la

ficha que se ofrece al alumnado para esta última tarea de observación de su documento escrito.

Como conclusión al estudio y a la propuesta que hemos presentado queremos dejar patente que queda por establecer un trabajo de campo sobre la validez de la metodología seguida, que quedaría para un análisis posterior. Como vemos por las investigaciones recientes de Mehdi (2020), es una tarea que no debe quedarse en la fase inicial, sino que conviene guiarla hasta su fin. Por lo tanto, comprobaremos inicialmente su interiorización en las pruebas de junio de 2021 y proseguiremos con este mismo trabajo en los estudios de L2 (francés) en la universidad. Hemos comprobado que este tipo de metodología sigue vigente por trabajos recientes incluidos en la bibliografía.

Grille de révision des écrits	
Texte	<ul style="list-style-type: none"> - J’ai mis toutes les idées du brouillon ? - J’ai respecté les consignes ? - J’ai respecté les principes d’organisation ? - J’ai respecté les normes de présentation ? - Chaque élément développé est relié au sujet de rédaction ? - Le texte est bien structuré ? - Les paragraphes sont bien construits ? - Les idées s’enchaînent naturellement ?
Phrase	<ul style="list-style-type: none"> - Les phrases et les groupes syntaxiques sont bien liés ? - Les groupes syntaxiques sont étoffés/bien développés ? - La structure des phrases est variée ? - Les termes de reprise d’information sont justes ? - Il y a cohésion entre les phrases ? <p>Construction des phrases :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La structure de chaque phrase est correcte ? - La ponctuation est adéquate ? - Les pronoms sont correctement choisis ?
Mot	<ul style="list-style-type: none"> - Le mot choisi convient au texte / existe-t-il vraiment ? - Le mot est correctement orthographié ? - Les accords sont corrects dans chaque groupe du nom ? - Les verbes sont correctement accordés et conjugués ? - Les participes passés sont correctement accordés ?

Figura 1. Ficha que se ofrece al alumnado para la tarea de observación de su documento escrito.

Referencias bibliográficas

- ATMACA, E. (2017). Un aperçu général des méthodes de FLE: de la méthode audio-orale jusqu'à l'approche communicative. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 5-4, 367-377. <https://doi.org/10.18298/ijlet.2451>
- CYR, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: Clé internationale.
- BERTHET, A. ET AL. (2006). *Alter Ego. Méthode de français A2*. Paris: Hachette.
- HALTÉ, J.-F. & PETITJEAN, A. (1980). Écrits, écriture, école et société. *Pratiques: Linguistique, littérature, didactique. Écrire en classe*, 26, 3-23. <https://doi.org/10.3406/prati.1980.1154>
- CALDERA, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*, 20, 363-368.
- HEU, E. & MABILAT, J.-J. (2017). *Édito B2*. Paris: Didier.
- KAHN, G. (1993). Présentation, *Le français dans le monde. Recherches et applications, EDICEF*. Vol. numéro spécial février-mars, pp. 4-7.
- MEHDI, A. (2020). Effet de la planification lors de l'élaboration d'une séquence didactique sur la production écrite en classe de FLE, *Studii și cercetări filologice. Seria Limbi Străine Aplicate*, pp. 64-75.
- MANGENOT, F. (2000). Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO, *ALSIC*, 3-2, 178-206. <https://doi.org/10.4000/alsic.1833>
- MASSERON, C. (2008). Didactique de l'écriture: enseignement ou apprentissage ? *Pratiques: Théorie, Pratique, pédagogie*. 136-137, 79-96. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1153>
- MONTOLÍO, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel.
- PORRAS PULIDO, J. (2012). Enseñar a escribir en lengua extranjera: una propuesta para la formación docente. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 263-290. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39927
- RIEGEL, M., PELLAT, J.-C. & RIOUL, R. (1994): *Grammaire méthodique du Français*. Paris: PUF.
- WEBER, C. (1993). L'écrit un système d'opérations et de représentations, *Le français dans le monde. Recherches et applications, DICEF*. Vol. numéro spécial février-mars, pp. 63-71.