



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

PROGRAMAS DE ESTUDIO 2024

ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

FRANCÉS I-IV

Primera edición: julio de 2024.

D.R. © UNAM 2024, Universidad Nacional Autónoma de México,
Ciudad Universitaria. Alcaldía Coyoacán, C.P. 04510, CDMX.

Esta edición y sus características son propiedad de la UNAM.
Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio, sin
la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.
Impreso y hecho en México - *Printed in Mexico*.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| PRESENTACIÓN DE LA MATERIA | 7 |
| El CCH: su Modelo Educativo | 9 |
| El Modelo Educativo del CCH y el aprendizaje del Francés (FLE) | 10 |
| Ubicación de la materia en el marco del mapa curricular | 12 |
| Enfoque disciplinario y didáctico de la materia..... | 13 |
| Concreción en la materia de los principios del Modelo Educativo del Colegio: <i>aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser</i> | 18 |
| Contribución de la materia al Perfil del Egresado | 20 |
| La dimensión actitudinal como eje transversal de los Programas de Estudio de Francés | 22 |
| Formación para la ciudadanía, perspectiva de género (PEG) y sustentabilidad en los Programas de Estudio de Francés | 24 |
| Fomentando la Acción: TIC, TAC y TEP en la Enseñanza del Francés como Lengua Extranjera..... | 27 |
| Evaluación | 30 |
| Propósitos generales de la materia..... | 36 |
| Panorama general de las unidades | 38 |

FRANCÉS I

| | |
|--|----|
| Propósito de la asignatura | 47 |
| Presentación de la asignatura de Francés I..... | 48 |
| Evaluación | 48 |
| Rúbrica para la evaluación | 49 |
| Evaluación diagnóstica sugerida..... | 50 |
| Unidad 1. Primeros contactos: <i>Faire connaissance</i> | 52 |
| Presentación de la unidad | 52 |
| Carta descriptiva | 53 |
| Rúbrica para la evaluación | 55 |
| Unidad 2. Presentarse: <i>Je me présente et je te présente</i> | 56 |
| Presentación de la unidad | 56 |
| Carta descriptiva | 57 |
| Rúbrica para la evaluación | 59 |
| Unidad 3. Describirse: <i>Je me décris et je décris quelqu'un</i> | 61 |
| Presentación de la unidad | 61 |
| Carta descriptiva | 62 |
| Rúbrica para la evaluación | 64 |

FRANCÉS II

| | |
|--|----|
| Propósito de la asignatura | 69 |
| Presentación de la asignatura de Francés II..... | 70 |
| Evaluación | 70 |
| Rúbrica para la evaluación | 71 |
| Evaluación diagnóstica sugerida..... | 72 |

| | |
|--|----|
| Unidad 1. Reglas e instrucciones para la convivencia: <i>Pour mieux vivre ensemble</i> | 75 |
| Presentación de la unidad | 75 |
| Carta descriptiva | 76 |
| Rúbrica para la evaluación | 78 |
| Unidad 2. Situarse en el espacio: <i>Je décris mon entourage pour arriver à</i> | 80 |
| Presentación de la unidad | 80 |
| Carta descriptiva | 81 |
| Rúbrica para la evaluación | 83 |
| Unidad 3. Las compras: <i>Je fais les achats</i> | 85 |
| Presentación de la unidad | 85 |
| Carta descriptiva | 86 |
| Rúbrica para la evaluación | 88 |

FRANCÉS III

| | |
|--|-----|
| Propósito de la asignatura | 93 |
| Presentación de la asignatura de Francés III..... | 94 |
| Evaluación | 94 |
| Rúbrica para la evaluación | 95 |
| Evaluación diagnóstica sugerida..... | 96 |
| Unidad 1. La invitación: <i>Ça te dit de..?</i> | 99 |
| Presentación de la unidad | 99 |
| Carta descriptiva | 100 |
| Rúbrica para la evaluación | 102 |
| Unidad 2. El futuro: <i>Quand je serai grande</i> | 103 |
| Presentación de la unidad | 103 |
| Carta descriptiva | 104 |
| Rúbrica para la evaluación | 106 |

| | |
|---|-----|
| Unidad 3. Nuestro porvenir: <i>Agissons!</i> | 108 |
| Presentación de la unidad | 108 |
| Carta descriptiva | 109 |
| Rúbrica para la evaluación | 111 |

FRANCÉS IV

| | |
|---|-----|
| Propósito de la asignatura | 115 |
| Presentación de la asignatura de Francés IV | 116 |
| Evaluación | 116 |
| Rúbrica para la evaluación | 117 |
| Evaluación diagnóstica | 118 |
| Unidad 1. Describir el pasado: <i>Comment c'était avant?</i> | 120 |
| Presentación de la unidad | 120 |
| Carta descriptiva | 121 |
| Rúbrica para la evaluación | 123 |
| Unidad 2. Hablar del pasado: <i>Hier tu as fait quoi?</i> | 125 |
| Presentación de la unidad | 125 |
| Carta descriptiva | 126 |
| Rúbrica para la evaluación | 128 |
| Unidad 3. ¡Cuéntame! <i>Qu'est-ce qui t'es arrivé?</i> | 130 |
| Presentación de la unidad | 130 |
| Carta descriptiva | 131 |
| Rúbrica para la evaluación | 133 |
| Glosario de términos | 135 |
| Referencias | 139 |

PRESENTACIÓN DE LA MATERIA

Este programa de lengua extranjera está planeado a partir de una lógica secuencial, es decir, se ha pensado que desde su estructura general (de Francés I a IV) sea como un conjunto de saber hacer para comunicar en Francés Lengua Extranjera (FLE).

La enseñanza de una lengua extranjera se organiza en torno a indicadores o criterios diversos, algunos se refieren a los diferentes desempeños “reales”, es decir, aquellos que pueden ponerse en marcha en contextos precisos para conseguir comunicarse. Otro universo de criterios a tomarse en consideración para la consecución de los objetivos en lengua extranjera se encuentra en el terreno del proceso de enseñanza–aprendizaje, específicamente en la numeralia del trabajo en el aula: ¿cómo se contabilizan las sesiones de trabajo directo con el alumnado y cuáles y cuántos apoyos directos e indirectos inciden en la enseñanza y el aprendizaje? Finalmente, el programa, entendido como un espacio que delimita, define y organiza los componentes institucionales del proceso de enseñanza–aprendizaje, es el referente normativo, que delimita la responsabilidad académica de cada uno de sus actores: profesorado, alumnado y funcionarios. Todos ellos con acciones propias en la manera de intervenir, con espacios y responsabilidades compartidas y diferenciadas.

Así, para el caso de la enseñanza de una lengua extranjera en el CCH, la base sobre la que se actualiza esta propuesta incorpora las siguientes premisas: primera, es conveniente señalar que la formación de bachilleres se encuentra dentro de una perspectiva innovadora que toma en consideración los cambios, avances o actualizaciones en los terrenos de la lingüística aplicada y la sociolingüística, que las sociedades del conocimiento ponen a disposición de la academia para estructurar una secuenciación, dentro de la lógica escolar, para formar estudiantes universitarios. Explícitamente se señala que las propuestas del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para la enseñanza de las lenguas extranjeras han sido un constante referente, en tanto que han servido como indicadores¹ de los distintos desempeños. Se han incluido componentes que, aunque se identifican en los tres niveles de progresión en el manejo del dominio de la lengua extranjera (A1, A2, B1, B2, C1 y C2), se ha reinterpretado su pertinencia, según la realidad de la población escolar del Colegio, del profesorado y de las circunstancias reales del trabajo en el aula en nuestra institución.

¹ Marco Común Europeo de Referencia en Lenguas (MCER) es un documento creado por el Consejo de Europa que se utiliza como norma internacional, define los niveles de dominio de las lenguas extranjeras con relación al desarrollo de competencias procedimentales (saber hacer) para la expresión, comprensión e interacción, tanto orales como escritas; consta de seis niveles: A1 (nivel introductorio); A2 (nivel de descubrimiento); B1 (nivel de entrada); B2 (nivel avanzado); C1 (nivel autónomo) y C2 (nivel maestría).

Segunda: si bien las características de la modernidad en el siglo XXI amplían las exigencias que nos permiten garantizar una educación pública en la institución educativa (UNAM) más prestigiosa en América Latina, también es cierto que esta misma modernidad nos obliga a incorporar indicadores que apunten hacia la construcción de una identidad educativa propia de nuestra región. Actualmente, los modelos educativos se han venido acuñando en el seno de instituciones como la OCDE, en las que se advierten criterios imperantes en instituciones educativas, vinculadas a organismos igualmente globalizados y que se alinean a modelos que muchas veces ignoran las realidades latinoamericanas (o de países emergentes). Sin embargo, también empieza a surgir el deseo de plantear modelos alternos para grandes regiones del planeta y en el caso de la educación podemos comenzar a reivindicar la presencia de una identidad propia. De ahí la necesidad de marcar una sana distancia con respecto a los modelos del Marco Común Europeo y señalar la ingente necesidad de que la UNAM contribuya a señalar los indicadores que en el terreno de la enseñanza de idiomas pueden ser importantes para nuestra realidad.²

Tercera: la realidad exige incorporar el manejo de las nuevas herramientas de la comunicación (TIC, TAC y TEP), no solamente con un sentido instrumental sino como la posibilidad de incidir en la formación (estructuración) del alumnado en lo que se refiere a explorar en los terrenos de la culturalidad y de la autonomía en el aprendizaje. Cuarta: igualmente, la modernidad exige incorporar planos de desarrollo importantes como formación para la ciudadanía, la incorporación de la perspectiva de género, así como la sustentabilidad con la intención de incidir en la formación de valores. Se enfatiza la transversalidad existente entre las materias del área de Talleres de Lenguaje y Comunicación y la existente con las de otras áreas del Colegio, buscando que la formación de jóvenes fomente una comprensión crítica del mundo y de la vida social, para prepararse como personas que inciden en su sociedad para transformarla. De esta manera, se insiste en la interdisciplina, una de las características planteadas en la creación del CCH. Esto permitirá influir en la formación de valores y actitudes en el alumnado.

El aprendizaje de la lengua extranjera propone también la aprehensión de mundos distintos, y con ello se hace explícito el trabajo, siempre fascinante, interesante y complejo a la vez, de incursionar en la organización de estructuras culturales diversas que implica siempre el manejo de indicadores de reconocimiento, primero, y después de apreciaciones que incidirán en el campo de los valores y actitudes, entendidos éstos como las semejanzas y diferencias en la organización cosmogónica del individuo. Este espacio es el que permite al alumnado acceder a la impresionante gama de la “otredad” que será el insumo propio para trabajar con los valores.³

² Cabe señalar que a este respecto la enseñanza en la UNAM del español como lengua extranjera tiene ya un reconocimiento en colaboración con el Instituto Cervantes de España.

³ Se trata de los valores de la multiculturalidad además, claro está, de la formación en valores universitarios como la responsabilidad, el trabajo en grupo, el respeto a las ideas de los demás, cómo disentir sin agraviar, etcétera.

El CCH: su Modelo Educativo

El Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades se define a través de cinco ejes: a) bachillerato de cultura básica que enfatiza el desarrollo de habilidades de pensamiento que permiten un crecimiento intelectual autónomo (Barreto, 2019, p. 67); b) el alumnado como sujeto de su aprendizaje y responsable de su formación; c) la o el docente como guía y orientador; d) tres principios pedagógicos: *aprender a aprender*, *aprender a hacer* y *aprender a ser*; e) organización académica por áreas que plantea un espacio compartido de desarrollo frente a una concepción disciplinaria.

El Plan de Estudio y los Programas Actualizados están contruidos sobre una plataforma que proyecta una cultura básica que incursiona en el terreno de las Ciencias y en el de las Humanidades, lo cual pretende propiciar en el alumnado un desarrollo como sujeto crítico y creativo, igualmente es el puente para continuar los estudios superiores (ENCCH, 1998, p: 1). En este contexto, el aprendizaje de Francés busca que el alumnado desarrolle habilidades que le permitan comunicarse en lengua extranjera en un primer nivel de manejo de la comunicación (corresponde al nivel A 1 y 2 del Marco Común de Referencia)⁴; paralelamente, le abren la posibilidad de ampliar su visión cultural, además de ser un vehículo de valores para acercarse y comprender al otro. Los tiempos actuales exigen al alumnado universitario el manejo de una lengua extranjera para comunicarse, lo que debe circunscribirse en el sentido de la interacción: hablar, escuchar, escribir y leer en condiciones tales como las que nos impone el mundo de hoy, con sus avances en tecnología. Actualmente, gracias a ella podemos estar en contacto con interlocutores diversos a través del correo electrónico, foros, redes sociales, salas de conversación, blogs o sitios de interés particular, además de conocer distintos documentos (*podcasts*, videos, imágenes, música, bibliotecas digitales, periódicos, revistas, e-libros, entre otros) y transportarnos también en la geografía planetaria en cuestión de segundos. En pocas palabras, a través de las carreteras de la información, el tiempo y el espacio y la gran diversidad de interlocutores se han convertido en fuentes de interacción obligadas.

Ahora bien, para afrontar las necesidades académicas y laborales del México actual, la Universidad Nacional Autónoma de México determina que los programas de estudio sean revisados y actualizados de manera periódica. Esta propuesta integral de los programas debe considerarse, como todo proyecto académico, en continua revisión para incorporar, ajustar, cambiar, reorientar lo que los diversos planos de ejecución ponen en evidencia. En primer lugar, las y los docentes que en el aula pondrán en marcha los aspectos normativos de estos programas, serán quienes transformen en acciones didácticas lo que cada

⁴ El CCH se hará cargo de consolidar los conocimientos y habilidades en lengua extranjera que permitan al bachiller alcanzar un manejo de la lengua directamente proporcional a la cantidad de horas trabajadas en el aula; cabe subrayar que la lengua es una herramienta de pensamiento para el trabajo académico que le será útil cuando curse estudios superiores.

programa indica serán ellos los que diseñen, determinen, ajusten y propongan los materiales con los que se lograrán los aprendizajes señalados; serán ellos los que seleccionen la progresión del aprendizaje (dentro de los límites y alcances previstos) y, finalmente, serán ellos los que diseñen cómo y con qué evaluar si su proceso docente ha tenido éxito. Igualmente, para dar sentido a la práctica del aula, el otro actor que interviene en este proceso es la institución misma, que tendrá que elegir los mecanismos que le permitan conocer lo que el alumnado aprende a través de lo que el profesorado enseña.⁵ Toda acción que dé seguimiento académico forma parte de los proyectos institucionales, así que de su cuidadosa concepción dependerá que el resultado se mantenga en los rangos de éxito que la misma institución se fije.

El Modelo Educativo del CCH y el aprendizaje del Francés (FLE)

Si en el Modelo Educativo del CCH el alumnado se define como sujeto del aprendizaje (y no solamente un receptor de conocimientos), en la actual concepción de la enseñanza de lenguas extranjeras, el papel del alumnado se concibe a partir de la comunicación (observable y medible), por lo que el alumnado incorpora a su desempeño en el aula la participación directa en la comunicación. En este programa se explicitan las características de los indicadores del aprendizaje orientados hacia una concepción de comunicación en lengua extranjera que necesariamente vinculan el decir con el hacer: la palabra con la acción.⁶

Se entiende el manejo de la lengua en sus aspectos pragmáticos: se comunica en lengua, en un contexto social y para llevar a cabo intenciones determinadas. La palabra se convierte en acción social. Lo anterior, en términos de enseñanza del francés, en su desarrollo en el tiempo, se conoce como perspectiva accional (el manejo de la lengua se concibe en una perspectiva de acción pragmática, de uso social). Esta característica implica que el sujeto que aprende se convierte en un actor de la palabra (en lengua extranjera) y, en consecuencia, su proceso de aprendizaje contempla fases de conocimiento seguidas de fases de aplicación para llegar finalmente a estar frente a situaciones (de comunicación) en las

⁵ Entre las acciones que toda institución educativa puede llevar a cabo para buscar, explorar, estudiar o analizar información precisa, el CCH cuenta con los informes académicos anuales del profesorado para perfilar un diagnóstico de la docencia, el cual indique las dificultades reportadas por las y los docentes. Un diagnóstico que permita indicar cuáles son los aprendizajes que no representan dificultad en su traducción didáctica o los que representan una mayor complejidad para los maestros. Los aprendizajes deben ser analizados para que la institución conozca los materiales elegidos por el profesorado para el trabajo del aula, o para llevar a cabo los Exámenes de Diagnóstico Académico (EDA), o bien, otro tipo de políticas académicas que apunten a mejorar el aprendizaje de los alumnados o a construir su política de formación y actualización docente.

⁶ No está por demás señalar que el Marco Común Europeo de Referencia no es en sí mismo un 'programa'. El Marco propone estándares de manejo y de evaluación para garantizar la calidad de la certificación. Entre los aspectos importantes, destacamos la repercusión del MCER como norma que homogeneiza los desempeños (o competencias), medibles para compartir los manejos (en comunicación en lengua extranjera) que certifican los diferentes niveles propuestos. Referencia (MCER).

que pueda tomar decisiones propias (cómo preguntar, cómo responder, qué palabras elegir, etcétera). Para destacar la formación del Modelo Educativo del CCH en lo que respecta a la cultura básica, ésta se atiende en el aula de francés cuando se trabaja con los procesos cognitivos, es decir, que la acción de comunicación necesita de procesos cognitivos como la comparación, la generalización, el análisis, la síntesis, la aplicación controlada y la aplicación libre. En otras palabras, el enfoque accional requiere de docentes que propicien la aplicación y de aprendientes que participen en la comunicación. En consecuencia, el concepto de “tarea” se erige como la unidad mínima del aprendizaje. Se busca desarrollar en el alumnado competencias para lograr una interacción social lo más cercana posible a las situaciones reales del uso de la lengua. De esta forma, el componente pragmático se toma como un eje rector para desarrollar la metodología de nuestra materia. Por supuesto, sin abandonar el enfoque comunicativo, que da sentido y orientación al Área de Talleres a la que pertenece la lengua extranjera (Francés e Inglés) en el CCH.

Precisamente por esto, el alumnado participa activamente en el diseño y la realización de la “tarea” propuesta para cada Unidad; además de sus competencias verbales, pone en juego sus capacidades cognitivas, afectivas y actitudinales, que le permiten ser un usuario de la lengua extranjera que interactúa con sus compañeros para el logro de metas comunicativas en común, compartidas y cercanas a su realidad. Esta concepción teórico-metodológica se mantiene en armonía con el modelo del bachillerato del CCH (Modelo Educativo del Colegio), principalmente, con el concepto de cultura básica, porque el alumnado se mantiene en el centro de las acciones educativas, se propicia que se desarrolle y actúe como sujeto y, particularmente en el caso de una lengua extranjera, como sujeto social de la comunicación.

El programa de francés es producto de una armonía entre voces distintas y marca un esfuerzo académico para adecuarse a las líneas de trabajo de un proyecto amplio para la modernización de la UNAM, enmarcado en el Modelo Educativo del Colegio, donde finalmente el profesorado, con su trabajo en el aula, dará sentido para que la formación de los bachilleres incluya el manejo de una lengua extranjera con estándares internacionales.

Ubicación de la materia en el marco del mapa curricular

En el Plan de Estudios Actualizado la lengua extranjera es una materia curricular que abarca los cuatro primeros semestres del bachillerato en sesiones de dos horas, dos veces por semana, durante 16 semanas cada semestre, es decir, un total de 256 horas. El alumnado de nuevo ingreso tiene la opción de elegir la lengua extranjera que desea cursar: francés o inglés. De esta manera, Francés se vuelve una opción para el alumnado que llega con un nivel de inglés superior al A2 o para aquellos que desean comenzar el estudio de una segunda lengua extranjera, (independientemente de su nivel de inglés).

La materia incluye cuatro asignaturas: Francés I, Francés II, Francés III y Francés IV, todas impartidas como parte del tronco común y como parte del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Francés e Inglés comparten el mismo espacio dentro del mapa curricular, en tanto que lenguas extranjeras, por lo que comparten los enfoques disciplinarios y didácticos: el enfoque comunicativo, así como la perspectiva accional. Asimismo, ambas materias tienen como propósito desarrollar en el alumnado las habilidades comunicativas correspondientes al nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (adaptado a las condiciones de nuestro bachillerato universitario). De la misma forma, Francés comparte el enfoque comunicativo con el resto de las materias del Área de Talleres: Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, de manera simultánea y, en el último año del bachillerato, con materias como Griego, Latín, Lectura y Análisis de Textos Literarios, Taller de comunicación, Taller de Diseño Ambiental y Taller de Expresión Gráfica.

Francés permite de manera natural el desarrollo de la interdisciplina, vinculándose con las cuatro áreas y los departamentos académicos del Colegio porque le da acceso al alumnado a saberes de las ciencias y de las humanidades emitidos desde diferentes culturas de habla francesa. Dicho de otra manera, el alumnado de Francés puede utilizar esta lengua en la construcción de conocimientos en las diferentes materias del tronco común como Matemáticas, Taller de Cómputo, Química, Biología, Historia, o bien del último año como Administración, Cálculo, Ciencias de la Salud, etcétera. Asimismo, puede coadyuvar en el aprendizaje de los Estudios Técnicos Especializados.

La materia de Francés contribuye en el desarrollo de habilidades transversales que el alumnado puede utilizar en las otras materias que cursa en el CCH. De esta manera, Francés participa en la formación de un alumnado crítico y autónomo.

Enfoque disciplinario y didáctico de la materia

Enfoque disciplinario

En la enseñanza de una lengua extranjera confluyen, por lo menos, tres espacios que se interrelacionan. El primero se refiere a la disciplina misma, en este caso, la enseñanza de una lengua (extranjera). Desde esta óptica, lo que se enseña y aprende define una organización teórica que marca sus propias categorías de análisis. Además, este sector de la lengua entra en combinación con enfoques sociológicos, antropológicos, entre otros. El segundo componente que entra en juego es el que definiremos como el aprendizaje. Diversos especialistas contribuyen a despejar lo intrincado de este proceso: desde las múltiples posibilidades de la psicología, las neurociencias y, sobre todo, aquellas que se combinan con la lengua como la psicolingüística, la sociolingüística, etcétera. El tercer componente lo ubicamos en el terreno de lo que se enseña, donde están los enfoques didácticos también denominados como metodología de la enseñanza de una lengua extranjera, que en el caso del Francés como Lengua Extranjera (FLE) abarca hoy día un espacio de desarrollo académico muy importante.



Diagrama 1.

Una vez visto este entramado, podemos afirmar que existen muchas posibilidades en la combinación de los componentes (Diagrama 1). Para efectos de estos programas definiremos, de manera sucinta, aquellos que los estructuran: los ejes rectores de los contenidos de la lengua se organizan de acuerdo con sus aspectos de uso. Este enfoque pragmático de la lengua nos lleva a definir contenidos de aprendizaje, como saludar y despedirse en función de la lengua hablada y escrita, así como de finalidades precisas y con respecto a intenciones comunicativas delimitadas. Se desprende que la lengua ya no se ve desde las reglas que rigen la combinatoria de sus componentes, la morfología de la expresión en pasado: el verbo en indicativo, en pasado perfecto, en imperfecto, en

antepresente, la acción terminada o continua, y menos desde la gramática, sino que la lengua se estudia para comunicar socialmente, es decir, que la importancia no radica en que el alumnado conozca los detalles de soportes diferentes como cartas, notas, mensajes. Esto nos permite proyectar el aprendizaje en la perspectiva del hacer-hacer, del conocimiento procedimental, del manejo de competencias verbales. La perspectiva accional es otro eje sobre el que se basan los programas de francés. Es necesario destacar que la finalidad que se busca es dar prioridad al uso de la comunicación verbal, poniendo énfasis en el concepto de la interacción social, lo que se traduce en un acercamiento a “la realidad”: la enseñanza incorpora la acción verbal con finalidades compartidas. Por eso la clase misma se convierte en un colectivo que lleva a cabo acciones de comunicación sobre la base del sentido verbal: cómo preparar un viaje de vacaciones, cómo organizar una fiesta de cumpleaños, qué regalo comprar para un amigo, hermano, novio o padres, etcétera. Encontramos entonces que la perspectiva accional se vincula con el concepto de la enseñanza por tareas. La tarea se convierte por lo tanto en un concepto central en la organización del aprendizaje.⁷

Por lo tanto, el alumnado es un sujeto capaz de tomar decisiones en una situación real de comunicación. A estos intercambios les llamaremos interacciones, de esta manera entenderemos que el plano incluye el cómo actuar y reaccionar frente a nuestro interlocutor. En términos del proceso de enseñanza-aprendizaje comprendemos que la perspectiva accional se estructura a partir de “actos verbales, de comunicación” que los actores sociales (de la vida real) llevan a cabo a través de competencias generales cuya finalidad está dirigida a la comunicación; éstas se sitúan en contextos y condiciones muy diversas; asimismo, están sujetas a regulaciones y se producen en dos grandes ámbitos intercomunicados: la producción y la recepción. Utilizan “estrategias”, es decir, ponen en marcha una secuencia de etapas para el logro de la finalidad comunicativa (o tareas). Una lengua extranjera se enseña y se aprende para comunicar en situaciones reales de práctica social. Esto aclara por qué el componente pragmático es un factor que rige en la metodología que se utilizará en el trayecto de la enseñanza y del aprendizaje. Se enfatizarán las competencias (el saber-hacer) de todo aquello que se requiera para lograr una acción social en la comunicación verbal. Las necesidades comunicativas se proyectan, por consiguiente, como ejes estructurantes de la metodología basada en tareas. Se organizan las necesidades de comunicación en relación con las competencias o esos saberes procedimentales (saber hacer) para definir una progresión del aprendizaje en

⁷ Entre las tareas del nivel A encontramos: saludar-despedirse, aceptar una invitación, dar y recibir consejos, pedir y dar información, hacer compras, trasladarse en transporte público, etcétera. A estas tareas es necesario crearles un contexto que precise las características de los que en ellas intervienen, sus finalidades (comunicativas), las esferas de ejecución (en el entorno inmediato, en el académico, en el público, etcétera), entre muchos otros ejemplos. Cfr. Niveau A2 pour le français, un référentiel, Beacco, 2007, págs. 53 y 54.

situación escolar. Para enseñar y para aprender recurrimos al concepto de “estrategia”⁸ con la intención de dar cabida a la dimensión del saber hacer o saber procedimental. El concepto de “estrategia” cobra importancia en la medida en que se trata de una unidad que aglutina, de manera organizada, micro saberes que conllevan sus propios contenidos. Ahora bien, el diseño del conjunto de estrategias nos dará necesariamente un espacio más amplio en el que intervienen varios componentes de una interacción social particular: la tarea. La motivación será importante, de ahí que las tareas o acciones deban también ser cercanas al interés del alumnado. Esto se vincula con el concepto de autonomía para, en todo momento, poner al alumnado frente a una tarea de comunicación, como organizar pequeños viajes de vacaciones, ir de compras, decidir qué película ver en compañía de amigos o presentar un tema de su interés. Definir qué tareas se incorporan al trabajo del aula requiere tomar decisiones en torno a distintos niveles de complejidad y componentes. El profesorado podrá siempre cambiar, modificar, profundizar aquellas actividades que en cada programa proponemos, pero siempre dentro de los límites de los aprendizajes generales. Se recuerda que la combinación preestablecida en el programa nos invita a desarrollar conocimientos y habilidades en términos de la comunicación (oral y escrita) y que en este nivel A, el componente de la interacción oral (expresión y comprensión) es más amplio con respecto del desarrollo de conocimientos y habilidades en el terreno de lo escrito (comprensión y expresión). Este sucinto panorama podrá ampliarse y profundizarse no solamente con la descripción del MCER, sino que el profesorado podrá referirse a las fuentes que se mencionan en la parte de la bibliografía.⁹

Enfoque didáctico

En esta sección mencionaremos las principales orientaciones para que el profesorado pueda dar concreción a los señalamientos del punto anterior. Recordemos que partimos de que nuestra disciplina es el Francés Lengua Extranjera (FLE), lo que ya nos está dando una pauta para posicionarnos como docentes de una lengua extranjera (y no como docentes de la lengua materna). En el aula, el profesorado tomará decisiones para que el alumnado se comunique en lengua

⁸ Entendemos estrategia como un concepto que, aplicado al campo de la enseñanza y del aprendizaje, se define como una secuencia de acciones (rígida o flexible) diseñada para la consecución de un propósito precisa (aprendizaje). En consecuencia, el usuario de una lengua diseña el camino (verbal) que lo llevará a precisar sus finalidades comunicativas. En el caso del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, será el profesorado quien diseñe una estrategia “modelo” para que el alumnado introyecte la secuencia, y en la medida en que se amplía y profundiza el manejo de sus componentes, el alumnado diseñará su propia estrategia de comunicación. Observamos que este concepto en el terreno de la enseñanza y del aprendizaje, se adecua mejor al concepto de tarea que marca la perspectiva accional. El concepto de ejercicio resulta, en este sentido, ser una herramienta didáctica que segmenta la finalidad comunicativa.

⁹ Recordemos que el concepto “programa” regula y norma las finalidades, los contenidos, los aprendizajes; en una palabra, su principal función es la de marcar los límites y las posibilidades que garantizan al alumnado una formación homogénea, sin que las variables de turno, plantel y docente, intervengan de manera significativa.

extranjera en los términos de aprendizaje que el programa señala. En un primer momento, aclaramos los conceptos que entran en juego (elementos integradores de la enseñanza del francés) para posteriormente señalar, en términos de contenidos (su selección y su organización), cómo el profesorado puede y debe combinarlos.

Elementos integradores de la enseñanza del francés

Ahora podremos interrelacionar los indicadores que el Marco Común Europeo sugiere con lo que nuestra escuela señala como programa (para normar las responsabilidades académicas y de administración escolar que le son conferidas al CCH), en tanto entidad universitaria. Los principales conceptos que estructuran la enseñanza de una lengua extranjera son la lengua, como objeto de estudio; la tarea, como unidad mínima de aprendizaje, una metodología de trabajo dentro del aula que promueva la reflexión y la construcción del conocimiento y la perspectiva accional como el marco teórico metodológico, que explica al profesorado la combinación de sus componentes y define actualmente la enseñanza del francés como lengua extranjera.

Una lengua es un sistema integral indivisible, aunque, para fines didácticos, tiene que fragmentarse en habilidades o competencias lingüísticas: expresión oral, expresión escrita, comprensión oral, comprensión escrita.

A éstas, se agregan los momentos de confluencia en que las habilidades de expresión y comprensión se ponen en juego simultáneamente: la interacción oral y la interacción escrita. La interacción exige del hablante no sólo conocimientos lingüísticos, sino también conocimientos socioculturales para el desenvolvimiento que lo lleven a intervenir en una verdadera y real interacción social: la mediación. En la enseñanza de la lengua extranjera se entiende por actividades de mediación aquellas actividades de la lengua en las que el usuario actúa como intermediario o mediador entre otras personas que no pueden comunicarse de forma directa, de forma oral o escrita.¹⁰

Selección y organización de los contenidos

Los contenidos que se indican están organizados en torno a diversas categorías: habilidades, contextos comunicativos, actos de habla, elementos lingüísticos (gramática, léxico y fonética) y contenidos socioculturales e interculturales (Diagrama 2)

¹⁰ El enfoque comunicativo concibe la enseñanza de lenguas extranjeras como el desarrollo de cuatro habilidades: comprensión y expresión escrita, así como comprensión y expresión oral. Las nuevas perspectivas teóricas conciben a la lengua como un entrelazado de competencias que le permiten al hablante co-actuar con otros hablantes. La perspectiva accional concibe 8 competencias: comprensión oral, expresión oral, interacción oral, comprensión escrita, expresión escrita, interacción escrita, mediación escrita y mediación oral.

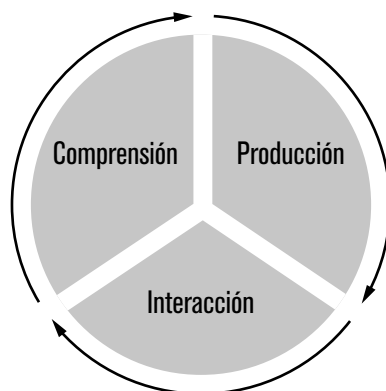


Diagrama 2

Deben entenderse como una combinación necesaria, ya que estas enumeraciones entran en juego simultáneo. Para una combinación pertinente, el profesorado debe delimitar la situación comunicativa (definir interlocutores, intenciones, organización, por lo menos) para seleccionar los componentes adecuados. El aprendizaje de la lengua extranjera se agrupa en torno a las competencias de comunicación oral ↔ escrito en sus modalidades de expresión y de comprensión. Igualmente se incluyen los espacios de trabajo de la interacción. La mediación, aunque se encuentra presente en el aula y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no forma parte explícita de los propósitos y aprendizajes de este programa. Esta interrelación de los aprendizajes diferenciados nos indica que los contenidos del aprendizaje son compartidos y que la comunicación verbal exige además una adecuación específica en torno a las estrategias de expresión o de comprensión. Las habilidades (expresión y comprensión oral-escrita) se interrelacionan y confluyen en el espacio de la interacción (oral-escrita), es por ello que la selección de aprendizajes gira alrededor del concepto de tarea, el cual permite acercar al alumnado a una situación comunicativa de interacción social de uso de la lengua. El uso de la lengua permea en tres planos: el de las necesidades inmediatas (saludar, tomar contacto, etcétera); el funcional (pedir información, instructivos, entre otros) y, el plano abstracto (académico con rigor formal). Los contenidos se eligen a partir de una lógica que permite al alumnado desenvolverse en ámbitos sociales, como el personal, educativo o de contexto de aprendizaje, académico o de formación personal, y público o de interacción social.

En cuanto a la organización de los contenidos, se plantea un aprendizaje en espiral; es decir, los aprendizajes adquiridos son retomados y reutilizados más adelante para la construcción de otros nuevos en contextos, interacciones y finalidades semejantes y diferentes. La secuenciación permite que el alumnado amplíe sus competencias comunicativas, lingüísticas y de interacción, para que su manejo de la lengua extranjera sea preciso y pertinente. El proceso de aprendizaje en espiral implica que el alumnado moviliza aprendizajes previos y

los aplica. Esto nos lleva a mencionar, por ejemplo, la utilización de números, de expresiones de cortesía, la expresión de características (objetivas y subjetivas) de personas u objetos, la localización espacial, entre muchos otros aprendizajes de los que dispone el alumnado. Recordemos que los aprendizajes no solamente se ubican en el sector de la gramática o de la sintaxis, sino que también abarcan sectores como las expresiones oral y escrita, o bien la comprensión auditiva. Esta dinámica de la enseñanza busca que el alumnado ejerza sus conocimientos previos para ajustarlos, ampliarlos, modificarlos, ya que una de las principales características de la comunicación verbal radica en que es una práctica social. Los contenidos lingüísticos son progresivos, en la medida en que se amplían los conocimientos que permiten un manejo más extenso del francés. La competencia lingüística que el alumnado adquiera en una lengua extranjera estará siempre en relación con la interacción social en la que se vea involucrado.¹¹ Queremos recordar que el principal propósito de aprendizaje del curso de francés radica en que el alumnado incorpore a sus conocimientos y habilidades el manejo del tiempo, es decir que la comunicación (en interacción) se desarrolla sobre la base de acciones presentes, en futuro y en pasado. Esto da a los intercambios una flexibilidad que implica que el alumnado pueda referirse a sucesos pasados y que pueda proyectar acciones. Este manejo de la proyección en el tiempo abre las posibilidades en cuanto a las situaciones de comunicación. Queremos recordar que nos ubicamos en los niveles de A (1 y 2), y esto le da características específicas que delimitan las posibilidades en la interacción. Es el nivel de sobrevivencia y debemos entender que es la primera etapa de la formación de una lengua extranjera.

Concreción en la materia de los principios del Modelo Educativo del Colegio: *aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser*

El proceso de enseñanza–aprendizaje de la asignatura de Lengua Extranjera está centrado en el alumnado porque es un sujeto en aprendizaje, lo que se traduce en intervenciones verbales activas y responsables, ya que durante su aprendizaje participará en decisiones.

En cuanto a las habilidades de pensamiento que debe desarrollar cualquier estudiante del Colegio en la cultura básica, el curso promueve procesos intelectuales de observación, comparación, oposición, inducción, deducción, razonamiento, relación, y búsqueda de soluciones a problemas de comprensión

¹¹ El profesorado debe entender que estos contenidos son flexibles cuando se combinan de distintas maneras, aun cuando se trate de una misma “tarea”, y esta posibilidad marca una gran diferencia con respecto de propuestas anteriores (enfoque comunicativo), que se manejaban bajo los supuestos de “aprender” diálogos fijos (y prefabricados), o bien estructuras de lengua que cambiaban, añadían, suprimían uno de sus componentes (ejercicios estructurales).

y expresión, que son problemas de sentido. Estas operaciones cognitivas se aplican fundamentalmente al trabajo que se desarrolla con respecto a la comunicación en lengua extranjera.

En la formación de actitudes y valores, el alumnado advierte que una lengua extranjera se vuelve el medio para acercarse al otro, lo que conlleva descubrir que la interacción de la comunicación no obedece a los propios patrones culturales y que, por ejemplo, saludar en francés¹² significa interrelacionarse de otra manera; el alumnado aprende que los roles de la participación se marcan de manera diferenciada en lenguas diferentes. El terreno de la enseñanza–aprendizaje de una lengua extranjera implica la constante comparación–diferenciación de formas culturales, se aprende a valorar su propia cultura y a conocer culturas para comprenderlas y aceptarlas. Esto nos lleva más allá del concepto tradicional de componentes culturales que se circunscribían en contenidos de cultura general. Por otro lado, el alumnado en clase de lengua extranjera aprende igualmente a colaborar para el logro de tareas, lo que conlleva un desarrollo de valores como tolerancia, cooperación, respeto, responsabilidad, consciencia social y consciencia ambiental. De esta manera, una lengua extranjera lleva al alumnado a aprender a ser. Este renglón de la formación en tareas compartidas cobra especial relevancia cuando se trata de participar en intercambios verbales en situaciones de comunicación cercanas a las reales.

A través de la clase-taller, el alumnado aprende cuando despliega habilidades que se ven como conocimientos procedimentales¹³ en cuanto al acercamiento a otras culturas. Es así como el alumnado interactúa para comunicar: la clase de idiomas se apoya en el postulado de aprender a hacer. Ésta es la faceta que nos ubica en el plano de lo accional, cuando la comunicación se localiza en la pragmática de la acción social.

La clase-taller en idiomas se centra en el desarrollo de actos de habla y tareas definidas en situaciones modelo que, posteriormente, serán reutilizados en contextos similares para permitirle seguir construyendo su aprendizaje. En otras palabras, el alumnado reutiliza lo aprendido para continuar adquiriendo conocimientos tanto lingüísticos como socioculturales. En consecuencia, el alumnado aprende a aprender. En este mismo sentido, se hace hincapié en la evaluación formativa, lo que permite al alumnado reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.

¹² Y no solamente saludar, sino invitar, hacer compras, presentarse, hablar por teléfono, escribir una nota, una carta, entre muchos otros modelos.

¹³ ¿Cómo se saluda en una lengua extranjera?, ¿cómo se compra un boleto para un evento musical?, ¿cuál es el “ritual” de inicio–despedida al hablar por teléfono?, en una conversación electrónica, (chat) cómo escribo, pido o respondo (diferencias entre la forma postal y la electrónica)?, ¿cómo busco y utilizo los buscadores en la red?, etcétera (de esta manera se entrelaza el contenido “uso de las tic” con las habilidades, en general, en una lengua extranjera).

La adquisición de aprendizajes lingüísticos y socioculturales lo lleva a tener una mejor visión y valoración de su propia cultura, así como de la cultura del otro, es decir, el alumnado aprende a convivir, lo que a su vez le provee de elementos que le permiten desarrollar la capacidad de un juicio crítico.

El saber-hacer del alumnado egresado está referido a los indicadores de manejo y uso del Nivel A2 del Marco Común.¹⁴ El alumnado sabe y puede comunicarse en una lengua extranjera, con mayor amplitud en el sector de la expresión oral, y con un margen más reducido en el campo de la expresión escrita. Igualmente, su margen de maniobra en el terreno de la comprensión escrita habrá alcanzado un desarrollo específico propio de un alumnado de bachillerato, más amplio que el indicador descrito en el marco. Debemos recordar que los indicadores anteriores están referidos a la definición de un enfoque teórico–metodológico que mantiene referentes de trabajo dentro del aula.

Contribución de la materia al Perfil del Egresado

La finalidad de la enseñanza de un idioma extranjero en el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades se inscribe, en un primer nivel, en la cultura básica del bachiller, a cuya formación humanística contribuye de manera específica. Debemos entender que el concepto de cultura básica va más allá de lo que podríamos codificar como los saberes culturales propios de un bachiller, en este caso, de un concepto que nos obliga a explorar en el sentido profundo del primer peldaño de la formación universitaria –el bachillerato–, se trata de dirigir los esfuerzos de la escuela hacia el desarrollo de habilidades de pensamiento. De esta manera, podríamos decir que es de enseñar a pensar, y donde los esfuerzos disciplinarios (desde la física, la matemática, la biología, la historia, el español...) convergen todos en modificar las estructuras académicas previas –de la educación media– para desarrollar individuos (adolescentes que se convierten en jóvenes en el transcurso del CCH) para que asuman, con la mejor de las expectativas, la posibilidad de entender y resolver problemas de su entorno intelectual.

La estructura misma del Colegio diseña espacios denominados “áreas” donde se encuentran disciplinas afines, para formar un terreno compartido que mantiene la personalidad de las disciplinas y a la vez abre los puentes o vasos comunicantes de la interdisciplina. Insistimos en que el proceso (formal) para el aprendizaje de una lengua extranjera se inscribe, en el caso del CCH, en una estructura curricular amplia en la que se combinan cuatro áreas; en ellas confluyen disciplinas varias, desde las ciencias duras como Matemáticas y Física (pasando por la Biología y la Química), además de las disciplinas humanísticas como la Historia o la lengua materna.

¹⁴ Recordemos también que este nivel A (1 y 2) mantiene otras denominaciones: básico, debutante, inicial; en el MCER, se denomina nivel de supervivencia.

En este sentido, el alumnado que aprende una lengua extranjera de manera formal, dentro de una estructura curricular, lo hace al mismo tiempo que aprende matemáticas, historia, química (física y biología, en el segundo año) o español. Esta organización curricular imprimirá un sello específico a la enseñanza de lengua extranjera: la formación en desarrollo, a lo largo del bachillerato, estará permeada por los puntos de intersección que se deriven de las concreciones que, desde cada espacio, se señalen para la cultura básica.

Finalmente, en lo que toca a la especificidad de esta lengua extranjera, permeada por el concepto de cultura básica y organizada dentro del Área del Lenguaje y la Comunicación, se perfila una formación específica que abunda en destacar la comunicación en francés. Incluye con esto la concepción de la lengua como herramienta de la comunicación verbal¹⁵ para el desarrollo del individuo que aprende una lengua extranjera en los terrenos de conocer al otro en mundos y cosmogonías diferentes de los propios. El Perfil del Egresado del CCH incorpora la formación en una lengua extranjera, a través de una visión interdisciplinaria en la que destacan los siguientes aspectos:

- Hacer un uso comunicativo de una lengua extranjera en su manifestación oral y escrita para incluir en la construcción del conocimiento la estructura de los textos verbales, icónico-verbales y audiovisuales. Asimismo, el alumnado tomará conciencia de sus habilidades en la mediación, es decir, cómo, cuándo y de qué manera participa en una interlocución (oral-escrita o combinada con imágenes) para consolidar una intención (comunicativa) de manera eficaz.
- Asumir responsablemente su participación o coparticipación en la enunciación.
- Participar en aprendizajes cooperativos que le permitan desarrollar las capacidades comunicativas básicas en una lengua extranjera.
- Mantener actitudes y valores propios de una formación humanística que tengan un acercamiento ético al otro.
- Actuar de acuerdo con valores, entre los que destacan el respeto, la tolerancia, la responsabilidad y la cooperación. Esto implica conducirse con una ética que fomente la igualdad de género, la aceptación y la inclusión de las neurodivergencias, así como de las diversas identidades sexo genéricas. Además, el alumnado será capaz de manifestar una actitud crítica y propositiva frente a problemáticas como la crisis medioambiental y la desigualdad socioeconómica.
- Atender a la dimensión ética en los usos de la lengua con una actitud lingüística crítica que evite prejuicios, discriminación o desprecio ante los diversos aspectos socioculturales que el aprendizaje de una lengua extranjera

¹⁵ Esta concepción se diferencia de la que concibe la enseñanza de una lengua extranjera en las fronteras de la comunicación-información

representa. Igualmente, en la dimensión ética se encuentra la asunción de la palabra, es decir, que el sujeto emisor es responsable de todo aquello que dice porque es consciente del impacto de la palabra.

La dimensión actitudinal como eje transversal de los programas de estudio de francés

Una de las misiones del CCH es contribuir al desarrollo cultural, científico y humanista de la sociedad mexicana formando bachilleres universitarios dotados de valores, de competencias y de conocimientos que les permitan continuar sus estudios superiores y/o integrarse al mundo laboral con creatividad y responsabilidad. Por lo tanto, el desarrollo de valores y de actitudes en el alumnado se vuelve esencial dentro de la formación que ofrece el CCH, en tanto que elementos que construyen identidad.

Las actitudes son dispositivos mentales que influyen la manera en que las y los estudiantes perciben y reaccionan a su entorno. Los valores son creencias profundas que guían las elecciones y los comportamientos del alumnado. Es evidente que los valores están presentes en todos los aspectos de la vida y que la escuela puede modificar aquellos existentes, así como crear nuevos. En este sentido, aunque la materia de francés se centre en desarrollar valores enmarcados en un contexto académico, el impacto de estos se verá reflejado más allá de las aulas del Colegio.

De acuerdo con el Consejo Académico de Bachillerato (CAB), el bachillerato universitario (CCH y ENP) impulsa valores ligados a una identidad universitaria:

En el caso del bachillerato universitario se puede hablar de la importancia de fomentar la pluralidad y laicidad de los valores con el fin de salvaguardar la autonomía y la convivencia social, a través de propiciar actitudes como escuchar, dialogar, argumentar, reflexionar, tener empatía y apertura hacia las diferencias. Se trata de aceptar que algunas diferencias de grupo o personales basadas en diversas concepciones del mundo, o bien derivadas de teorías o enfoques distintos, deben tener cabida en una sociedad democrática y tolerante (CAB, 2012, p. 105).

Para abordar la dimensión actitudinal es importante subrayar que, en principio, es el profesorado el que debe tener una actitud positiva, de respeto, tolerancia, amabilidad, flexibilidad y apertura. En la materia de Francés, el encuentro con una lengua-cultura diferente permite al aprendiente enfrentarse a la diversidad y valorarla. Será importante entonces que, a través de los propósitos y aprendizajes, el profesorado pueda destacar aspectos culturales tanto de la lengua extranjera como de la lengua materna para compararlos y valorarlos. De acuerdo con Perrenoud (2007), existen cinco competencias específicas que el profesorado debe desarrollar durante el proceso de enseñanza:

- Prevenir la violencia en la escuela y en la ciudad.
- Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales.
- Participar en la aplicación de reglas de vida en común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones y la apreciación de la conducta.
- Analizar la relación pedagógica, la autoridad y la comunicación en clase.
- Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad y el sentimiento de justicia.

En este sentido, aunado a la formación académica en lengua extranjera la materia de Francés busca que el alumnado se desarrolle como persona dotada de valores y actitudes éticas, capaz de tener un espíritu crítico que le permita tomar decisiones con responsabilidad y honestidad para que se transforme en ciudadano acostumbrado al respeto, al diálogo y a la solidaridad en la resolución de problemas sociales y medioambientales. Todo esto, además de la formación académica en lengua extranjera.

El desarrollo de estos valores y actitudes en el alumnado se desprende de los propósitos de la materia, así como de las cuatro asignaturas. Si bien el desarrollo de valores permea todos los programas de Francés, es más explícito en el planteamiento de los contenidos pragmáticos y de las estrategias propuestas permitiendo, de esta manera, orientar el desarrollo de los aprendizajes hacia una dimensión ética.

Los contenidos actitudinales se vuelven un eje transversal a lo largo de todos los programas de Francés, sin perder de vista que el objetivo de la materia es la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. Esto implica que la o el docente debe decidir cómo y en qué momento desarrolla los contenidos actitudinales, siempre en coherencia con lo planteado en las cartas descriptivas como con el Modelo Educativo del Colegio. A manera de ejemplo incluimos algunos aspectos actitudinales que el profesorado de francés puede fomentar en el alumnado:

- Una actitud de apertura por conocer la lengua-cultura extranjera.
- Interés por los saberes a partir de las fuentes en lengua extranjera.
- Consciencia de la alteridad a través de las formas de pensar, sentir y actuar de la(s) cultura(s) extranjera(s).
- Una actitud crítica que permita relativizar ciertas pautas de la propia cultura.
- Valorar similitudes y diferencias entre la propia cultura y la extranjera.
- Gusto por la belleza de la lengua francesa.
- Valores como: respeto, solidaridad, tolerancia, responsabilidad y cooperación.

La formación del alumnado no sólo debe centrarse en la impartición de contenidos; sino también su formación en el aprendizaje de valores, normas y actitudes con el objetivo de formar buenos ciudadanos. Y a este respecto es el propio profesorado quien, con sus ejemplos cotidianos en el aula, puede ser un

modelo de actitudes observables y que el alumnado puede seguir por ejemplo, la puntualidad, la limpieza, el orden, el respeto, la actitud de diálogo, etc.

Cabe destacar que más que enseñar “contenidos”, el profesorado propiciará un diálogo y reflexión constante del alumnado en su encuentro con la cultura extranjera, por lo que complementará su práctica cotidiana en el aula otorgando significado tanto a los aspectos cognitivos y habilidades, como a los ámbitos afectivo y valorativo, que inciden de manera importante en el proceso de aprendizaje.

Formación para la ciudadanía, perspectiva de género (PEG) y sustentabilidad en los Programas de Estudio de Francés

El Modelo Educativo del CCH pretende formar alumnado con una cultura básica e interdisciplinaria que les permita contar con las herramientas necesarias para realizar con éxito los estudios de licenciatura y seguir aprendiendo durante su vida. Además de los conocimientos disciplinares, el Modelo Educativo del CCH enfatiza el desarrollo de habilidades transversales aplicables en diferentes entornos y situaciones de la vida del alumnado.

Las habilidades transversales se definen como las que permiten al alumnado aplicar valores, conocimientos y ejercer destrezas en diferentes entornos y situaciones, y que pueden ser transferibles a disciplinas científicas, técnicas, sociales, humanísticas y artísticas. Estas destrezas son fundamentales para el desarrollo integral del alumnado, así como en su preparación para enfrentar los retos del siglo XXI.

Evidentemente hay habilidades transversales ligadas a los conocimientos académicos como: organización, gestión, trabajo en equipo, uso de nuevas tecnologías con fines educativos, entre otras. Pero al mismo tiempo, el CCH impulsa el desarrollo de habilidades transversales inherentes a la formación ética del alumnado para afrontar dilemas morales de su realidad y de su entorno; es decir, el alumnado debe adquirir la capacidad de reflexionar sobre cuestiones éticas y morales, tomar decisiones que respeten sus valores y los de los demás y actuar en consecuencia.

En este sentido, la actualización de los Programas de Estudio permite hacer hincapié en aquellas habilidades transversales necesarias para afrontar la situación actual de nuestro país y del mundo, fortaleciendo así la formación ética del alumnado. En efecto, el abanico de competencias comunicativas y lingüísticas que los aprendientes desarrollan durante los cuatro semestres de Francés coadyuvan al desarrollo de otros saberes transversales como la formación para la ciudadanía, la perspectiva de género y la sustentabilidad; todos ellos como parte de un bachillerato universitario integral.

Formación para la ciudadanía

Estrechamente relacionada con la dimensión actitudinal y con el enfoque accional de la materia, el saber ser un ciudadano responsable y agente de cambio para la sociedad forma parte del perfil del egresado que determina nuestro Modelo Educativo. Recordemos que la enseñanza de FLE (Francés Lengua Extranjera), a través de la perspectiva accional, concibe al aprendiente como un actor social. La lengua es una herramienta que permite al alumnado comunicarse con el otro para que en conjunto puedan resolver una tarea o un problema. En este sentido, el profesorado debe propiciar actividades, situaciones o reflexiones sobre cómo nuestro alumnado se relaciona con las personas de su entorno. De acuerdo con un documento emitido por el CAB (2000) la formación para la ciudadanía se define de la siguiente manera:

La formación ciudadana debe entenderse como la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la incorporación de valores que permitan al alumnado participar, incidir y mejorar la vida de su grupo, su comunidad y su país. Esta formación implica, además, desarrollar su capacidad para la reflexión y el cuestionamiento.

Consideramos entonces que, respetar las reglas en los diferentes espacios, dirigirse con respeto a sus familiares, docentes, compañeras, compañeros, etcétera; ser amables y tolerantes con el otro; saber escuchar y cooperar; reconocer y valorar la diversidad social, son actitudes que se pueden desarrollar en la materia de Francés para aplicarlas en su vida cotidiana.

Perspectiva de género

La perspectiva de género es un principio fundamental para promover sociedades justas e igualitarias en las que todas las personas, independientemente de su género, tengan las mismas oportunidades y derechos. En este sentido, la educación juega un papel crucial en la construcción de una cultura de igualdad y en la transformación de las estructuras sociales. La integración de la perspectiva de género en los Programas de Estudio se presenta como una estrategia esencial para fomentar la conciencia y el cambio social en las futuras generaciones.

Desde hace décadas, la educación ha sido una herramienta poderosa para la reproducción de roles y estereotipos de género. Los contenidos curriculares y las metodologías tradicionales han preservado desigualdades al invisibilizar aportes y perspectivas de género, perpetuando así desigualdades y prejuicios.

La integración de la perspectiva de género en los Programas de Estudio del CCH, y en específico de Francés, implica una revisión profunda de los contenidos, materiales y enfoques pedagógicos utilizados en las aulas. No se trata solamente de incluir un módulo sobre género o un lenguaje inclusivo, sino de replantear cómo se presentan las asignaturas, cómo se abordan los ejemplos y cómo se promueve el diálogo en el aula. Al hacerlo, se busca cuestionar estereotipos,

visibilizar la contribución histórica de las mujeres en diferentes campos y abrir espacios para discutir la discriminación y la violencia de género.

Uno de los principales beneficios de la integración de la perspectiva de género en los Programas de Estudios es la preparación de ciudadanos y ciudadanas conscientes de las desigualdades y capaces de actuar como agentes de cambio. En el caso de la materia de Francés, la perspectiva accional sitúa al alumnado como agentes sociales, les permite que actúen como integrantes de una sociedad y que lo hagan desde un determinado rol. Estudiantes que han sido expuestos a enfoques de género están mejor preparados para identificar y cuestionar situaciones de injusticia, así como para promover relaciones de respeto e igualdad en sus futuros entornos laborales y sociales.

Por esta razón, en las cartas descriptivas de los Programas de Estudio de Francés se incluyen contenidos temáticos y estrategias con enfoque de género. Asimismo, se recomienda que el profesorado mantenga todo el tiempo una actitud que impulse la igualdad de género, de aceptación de las identidades sexo genéricas.

Sustentabilidad

En la actualidad, la lucha por un mundo más justo, sostenible y pacífico se ha convertido en un tema prioritario debido a los desafíos ambientales y sociales que enfrentamos a nivel global. La creciente conciencia sobre el agotamiento de los recursos naturales, el cambio climático y la pérdida de biodiversidad ha impulsado la necesidad de incorporar la sustentabilidad planetaria en todos los aspectos de nuestra vida, incluida la educación. De esto deriva la importancia de incorporar este tema en los programas de estudio de Francés, lo cual contribuirá a que las generaciones futuras estén mejor preparadas para encarar la problemática ecológica y social del siglo XXI.

Al ser un bachillerato de carácter propedéutico que dota al alumnado de una cultura básica, los programas de estudio de nivel medio superior deben proporcionar al alumnado habilidades transversales que no necesariamente se traducen en temáticas o contenidos de la materia; en el caso de la sustentabilidad, se trata de una comprensión profunda de los problemas ambientales y sociales que enfrenta el mundo. Esto incluye el cambio climático, la degradación ambiental, la pobreza y la desigualdad. La educación en sustentabilidad no solo informa al alumnado sobre estos problemas, sino que también les ayuda a comprender sus interconexiones y consecuencias a largo plazo.

La sustentabilidad planetaria también implica el desarrollo de habilidades prácticas que permitan a las y los estudiantes tomar decisiones informadas y sostenibles en su vida cotidiana desde su rol como actores sociales. Esto incluye habilidades como la gestión de recursos, la toma de decisiones éticas y la resolución de problemas ambientales. Estas habilidades son fundamentales para vivir de manera responsable y contribuir a la construcción de un futuro más sostenible.

La educación en sustentabilidad no se trata solo de conocimiento y habilidades, sino también de actitudes y valores. Los programas de Francés del CCH pueden ayudar a cultivar valores como la responsabilidad, la empatía y el respeto por la naturaleza y las culturas diversas. Estas actitudes son esenciales para fomentar la colaboración y la solidaridad en la búsqueda de soluciones sostenibles.

A medida que el mundo enfrenta desafíos como la escasez de recursos, la migración climática y la pérdida de biodiversidad, es esencial que las generaciones futuras estén preparadas para abordar estos problemas. La incorporación de temáticas de sustentabilidad en los programas académicos equipa al alumnado con las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos del siglo XXI, tanto a nivel personal como profesional.

En este contexto, se sugiere que todo el profesorado (actual y futuro) del Departamento de Francés siga alguna formación en las habilidades transversales antes descritas.

Fomentando la Acción: TIC, TAC y TEP en la Enseñanza del Francés como Lengua Extranjera

La presencia constante de las innovaciones tecnológicas en el mundo actual ha provocado cambios importantes en la labor educativa. El alumnado del siglo XXI no puede ser concebido sin la utilización de las herramientas digitales ni las tecnologías de la comunicación, en consecuencia, el profesorado enfrenta nuevos retos para poder llevar a cabo una práctica docente cercana a las características del alumnado del Colegio, por ejemplo, la utilización de las redes sociales como medio de comunicación o la consulta *in situ* de diccionarios, conceptos, páginas web, etcétera. Asimismo, la institución debe impulsar el uso ético y responsable de las tecnologías de la información y la comunicación dentro y fuera del aula.

Como ya se ha mencionado, la perspectiva accional es una metodología de enseñanza que pone al alumnado en el centro del proceso de aprendizaje, animándolo a usar el idioma de manera activa y práctica para realizar tareas significativas. En este contexto, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP) son recursos valiosos que enriquecen la experiencia educativa y promueven la autonomía del alumnado en el aprendizaje del francés. En la era digital actual, la integración de estas tecnologías en los procesos educativos es fundamental para enriquecer la experiencia de aprendizaje y adaptarse a las necesidades del alumnado. En el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, el uso de estas tecnologías en la enseñanza del francés ha abierto nuevas puertas para la innovación pedagógica y la interacción cultural.

TIC: herramientas para la interacción real

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación se han convertido en herramientas esenciales para el acceso a recursos didácticos diversificados, como plataformas educativas, diccionarios en línea y materiales multimedia que facilitan la comprensión y la práctica del idioma francés. Además, permiten la comunicación en tiempo real con hablantes nativos, proporcionando una inmersión lingüística sin salir del aula.

Las TIC ofrecen una variedad de plataformas y herramientas digitales que permiten al alumnado interactuar en situaciones reales o simuladas. (Cf. Chen, 2019) Por ejemplo, los simuladores de conversación y los intercambios en línea con hablantes nativos proporcionan un entorno seguro para practicar el francés en contextos auténticos, alineados con el enfoque orientado a la acción.

TAC: colaboración y creación de conocimiento

Las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) promueven metodologías activas que incentivan la participación y colaboración entre el alumnado. A través de aplicaciones y software educativo, el alumnado puede trabajar en proyectos conjuntos, realizar presentaciones interactivas y participar en foros de discusión, lo que fomenta el desarrollo de habilidades comunicativas en francés.

Las TAC se centran en el aprendizaje colaborativo y la construcción conjunta del conocimiento (Cf. Kriscautsky, 2019). Herramientas como *wikis* colaborativas y proyectos de co-creación permiten al alumnado trabajar juntos para resolver problemas, realizar proyectos y crear contenido en francés, lo que refleja el principio de *aprender a hacer*.

TEP: empoderamiento a través de la participación

Las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP) empoderan al alumnado al permitirle ser creador de contenido y no solo consumidor. Herramientas como blogs, *wikis* y redes sociales se utilizan para que el alumnado publique trabajos, comparta experiencias y reflexione sobre su proceso de aprendizaje, todo ello en el contexto del idioma francés (Cf. homologados, 2024).

Las TEP empoderan al alumnado al fomentar su participación activa y consciente en la sociedad. A través de proyectos que utilizan blogs, podcasts, así como videos, el alumnado puede expresar sus opiniones, compartir sus experiencias y participar en debates, todo en francés, lo que le permite actuar como ciudadano global.

La incorporación de las TIC, TAC y TEP en la enseñanza del francés en el CCH-UNAM no solo mejora la calidad educativa, sino que también prepara al alumnado para un mundo globalizado y conectado. Estas tecnologías son aliadas clave en la formación de ciudadanos competentes, críticos y creativos en el siglo XXI.

La integración de las TIC, TAC y TEP en la enseñanza del francés bajo la perspectiva accional transforma la educación en una experiencia dinámica y

relevante. Estas tecnologías no solo facilitan la adquisición del idioma, sino que también preparan al aprendiente para interactuar en un mundo interconectado, utilizando el francés como herramienta para la acción y el cambio.

Se recomienda que el uso de estas herramientas sea planeado en función de los aprendizajes que marcan los programas, y que siempre se procure un seguimiento puntual de actividades que las incluyan para que se dé el debido proceso de retroalimentación dentro del proceso de enseñanza–aprendizaje.

Laboratorio Multimedia de Idiomas

Los Laboratorios Multimedia de Idiomas son aulas con tecnologías, materiales y recursos digitales al servicio de la enseñanza de lenguas extranjeras con un soporte informático. Ubicados en cada plantel del Colegio, los laboratorios están diseñados para apoyar el desarrollo de habilidades y destrezas lingüísticas específicas, sobre todo en el ámbito de lo oral (comprensión, expresión e interacción).

La aportación de los laboratorios de idiomas en el marco de la comunicación de una lengua extranjera alcanza su máxima utilidad cuando coadyuvan al logro de los propósitos y aprendizajes señalados en el programa correspondiente y en la formación de la cultura básica del bachiller del CCH. Por lo tanto, se sugiere al profesorado considerar el uso del laboratorio desde la planeación de su curso, estructurando actividades específicas que complementen el trabajo en el aula. Sin embargo, su utilización se apegará a la disponibilidad y reglamento de este espacio académico. Es necesario subrayar que un laboratorio debe ser concebido como un complemento a las actividades del aula. Al igual que éstas, las que se llevan a cabo en el laboratorio de idiomas deben ser planeadas y organizadas a partir de los aprendizajes señalados en el Programa de Estudio. Para el uso de los laboratorios multimedia, el profesorado recibirá la ayuda de los técnicos académicos asignados a estos espacios. Los programas de estudio de cada semestre sugieren algunas estrategias que pueden servir para guiar al profesorado en la planeación y organización de sus propias estrategias.

Mediateca

Uno de los propósitos del Modelo Educativo del CCH es la formación de un alumnado autónomo, capaz de asumir su propio aprendizaje. En la enseñanza de lenguas extranjeras, las mediatecas juegan un papel importante en el desarrollo de la autonomía del alumnado porque buscan que éste practique y refuerce el aprendizaje de una lengua, además de promover la reflexión sobre sus estrategias y estilos de aprendizaje. Estos espacios cuentan con infraestructura y personal especializado que en conjunto apoyarán al alumnado a lograr los propósitos y aprendizajes señalados en los programas. A diferencia de los laboratorios multimedia, en los que el profesorado planea las actividades a realizar, las mediatecas están concebidas como un espacio de auto–acceso y de aprendizaje autónomo, es decir, el alumnado decide el momento y el tiempo de

asistencia, en función de sus necesidades e intereses. El asesor de la Mediateca, experto de los materiales y recursos de este espacio académico, será el enlace entre las necesidades del alumnado y los recursos disponibles. El objetivo de la Mediateca es atender al alumnado que cursa alguna de las dos lenguas extranjeras ofrecidas por el CCH, por lo que su plan académico debe orientarse por los programas de estudio correspondientes.

Este espacio se integra al proceso de enseñanza–aprendizaje llevado a cabo en el aula, en los cursos regulares. Los programas de estudio señalan algunas sugerencias de uso a modo de ejemplo y para recordar al profesorado que debe invitar al alumnado a utilizar este espacio académico. Se recomienda, en primera instancia, una formación que prepare al alumnado para que se familiarice con el fin del aprendizaje autónomo y el manejo de los recursos y material disponible. Es importante que el profesorado anime al alumnado a acudir a ella fuera de sus horarios de clase, de acuerdo con sus necesidades específicas; por ejemplo, estudiantes avanzados que deseen ampliar y profundizar el manejo de una lengua extranjera, o bien aquellos que den muestras de carencias académicas en temas específicos.

Evaluación

Concepción de la evaluación

La evaluación es indispensable para el proceso de enseñanza–aprendizaje que inicia en la etapa de planeación docente, continúa cuando el profesorado incorpora los medios o materiales para lograr aprendizajes en el aula y concluye con la valoración del proceso (adquisición, sistematización y aplicación de los aprendizajes) y de todos los actores de este (docentes y estudiantes). Entendemos que lo anterior no se desarrolla linealmente, al contrario, da sentido a lo que se conoce como la espiral del aprendizaje, un complejo proceso que presenta, desde la planeación hasta la evaluación; distintas perspectivas para que docente y alumnado asuman papeles diferenciados, porque las intenciones y finalidades de evaluar son distintas. Tanto el Modelo Educativo del CCH como la perspectiva accional, ejes de nuestro programa, coinciden en la finalidad de formar individuos autónomos¹⁶ capaces de actuar y proponer soluciones a los problemas que aquejan a su sociedad. Estas consideraciones ya muestran lo complejo de las actividades de valoración, sobre todo cuando lo que evaluamos está en el campo de los desempeños de la comunicación verbal.

¹⁶ La amplitud de la autonomía, en el terreno de una lengua extranjera, estará directamente relacionada con el nivel de dominio. Por ejemplo, en los niveles de A, el interlocutor (que aprende) depende de las repeticiones, de la velocidad en el flujo y dicción, de los gestos, del contexto para que pueda desarrollar sus intervenciones. Es en los niveles B cuando la autonomía del interlocutor (que aprende) se manifiesta de diferentes maneras.

Como ya mencionamos, partiremos del concepto de tarea (involucra desempeños verbales específicos que corresponden a intenciones comunicativas precisas en un determinado entorno social) que se encuentra en el centro de nuestra labor docente. Para efectos de la evaluación, se trata de que el alumnado pueda mostrar sus habilidades de manera integral, como en cualquier situación real. Esta demostración (referida a comportamientos verbales) implica una acción de valoración compleja, y deberá considerar la simulación o recreación de una situación cotidiana de comunicación (que plantee un problema a resolver, un objetivo preciso o intención comunicativa), de manera que el alumnado pueda valerse de su expresión y comprensión, tanto oral como escrita, para interactuar y alcanzar el objetivo de una tarea comunicativa. A diferencia de un ejercicio donde los aspectos lingüísticos tienden a ser lo más importante y las respuestas son bastante limitadas, la ejecución de la tarea requiere de variables y aspectos a considerar de manera simultánea porque se trata de resolver y participar en un evento de comunicación de la vida real,¹⁷ en el que los interlocutores son percibidos como actores sociales.

Lo anterior nos ayuda a enfatizar la importancia de evaluar los desempeños en una lengua extranjera a partir de situaciones en interacción, por ejemplo, responder a un correo electrónico, llenar un formulario de inscripción, mandar una tarjeta postal, responder o dejar un recado telefónico, presentar a un amigo, preguntar por la ubicación de un sitio. Con estos ejemplos queremos destacar que la o el docente deberá diseñar sus evaluaciones con mucho cuidado para decidir sobre los criterios y los indicadores del manejo de la comunicación.

La evaluación, en el sentido de tarea comunicativa, tomará en consideración más los resultados globales que la precisión de la competencia verbal. Esto quiere decir que los parámetros más importantes se inclinan del lado del sujeto social y que las realizaciones particulares, en términos de competencias orales-escritas, tendrán un criterio de flexibilidad.

Por otra parte, cabe recordar que otra finalidad de la evaluación es obtener información que pueda utilizarse para el mejor desarrollo del aprendizaje y la enseñanza. Así, la retroalimentación eficaz dará al alumnado y al profesorado los elementos necesarios para realizar los ajustes pertinentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Incluimos, asimismo, la autoevaluación, ya que el alumnado emprende el camino de asumir la responsabilidad de observar críticamente su desempeño. Ahora bien, igualmente será necesaria la ponderación o calificación. Se sugiere que, para obtener esta, se hagan actividades de evaluación durante el semestre, para que el número refleje objetivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Creemos necesario que para que la evaluación sea acorde con la práctica del aula, el profesorado debe partir de una concepción

¹⁷ Capacidad de interactuar, de resolver el problema de sentido, de información, uso, aplicación de aspectos gramaticales, manejo de cánones de pronunciación, de melodía, expresión y comprensión en intercambios de roles y funciones, etcétera.

estratégica empleada en el proceso de enseñanza–aprendizaje, planteada en los programas, en los aprendizajes intermedios y finales de cada tarea y en los contenidos que se atienden.

Para la evaluación no sólo se tomarán en cuenta parámetros lingüísticos, sino que también se incorporarán contenidos tanto pragmáticos como socioculturales, con el fin de construir una correspondencia que refleje los logros de las y los aprendientes en la adquisición de conocimientos y aprendizajes, así como en el desarrollo de competencias (comprensión, expresión e interacción oral y escrita). En la evaluación, por tanto, se requiere integrar conocimientos y habilidades que permitan al alumnado emplear la lengua en condiciones semejantes a su uso real. Igualmente, el profesorado prestará atención a la pertinencia de la información emitida, la coherencia del discurso y el apego a normas discursivas y culturales.¹⁸ Por ejemplo, el profesorado involucra al alumnado en su autoevaluación para saber si éste es capaz de verificar si el registro que emplea es el adecuado a la situación comunicativa y a los interlocutores.

¿Qué se evalúa?

Los ejes de la evaluación serán las competencias de comprensión y expresión tanto oral como escrita, así como la interacción, también oral y escrita. El profesorado podrá proponerlas como complementarias, por ejemplo, comprensión–expresión (oral o escrita), o bien aislarlas para señalar características de la comprensión oral: quién habla, de qué (tema), si acepta o rechaza, etcétera. El profesorado puede, entonces, explorar una competencia o un tipo de interacción, sin olvidar su confluencia en el acto social de la comunicación. Bajo la lógica de esta perspectiva, las actividades de evaluación para la comprensión servirán de apoyo para realizar las actividades de expresión. Así, la evaluación incorporará una serie de micro–tareas enlazadas de manera coherente y con una progresión que dará sentido al proceso en su conjunto. En cuanto a la evaluación de los aprendizajes culturales, éstos no deben ser valorados de forma aislada de las seis competencias, sino que deben permear las actividades y ejercicios propuestos para cada competencia. En resumen, el profesorado toma la decisión del contenido de su evaluación en términos de competencias en interacción, por separado o bien sobre la base del concepto de tarea. Estos conceptos mínimos para la evaluación nos sirven para integrar los desempeños comunicativos de las y los aprendientes en términos de uso social. Cada nivel propone un conjunto de desempeños preciso.

¿Cuáles son los momentos de la evaluación?

La evaluación inicial o de diagnóstico se realiza a partir de los conocimientos y habilidades del alumnado previos al proceso de enseñanza–aprendizaje; ayuda

¹⁸ Lo que el MCER llama como las dimensiones socio–lingüísticas y pragmáticas de la comunicación.

a visualizar su nivel de competencia al inicio de un curso. La información obtenida en esta etapa permitirá, por una parte, que el alumnado tome conciencia de los aspectos consolidados y aquellos que aún le falta reforzar; por otra, ayuda al profesorado a situar a cada estudiante en un trayecto del aprendizaje alcanzado, medir su nivel de manejo de la lengua para realizar los ajustes necesarios a su planeación y a establecer una progresión del aprendizaje. La evaluación formativa ocupará, durante el proceso de enseñanza–aprendizaje, un espacio muy importante. Si deseamos ser coherentes con el enfoque de la materia, la evaluación formativa seleccionará contenidos (en términos de micro–tareas) para llevar al alumnado a un proceso de reflexión sobre el uso de la lengua en situación de comunicación. Asimismo, en esta fase el profesorado puede valorar la pertinencia de sus estrategias y llevar a cabo los ajustes necesarios para mejorar su enseñanza y apoyar al alumnado en su aprendizaje. La evaluación final o sumativa es aquella que necesariamente brindará información global sobre el proceso de enseñanza–aprendizaje en su conjunto. No es recomendable que en un proceso de 16 semanas se practique únicamente este tipo de evaluación. Para efectos de este programa, cada nivel (de I a IV) está dividido en tres segmentos (unidades) y señalan desempeños particulares por sí mismos, pero al mismo tiempo los tres segmentos se acumulan para el logro del propósito común. Vista así la composición del programa, cada unidad puede ser evaluada desde la perspectiva sumativa (es decir, en función de los desempeños globales) y proveer información parcial sobre un tercio del trayecto completo; también cada curso puede ser objeto de una evaluación sumativa (como un todo), así los contenidos de este tipo de evaluación se seleccionarán entre aquellos que se consideren de mayor complejidad para que los resultados puedan ser valorados dentro de los parámetros del conjunto en su totalidad.

¿Cómo evaluar?

En este terreno queremos abundar sobre la problemática del diseño de los instrumentos que nos sirven para valorar los desempeños comunicativos de las y los aprendientes. La naturaleza misma de las categorías conceptuales que hemos seleccionado para este programa nos indica que nuestros instrumentos serán diversos y variados. Ya en el terreno específico de la enseñanza de lengua extranjera, contamos con una enorme gama de propuestas de instrumentos para evaluar (en términos de los niveles del Marco Común), el profesorado deberá estudiarlos para decidir sobre su utilización, adecuación o ajuste. Con los ejemplos que señalaremos a continuación, buscamos subrayar que la orientación de la comunicación en lengua extranjera desde la perspectiva del sujeto social nos obliga a proponer para evaluación (y para el proceso de enseñanza–aprendizaje también) una enorme gama de modelos que en la vida real utilizamos. En el uso de las TIC podremos responder a un correo electrónico para saludar y decir que estamos bien, o para avisar cuándo llegamos a un lugar, describir a algún

amigo, entre otras acciones; podremos utilizar un segmento audiovisual para evaluar la comprensión auditiva, o bien para estimular una narración (oral) sobre lo que antecede o sigue, o para expresar una opinión. Igualmente, un segmento auditivo (de emisión radiofónica, de conversación telefónica, de conversación) nos puede dar la pauta para explorar el manejo de la comprensión y expresión orales.

Igualmente, se ha venido desarrollando una propuesta para evaluación bajo la denominación portafolio (también en armonía con el Marco Común). Se trata del conjunto de ejercicios y producciones realizadas por el alumnado a lo largo de su proceso de aprendizaje (evidencias del aprendizaje). El portafolio es una herramienta para que el alumnado reflexione y haga comentarios sobre su propio proceso. Este instrumento fomenta el involucramiento del alumnado en su aprendizaje, así como su autonomía; también lo apoya para explorar su creatividad. Le permite desarrollar su propio estilo de aprendizaje. El profesorado debe definir el objetivo y la organización que debe llevar el portafolio. También deberá establecer los momentos en los que será revisado y agregar observaciones que guíen al alumnado. Es un instrumento que permite al profesorado observar de manera más cercana el proceso de aprendizaje de cada aprendiz. Otra estrategia que puede integrarse a la evaluación por tareas es la simulación. K. Jones (1995) considera tres reglas básicas: primera, la situación debe ser verosímil para que las y los estudiantes puedan asumir un papel; segunda, tratándose de una situación simulada, ésta debe ser delimitada, y tercera, debe poseer una estructura coherente que permita la interacción de los participantes, es decir, debe realizarse de manera colectiva. Entre los instrumentos que el profesorado puede diseñar para valorar, incluso para medir el impacto de la enseñanza-aprendizaje, contamos con las “tareas” y sus respectivas rúbricas, las listas de cotejo, los cuestionarios, los portafolios, las autoevaluaciones, los quiz, los test, herramientas, cuya finalidad de exploración será la que el profesorado les asigne, así como el momento de aplicarlas.

Un aspecto relevante para considerar es la pedagogía del error, que lo reconoce como un componente esencial del aprendizaje. En lugar de concebirlo como algo negativo, esta perspectiva lo aborda como un punto de partida para nuevos conocimientos. En la pedagogía del error, la evaluación se centra en el proceso, por lo tanto, el error se vuelve el punto de partida de nuevos aprendizajes. En este sentido, la pedagogía del error confluye con la concepción de la enseñanza por tareas que también se centra en el proceso. El diseño de la tarea no es sencillo, así que es necesario que el profesorado delimite el proyecto y sea claro al plantearlo al alumnado para que sepan qué se espera de ellos. Se debe especificar cuáles son sus roles, tiempos y recursos. Dada la complejidad de la tarea, se sugiere que se realice por etapas. De esta manera, el profesorado puede evaluar en diferentes momentos, por ejemplo, la producción oral y la escrita. Para cada unidad proponemos criterios e indicadores (rúbricas para la evaluación)

que guíen al profesorado al momento de diseñar actividades de evaluación; de igual forma, damos ejemplos concretos de algunas tareas que pueden llevarse a cabo. Se recuerda que estas propuestas de evaluación pueden o no traducirse en valoraciones numéricas para efectos de registros parciales del alumnado. La presentación de sugerencias de tareas por unidad es para subrayar la importancia de la evaluación formativa, la cual requiere de una valoración cualitativa sobre los aprendizajes, y es utilizada para la retroalimentación del alumnado y del profesorado.

Autoevaluación y coevaluación

La evaluación educativa ha evolucionado en las últimas décadas, trascendiendo el enfoque tradicional centrado únicamente en la medición de conocimientos. Entre las modalidades emergentes que han ganado relevancia se encuentran la evaluación heterogénea, la autoevaluación y la coevaluación. Cada una de estas dimensiones presenta características distintivas que enriquecen el proceso evaluativo y contribuyen al desarrollo integral de las personas.

La evaluación heterogénea, en contraposición a las evaluaciones uniformes, reconoce y valora la diversidad de habilidades, estilos de aprendizaje y talentos dentro de un grupo. Este enfoque permite una apreciación más completa de las capacidades individuales, promoviendo la inclusión y respetando la singularidad de cada estudiante. La heterogeneidad no solo evalúa los conocimientos teóricos, sino también las habilidades prácticas y socioemocionales, fomentando así un aprendizaje más holístico y contextualizado.

Por otro lado, la autoevaluación se erige como una herramienta poderosa de la evaluación educativa. Al instar al alumnado a reflexionar sobre su propio desempeño, la autoevaluación facilita el autoconocimiento y la toma de conciencia. Este proceso introspectivo no solo revela fortalezas y debilidades, sino que también empodera al alumnado para establecer metas personales y participar activamente en su proceso de aprendizaje. La autoevaluación no es solo una medición de resultados; es un medio para el crecimiento autodirigido y la autenticidad en la búsqueda del conocimiento.

La coevaluación, por su parte, expande las fronteras de la evaluación al involucrar al alumnado en binomio en el proceso. Este intercambio mutuo de retroalimentación no solo enriquece la perspectiva del evaluado, sino que también fomenta la colaboración y el aprendizaje conjunto. La coevaluación refleja la realidad del mundo laboral y social, donde la habilidad para evaluar y ser evaluado de manera constructiva es esencial. Al promover la empatía y la comprensión entre pares, la coevaluación nutre habilidades valiosas que trascienden el ámbito académico.

Propósitos generales de la materia

La enseñanza del francés, lengua extranjera, en el CCH se concibe de manera integral, es decir, el alumnado adquiere conocimientos que le permiten desarrollar las distintas habilidades para comunicarse: comprensión auditiva, comprensión escrita, expresión oral, expresión escrita, interacción oral e interacción escrita. La necesidad de una gradación del aprendizaje y de las necesidades de comunicación exige que, en la adquisición de la lengua extranjera, el desarrollo de las distintas habilidades sea diferente; es decir, en ciertos momentos, nos enfocaremos en las habilidades orales para, posteriormente, hacer hincapié en las habilidades escritas y viceversa.

El programa debe entenderse como el límite en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de él, el profesorado puede tomar sus decisiones de acuerdo con su contexto específico, sin olvidar que los propósitos marcan la meta comunicativa a la que el alumnado debe llegar. Por su parte, los aprendizajes marcan el objeto mismo del aprendizaje, en las distintas habilidades comunicativas del francés. Los propósitos y aprendizajes señalados son determinados por los contenidos de la tabla temática, la cual presenta los componentes pragmáticos y lingüísticos. La combinación de los contenidos de esta tabla debe entenderse en función de los aprendizajes, porque puede variar de acuerdo con las diversas situaciones de comunicación que se presentan.

Propósitos generales

Estos propósitos son válidos para todo el curso y marcan la orientación general de la enseñanza del Francés:

El alumnado

- Será capaz de comprender oraciones y expresiones de uso frecuente que le permitan presentarse y presentar a otra persona. Asimismo, podrá establecer comunicación en situaciones de convivencia que le son relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, de la vida cotidiana, así como contenidos de interés académico: compras, lugares de interés, ocupaciones, escuela, cursos universitarios, problemas sociales, problemas ambientales, etcétera).
- Será capaz de establecer comunicación al realizar tareas simples y cotidianas que requieran intercambios sencillos y directos de información en temas que le son conocidos o habituales.
- Será capaz de describir de manera sencilla aspectos de su presente, pasado y futuro en cuanto a su entorno, o cuestiones que se relacionen con sus necesidades inmediatas.

Los desempeños o alcances comunicativos sobre los que se centra el desarrollo general de la competencia en lengua extranjera son:

- Saludar de manera simple.
- Aceptar, rechazar, usar expresiones de cortesía.
- Situarse en el día, hora o fecha.
- Responder a un formulario (oral o escrito) en el que figuren sus datos de identificación: nombre, apellidos, nacionalidad, estado civil, etcétera.
- Dar y seguir indicaciones.
- Describir de manera breve y sencilla lugares y objetos.
- Comprar.
- Contar de manera breve y sencilla una experiencia personal.
- Hablar de sus proyectos personales y académicos.
- Dar su opinión respecto a temas de su interés.
- Hablar de proyectos de acción comunitaria.

Enseguida se desglosa, de estos desempeños o competencias, la amplitud y el nivel de ejecución en la comunicación. El usuario de este nivel puede interactuar en lengua extranjera en función de los siguientes indicadores:

| Aspecto | Al término de Francés IV, el alumnado |
|-------------|--|
| Extensión | Utiliza estructuras elementales constituidas de expresiones memorizadas, de expresiones hechas, de grupos de palabras, para comunicar información breve en situaciones sencillas de la vida cotidiana. |
| Corrección | Utiliza estructuras sencillas correctamente, pero aún comete errores sistemáticamente. |
| Destreza | Puede hacerse comprender en una breve intervención, aunque la reformulación, las pausas, las dudas son evidentes. |
| Interacción | Puede responder a preguntas y reaccionar a declaraciones sencillas. Puede participar en una conversación, sin embargo, aún no es capaz de dirigirla. |
| Coherencia | Se establece por medio del manejo de palabras, de grupos de palabras y de nexos simples et, parce que, mais, car, pour, alors, para unir oraciones. |

Panorama general de las unidades

| | Francés I | Francés II | Francés III | Francés IV |
|-----------------|--|--|--|---|
| | Propósito de la asignatura | | | |
| | Podrá presentarse, describirse y, presentar y describir a una tercera persona para interactuar con sus interlocutores. | Podrá interactuar en su entorno inmediato para realizar tareas cotidianas sencillas de manera oral y escrita. | Será capaz de expresar planes y proyectos personales o comunitarios. | Contará una experiencia personal, integrando adecuadamente la descripción de circunstancias y los hechos. También podrá comparar el pasado con su presente. |
| | 12 hrs. | 20 hrs. | 22 hrs. | 20 hrs. |
| Unidad 1 | Primeros contactos: <i>Faire connaissance</i> Saludará y se presentará con su nombre completo de forma oral para entrar en contacto con alguien más. | Reglas e instrucciones para la convivencia: <i>Pour mieux vivre ensemble</i> Comprenderá y propondrá reglas de convivencia, de forma oral y escrita, en un lugar que forme parte de su vida cotidiana para fomentar actitudes y valores ciudadanos. | La invitación: <i>Ça te dit de...?</i> Podrá proponer, rechazar, aceptar y reprogramar actividades o reuniones, a través del trabajo individual y en equipos para hacer planes a corto plazo. | Describir el pasado: <i>Comment c'était avant?</i> Describirá personas, épocas y lugares del pasado, de manera oral y escrita, para compararlos con su presente. |
| | 26 hrs. | 24 hrs. | 22 hrs. | 24 hrs. |
| Unidad 2 | Presentarse: <i>Je me présente et je te présente</i> Dará información personal de forma oral y escrita para presentarse y presentar a alguien de manera sencilla ante sus interlocutores. | Situarse en el espacio: <i>Je décris mon entourage pour arriver à...</i> Se orientará en el espacio, seguirá y dará instrucciones, de manera oral y escrita, para desplazarse en su entorno. | El futuro: <i>Quand je serai grand.e</i> Expresará acciones y planes sobre su futuro, a través de oraciones simples, para exponer proyectos personales o académicos. | Hablar del pasado: <i>Hier tu as fait quoi?</i> Intercambiará información sobre hechos pasados, de manera oral y escrita para referirse a acciones puntuales del pasado. |
| | 26 hrs. | 20 hrs. | 20 hrs. | 20 hrs. |
| Unidad 3 | Describirse: <i>Je me décris et je décris quelqu'un</i> Al finalizar la unidad, el alumnado, se describirá y describirá a alguien de manera sencilla, oral y escrita para interactuar con sus interlocutores. | Las compras: <i>Je fais les achats</i> Podrá interactuar de manera presencial o en línea de forma oral y escrita para realizar una compra sencilla (comida y boletos). | Nuestro porvenir: <i>Agissons!</i> Formulará previsiones y propuestas de forma oral y escrita, a través del trabajo cooperativo, para organizar una acción solidaria en pro de su comunidad. | ¡Cuéntame!: <i>Qu'est-ce qui t'es arrivé ?</i> Integrará descripciones y acciones pasadas, con oraciones simples, para contar una experiencia personal. |
| | 64 hrs. | 64 hrs. | 64 hrs. | 64 hrs. |
| | Total | 64 hrs. | 64 hrs. | 64 hrs. |

Descripción de los alcances del aprendizaje

Los propósitos generales de este nivel se formulan en términos generales para la comunicación en lengua extranjera. Se muestran las precisiones que se aplicarán a cada una de las “zonas” que comprende el desempeño lingüístico general. Se hace una delimitación sobre las competencias que se alcanzarán, en términos de expresión y comprensión oral y escrita, para la interacción. Para las habilidades de la expresión-comprensiones orales, el alumnado mantiene una capacidad de expresión oral más amplia que la comprensión oral; en estas últimas habilidades, mantiene dificultades para entender cabalmente cuando se encuentra en situaciones de interlocutor receptivo. En estas circunstancias el alumnado desarrolla sus habilidades para mediar (intervenir directamente cuando es receptor auditivo): pide repetir, solicita más información, por ejemplo, cuando se encuentra en situaciones de interlocución. Se tomará en consideración que la precisión en la expresión oral utilizará como indicador general una primera subdivisión en los niveles suprasegmentales para mencionar una mayor precisión en ritmo, acento, entonación, encadenamientos vocálicos y consonánticos, *liaisons*, estructura y dinámica silábica. En el nivel segmental la precisión se enfocará a vocales y consonantes, también a semiconsonantes y semivocales. En la zona de la expresión y de la comprensión escritas, se mantiene una evidente desproporción entre la comprensión escrita (más amplia) y la expresión escrita (menos amplia), tal y como se plantea en los indicadores del Marco Común. En la interlocución, podremos encontrar situaciones de comunicación que combinen habilidades y conocimientos del escrito con aquellas que requieran del oral, por ejemplo, tomar notas para leerlas o bien tomar un recado telefónico en una nota. Por último, aquí encontraremos los descriptores de las habilidades en su sentido de expresión (oral y escrita), así como de la comprensión (oral y escrita). Igualmente incluimos las habilidades propias de la interacción (emisor-receptor en situación real de intercambio). El profesorado encontrará igualmente señalamientos que dan concreción a la competencia gramatical, y de esta manera se precisan los límites y los alcances del dominio de la lengua que se buscan.

Desempeño comunicativo general

Oral

Escrito

Expresión oral:

- El alumnado será capaz de hacer descripciones o presentaciones sencillas de personas, condiciones de vida, actividades diarias y gustos o preferencias.
- El alumnado será capaz de hacer descripciones del pasado de personas, épocas y lugares.
- El alumnado será capaz de expresar acciones, planes y proyectos a corto y largo plazo.

Comprensión oral:

- El alumnado podrá distinguir el género y número de interlocutores nativos que participan en una conversación.
- El alumnado comprenderá lo suficiente como para poder satisfacer necesidades concretas, siempre que el discurso esté articulado con claridad y pausadamente.
- El alumnado será capaz de comprender oraciones y expresiones relacionadas con áreas de interés inmediato (por ejemplo, información personal y cotidiana básica, compras, lugar de residencia, empleo), siempre que el discurso esté articulado con claridad y de manera pausada.

Interacción oral:

- El alumnado podrá participar en conversaciones breves sobre situaciones comunes, siempre que la otra persona le ayude, si es necesario. Podrá desenvolverse en intercambios sencillos y habituales; podrá plantear y contestar preguntas, intercambiar ideas e información sobre temas cotidianos en situaciones predecibles de la vida diaria.

Expresión escrita:

- El alumnado podrá escribir una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con nexos sencillos tales como “y”, “pero” y “porque”.
- El alumnado será capaz de redactar pequeños textos en los que se presenta o presenta a otras personas, incluyendo los temas cotidianos sobre la escuela, la sociedad, etcétera.
- El alumnado será capaz de contar pequeñas experiencias pasadas.
- El alumnado será capaz de hacer planes y proyectos personales, académicos o comunitarios.

Comprensión de lectura:

- El alumnado comprenderá textos breves y sencillos, si contienen vocabulario frecuente y cotidiano. Los textos se ubican en terrenos de la vida del entorno donde realiza a diario sus actividades.

Interacción escrita:

- El alumnado será capaz de escribir notas breves y sencillas sobre temas relativos a áreas de necesidad inmediata.
- El alumnado podrá responder notas o mensajes sencillos para agradecer, aceptar o rechazar.

Competencia gramatical:

Al término del curso completo (cuatro semestres), el alumnado:

- Posee un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permite abordar situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque generalmente tiene que adaptar el mensaje y buscar nuevas palabras.
- Produce expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas: datos personales, acciones habituales, solicitudes de información, por ejemplo.

- Utiliza estructuras sintácticas básicas y se comunica mediante oraciones, grupos de palabras y fórmulas memorizadas al referirse a sí mismo y a otras personas, a lo que hace(n), a los lugares, a las posesiones, etcétera.
- Posee un repertorio limitado de enunciados cortos que incluyen situaciones predecibles de supervivencia; suele incurrir en errores e interrupciones, si se trata de una situación de comunicación poco frecuente.
- Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en acciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos.
- Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas.
- Domina un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas.
- Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero sigue cometiendo errores básicos sistemáticamente; por ejemplo, suele confundir tiempos verbales y olvida mantener la concordancia, no obstante, suele quedar claro lo que intenta decir.
- Toma nota de información relativa a asuntos cotidianos, por ejemplo, indicaciones para ir a algún sitio.
- Escribe con acertada corrección palabras que utiliza al hablar, pero no necesariamente con una ortografía totalmente apegada a las reglas.

Cuadro general de contenidos para Francés

Aquí se encuentran integrados los contenidos que pueden intervenir en las diversas actividades, o secuencias de actividades que el profesorado ponga en práctica en el aula para alcanzar las metas propuestas.

Nota sobre las cartas descriptivas

Las cartas descriptivas de cada unidad están organizadas en tres columnas que indican los aprendizajes, la temática y las estrategias.

La columna de aprendizajes es la que guía el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, los aprendizajes son el eje de la práctica docente. El profesorado debe recordar que los aprendizajes son el eje de su planeación.

La columna de temática se divide en dos categorías: los componentes pragmáticos y los componentes lingüísticos. Los componentes pragmáticos se componen por: los actos de habla, definido por el Centro Virtual Cervantes como “la unidad básica de la comunicación lingüística”. Las situaciones comunicativas que expresan los momentos sociales en los que el alumnado será capaz de desenvolverse y por último los componentes socioculturales que sugieren todos los aspectos que podrían ser explotados a nivel de costumbres, hábitos y convenciones sociales de la francofonía. Por otro lado, los componentes lingüísticos que engloban los elementos necesarios para que el alumnado logre desempeñarse en una tarea determinada y abarcan el vocabulario, la gramática y la fonética.

Es importante subrayar que la combinación de contenidos de esta columna debe entenderse en función de los aprendizajes y puede variar de acuerdo con las necesidades de comunicación que se presentan y a las necesidades del grupo.

Las estrategias son sugerencias pensadas en los aprendizajes y ceñidas a la lógica de la unidad didáctica (Cf. Lemeunier, 2006) por lo que es posible observar las diferentes etapas: sensibilización, comprensión, descubrimiento, conceptualización, sistematización y el reemplazo¹⁹. Las estrategias que se presentan son sugerencias para que la o el docente las adopte o las adapte según las necesidades de su práctica, pero no son de uso obligatorio. En cada estrategia se esboza las tres fases que la componen y se señala mediante la inicial: A= apertura, D=desarrollo y C=cierre. Por otro lado, se recomienda al profesorado que presente al alumnado documentos orales desde el inicio de la unidad para permitir que éste desarrolle su capacidad para discriminar sonidos y para identificar palabras y expresiones ya conocidas y descubrir otras nuevas que podrá reutilizar en sus producciones.

La evaluación que aparece al final es también una sugerencia que se presenta acompañada de la rúbrica correspondiente.

¹⁹ En el glosario de términos se presenta una definición de cada una de estas etapas de la unidad didáctica.

| Componentes pragmáticos | | | Componentes lingüísticos | | |
|--|---|--|--|---|--|
| Actos de habla | Situaciones comunicativas | Componentes socioculturales e interculturales | Léxico | Gramática | Fonética |
| <ul style="list-style-type: none"> • Aceptar/rechazar una cita, una invitación. • Aconsejar. • Comparar personas, épocas y lugares. • Hacer y responder a preguntas sencillas. • Dar y pedir precisiones. • Dar y seguir instrucciones. • Dar y seguir itinerarios. • Deletrear. • Describir. • Describirse. • Disculparse. • Entrar en contacto. • Expresar preferencias. • Fijar una cita. • Hablar de actividades cotidianas y recreativas (rutina). • Hablar del futuro. • Hablar del pasado. • Hacer una compra sencilla. • Invitar. • Justificar. • Opinar. • Pedir y dar información. • Pedir y dar la hora. • Predecir. • Prohibir. • Proyectar. • Referirse a hechos pasados. • Relatar. • Saludar y despedirse. • Situar y situarse en el espacio. • Sugerir. | <ul style="list-style-type: none"> • Buscar objetos extraviados. • Buscar un lugar o establecimiento público. • Citas informales. • Comprar. • Conversación informal en la casa, la escuela o con amigos. • Conversación sobre las actividades diarias. • Descripción de un miembro de la familia/un amigo/un personaje. • Disculparse. • En la casa. • En la escuela. • En lugares públicos. • En una reunión social, en la escuela, en un trámite, en las redes sociales. • Encuentro turístico. • Exposición escolar. • Hacer planes académicos o personales para el futuro. • Intercambio por correo. • Intercambio por escrito con otro estudiante francófono. • Invitación al cine, teatro, al café. • Invitar amigos, familiares. • Participación en redes sociales y foros de Internet. • Pedir ayuda para encontrar el camino. • Prepararse para una encuesta o entrevista acerca de sus planes a corto o largo plazo. • Presentación personal en situación de clase. | <ul style="list-style-type: none"> • Actividades y salidas acordes a la época del año. • Distinción tu/vous. • El clima: le bulletin météo. • El cuidado del medio ambiente. • El lenguaje inclusivo. • Fórmulas de cortesía. • La actitud de la sociedad frente a problemas sociales (diferentes tipos de violencia y discriminación). • La cita informal. • La excusa para rechazar una invitación: diferencias entre México y los países francófonos. • La independencia temprana y la vida estudiantil en el mundo francófono. • La invitación. • La organización de los barrios de las ciudades francófonas. • La puntualidad en México y los países francófonos. • La puntualidad y los horarios en los países francófonos. • La responsabilidad ambiental de las sociedades francófonas y de México. • La tensión entre interlocutores al dar órdenes. • La vida cotidiana (los trayectos/ la movilidad). • Las actividades cotidianas y recreativas (rutina). • Las catástrofes naturales y las medidas de prevención en México y los países francófonos. • Las familias. • Las tribus urbanas. • Los comercios franceses. • Los espacios públicos en México y en el mundo francófono (comercios y servicios). • Los estudios posteriores al bachillerato en México y en países francófonos. • Los gustos y preferencias. • Los horarios y las rutinas. • Los rostros francófonos. • Maneras de saludarse y despedirse. • Países francófonos. • Tarjeta de invitación. | <ul style="list-style-type: none"> • Acciones ambientales. • Actividades cotidianas, recreativas, culturales y pasatiempos. • Alfabeto. • Alimentos. • Características físicas y de personalidad. • Despedidas. • El clima. • Empleo de estudiantes, profesiones y oficios. • Expresiones para realizar una compra presencial. • Fórmulas para aceptar/rechazar/posponer una cita. • Fórmulas para invitar/sugerir una salida o actividad. • Gustos y preferencias. • La certeza y la duda. • La casa, la escuela, la calle. • La familia. • La hora. • Las prendas de vestir. • Lenguaje inclusivo. • Los colores. • Los eventos. • Los lugares: comercios y espacios públicos. • Los momentos del día. • Materiales, formas y colores. • Medio ambiente. • Medios de transporte. • Nacionalidades y países. • Números. • Objetos de la clase. • Objetos de la vida cotidiana. • Problemas sociales y problemas ambientales. • Profesiones y oficios. • Protección ambiental. • Saludos. • Servicios. • Tipos de pago. • Ubicación. • Vocabulario de divulgación científica. | <ul style="list-style-type: none"> • Género y número de adjetivos y sustantivos y su concordancia. • Adjetivos calificativos, interrogativos, posesivos, demostrativos. • Pronombres sujeto y tónicos. • Pronombres inclusivos singulares y plurales: <i>iel, iels, ielle y ielles</i>. • Pronombres interrogativos, demostrativos y relativos. • Conjugación: <i>présent, futur proche, futur simple, imparfait, passé composé, impératif</i>. • Verbos regulares e irregulares. • Verbos pronominales. • La frase simple (S+V+C) • Frases subordinadas temporales (<i>quand...</i>), <i>condition</i> (si...), completivas (<i>présent que + présent/ futur</i>) • Concordancia de tiempos del pasado: <i>passé composé, imparfait</i>. • Adverbios de lugar, de tiempo, de cantidad. • Artículos definidos e indefinidos. • Artículos partitivos. • Comparación. • Condición e hipótesis. • Estructuras lingüísticas para realizar compras. • Expresión de la causa, consecuencia y finalidad. • Expresión de la obligación, de la prohibición y de indicaciones. • Expresión de la opinión. • La cantidad y la intensidad (<i>très, trop</i>). • La duda y la certeza en indicativo. • Expresión de la frecuencia. • La interrogación. • La negación: <i>Ne...pas</i> • Las expresiones: <i>il y a, il n'y a pas de, c'est, ce sont</i>. • Nexos : Secuencia, causa, consecuencia, oposición y conclusión. • Oración exclamativa. • <i>Pouvoir + infinitif</i>. • Preposiciones de lugar y de tiempo. • Presentadores (<i>voilà, voici...</i>) • Presentativo: <i>Moi, c'est...</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Acento del francés. • Acento largo en sílaba final. • Grupos rítmicos. • <i>l'élision / liaison</i>. • Palabras fonéticas. • Entonación. • Frase declarativa: afirmación y negación. • Frase interrogativa. • Frase exclamativa: la sorpresa, la duda, certeza. • Fonemas. [ɛ] [z] [v] [ɔ] [ɑ] [ɛ̃] [y] • Oposiciones. [y] [u] [ɛ] [ø] [ɛ̃] [ø̃] [ɛ̃] [ɔ̃] [ɑ̃] [ɛ̃] [ɔ̃] [ɑ̃] [s] [z] • Relación fonografía. • Letras finales mudas. • e caduca. • Digramas. • Lectura en voz alta de palabras. • Lectura en voz alta de frases. • Lectura en voz alta de textos breves. • Lectura en voz alta de textos. |

The background features several overlapping circles in various shades of gray. A large white circle is positioned in the center, containing the text. To the right, a dark gray triangle points towards the center. In the bottom-left corner, there is a section with a complex geometric pattern of squares, circles, and horizontal lines.

Francés I

Propósito de la asignatura

Al finalizar el semestre, el alumnado podrá presentarse y describirse; así como a una tercera persona de manera oral y escrita para entrar en contacto con alguien.

| Nombre de la unidad | |
|---------------------|---|
| Unidad 1 | Primeros contactos: <i>Faire connaissance</i> 12 hrs. |
| Unidad 2 | Presentarse: <i>Je me présente et je te présente</i> 26 hrs. |
| Unidad 3 | Describirse: <i>Je me décris et je décris quelqu'un</i> 26 hrs. |

PRESENTACIÓN DE LA ASIGNATURA DE FRANCÉS I

El eje conductor de este primer semestre es poder describirse a uno mismo y describir a las personas que nos rodean. En un primer momento, el alumnado aprende a entrar en contacto con alguien más mientras empieza a familiarizarse con los sonidos del francés. Posteriormente, en la segunda Unidad, el profesorado brinda las herramientas para que las y los aprendientes puedan presentarse de manera sencilla y presentar a alguien más. Se trata de información básica (nombre, edad, profesión, nacionalidad, teléfono, gustos). En la última Unidad se aborda la descripción en primera y tercera persona. Se suman elementos como la descripción física, de personalidad y la expresión de las actividades básicas de una rutina.

Los aprendizajes de las tres unidades van de lo simple a lo complejo, inician con aprendizajes de comprensión para pasar después a las expresiones tanto orales como escritas. Los últimos aprendizajes en cada una son de interacción.

Las estrategias iniciales están orientadas a desarrollar la comprensión oral. Después se propone introducir más textos escritos que servirán de modelo para redactar una descripción. Si bien se busca mantener un equilibrio, hacia el final se sugiere proporcionar a las y los aprendientes modelos de interacción oral.

Cabe mencionar que, al término de la tercera unidad, el alumnado habrá cursado alrededor de 60 horas de aprendizaje y que todavía no cuenta con el nivel A1 del MCER, por lo tanto, las producciones tanto orales como escritas que se esperan serán breves y sencillas. En este mismo sentido, se espera que existan algunos errores de pronunciación.

Es importante que el profesorado fomente un ambiente de confianza y respeto para que el alumnado pierda el miedo a expresarse en una lengua que apenas empiezan a conocer, dado que la unidad aborda la descripción de personas será importante también incidir en valores como el respeto por los diferentes rasgos físicos, de personalidad y de género.

Evaluación

Para conocer los alcances globales del proceso de enseñanza–aprendizaje, se propone al profesorado una rúbrica con criterios e indicadores que abarcan los aprendizajes y propósitos de la asignatura, una propuesta de evaluación diagnóstica y una sugerencia de tarea final de evaluación. También se proponen algunos indicadores para valorar la dimensión actitudinal.

En la rúbrica, el profesorado encontrará los criterios observables que delimitan las habilidades de comunicación que el alumnado deberá mostrar al término del período de enseñanza-aprendizaje. Cabe mencionar que dado que es el primer semestre y el alumnado lleva sólo 64 horas de aprendizaje será natural que todavía cometa errores, pero es lo esperado en este nivel.

La propuesta de evaluación diagnóstica está pensada para proporcionar al profesorado elementos que permitan mejorar o ajustar su planeación didáctica.

La tarea final propuesta cubre los aprendizajes de la asignatura y se plantea como una propuesta que le permita al profesorado hacer una valoración cualitativa y cuantitativa del desarrollo de los aprendizajes en el alumnado.

Asimismo, se sugiere al profesorado hacer una valoración de la dimensión actitudinal como parte integral del proceso de enseñanza aprendizaje, sin que esto influya necesariamente en la evaluación cuantitativa.

Rúbrica para la evaluación

| Criterios de evaluación | Indicadores para la evaluación |
|--|--|
| Capacidad para expresar la presentación | <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza formas lingüísticas pertinentes como <i>je suis, je m'appelle...</i> • Distingue con claridad la diferencia entre <i>nom et prénom</i>. • Utiliza la melodía de la oración francesa en la pregunta y la respuesta. • Deletrea su nombre completo. • Da información personal. • Menciona sus gustos, preferencias y algunas actividades cotidianas; así como las de una tercera persona. • Elabora con pertinencia su presentación y descripción; así como la de una tercera persona. |
| Habilidades para la interacción | <ul style="list-style-type: none"> • Introduce los saludos de cortesía para el inicio y final de la presentación. • Utiliza con pertinencia saludos formales e informales. • Utiliza pertinentemente aunque con algunos errores las formas de preguntas: <i>comment...</i>; <i>qu'est-ce que... est-ce que...</i> • Solicita ayuda de su interlocutor cuando no entiende: <i>pardon, comment est-ce que vous dites?</i> • Formula y responde preguntas para presentarse y describirse, así como a una tercera persona. |
| Léxico y gramática | <ul style="list-style-type: none"> • Estructura pertinentemente una presentación y una descripción. • Formula enunciados inteligibles, aunque con errores. • Utiliza masculino y femenino de adjetivos y sustantivos. |
| Fonética | <ul style="list-style-type: none"> • Pronuncia con algunos errores • Utiliza la melodía de la lengua francesa. • Utiliza la entonación interrogativa y afirmativa, aunque comete algunos errores |

Para valorar la dimensión actitudinal, a continuación, se proponen algunos indicadores que el profesorado puede tomar en cuenta. Se sugiere que esta reflexión sea mediante una autoevaluación del alumnado o una reflexión en plenaria guiada por el profesorado, de la que se obtenga una valoración cualitativa y considerando los criterios trabajados en el aula.

El alumnado:

- Adquiere conciencia de la riqueza cultural que se manifiesta ante sí a través de la francofonía.
- Reconoce el valor de la alteridad cultural, así como de su propia cultura.
- Distingue las situaciones que ameritan un registro formal o informal en francés y las compara con su cultura.
- Se autodescribe con amabilidad y objetividad.
- Describe personas cercanas a su entorno con empatía y respeto.

Evaluación diagnóstica sugerida

El profesorado presenta un breve cuestionario de opción múltiple en español sobre Francia y los países francófonos. Solicita que el alumnado, organizado en equipos, lo responda, a partir de sus conocimientos previos. En plenaria, se lleva a cabo la corrección y la retroalimentación. En función del número de aciertos, la o el docente otorga a los equipos un reconocimiento.

Tarea final de la asignatura de Francés I: Hacer un collage sobre dos personas.

El alumnado elabora un collage, que ilustre la presentación y descripción de una persona de género masculino y otra de género femenino (amistades, familiares, artistas o personajes).

| | Competencias por evaluar | Desarrollo |
|---------------|---------------------------------|---|
| Fase 1 | Expresión escrita | El alumnado redacta en una ficha su presentación y descripción sencilla. Posteriormente, los collages se colocan en el pizarrón o a lo largo del salón. Cada collage deberá estar acompañado de la ficha de quien lo realizó. |
| Fase 2 | Expresión e interacción oral | El alumnado deberá exponer su collage de manera oral a la clase e intercambiar información con sus compañeras y compañeros. |

Temática general. Francés I

| Componentes pragmáticos | | | Componentes lingüísticos | | |
|---|--|--|---|--|---|
| Actos de habla | Situaciones comunicativas | Componentes socioculturales e interculturales | Léxico | Gramática | Fonética |
| <ul style="list-style-type: none"> Entrar en contacto con alguien para identificarse, presentarse, presentarse a alguien. Saludar/despedirse. Deletrear. Pedir y dar información a alguien. Responder a preguntas sencillas. Proporcionar información de otros: datos personales y preferencias Describirse y describir a alguien. Hablar de actividades cotidianas y recreativas (rutina)... Aceptar/rechazar una cita, una invitación. Aconsejar. Comparar personas, épocas y lugares. Hacer y responder a preguntas sencillas. Dar y pedir precisiones. Dar y seguir instrucciones. Dar y seguir itinerarios. | <ul style="list-style-type: none"> Presentación personal en situación de clase. En una reunión social, en la escuela, en un trámite, en las redes sociales Intercambio por escrito con otro estudiante francófono. Descripción de un miembro de la familia/un amigo/un personaje. Conversación sobre las actividades diarias. | <ul style="list-style-type: none"> Fórmulas de cortesía. Maneras de saludarse y despedirse. Distinción <i>tu/vous</i>. Países francófonos. Los gustos y preferencias: pasatiempos, deportes, actividades artísticas... Las actividades cotidianas y recreativas (rutina). Las familias. El lenguaje inclusivo. Los rostros francófonos. Las tribus urbanas. Los horarios y las rutinas. | <ul style="list-style-type: none"> Alfabeto. Saludos. Despedidas. Objetos de la clase. Profesiones y oficios. Nacionalidades y países. La familia. Números. Gustos y preferencias. Actividades cotidianas y recreativas. Características físicas y de personalidad. Las prendas de vestir. Los colores. Lenguaje inclusivo. | <ul style="list-style-type: none"> La pregunta simple: <i>Comment...? Est-ce que...?</i> La oración simple: <i>S-V-C</i>. Pronombres personales sujeto. Presentativo: <i>Moi, c'est...</i> Verbos: <i>s'appeler, épeler, être, avoir</i>. Género y número de adjetivos y sustantivos y su concordancia. Verbos primer grupo: <i>aimer, parler, étudier, habiter, aimer, adorer, préférer, détester</i>. La negación: <i>Ne...pas</i> Verbos pronominales. Verbos regulares asociados a la rutina. Adjetivos calificativos (físicos y de personalidad) Adjetivos posesivos. Artículos definidos, indefinidos: <i>le, la l', les; un, une, des</i>. La interrogación: <i>comment, où, est-ce, que, qui, quel(s), quelle (s)</i>. Nexos: <i>et</i> Pronombres inclusivos singulares y plurales: <i>iel, iels, ielle y ielles</i>²⁰ | <ul style="list-style-type: none"> Acento del francés Acento largo en sílaba final Grupos rítmicos Entonación Frase declarativa: afirmación / interrogación. Fonemas [y] [u] [wa] [ɛ] [ø] [z] [ɛ] [ə] [ɔ] Relación sonido grafía La liaison. Letras finales mudas. Lectura en voz alta de palabras. E caduca. Digramas. |

²⁰ Estos pronombres convienen a identidades fluidas o no binarias, es decir, que no se identifican con identidades masculinas ni femeninas rígidas. Estas formas sustituyen a los pronombres personales de las terceras personas singulares y plurales (*il, elle, ils y elles*). Ejemplos: *iel s'appelle Noame. Ielles étudient au CCH Naucalpan*. En caso de contar con aprendientes que se identifiquen dentro de las diversidades sexo genéricas, siempre es recomendable preguntar con qué pronombres

UNIDAD 1. PRIMEROS CONTACTOS

FAIRE CONNAISSANCE

Presentación de la unidad

La Unidad 1 se enmarca en el eje rector de la presentación. El alumnado desarrolla de manera prioritaria la habilidad de la interacción oral para lograr la meta comunicativa del propósito general: entrar en contacto con alguien más.

La secuencia de los aprendizajes parte de la comprensión oral de frases y expresiones para saludar y presentarse. En este primer acercamiento, el alumnado valora la importancia de las fórmulas de cortesía, al momento de entrar en contacto con alguien.

En un segundo momento, se pone especial énfasis en el aprendizaje sobre saludar y despedirse. El alumnado comienza a desarrollar la habilidad de la interacción oral, mediante la práctica de expresiones de las fórmulas de cortesía, tanto en situaciones formales como informales. Asimismo, el profesorado señala, de manera reiterativa la importancia de llevar a cabo este acto de habla al inicio de una conversación, dado que forma parte de un elemento cultural.

En el tercer aprendizaje, el alumnado integra a la interacción oral, la expresión de su nombre completo. A partir de la comprensión oral de diversas presentaciones, el alumnado es capaz de emplear un repertorio básico de frases y preguntas que le permiten identificarse para entrar en contacto con otra persona.

Para concluir, el alumnado aprende a deletrear su nombre completo. Deletrear, para comprender mejor, es la finalidad del último aprendizaje. La o el aprendiente se familiariza con el sonido del alfabeto por medio de la escucha de audios. Aplica la pronunciación de las letras del alfabeto en nombres y apellidos, propios y de otros.

El desarrollo de las estrategias sugeridas permite guiar al aprendiente desde la fase de sensibilización del tema hasta la fase de producción e interacción. En esta unidad, los aprendizajes se concretan mediante pequeñas ejecuciones orales, en las que el alumnado es capaz de saludar y presentarse con su nombre completo para interactuar con alguien más.

A lo largo de este trayecto de enseñanza-aprendizaje, el profesorado promueve un ambiente de respeto en el aula, al escuchar las participaciones o ejecuciones de los aprendientes. Reitera la importancia del trabajo en parejas o en equipos para el logro de tareas académicas y propicia el respeto a las diferencias culturales de los países francoparlantes.

se identifican en su lengua materna. Tanto “iel” como “ielle” pueden sustituir a pronombres inclusivos en español como “elle”.

Se propone una evaluación diagnóstica y sumativa; asimismo se expresan los indicadores que deberá mostrar la o el aprendiente al término de la unidad 1; que son un punto de referencia para que la o el docente valore el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se incluye una tarea de evaluación final, centrada en la interacción oral, como lo señala el propósito general de la unidad. El alumnado la desarrolla de manera autónoma: saluda y se presenta para entrar en contacto con su interlocutor.

Carta descriptiva

| Propósito | Tiempo |
|--|---------|
| <p>Al finalizar la unidad, el alumnado:</p> <p>Saludará y se presentará con su nombre completo de forma oral para entrar en contacto con alguien más.</p> | 12 hrs. |

| Aprendizajes | Temática | | Estrategias sugeridas ²¹ |
|---|--|--|--|
| | Componentes pragmáticos | Componentes lingüísticos | |
| <p>El alumnado:</p> <ol style="list-style-type: none"> Comprende frases sencillas relacionadas con su nombre y saludos, en contextos formales e informales, de manera oral. Saluda y se despide de forma sencilla y oral en situaciones formales e informales por medio de expresiones de uso frecuente. Se presenta con su nombre completo de manera oral. Deletrea por medio del alfabeto en francés su nombre completo. | <p>Actos de habla:</p> <p>Entrar en contacto con alguien</p> <ul style="list-style-type: none"> Saludar despedirse. Comprender y responder a frases sencillas. Deletrear <p>Situaciones comunicativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Presentación personal en situación de clase. | <p>Léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> Alfabeto. Expresiones elementales de saludos y despedida. <p>Gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> Pronombres personales sujeto. La pregunta simple: <i>comment ça va ?, tu peux épeler s'il te plaît?</i> La oración simple: S-V-C Verbos <i>s'appeler, épeler</i>. Présentateur: <i>Moi, c'est...</i> | <ol style="list-style-type: none"> A. La o el docente organiza al alumnado en binomios y le solicita asociar imágenes y textos de personas que establecen contacto. D. La o el docente guía la reflexión sobre las preguntas, frases y/o expresiones que sirven para saludar y presentarse. C. El alumnado realiza un esquema para concentrar la información relevante. A. La o el docente utiliza un video para activar los conocimientos previos del alumnado respecto a los saludos y despedidas. D. Enseguida, muestra imágenes (sin texto) de saludos y despedidas. En plenaria, el alumnado determina si la situación es formal o informal y menciona cuáles expresiones se usan en cada caso. C. El alumnado, organizado en binomios o en equipos, elige una imagen, prepara un diálogo y lo presenta a la clase. |

²¹ En cada estrategia las iniciales indican las tres fases: A.= Apertura. D.= Desarrollo. C.= Cierre.

| Aprendizajes | Temática | | Estrategias sugeridas ²¹ |
|--------------|--|---|---|
| | Componentes pragmáticos | Componentes lingüísticos | |
| | <p>Componentes socioculturales e interculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fórmulas de cortesía. • Maneras de saludar y despedirse. • Distinción <i>tu/ vous</i> • Países francófonos | <p>Fonética:</p> <p>Acento del francés</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acento largo en sílaba final • Introducción a los grupos rítmicos <p>Entonación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Afirmación /interrogación (recepción) <p>Fonemas</p> <ul style="list-style-type: none"> • [y] [u] • [ɛ] [ø] • [ɛ̃] • [wa] <p>Relación sonido grafía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Letras finales mudas | <p>3. A. La o el docente se presenta ante la clase: saluda y dice su nombre completo. D. El profesorado organiza al grupo en un círculo, pide que el alumnado salude al compañero o compañera de al lado, le diga su nombre y le pregunte cómo se llama. C. La clase realiza un video corto de presentación grupal, donde una parte del alumnado saluda y otra se presenta con su nombre completo.</p> <p>4. A. La o el docente hace escuchar el audio del alfabeto, el alumnado lo repite varias veces. Se pone especial énfasis en las letras cuyos sonidos son distintos al español. D. La o el docente proporciona una lista de nombres propios francófonos y solicita deletrearlos. Se puede realizar un dictado de nombres propios. C. La o el alumnado, organizado en binomios, deletrea su nombre completo a su compañera o compañero, quien lo escribe y luego se invierten los roles.</p> |

Rúbrica para la evaluación

Esta rúbrica señala al profesorado los criterios observables que delimitan las habilidades de comunicación que el alumnado deberá mostrar al término de la Unidad 1

| Criterios | Indicadores |
|--|--|
| Expresión de la presentación | <p>El alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza formas lingüísticas pertinentes como <i>je suis, je m'appelle... moi, c'est ...</i> • Distingue con claridad la diferencia entre nom y prénom. • Deletrea adecuadamente su nombre completo. |
| Habilidades para la interacción | <ul style="list-style-type: none"> • Introduce las fórmulas de cortesía para el inicio y final de la presentación. • Utiliza con pertinencia saludos formales e informales. • Hace y responde preguntas para entrar en contacto con alguien más. |
| Fonética | <ul style="list-style-type: none"> • Imita con cierta dificultad la melodía del francés. • Realiza con dificultad la entonación de la interrogación y la afirmación. |

Para poner en práctica los conocimientos y habilidades, el alumnado realizará la siguiente tarea: se presenta e interactúa con alguien más, a partir de una ficha de identificación.

| | Competencias por evaluar | Desarrollo |
|---------------|------------------------------------|---|
| Fase 1 | Preparación de la interacción oral | <p>La o el docente proporciona al alumnado tarjetas donde se identifican personas (adultos y jóvenes) en un contexto de encuentro con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un profesor o profesora de francés. • Otro estudiante. • Un asistente de francés. • Las y los aprendientes asumen la información y el contexto de la tarjeta recibida. |
| Fase 2 | Interacción oral | <p>El alumnado, en parejas, se presenta conforme a una estructura que deberá contener:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un contacto de cortesía (formal o informal). • Una organización de la presentación con la información de la tarjeta: nombre, apellido (si es necesario, se realiza el deletreo). • Una organización de la presentación con un interlocutor (interacción). • Una fórmula de despedida. |

UNIDAD 2. PRESENTARSE: JE ME PRÉSENTE ET JE TE PRÉSENTE

Presentación de la unidad

A lo largo de esta segunda unidad se amplía el eje de la presentación que se enfoca en aspectos sencillos de la vida diaria. La unidad está conformada por cinco aprendizajes y su progresión está en función de su nivel de complejidad.

Se inicia la unidad con un aprendizaje de comprensión referido a presentaciones en primera y tercera persona por medio de datos personales. Las situaciones comunicativas en que se desarrollan estas presentaciones están contextualizadas en espacios como la escuela, la casa, las redes sociales y en algún lugar en el que se realice algún trámite y sea necesario proporcionar la información personal.

El siguiente aprendizaje se centra en una presentación ante un interlocutor de manera oral. El profesorado puede optar por trabajar este aprendizaje en primera persona y enseguida pasar a la tercera persona. El tercer aprendizaje se ubica en el plano de la descripción, por medio de los gustos y preferencias. En el cuarto aprendizaje el alumnado debe ser capaz de redactar un texto para presentarse y presentar a otra persona, para ello requiere realizar actividades de escritura en las que integre información personal, gustos y preferencias. La interacción oral y escrita se ubica en el último aprendizaje por su nivel de complejidad que implica la formulación de preguntas y respuestas de manera oral y escrita.

Las estrategias sugeridas dan un papel activo al alumnado en la adquisición de la lengua extranjera. De esta forma se proponen actividades como: deducir las reglas de formación de los verbos del primer grupo, conceptualizar la estructura de la oración simple, la apropiación del vocabulario adecuado para expresar gustos. Mediante el uso de textos orales y escritos, el profesorado proporciona “modelos” que servirán al alumnado para elaborar su propia presentación y la de una tercera persona.

En el plano actitudinal, el trabajo de acompañamiento del profesorado es muy importante tanto para que el alumnado exprese lo que le gusta y lo que no, como para fomentar el respeto e interés por conocer los gustos y preferencias de personas de diversos orígenes y contextos. A su vez, resulta importante propiciar una reflexión sobre los factores que entran en juego al momento de realizar una presentación como: el uso del lenguaje inclusivo y el conocimiento de los distintos tipos de familias que pueden existir en la sociedad actual.

En el apartado de evaluación se incluye una tarea final que busca explorar la expresión escrita y oral; así como la interacción oral para lograr presentarse y presentar a una persona que cada aprendiente admire.

Carta descriptiva

| Propósito | Tiempo |
|--|---------|
| <p>Al finalizar la unidad, el alumnado:</p> <p>Dará información personal de forma oral y escrita para presentarse y presentar a alguien de manera sencilla ante sus interlocutores.</p> | 26 hrs. |

| Aprendizajes | Temática | | Estrategias sugeridas |
|---|---|--|--|
| | Componentes pragmáticos | Componentes lingüísticos | |
| <p>El alumnado:</p> <ol style="list-style-type: none"> Comprende presentaciones sencillas (orales y escritas) en primera y tercera persona con datos personales. Da información personal de forma oral para presentarse y presentar a una tercera persona ante un interlocutor, a partir de los siguientes datos: nombre, edad, nacionalidad, dirección, teléfono y ocupación. Expresa sus gustos y preferencias, así como los de una tercera persona de manera oral o escrita. Redacta un texto breve con enunciados sencillos para presentarse y presentar a una tercera persona (información personal, gustos y preferencias). Formula y responde preguntas sencillas de forma oral o escrita sobre su información personal, gustos y preferencias, así como los de una tercera persona. | <p>Actos de habla:</p> <ul style="list-style-type: none"> Entrar en contacto con alguien. Identificarse. Presentarse. Pedir o dar información a alguien. Presentar a alguien. <p>Situaciones comunicativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> En la escuela. En una reunión social. En un trámite. En las redes sociales. <p>Componentes socioculturales e interculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> Maneras de saludar y despedirse formal o informalmente (expresiones, gestos, besos) en los países francófonos. Registro formal e informal. Las familias. El lenguaje inclusivo. | <p>Léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> Nacionalidades y países Profesiones y oficios. Números Gustos y preferencias: pasatiempos, deportes, actividades artísticas. La familia <p>Gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> Estructura de la frase simple: S-V-C Verbos: <i>avoir, être</i> Verbos regulares en presente del 1er grupo: <i>parler, habiter, aimer, adorer, préférer, détester</i> Negación: <i>ne... pas</i> Pronominales Artículos definidos, indefinidos: <i>le, la, l', les, un, une, des</i> Género y número de adjetivos y sustantivos y su concordancia Adjetivos posesivos: <i>mon, ma, mes/ ton, ta, tes/son, sa, ses...</i> La interrogación: <i>comment, où, quel(s), quelle(s), qu'est-ce que... Est-ce que...</i> Nexos: <i>et</i> | <p>1. A: El alumnado analiza un documento oral o escrito proporcionado por el profesorado con presentaciones de estudiantes de una escuela francófona y realiza ejercicios de comprensión global y detallada que permitan poner en evidencia la multiculturalidad en las aulas. D: El profesorado guía la conceptualización de los verbos de presentación y la estructura de la frase simple, así como el léxico de la presentación. C: El alumnado hace un collage/dibujo (en equipos), en el que señala los aspectos multiculturales de su grupo. Lo expone y comenta con el grupo. El alumnado completa una lista de cotejo de autoevaluación de la comprensión de la información.</p> <p>2. A: El profesorado presenta un texto oral en el que una persona se presenta y el alumnado, después de escuchar, realiza un ejercicio de opción múltiple para identificar el vocabulario. D: El profesorado guía la conceptualización de las frases para dar información personal a partir de ejemplos sacados del documento detonador y propone ejercicios de sistematización.</p> <p>C: Por equipos, el alumnado hace un <i>jeu de rôles</i>, y se presenta como competidor en un concurso.</p> <p>Al final, el alumnado presenta a alguien más frente al grupo.</p> |

| Aprendizajes | Temática | | Estrategias sugeridas |
|--------------|-------------------------|--|--|
| | Componentes pragmáticos | Componentes lingüísticos | |
| | | <p>Fonética: Acento del francés</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acento largo en sílaba final • Grupos rítmicos • Entonación • Frase declarativa: Afirmación/interrogación • Fonemas • [ɛ] [ø] • [œ] [ɑ] [ɔ] • [z] • Relación sonido grafía • Letras finales mudas • Lectura en voz alta de palabras • Digramas | <p>3. A. El profesorado guía la comprensión del alumnado a partir de un documento en el que personas de diferentes orígenes y contextos hablan de sus gustos. D. El alumnado extrae las expresiones y verbos para hablar de gustos y preferencias. Asimismo, realiza ejercicios de sistematización en línea. C. El alumnado elige una persona para enumerar sus gustos y preferencias frente al grupo. El profesorado guía la reflexión hacia el respeto por los gustos y preferencias del otro.</p> <p>4 A. El alumnado, guiado por el profesorado, realiza la comprensión global y detallada de un texto escrito en el que jóvenes de diferentes países se presentan. D. El alumnado sistematiza la estructura de la frase simple, y el vocabulario empleado. Reutiliza estos elementos en ejercicios en primera y tercera persona. C En una plataforma digital, el alumnado redacta su presentación y la de otra persona.</p> <p>5. A: A partir de una entrevista a jóvenes célebres, el alumnado y el profesorado reflexionan sobre el impacto de las y los adolescentes en la comunidad. El profesorado guía las actividades de comprensión global y detallada. D: El profesorado propicia la conceptualización de las diferentes maneras de formular y responder preguntas y propone ejercicios de sistematización. C: En dúo o trío, el alumnado realiza entrevistas.</p> |

Rúbrica para la evaluación

Esta rúbrica señala al profesorado los criterios observables que delimitan las habilidades de comunicación que el alumnado deberá mostrar al término de la Unidad 2.

| Criterios | Indicadores |
|--|--|
| Expresión de la presentación | <p>El alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Da información personal (propia y de una tercera persona). • Expresa sus gustos, y los de una tercera persona. • Se presenta. |
| Habilidades para la interacción | <ul style="list-style-type: none"> • Comprende información personal. • Proporciona la información personal que se le solicita (de manera oral o escrita). • Formula y responde preguntas sobre su información personal o la de una tercera persona. • Solicita ayuda del interlocutor cuando no comprende. |
| Léxico y gramática | <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza el vocabulario adecuado a la situación. • Formula oraciones simples (afirmativas, negativas e interrogativas). • Hace la concordancia del adjetivo con el sujeto de la oración (por escrito). |
| Fonética | <ul style="list-style-type: none"> • Entona adecuadamente las oraciones (interrogación y afirmación). • Hace la concordancia del adjetivo con el sujeto de la oración al momento de hablar. |

Para poner en práctica los conocimientos y habilidades, el alumnado realizará la siguiente tarea: Cada aprendiz se presenta y presenta a una persona que admire. (familiar, amigo, celebridad, etc.).

| | Competencias por evaluar | Desarrollo |
|--------|--------------------------|--|
| Fase 1 | Expresión escrita | El alumnado realiza la redacción de la presentación de una persona que admire (datos personales, gustos y preferencias). |
| Fase 2 | Expresión oral | De manera individual, cada estudiante muestra la foto de la persona que admira y enseguida hace la presentación. |
| Fase 3 | Entrevista oral | Al final, en parejas el alumnado intercambia información personal a partir de preguntas y respuestas. |

UNIDAD 3. DESCRIBIRSE: JE ME DÉCRIS ET JE DÉCRIS QUELQU'UN

Presentación de la unidad

El propósito de esta unidad es que el alumnado pueda describirse a sí mismo, es decir, que pueda hablar de manera sencilla sobre su aspecto físico (básicamente estatura, ojos y cabello), algunos rasgos de su personalidad y mencionar las actividades más relevantes de su rutina diaria. Asimismo, se espera que pueda proporcionar esta misma información de una tercera persona.

Los dos primeros aprendizajes abordan la descripción física y de personalidad, posteriormente, el tercer aprendizaje se centra en la expresión de la rutina y los dos últimos buscan que el alumnado pueda integrar la descripción física, de personalidad y una rutina sencilla para describirse a sí mismo o a una tercera persona que puede ser un familiar, un amigo o incluso una persona que admiren.

En cuanto a la progresión de los aprendizajes, se inicia con un nivel cognitivo de comprensión, después se aborda la producción y el último aprendizaje es de interacción.

El profesorado encuentra estrategias sugeridas que puede modificar según su criterio. Se sugiere trabajar con documentos orales o escritos breves y sencillos donde se describe alguien en primera persona o en tercera persona. También se recomienda que se trabaje con documentos francófonos y no sólo franceses.

Esta unidad incide en valores como el respeto hacia la apariencia, personalidad y hábitos de las demás personas, se busca utilizar vocabulario no ofensivo y resaltar las cualidades. Asimismo, la temática del lenguaje inclusivo fomenta el valor de la igualdad.

Finalmente, se hace también una sugerencia de tarea de evaluación, en la que el alumnado toma la identidad de personalidades célebres, se propone evaluar las habilidades tanto de expresión escrita como oral. Dicha tarea está acompañada por una tabla de criterios e indicadores que el profesorado puede modificar para llevar a cabo una coevaluación.

Carta descriptiva

| Propósito | Tiempo |
|--|---------|
| <p>Al finalizar la unidad, el alumnado:</p> <p>Se describirá y describirá a alguien de manera sencilla, oral y escrita para interactuar con sus interlocutores.</p> | 26 hrs. |

| Aprendizajes | Temática | | Estrategias sugeridas ²² |
|---|--|---|---|
| | Componentes pragmáticos | Componentes lingüísticos | |
| <p>El alumnado:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprende descripciones sencillas (orales y escritas) en primera y tercera persona (descripción física y rasgos de personalidad). 2. Se describe y describe a una tercera persona de forma oral por medio de sus características físicas y sus rasgos de personalidad. 3. Describe sus actividades cotidianas (rutina sencilla) o las de una tercera persona de manera oral y escrita para presentarle. 4. Redacta un texto breve, con enunciados sencillos para describirse y describir a una tercera persona. 5. Formula y responde preguntas de forma oral o escrita para describirse y describir a una tercera persona. | <p>Actos de habla:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describirse • Describir a alguien. • Hablar de actividades cotidianas y recreativas (rutina) <p>Situaciones comunicativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descripción de un miembro de la familia/un amigo/ personaje célebre. • Conversación sobre las actividades diarias. • Intercambio por escrito con otro estudiante francófono. <p>Componentes socioculturales e interculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El lenguaje inclusivo. • Los rostros francófonos. • Las tribus urbanas. • Los horarios y las rutinas. | <p>Léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las prendas de vestir básicas • Actividades cotidianas y recreativas • Características físicas (ojos, cabello, estatura) • Características de personalidad. • Los colores. • Lenguaje inclusivo. <p>Gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbos pronominales. • Verbos <i>être</i> y <i>avoir</i> para descripción. • Verbos regulares (er) asociados a la rutina. • Verbos irregulares asociados a la rutina (<i>aller, faire, prendre, dormir, venir, partir, lire, écrire</i> etcétera) • Pronombres neutros. • Género y número de adjetivos y sustantivos y su concordancia • Adjetivos calificativos (físicos y de personalidad) • Adjetivos posesivos. | <p>1. A: La o el docente pregunta al alumnado por el tipo de series que ve y guía la reflexión sobre los perfiles que son elegidos en las series. D: El estudiantado realiza una comprensión de un documento escrito dónde se describen los perfiles necesarios para algún programa o actividad. El alumnado completa un esquema en parejas con la información de la descripción física de los jóvenes. C: La o el aprendiente selecciona a las y los candidatos que se apeguen al perfil solicitado para una serie en una plataforma digital.</p> <p>2. A. El alumnado realiza actividades de comprensión de un texto oral o escrito, proporcionado por la o el docente, que describe personas a partir de su personalidad. D. El alumnado asocia algunos adjetivos de personalidad con su definición. Después guiado por la o el el profesorado, redacta dos frases que describan su personalidad y las dice a una compañera o un compañero. C. Cada pareja describe de manera oral a su par ante la clase.</p> <p>3. A. El alumnado realiza actividades de comprensión global y detallada de un documento sobre la rutina de</p> |

²² En cada estrategia las iniciales indican las tres fases: A.= Apertura. D.= Desarrollo. C.= Cierre.

| Aprendizajes | Temática | | Estrategias sugeridas ²² |
|--------------|-------------------------|---|---|
| | Componentes pragmáticos | Componentes lingüísticos | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Estructura de la frase simple (S+V+C). • Pronombres inclusivos singulares y plurales: <i>iel, iels, ielle y ielles</i>²³ | <p>jóvenes francófonos y el profesorado guía la reflexión sobre las diferentes rutinas. D. El alumnado identifica los verbos y el vocabulario que se emplean para describir actividades cotidianas y horarios. C. El alumnado describe su rutina y la comparte en una plataforma digital.</p> <p>4.A. El profesorado presenta textos incompletos sobre la descripción de personas y el alumnado los completa. D. El alumnado elabora un texto breve para describirse. C. El alumnado recibe retroalimentación del profesorado y reescribe su texto.</p> |
| | | <p>Fonética: Acento del francés</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acento largo en sílaba final. • Grupos rítmicos (pronombre-verbo/ determinante-sustantivo) • Grupos rítmicos <i>l'élision / liaison</i> • Entonación • Frase declarativa (afirmación y negación) • Frase interrogativa <p>Fonemas</p> <ul style="list-style-type: none"> • [ɛ̃] [ɔ̃] [œ̃] • [z] <p>Relación sonido grafía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Letras finales mudas • Digramas • E caduca • Lectura en voz alta de palabras | <p>5. A. El alumnado, con el apoyo del profesorado, analiza un video que muestra varias maneras de formular preguntas sobre la descripción de una persona. D: Escribe en su cuaderno las estructuras interrogativas empleadas en el video para identificar a la persona en cuestión. C: El profesorado solicita retomar las estructuras ya trabajadas para que las y los aprendientes formulen y respondan preguntas para identificar a un personaje asignado.</p> |

²³ Estos pronombres convienen a identidades fluidas o no binarias, es decir, que no se identifican con identidades masculinas ni femeninas rígidas. Estas formas sustituyen a los pronombres personales de las terceras personas singulares y plurales (il, elle, ils y elles). Ejemplos: *lel s'appelle Noame. Ielles étudient au CCH Naucalpan*. En caso de contar con aprendientes que se identifiquen dentro de las diversidades sexo genéricas, siempre es recomendable preguntar con qué pronombres se identifican en su lengua materna. Tanto "iel" como "ielle" pueden sustituir a pronombres inclusivos en español como "elle".

Rúbrica para la evaluación

Esta rúbrica señala al profesorado los criterios observables que delimitan las habilidades de comunicación que el alumnado deberá mostrar al término de la Unidad 3.

| Criterios | Indicadores |
|--|---|
| Expresión de descripción | <p style="text-align: center;">El alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza formas lingüísticas pertinentes para dar las características físicas y los rasgos de personalidad propios y también los de otra persona. • Enumera algunas preferencias, actividades cotidianas y recreativas; propias y de una tercera persona. • Menciona gustos propios y de una tercera persona. |
| Habilidades para la interacción | <ul style="list-style-type: none"> • Formula y responde preguntas para dar su descripción y la de una tercera persona. • Solicita ayuda del interlocutor cuando no comprende. |
| Léxico y gramática | <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza el vocabulario pertinente a la situación de descripción. • Elabora frases sencillas: S-V-C. • Emplea adecuadamente los verbos <i>avoir</i>, <i>être</i> y los verbos en-er en una descripción. • Utiliza adecuadamente los verbos pronominales y los verbos irregulares asociados a la rutina. |
| Fonética | <ul style="list-style-type: none"> • Realiza la entonación adecuada para afirmar y preguntar. • Pronuncia adecuadamente las vocales orales y nasales. • Lee palabras del vocabulario relacionado con descripción en voz alta con algunos errores. |

Para poner en práctica los conocimientos y habilidades, el alumnado realizará la siguiente tarea: El alumnado describe a un personaje conocido y el grupo adivina de quién se trata.

| | Competencias por evaluar | Desarrollo |
|--------|--------------------------|---|
| Fase 1 | Expresión escrita | <p>El profesorado muestra entre 6 y 8 fotos/ imágenes de personas célebres. Solicita al alumnado elegir una de ellas sin mencionar cuál han elegido.</p> <p>A continuación, el alumnado redacta 8 oraciones sobre la persona celebre elegida conteniendo aspectos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las características físicas. • Rasgos de personalidad. • Alguna actividad que realicen. |
| Fase 2 | Expresión oral | <p>Posteriormente, el alumnado se presenta como si fuera el personaje.</p> <p>El grupo adivina de quién se trata.</p> <p>Se propone una coevaluación: el alumnado comentará si la descripción corresponde o no a la fotografía/imagen.</p> |

The background features a light gray gradient. A large white circle is positioned in the center, containing the text. To its right, a dark gray triangle points downwards. Above the white circle, a smaller light gray circle is visible. In the bottom-left corner, there is a complex geometric pattern consisting of a grid of squares, some containing smaller circles, and a section with horizontal lines.

Francés II

Propósito de la asignatura

Al finalizar el semestre, el alumnado podrá interactuar en su entorno inmediato para realizar tareas cotidianas sencillas de manera oral y escrita.

| Nombre de la unidad | | |
|---------------------|--|---------|
| Unidad 1 | Reglas e instrucciones para la convivencia: <i>Pour mieux vivre ensemble</i> | 20 hrs. |
| Unidad 2 | Situarse en el espacio: <i>Je décris mon entourage pour arriver à...</i> | 24 hrs. |
| Unidad 3 | Las compras: <i>Je fais les achats</i> | 20 hrs. |

PRESENTACIÓN DE LA ASIGNATURA DE FRANCÉS II

El ámbito de la descripción se amplía y así el eje rector de este semestre es el entorno cercano en el que el alumnado se desenvuelve (casa, escuela, colonia). Está constituido por tres unidades, la primera aborda las reglas de convivencia: la comprensión y seguimiento de instrucciones, órdenes y prohibiciones es esencial.

En la segunda Unidad, el alumnado debe describir su entorno cercano, se trata de descripciones sencillas de objetos (color, tamaño, material) y lugares y comercios de su colonia. Asimismo, podrá ubicarlos, esto coadyuva a que posteriormente sean capaz de dar y seguir un itinerario, retomando la expresión de las indicaciones que se abordó en la primera unidad.

La tercera Unidad busca la interacción de las y los aprendientes en situaciones de compra. Es importante mencionar que hablamos tanto de compras en físico y también en línea a través de sitios o redes sociales. De manera específica, la unidad se limita a compras de boletos y comida ya que consideramos que esos son los productos que más consume nuestro alumnado.

Evaluación

Para conocer los alcances globales del proceso de enseñanza–aprendizaje, se propone al profesorado una rúbrica con criterios e indicadores que abarcan los aprendizajes y propósitos de la asignatura, una propuesta de evaluación diagnóstica y una sugerencia de tarea final de evaluación. También se proponen algunos indicadores para valorar la dimensión actitudinal.

En la rúbrica, el profesorado encontrará los criterios observables que delimitan las habilidades de comunicación que el alumnado deberá mostrar al término del período de enseñanza-aprendizaje. Cabe recordar que este semestre aún corresponde al nivel de sobrevivencia, por lo tanto, es esperable que el alumnado cometa algunos errores que pueden afectar la comunicación.

La propuesta de evaluación diagnóstica está pensada para proporcionar al profesorado elementos que permitan mejorar o ajustar su planeación didáctica. La tarea final propuesta cubre los aprendizajes de la asignatura y se plantea como una propuesta que le permita hacer una valoración cualitativa y cuantitativa del desarrollo de los aprendizajes en el alumnado.

Asimismo, se sugiere hacer una valoración de la dimensión actitudinal como parte integral del proceso de enseñanza aprendizaje, sin que esto influya necesariamente en la evaluación cuantitativa.

Rúbrica para la evaluación

| Criterios de evaluación | Indicadores para la evaluación |
|--|---|
| Capacidad para expresar la presentación | <ul style="list-style-type: none"> • Comprende y da las reglas de un espacio de convivencia (casa, escuela, biblioteca, etcétera). • Expresa las instrucciones necesarias para llegar de un lugar a otro. • Comprende y respeta las prohibiciones de su entorno. |
| Capacidad para describir su entorno | <ul style="list-style-type: none"> • Da las características principales de objetos (color, tamaño . . .). • Da las características que le parecen relevantes de su entorno inmediato (escuela, casa, colonia) |
| Habilidades para la interacción | <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza con pertinencia las expresiones de cortesía de acuerdo con la situación comunicativa. • Solicita y da informes sobre un producto: características, formas de pago... • Utiliza pertinentemente y con algunos errores las formas de preguntas: <i>comment. . . ; où est, pour arriver à, combien, etcétera.</i> • Solicita que le repitan la información si no comprende: <i>pouvez-vous répéter, pardon. . .</i> • Es capaz de interactuar por medio de preguntas y respuestas. |
| Léxico y gramática | <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza el vocabulario adecuado para describir lugares u objetos. • Utiliza las estructuras necesarias para dar instrucciones (imperativo, oraciones de obligación, infinitivo). • Utiliza indicadores de secuencia: <i>d'abord, ensuite, après, finalement. . .</i> • Utiliza las estructuras lingüísticas adecuadas para indicar lo que se puede hacer y las prohibiciones. |
| Fonética | <ul style="list-style-type: none"> • Realiza la entonación adecuada de la frase afirmativa y la frase imperativa. • Lee en voz alta frases de su interés con algunos errores que no afectan la comunicación. |

Para valorar la dimensión actitudinal, a continuación, se proponen algunos indicadores que el profesorado puede tomar en cuenta. Se sugiere que esta reflexión sea mediante una autoevaluación del alumnado o una reflexión en plenaria guiada por el profesorado, de la que se obtenga una valoración cualitativa y siempre considerando los criterios trabajados en el aula.

El alumnado:

- Comprende la importancia que guardan las reglas para una sana convivencia en cualquier ámbito de su vida cotidiana.
- Participa de forma activa y respetuosa en los equipos de trabajo asignados.
- Se sensibiliza frente a las situaciones de acoso escolar y reflexiona sobre cómo evitarlo.
- Comprende el sentido de las prohibiciones y reflexiona sobre la transgresión de éstas.
- Respeto las reglas de cortesía tanto de su cultura como las de los pueblos francófonos estudiados.
- Reflexiona sobre la importancia de la puntualidad en los países francófonos y la compara con el significado de la puntualidad en México.

Evaluación diagnóstica sugerida

En parejas, el alumnado se hace preguntas mutuamente sobre información personal, actividades cotidianas, gustos y preferencias. El profesorado monitorea y toma nota de los aspectos que debe mejorar el alumnado.

En la siguiente etapa el alumnado presenta de manera oral a su compañero (a). El profesorado centrará la valoración de aprendizaje en la expresión oral y la fonética.

Tarea final de la asignatura de Francés II

Hacer una fiesta: comprar lo necesario para la reunión, indicar cómo llegar. Establecer algunas reglas que respetar durante la fiesta.

| | Competencias por evaluar | Desarrollo |
|--------|--------------------------|---|
| Fase 1 | Expresión oral | Los aprendientes, en parejas, dejarán un mensaje telefónico a una compañera o un compañero para indicarle cómo llegar al lugar de la reunión. Entre las indicaciones deberán describir brevemente el lugar. |
| Fase 2 | Expresión escrita | Cada aprendiente redactará por escrito algunas reglas que todos deben respetar durante la fiesta. |
| Fase 3 | Interacción oral | Cada aprendiente será responsable de comprar algo para llevar a la reunión. En parejas, deberán hacer el diálogo de la compra y presentarlo frente al profesorado. |

Temática general. Francés II

| Componentes pragmáticos | | | Componentes lingüísticos | | |
|--|--|--|---|---|---|
| Actos de habla | Situaciones comunicativas | Componentes socioculturales e interculturales | Léxico | Gramática | Fonética |
| <ul style="list-style-type: none"> • Pedir y dar la hora. • Dar y pedir precisiones. • Prohibir. • Describir el entorno inmediato (objetos y lugares). • Situar y situarse en el espacio. • Dar y seguir instrucciones. • Aconsejar. • Dar y seguir itinerarios. • Hacer una compra sencilla. • Pedir información. | <ul style="list-style-type: none"> • Encuentro turístico. • Intercambio por correo. • En la escuela. • En la casa. • En lugares públicos. • Buscar objetos extraviados. • Pedir ayuda para encontrar el camino. • Buscar un lugar o establecimiento público. • Comprar en línea, en máquina o presencial. | <ul style="list-style-type: none"> • Fórmulas de cortesía para solicitar algo: <i>je voudrais, j'aimerais...</i> • La organización de los barrios de las ciudades francófonas. • Los espacios públicos en México y en el mundo francófono (comercios y servicios). • La vida cotidiana (los trayectos/ la movilidad). • Los comercios franceses. • La puntualidad en México y los países francófonos. • La tensión entre interlocutores al dar órdenes. • El cuidado del medio ambiente. | <ul style="list-style-type: none"> • La escuela: lugares, mobiliario. • Los lugares: comercios y espacios públicos. • Servicios. • Ubicación. • Objetos de la vida cotidiana. • Materiales, formas y colores. • Medios de transporte. • La calle (semáforo, banqueta, esquina...). • La hora. • Alimentos. • Expresiones para realizar una compra presencial. • Tipos de pago (<i>en espèces, par carte...</i>). • Instrucciones para una compra en línea. • Cantidades (un litre, un kilo, une boîte...) | <ul style="list-style-type: none"> • Imperativo. • Expresión de la obligación: <i>il faut, devoir, verbos impersonales (il est interdit, il est défendu)</i>, negación con impersonales. • Infinitivo para dar indicaciones o prohibiciones. • Adjetivos calificativos (forma, color y material). • Los adjetivos posesivos. • V. pouvoir + infinitivo • Preposiciones de lugar: <i>devant, derrière, à côté, etc.</i> • La interrogación. • Presentadores (<i>voilà, voici ...</i>) • Las expresiones: <i>il y a, il n'y a pas de, c'est, ce sont.</i> • Verbos para situar: <i>être, se trouver.</i> • Verbos relacionados con desplazamiento o indicaciones: <i>arriver, marcher, tourner, aller, continuer...</i> • Nexos de secuencia: <i>d'abord, ensuite, après, puis, finalement.</i> • Adverbios de lugar: <i>ici, là</i> • La frase simple (S+V+C) • Artículos partitivos (afirmativo y negativo). • Adverbios de cantidad. • Adjetivos y pronombres demostrativos. • Adjetivos interrogativos. • Pronombres interrogativos. • Estructuras lingüísticas para realizar compras. | <p>Acento del francés</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acento largo en sílaba final • Grupos rítmicos (pronombre-verbo/ determinante-sustantivo). • Grupos rítmicos <i>l'élision / liaison</i> • Entonación. • Frase declarativa: afirmación y negación. • Frase interrogativa. <p>Relación sonido grafía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Digramas • E caduca. • Lectura en voz alta de frases. |

UNIDAD 1. REGLAS E INSTRUCCIONES PARA LA CONVIVENCIA: *POUR MIEUX VIVRE ENSEMBLE*

Presentación de la unidad

La Unidad 1 se enmarca en el eje rector de la interacción en el entorno inmediato: comprender y dar reglas de convivencia con la finalidad de ser un buen ciudadano. Se organiza en torno a cuatro aprendizajes, cuya lógica va de lo simple a lo complejo.

El aprendizaje inicial se refiere al tema de la hora. El alumnado desarrolla la habilidad de la interacción oral al pedir y dar la hora. Esto se logra gracias a la escucha de audios y a la sistematización por medio de ejercicios escritos y orales. El segundo aprendizaje abre de manera puntual el tema de las reglas e instrucciones. Se comienza con la habilidad de comprensión, a partir de la lectura de textos breves y sencillos, que se relacionan con la vida cotidiana del alumnado. En este primer acercamiento, el papel del profesorado es fundamental, dado que debe guiar al alumnado en la identificación de las estructuras lingüísticas que sirven para dar órdenes, instrucciones o prohibiciones.

Posteriormente, el tercer aprendizaje se enfoca en las habilidades de la expresión e interacción oral. La interacción oral se lleva a cabo cuando se solicita al aprendiente seguir o dar órdenes, instrucciones o prohibiciones que promuevan la buena convivencia. Otro aspecto que se debe destacar en este aprendizaje es el uso de algunos nexos de secuencia para dar coherencia a las instrucciones. En el último aprendizaje, el alumnado aplica lo aprendido para redactar un reglamento, referido a su entorno escolar.

Las estrategias sugeridas ponen especial énfasis en el entorno escolar. El alumnado realiza una comprensión global y detallada de textos escritos y orales; sistematiza las diferentes formas verbales; por su parte, el profesorado destaca la función de cada estructura lingüística. En esta unidad, las evidencias de los aprendizajes se concretan mediante la comprensión y redacción de reglas de convivencia breves y sencillas. Para lograr su elaboración es importante partir de un modelo que guíe al aprendiente.

Con respecto a los contenidos actitudinales, en el primer aprendizaje, el profesorado abre un espacio de reflexión para señalar la importancia de respetar los horarios en los países francófonos. De manera particular, para el último aprendizaje, se sugiere proponer temas relacionados con problemas sociales o medioambientales. Se busca que en la redacción del reglamento estén presentes actitudes y valores como el respeto, el diálogo, la solidaridad, la responsabilidad, entre otros.

En el apartado rúbrica para la evaluación, se expresan los indicadores que deberá mostrar el alumnado al término de la Unidad 1. Se incluye una tarea de evaluación final, centrada en la comprensión y expresión escritas, como lo señala el propósito general de la unidad. El alumnado desarrolla una tarea final: la redacción de un reglamento de convivencia dentro de su entorno escolar.

Carta descriptiva

| Propósito | Tiempo |
|--|---------|
| <p>Al finalizar la unidad, el alumnado:</p> <p>Comprenderá y propondrá reglas de convivencia, de forma oral y escrita, en un lugar que forme parte de su vida cotidiana para fomentar actitudes y valores ciudadanos.</p> | 20 hrs. |

| Aprendizajes | Temática | | Estrategias sugeridas ²⁴ |
|--|--|--|--|
| | Componentes pragmáticos | Componentes lingüísticos | |
| <ol style="list-style-type: none"> Pide y da la hora. Comprende reglas (órdenes, consejos instrucciones, prohibiciones) claras y precisas con el apoyo de textos orales, escritos e imágenes. Da y sigue órdenes, consejos y prohibiciones breves y sencillas de forma oral. Redacta un breve texto con reglas de convivencia dentro de su ámbito cercano (escuela) por medio de frases sencillas. | <p>Actos de habla:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar instrucciones • Dar consejos • Prohibir • Dar y pedir precisiones. <p>Situaciones comunicativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En la escuela • En la casa. • En lugares públicos <p>Componentes socioculturales e interculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fórmulas de cortesía. • La tensión del interlocutor al dar órdenes. | <p>Léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La hora • La escuela: lugares, mobiliario. • Los lugares: comercios, servicios públicos. • La casa: las actividades cotidianas. <p>Gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imperativo • Infinitivo para dar indicaciones o prohibiciones. • La obligación: <i>il faut+ infinitif, devoir+ infinitif, c'est important de+ infinitif.</i> • <i>Pouvoir+ infinitif</i> • La prohibición: <i>il est interdit de+ infinitif, el imperativo negativo.</i> | <ol style="list-style-type: none"> <ol style="list-style-type: none"> El alumnado escucha un documento oral con diversos horarios y guiado por la o el docente deduce cómo se pide y da la hora. D. A partir de varias imágenes de relojes en línea, el alumnado sistematiza el dar la hora de manera escrita. Asimismo, practica cómo decirlo. El profesorado coloca varias imágenes de relojes en el salón. Por parejas las y los aprendientes recorren el salón y alternadamente se preguntan la hora. El profesorado fomenta la reflexión ¿Por qué es importante la puntualidad? <ol style="list-style-type: none"> El alumnado lee un texto con reglas de cómo comportarse en el Ciberespacio, la o el docente dirige su comprensión global para formular hipótesis sobre el contenido y la intención del autor. |

²⁴ En cada estrategia las iniciales indican las tres fases: A.= Apertura. D.= Desarrollo. C.= Cierre.

| Aprendizajes | Temática | | Estrategias sugeridas ²⁴ |
|--------------|--|--|---|
| | Componentes pragmáticos | Componentes lingüísticos | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • La puntualidad en México y los países francófonos. • El cuidado del medio ambiente. | <ul style="list-style-type: none"> • Nexos de secuencia: <i>d'abord, ensuite, après, puis, finalement.</i> • Adverbios <p>Fonética:</p> <p>Acento del francés</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acento largo en sílaba final. • Grupos rítmicos (pronombre-verbo/ determinante-sustantivo) • Grupos rítmicos <i>l'élision / liaison</i> <p>Entonación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frase declarativa (afirmación y negación) • Frase interrogativa <p>Relación sonido grafía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Digramas <p>E caduca</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura en voz alta de palabras | <p>D. El alumnado realiza una lectura detallada del reglamento. Verifica sus hipótesis de lectura. C. El alumnado identifica en el texto las estructuras lingüísticas que sirven para dar indicaciones, consejos, órdenes o prohibiciones y las clasifica. El profesorado guía la conceptualización de cada forma lingüística.</p> <p>3.A. La o el docente da al alumnado ejemplos de diferentes órdenes y prohibiciones que se apliquen a diversas situaciones. D. Para sistematizar, utiliza un juego tipo Jacques a dit... con el propósito de que el alumnado de órdenes y prohibiciones utilizando el imperativo. C. Siguiendo los ejemplos, las y los aprendientes redactan órdenes o prohibiciones que se apliquen en la escuela, las dirán a las y los compañeros para que éstos las realicen.</p> <p>4. A. El profesorado sensibiliza al grupo con la lectura de un encabezado sobre el acoso en la escuela. Enseguida a partir de un documento sobre reglas para una convivencia armónica el alumnado realiza actividades de comprensión global y detallada, y reflexiona sobre la importancia de este tema. D. El alumnado realiza actividades de sistematización de la frase imperativa y las frases de obligación. C. Las y los aprendientes redactan un reglamento de convivencia dentro del aula, enfatizando la importancia de evitar el acoso. Este texto debe incluir las responsabilidades de todo el grupo y se comenta en clase.</p> |

Rúbrica para la evaluación

Esta rúbrica señala al profesorado los criterios observables que delimitan las habilidades de comunicación que el alumnado deberá mostrar al término de la Unidad 1.

| Criterios | Indicadores |
|--|--|
| Capacidad para dar y seguir órdenes e instrucciones | <p>El alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Puede establecer y respetar reglas de convivencia. • Respeto las prohibiciones de carteles. |
| Habilidades para la interacción | <ul style="list-style-type: none"> • Sigue órdenes e instrucciones de manera adecuada. • Respeto las prohibiciones que se le dan oralmente. • Solicita que le aclaren o reformulen la instrucción. • Utiliza pertinentemente y con algunos errores las formas para solicitar y dar la hora. |
| Léxico y gramática | <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza las estructuras necesarias para dar órdenes, instrucciones, prohibiciones: imperativo (afirmativo, negativo), oraciones de obligación (<i>il faut... vous devez...</i>), infinitivo (afirmativo, negativo). • Utiliza indicadores de secuencia: <i>d'abord, ensuite, après, finalement</i>. • Emplea el léxico adecuado para dar órdenes, instrucciones, prohibiciones. • Emplea el léxico conveniente para referirse a lugares de su vida cotidiana. |
| Fonética | <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza la entonación adecuada para marcar los diferentes grados de la prescripción (imperativo, oraciones de obligación, infinitivo). |

Para poner en práctica los conocimientos y habilidades, el alumnado realizará la siguiente tarea: Proponer un reglamento para el salón de clases en el CCH.

| | Competencias comunicativas por evaluar | Desarrollo |
|--------|--|--|
| Fase 1 | Comprensión escrita | La o el docente presenta un reglamento del salón de clases de una escuela francófona. El alumnado realiza ejercicios de comprensión global y detallada |
| Fase 2 | Expresión escrita | El alumnado, en equipos, redacta la propuesta de un reglamento para el salón de clases, que considere, por ejemplo, la puntualidad, el cuidado del salón (limpieza) el respeto hacia el otro. Dicho reglamento se ilustra. |

UNIDAD 2. SITUARSE EN EL ESPACIO: *JE DÉCRIS MON ENTOURAGE POUR ARRIVER À*

Presentación de la unidad

Esta Unidad 2 está integrada por cinco aprendizajes que abordan el concepto del espacio con el propósito de que el alumnado logre situarse y desplazarse en el entorno cercano de manera oral y escrita. Respecto a la descripción que durante el primer semestre se enfocó a personas, durante este semestre se delimita a la descripción de objetos y lugares. Para alcanzar los aprendizajes se sigue una progresión que va de lo simple, y de la comprensión a la interacción oral y escrita.

De acuerdo con lo anterior se inicia con un aprendizaje centrado en la comprensión que tiene la finalidad de ubicar objetos y lugares en el entorno inmediato. Como segundo aprendizaje se describe de manera sencilla objetos y lugares por medio de los adjetivos calificativos que se centran en la forma, el color y el material. Aquí el acto de habla prioritario corresponde a describir objetos del entorno cercano.

El tercer aprendizaje se enfoca en la ubicación, ya sea de manera oral o escrita, de algunos lugares que se encuentran en el entorno cercano del alumnado: negocios, espacios públicos, servicios. El cuarto y quinto aprendizajes se relacionan con el acto de habla: dar y seguir instrucciones; con la finalidad de desplazarse en el espacio para llegar a un lugar y, a la vez, dar un itinerario sencillo. La progresión de estos dos últimos aprendizajes va de la comprensión a la interacción oral.

Las estrategias favorecen que el alumnado desempeñe un papel activo en su ubicación y desplazamiento en el entorno inmediato. Una temática indispensable en esta unidad es el manejo de las preposiciones de lugar; su introducción se puede realizar de manera gradual y en función de ámbitos diferenciados como: una recámara, una escuela, una colonia. El profesorado puede recurrir al uso de imágenes y croquis para facilitar la conceptualización del desplazamiento en el espacio.

En la dimensión actitudinal es importante favorecer la comparación y valoración que se tiene respecto a los espacios públicos en México y en el mundo francófono.

En la rúbrica de la evaluación se proponen dos criterios de evaluación para los actos de habla prioritarios de la unidad: describir objetos y lugares y, dar y seguir instrucciones. La tarea final en concordancia con el propósito favorece la expresión e interacción oral.

Carta descriptiva

| Propósito | Tiempo |
|---|---------|
| <p>Al finalizar la unidad, el alumnado:</p> <p>Se orientará en el espacio, seguirá y dará instrucciones, de manera oral y escrita, para desplazarse en su entorno.</p> | 24 hrs. |

| Aprendizajes | Temática | | Estrategias sugeridas ²⁵ |
|---|--|---|--|
| | Componentes pragmáticos | Componentes lingüísticos | |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprende la ubicación de objetos y lugares que se encuentran en su entorno inmediato de forma oral y escrita. 2. Describe de manera sencilla, oral y escrita con adjetivos objetos y lugares que se encuentran en su entorno inmediato. 3. Da la ubicación de lugares (negocios, espacios públicos y servicios) que se encuentran en su entorno inmediato de manera oral y escrita. 4. Comprende y sigue un itinerario sencillo, de forma oral o escrita. 5. Pide y da un itinerario sencillo de manera oral o escrita. | <p>Actos de habla:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situar y situarse en el espacio. • Describir el entorno inmediato (objetos y lugares). • Dar y seguir itinerarios. <p>Situaciones comunicativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buscar objetos extraviados. • Pedir ayuda para encontrar el camino. • Buscar un lugar o establecimiento público. <p>Componentes socioculturales e interculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fórmulas de cortesía. • Los espacios públicos en México y en el mundo francófono (comercios y servicios). • La vida cotidiana. (los trayectos / la movilidad). | <p>Léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La escuela. • Los lugares, comercios y espacios públicos. • Servicios. • Medios de transporte. • La calle (semáforo, banqueta, esquina...). • Objetos de la vida cotidiana. • Materiales, formas y colores. <p>Gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adjetivos calificativos (forma, color y material). • Las expresiones “<i>il y a / il n’y a pas de</i>” • Preposiciones y adverbios de lugar. • Verbos para situar (<i>être, se trouver</i>) • Imperativo • Expresiones impersonales: <i>il faut + infinitivo</i>. | <ol style="list-style-type: none"> 1. A. El alumnado realiza un ejercicio de comprensión a partir de un texto proporcionado por la o el docente que indique la ubicación de objetos o lugares. D. El alumnado identifica el vocabulario de objetos o lugares y forma un campo lexical. Enseguida subraya las preposiciones de lugar. C. Los y las aprendientes en equipos completan un gráfico o tabla con vocabulario y preposiciones para ubicar objetos o lugares. 2. A. La o el docente presenta al alumnado tarjetas con adjetivos y objetos de la clase y modela cómo elaborar frases para describir un objeto. D. Enseguida forma parejas y les proporciona tarjetas de objetos y adjetivos para que elaboren sus oraciones. C. Las y los aprendientes leen sus producciones ante la clase. 3. A. El alumnado realiza una actividad interactiva diseñada por la o el docente en la que relaciona imágenes de lugares y negocios con su nombre. D. El profesorado explica el uso de las preposiciones de lugar. Enseguida da un croquis con lugares y negocios y escribe algunas frases como ejemplo. Enseguida solicita al alumnado escribir oraciones semejantes. |

²⁵ En cada estrategia las iniciales indican las tres fases: A.= Apertura. D.= Desarrollo. C.= Cierre.

| Aprendizajes | Temática | | Estrategias sugeridas ²⁵ |
|--------------|--|--|---|
| | Componentes pragmáticos | Componentes lingüísticos | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • La puntualidad en México y los países francófonos. • El cuidado del medio ambiente. | <ul style="list-style-type: none"> • Verbos <i>devoir, pouvoir</i>. • Verbos de desplazamiento (afirmativo y negativo). • La interrogación. • Presentadores (<i>voilà, voici, c'est, ce sont...</i>). • La frase simple (S+V+C) • Nexos de secuencia: <i>d'abord, ensuite, après</i> • Los adjetivos posesivos <p>Fonética:</p> <p>Acento del francés</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupos rítmicos (pronombre-verbo/ determinante-sustantivo) • Grupos rítmicos <i>l'élision / liaison</i> • entonación • Frase declarativa (afirmación y negación) • Frase interrogativa • Prescripción <p>Relación sonido grafía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Digramas • E caduca • Lectura de frases | <p>C. El alumnado escriben sus respuestas en el pizarrón y de manera grupal se corrigen.</p> <p>4.A. El alumnado ubica en un croquis proporcionado por la o el docente algunos lugares de una ciudad. El profesorado hace escuchar un diálogo en el que una persona busca un lugar y solicita al alumnado que mencione dónde se ubica la persona y el lugar buscado. D. El alumnado identifica las estructuras para seguir un trayecto. C. El profesorado solicita a las y los aprendientes trazar en el croquis el trayecto para llegar a un lugar y finalmente, verifican su respuesta con su par.</p> <p>5. A. El profesorado presenta al alumnado un ejercicio de comprensión oral de un documento en el que se pide y da un itinerario. D. El profesorado proporciona al alumnado la transcripción y les solicita subrayar las frases que sirven para pedir y dar un itinerario. Enseguida el alumnado completa un diálogo en el que se dan indicaciones y referencias para llegar a un lugar. C. El profesorado proporciona un croquis del plantel y las y los aprendientes, en parejas, redactan las indicaciones para llegar de un edificio a otro. Finalmente, presentan su diálogo frente a la clase.</p> |

Rúbrica para la evaluación

Esta rúbrica señala al profesorado los criterios observables que delimitan las habilidades de comunicación que el alumnado deberá mostrar al término de la Unidad 2.

| Criterios | Indicadores |
|---|--|
| Capacidad para describir objetos y lugares | El alumnado: <ul style="list-style-type: none"> • Da las características relevantes de objetos. • Proporciona las características más importantes de su entorno cercano (escuela, casa, colonia) • Ubica los objetos o lugares de su entorno cercano. |
| Capacidad para dar y seguir instrucciones | <ul style="list-style-type: none"> • Sigue órdenes e instrucciones de manera adecuada con algunos titubeos que no le impiden alcanzar el punto de llegada. |
| Habilidades para la interacción | <ul style="list-style-type: none"> • Solicita y sigue un itinerario para desplazarse en su entorno. • Da las instrucciones para llegar a un lugar. • Solicita que le aclaren o reformulen la instrucción: <i>pardon, je n'ai pas compris, pouvez-vous répéter s'il vous plaît. . .</i> |
| Léxico y gramática | <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza las estructuras necesarias para dar instrucciones: imperativo (afirmativo y negativo), oraciones de obligación (<i>il faut, vous pouvez, vous devez...</i>), infinitivo (afirmativo y negativo). • Emplea el léxico adecuado para dar instrucciones o un itinerario |
| Fonética | <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza la entonación adecuada para marcar los diferentes grados de la prescripción (imperativo, oraciones de obligación, infinitivo). |

Para poner en práctica los conocimientos y habilidades, el alumnado realizará la siguiente tarea: Hacer un video para presentar su escuela a jóvenes francófonos que se encuentran de intercambio en México y elaborar un itinerario (croquis) para indicarles cómo llegar de la entrada del plantel al auditorio donde será la ceremonia de bienvenida.

| Competencias comunicativas por evaluar | | Desarrollo |
|--|-----------------------------|---|
| Fase 1 | Preparación | La o el docente forma equipos y les pide hacer un borrador por escrito de la descripción del plantel y del itinerario. |
| | Expresión oral | El equipo elabora un video corto en el que describa de manera sencilla su plantel: entrada, pasillo principal, aulas en general, biblioteca, laboratorio de idiomas, mediateca, auditorios y sanitarios tratando de emplear las preposiciones de lugar. El video se puede socializar con el grupo en un muro virtual. |
| Fase 2 | Expresión e nteracción oral | Finalmente, algunos miembros del equipo se sitúan en la entrada del plantel y explican a los asistentes el itinerario. Se procurará que todos los miembros del equipo participen. Se sugiere fomentar la coevaluación grupal mediante una rúbrica o lista de cotejo. |

UNIDAD 3. LAS COMPRAS: JE FAIS LES ACHATS

Presentación de la unidad

La Unidad 3 tiene como propósito primordial la interacción del alumnado en un contexto de compras que, como lo indica el propósito de la unidad, puede ocurrir de manera presencial o en línea. Dado el amplio abanico de la temática de la compra, se optó por centrarse en dos ámbitos: comida y boletos.

Actualmente se puede comprar de manera presencial, en línea, en máquinas despachadoras o en formatos híbridos (en línea y presencial), mismos que suponen interacciones muy diversas. Estas tres situaciones de compra hacen necesario que los aprendizajes de la unidad no se centren en una u otra modalidad, sino que las incluyan de manera equitativa para que el alumnado aprenda a hacer y a ser en contextos diversos.

Los cuatro aprendizajes de la Unidad 3 se organizan siguiendo una lógica que va de la comprensión a la interacción, pasando por la producción. El alumnado comienza la unidad con dos aprendizajes de comprensión, que le permiten familiarizarse con: (a) instructivos para adquirir productos en línea y (b) documentos que aborden situaciones de compra presenciales, para obtener los elementos que le permitirán elegir entre varias opciones de compra o pedir precisiones sobre un producto de su interés, lo que constituye el tercer aprendizaje. Finalmente, el cuarto aprendizaje, centrado en la interacción, es la compra en sí, sea de manera virtual o en línea.

Las estrategias de aprendizaje, concebidas como verdaderas herramientas de trabajo para el profesorado, siguen la lógica de los aprendizajes: una metodología de trabajo en espiral que va de la comprensión a la interacción. Asimismo, enfatizan la importancia de incluir en la planeación didáctica las modalidades de compra citadas. Para cumplir este objetivo, es deseable que el profesorado recurra a documentos que muestren situaciones de compra auténticas (sitios para realizar compras en línea) o muy cercanas a la realidad del alumnado (interacciones en una panadería, en un mercado, etcétera), que no sólo incluyan los componentes lingüísticos y pragmáticos indispensables para lograr los aprendizajes, sino que alienten la reflexión.

Para fomentar la discusión en términos interculturales se recomienda trabajar con documentos que incluyan aspectos como: abreviaturas y emojis en los mensajes escritos, el uso de fórmulas de cortesía, la diversidad de alimentos que se pueden adquirir y que hablan del mestizaje, de la migración y de sociedades multiculturales; todo ello contribuye a realizar una lectura crítica y plural de la realidad, en la que se enfatice el valor de la diferencia implícito en las acciones más cotidianas.

Finalmente, la evaluación sugerida pretende sintetizar los aprendizajes adquiridos mediante la realización de una tarea que privilegia la interacción escrita y oral en un contexto de compras que está estrechamente vinculado a la realidad estudiantil y a la interacción en redes sociales, es decir, la modalidad híbrida mencionada líneas más arriba.

Carta descriptiva

| Propósito | Tiempo |
|---|---------|
| <p>Al finalizar la unidad, el alumnado:</p> <p>Podrá interactuar de manera presencial o en línea de forma oral y escrita para realizar una compra sencilla (comida y boletos).</p> | 20 hrs. |

| Aprendizajes | Temática | | Estrategias sugeridas ²⁶ |
|---|--|---|--|
| | Componentes pragmáticos | Componentes lingüísticos | |
| <p>El alumnado:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprende y sigue instrucciones sencillas para una compra en línea o en máquina de manera escrita. 2. Comprende información (precio, horarios y formas de pago) sobre la compra de un producto (boletos o comida) a través de textos orales y escritos. 3. Solicita y proporciona información de manera oral o escrita sobre algún producto (boletos o comida). 4. Realiza una compra de manera presencial o en línea. | <p>Actos de habla:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedir información. • Dar y pedir precisiones. • Comprar. • Vender. <p>Situaciones comunicativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacer una compra: en línea, en máquina o presencial. <p>Componentes socioculturales e interculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fórmulas de cortesía para solicitar algo: <i>je voudrais, j'aimerais...</i> • Los comercios franceses. | <p>Léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comercios • Horarios de comercios. • Alimentos. • Colores. • Expresiones para realizar una compra. • Instrucciones para una compra en línea. • Tipos de pago (<i>en espèces, par carte...</i>) • Cantidades (<i>un litre, un kilo, une boîte...</i>) | <ol style="list-style-type: none"> 1. A. La o el docente proporciona al alumnado un instructivo en desorden para la venta de boletos para un concierto (De una página web). El alumnado organiza el instructivo y justifica su respuesta. D. El alumnado, guiado por el profesorado, sistematiza los elementos lingüísticos para dar instrucciones y los conectores de secuencia. C. La o el docente solicita a las y los aprendientes ingresar a la página web y seguir el proceso de compra, excepto pagar. 2. A. La o el docente muestra catálogos/portadas de tiendas en línea (comida). Solicita al alumnado realizar ejercicios de comprensión global para reconocer las diferentes partes o secciones que conforman el sitio Web. |

²⁶ En cada estrategia las iniciales indican las tres fases: A.= Apertura. D.= Desarrollo. C.= Cierre.

| Aprendizajes | Temática | | Estrategias sugeridas ²⁶ |
|--------------|-------------------------|--|--|
| | Componentes pragmáticos | Componentes lingüísticos | |
| | | <p>Gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Artículos partitivos (afirmativo y negativo) • Adverbios de cantidad. • Adjetivos y pronombres demostrativos. • Adjetivos interrogativos. • Pronombres interrogativos. • Estructuras lingüísticas para realizar compras. <p>Fonética:</p> <p>Acento del francés</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupos rítmicos • Acento largo • Grupos rítmicos <i>l'élision / liaison</i> • Entonación • Frase declarativa (afirmación y negación) • Frase interrogativa • Relación sonidografía • Lectura en voz alta de frases | <p>D. El profesorado selecciona algunos artículos de dichos catálogos y pide al alumnado realizar una comprensión detallada para identificar características como tamaños, precios, formas de entrega, entre otras. C. En equipos las y los aprendientes buscan en tiendas en línea diversos productos y clasifican la información que se ofrece al público. 3. A. La o el docente presenta videos, para que el alumnado identifique las estructuras que permiten pedir y dar información sobre un producto. D. Solicita al alumnado, apoyarse en los modelos de conversación antes presentados para preparar breves interacciones orales donde se piden y dan precisiones sobre un producto. C. Las y los aprendientes, en binomios, elaboran un audio o un video donde solicitan y dan las características de un producto. 4. A. La o el docente presenta un documento oral y pide al alumnado identificar el producto, el lugar donde se compra y las etapas para adquirirlo (el saludo, información sobre el producto, el precio y la despedida). D. El profesorado da la transcripción para que el alumnado identifique las preguntas y las frases relevantes correspondientes al vendedor/cliente. Para la sistematización, la o el docente proporciona diálogos en desorden y el alumnado los ordena. C. Las y los aprendientes realizan un <i>jeu de rôle</i> de compra-venta.</p> |

Rúbrica para la evaluación

Esta rúbrica señala al profesorado los criterios observables que delimitan las habilidades de comunicación que el alumnado deberá mostrar al término de la Unidad 3.

| Criterios | Indicadores |
|---|---|
| Capacidad para describir el producto deseado | <p>El alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> Describe las características del producto que va a comprar: ingredientes, cantidad, precio, horarios, etcétera. |
| Habilidades para la interacción | <ul style="list-style-type: none"> Usa fórmulas de cortesía (saludos y despedidas) para interactuar con su interlocutor. Pide y da información relacionada con la compra de alimentos o boletos. Es capaz de precisar y repetir información, según el contexto de compra. Solicita que le repitan la información si no comprende: <i>pouvez-vous répéter, pardon...</i> |
| Léxico y gramática | <ul style="list-style-type: none"> Indica cantidades, ingredientes, horarios, según el contexto de compra. Usa con pertinencia el léxico de los alimentos y de la compra de boletos. Formula correctamente oraciones afirmativas e interrogativas para pedir productos o precisiones. Utiliza el vocabulario adecuado para elegir o solicitar productos. |
| Fonética | <ul style="list-style-type: none"> Realiza la entonación correcta las oraciones declarativas, imperativas e interrogativas. |

Para poner en práctica los conocimientos y habilidades, el alumnado realizará la siguiente tarea: El alumnado realiza la compra de alimentos por medio de una red social (Facebook, Instagram), para una reunión con sus amigos.

| | Competencias comunicativas por evaluar | Desarrollo |
|--------|--|---|
| Fase 1 | Expresión escrita | Cada aprendiz crea una cuenta en una red social para vender productos alimenticios sencillos (sándwich, pizza, galletas, etc.). El alumnado publica las imágenes, las características y los precios de cinco productos. El profesorado evalúa las producciones del alumnado y los organiza en binomios. |
| Fase 2 | Interacción escrita | En binomios, el alumnado compra dos productos de la cuenta de su compañero o compañera de equipo. Se ponen en contacto por medio de mensajes, eligen sus productos, piden precisiones (incluyendo el precio) la entrega se concreta en el salón de clases. El alumnado entrega capturas de pantalla al profesorado. |
| Fase 3 | Interacción oral | En binomios, el alumnado realiza la entrega de los productos y el pago. |



Francés III

Propósito de la asignatura

Al finalizar el semestre, el alumnado será capaz de expresar planes y proyectos personales o comunitarios.

| Nombre de la unidad | |
|---------------------|---|
| Unidad 1 | La invitación: <i>Ça te dit de..?</i> 22 hrs. |
| Unidad 2 | El futuro: <i>Quand je serai grand-e...</i> 22 hrs. |
| Unidad 3 | Nuestro porvenir: <i>Agissons!</i> 20 hrs. |

PRESENTACIÓN DE LA ASIGNATURA DE FRANCÉS III

Este semestre implica pasar de la dimensión espacial y de la identitaria a la dimensión temporal, es decir, se aborda la expresión en futuro dentro del nivel A2. Para lograrlo se propone una gradación que lleva al alumnado de la expresión del futuro inmediato a través de la invitación informal (oral y escrita); enseguida, el futuro tanto de corto como de largo plazo mediante los planes y proyectos personales y académicos; finalmente, hablar del futuro en relación con la realidad de su comunidad y del mundo.

Las tres unidades desarrollan las seis habilidades comunicativas que se plantean en este programa. Sin embargo, la Unidad 1 hace hincapié en la interacción oral y escrita; por su parte en las unidades 2 y 3 hay un poco más de peso de la expresión tanto oral como escrita. Las estrategias y actividades propuestas están en función de los propósitos y de los aprendizajes de cada unidad, es decir, se trata de tareas de aprendizajes que permiten comprender el funcionamiento del corpus lingüístico del futuro, practicarlo, para finalmente realizar alguna acción con sus pares en la que la expresión de acciones, planes o proyectos sea el eje. En este sentido, la Unidad 3 propone llevar más allá del salón de clases lo aprendido en lengua extranjera, al concientizar a las y los aprendientes sobre la realidad social y ambiental del mundo, así como de su comunidad, además de invitarlos a formular una intervención para mejorar su entorno. Esto implica poner en marcha proyectos transdisciplinarios que incidirán de manera importante en la formación del alumnado.

Por otro lado, se espera que el alumnado desarrolle valores como el respeto y aceptación de las diferencias, apertura hacia el otro, concientización sobre problemas sociales y medioambientales.

Evaluación

Para conocer los alcances globales del proceso de enseñanza–aprendizaje, se propone al profesorado una rúbrica con criterios e indicadores que abarcan los aprendizajes y propósitos de la asignatura, una propuesta de evaluación diagnóstica y una sugerencia de tarea final de evaluación. También se proponen algunos indicadores para valorar la dimensión actitudinal.

En la rúbrica, el profesorado encontrará los criterios observables que delimitan las habilidades de comunicación que el alumnado deberá mostrar al término del período de enseñanza-aprendizaje. Este semestre significa el inicio hacia un uso autónomo de la lengua, sin embargo, aún se espera que el alumnado cometa algunos errores que pueden afectar la comunicación.

La propuesta de evaluación diagnóstica está pensada para proporcionar al profesorado elementos que permitan mejorar o ajustar su planeación didáctica. La tarea final propuesta cubre los aprendizajes de la asignatura y se plantea como una propuesta que le permita al profesorado hacer una valoración cualitativa y cuantitativa del desarrollo de los aprendizajes en el alumnado.

Asimismo, se sugiere hacer una valoración de la dimensión actitudinal como parte integral del proceso de enseñanza aprendizaje, sin que esto influya necesariamente en la evaluación cuantitativa.

Rúbrica para la evaluación

| Criterios de evaluación | Indicadores para la evaluación |
|--|---|
| Expresión de acciones futuras, planes y proyectos | <ul style="list-style-type: none"> • Expresa su deseo de hacer una actividad e invita a participar en ella • Expresa acciones a futuro. • Expresa la duda y la certeza sobre acciones futuras. • Expresa su opinión sobre temas de su interés. • Planea las acciones necesarias para lograr un propósito. |
| Habilidades para la interacción | <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza pertinentemente las expresiones de cortesía de acuerdo con la situación y el interlocutor. • Solicita ayuda de su interlocutor cuando no entiende: <i>pardon, comment est-ce que vous dites?</i> • Intercambia la información pertinente sobre una actividad a la que invita o es invitado. • Intercambia la información pertinente sobre hechos y planes futuros. |
| Léxico y gramática | <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza adecuadamente la concordancia de tiempos para expresar acciones futuras: <i>présent-futur proche-futur simple</i>. • Formula estructuras para priorizar problemáticas a resolver y acciones futuras. • Utiliza indicadores de tiempo. • Emplea el léxico básico de actividades y planes futuros. • Emplea el léxico referente a problemáticas sociales y ambientales. |
| Fonética | <ul style="list-style-type: none"> • Puede leer en voz alta un texto breve con errores mínimos que no afectan la comunicación. • Puede expresarse de manera clara con errores que no afectan la comunicación • Respeta el ritmo del francés. • Respeta la entonación de las frases afirmativas e interrogativas. |

Para valorar la dimensión actitudinal, a continuación, se proponen algunos indicadores que el profesorado puede tomar en cuenta. Se sugiere que esta reflexión sea mediante una autoevaluación del alumnado o una reflexión en plenaria guiada el profesorado, de la que se obtenga una valoración cualitativa y considerando los criterios trabajados en el aula.

El alumnado:

- Respetar la diversidad de gustos y propuestas para una actividad fuera del aula.
- Comprende la importancia de la puntualidad en los países francófonos.
- Hace uso de las expresiones de cortesía que le permiten acercarse al otro con amabilidad.
- Comprende la importancia de la elaboración de su plan de vida.
- Compara y reflexiona sobre la edad a la que la juventud francófona se independiza de sus padres.
- Identifica y comprende la gravedad de las problemáticas sociales y ambientales que aquejan tanto a nivel global como de su comunidad.
- Trabaja de forma cooperativa para encontrar soluciones a estas problemáticas.
- Comprende el impacto que pueden tener las acciones que como actor social emprende dentro de su comunidad.
- Manifiesta su opinión, expone acuerdos y desacuerdos con los demás, siempre de forma respetuosa.

Evaluación diagnóstica sugerida

Individualmente, el alumnado hará un cartel de presentación dividido en dos: en la primera parte se centrarán en presentación personal y, en la segunda, presentan a otra persona de su elección. Posteriormente, harán la presentación de manera oral frente al grupo.

En equipos, el alumnado investiga cuáles son las principales reglas que como estudiantes de la Universidad debe respetar en el CCH. Posteriormente, redacta en francés ese reglamento.

Tarea final de la asignatura de Francés III:

El alumnado planea una acción en beneficio de su comunidad e invita a estudiantes del CCH a participar.

| Competencias por evaluar | Desarrollo |
|---------------------------|---|
| Expresión escrita | En equipos, el alumnado describe una problemática social o ambiental de su interés, así como sus posibles consecuencias. Lo publican en algún muro virtual o red social. |
| Interacción oral | En parejas o en equipos, el alumnado planea alguna acción para intervenir ante la problemática descrita (se sugiere escribir un bosquejo de su planeación). Para esto, debe indicar cuales son las acciones futuras necesarias para llevar a cabo ese plan. |
| Expresión oral (opcional) | Cada aprendiz será responsable de comprar algo para llevar a la reunión. En parejas, deberán hacer el diálogo de la compra y presentarlo frente al profesorado. |
| Expresión escrita | El alumnado redacta una invitación para participar en la acción organizada y la envían por una red social a otra persona del CCH. |

Temática general. Francés III

| Componentes pragmáticos | | | Componentes lingüísticos | | |
|--|--|--|---|---|--|
| Actos de habla | Situaciones comunicativas | Componentes socioculturales e interculturales | Léxico | Gramática | Fonética |
| <ul style="list-style-type: none"> • Situarse en el tiempo; situar eventos en el tiempo. • Invitar. • Aceptar/rechazar una cita, una invitación. • Pedir información. • Precisar. • Disculparse. • Justificar. • Fijar una cita. • Sugerir. • Hablar del futuro. • Hablar de actividades futuras. • Proyectar. • Predecir. • Pedir y dar información. • Describir (en futuro). • Opinar. | <ul style="list-style-type: none"> • Disculparse. • Invitar amigos, familiares. • Citas informales. • Invitación al cine, teatro, al café. • Conversación informal en la casa, la escuela o con amigos. • Prepararse para una encuesta o entrevista acerca de sus planes a corto o largo plazo. • Participación en redes sociales y foros de internet. • Hacer planes académicos o personales para el futuro. • Conversación informal en la casa, la escuela o con amigos. • Exposición escolar. | <ul style="list-style-type: none"> • La invitación. • La cita informal. • Actividades y salidas acordes a la época del año. • La puntualidad y los horarios en los países francófonos. • La excusa para rechazar una invitación: diferencias entre México y los países francófonos. • Tarjeta de invitación. • Expresiones de cortesía. • Los estudios posteriores al bachillerato en México y en países francófonos: diferentes opciones de estudio. • La independencia temprana y la vida estudiantil en el mundo francófono. • Las catástrofes naturales y las medidas de prevención en México y los países francófonos. • La responsabilidad ambiental de las sociedades francófonas y de México. • La actitud de la sociedad frente a problemas sociales (diferentes tipos de violencia y discriminación). • El clima: <i>le bulletin météo</i>. | <ul style="list-style-type: none"> • Los eventos. • Actividades recreativas, culturales y pasatiempos. • Los momentos del día: horas y días. • Fórmulas para invitar/ sugerir una salida o actividad. • Fórmulas para aceptar/ rechazar/posponer una cita. • Vida personal (viajes, salidas lugar de residencia, trabajo, familia, bienes). • Empleo de estudiantes, profesiones y oficios. • Actividades y pasatiempos. • La certeza y la duda (<i>c'est sûr, aucune idée, peut- être</i>). • Estudios futuros. • Problemas sociales (violencia de género, acoso escolar, pobreza, etcétera) y problemas ambientales. Protección ambiental (<i>éteindre, gaspiller, économiser, etcétera</i>) • Medio ambiente. • Reuso y reciclaje. • Acciones ambientales (reforestación, protection de la biodiversité, consommation durable...) • El clima. | <ul style="list-style-type: none"> • Formulación de preguntas. • Oración exclamativa. • Preposiciones y adverbios de lugar y de tiempo. • Nexos: <i>et, alors, mais, donc, parce que, cependant</i>. • Encadenamiento de ideas: causa-consecuencia, finalidad. • Presente. • <i>Futur simple</i> • <i>Futur proche</i> • <i>Condition: si + présent + futur simple.</i> • <i>Quand + futur simple + futur simple.</i> • Negación. • La duda y la certeza en indicativo (<i>je pense que + futur simple; je sais que + futur simple, etcétera</i>). • Expresión de la causa (<i>parce que, car</i>). • Expresión de la opinión. • Hipótesis. • <i>Pouvoir + infinitif</i>. • La cantidad y la intensidad (<i>très, trop</i>). • La frecuencia. • Pronombres relativos. • Imperativo. • Comparación. | <p>Acento del francés</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palabras fonéticas (pronom-verbe conjugué/ pronom-verbe aller- infinitif) • Grupos rítmicos: <i>l'élision / liaison</i> • Grupos rítmicos y palabras fonéticas. <p>Fonemas</p> <ul style="list-style-type: none"> • [ə] <p>Entonación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frase declarativa (afirmación y negación). • Frase interrogative • Frase exclamativa: la sorpresa, la duda, certeza. <p>Relación sonido grafía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Digramas. • E caduca. • Lectura en voz alta de textos breves. • Letras finales mudas. |

UNIDAD 1. LA INVITACIÓN: ÇA TE DIT DE ...?

Presentación de la unidad

La primera Unidad del tercer semestre de Francés tiene como propósito que el alumnado sea capaz de proponer a sus pares o a sus familiares alguna actividad, indicando dónde y cuándo tendrá lugar, también que pueda responder a una invitación informal de manera afirmativa, negativa o que pueda proponer reprogramarla.

Para conseguir este propósito, se proponen cuatro aprendizajes que presentan una progresión que va desde lo básico, que sería la identificación de diferentes elementos lingüísticos necesarios para formular una invitación, hasta la producción escrita u oral de una invitación informal y de su respuesta.

Para llegar al objetivo de la unidad, cada uno de los cuatro aprendizajes van acompañados de una sugerencia de estrategia. En primer lugar, el alumnado identifica los elementos básicos para hacer una invitación informal y, en segundo lugar, con ayuda del profesorado, distingue las expresiones utilizadas para responderla. Después de haber adquirido estas nociones básicas, se proponen actividades para que los aprendientes utilicen frases sencillas para formular una invitación informal para acompañarlos en alguna actividad que tengan previsto realizar y, finalmente para poder aceptar, rechazar o reprogramar alguna invitación formulada por sus pares.

A través de las estrategias propuestas, se sugiere al profesorado utilizar documentos tanto escritos como de audio para que el alumnado se forme a la comprensión como a la producción tanto escrita como oral, dado que se espera que sea capaz de hacer invitaciones y de responderlas ya sea por medio de mensajes de textos o frente a su interlocutor.

También se sugiere al alumnado explotar los elementos socioculturales e interculturales con respecto a las actividades que se pueden realizar en verano o en invierno en algunos países francófonos, así como la importancia de la puntualidad como muestra de respeto hacia el otro.

La tarea de evaluación propuesta es cercana al alumnado, porque plantea hacer una invitación a una actividad de su interés. Incluye todas las habilidades lingüísticas hasta llegar a la interacción oral de un diálogo y la interacción escrita a través de una invitación y su respuesta en redes sociales.

Carta descriptiva

| Propósito | Tiempo |
|--|---------|
| <p>Al finalizar la unidad, el alumnado:</p> <p>Podrá proponer, rechazar, aceptar y reprogramar actividades o reuniones, a través del trabajo individual y en equipos para hacer planes a corto plazo.</p> | 22 hrs. |

| Aprendizajes | Temática | | Estrategias sugeridas ²⁷ |
|--|---|---|--|
| | Componentes pragmáticos | Componentes lingüísticos | |
| <p>El alumnado:</p> <ol style="list-style-type: none"> Identifica los elementos básicos de una invitación oral o escrita (remitente, destinatario, evento, día, hora, lugar). Identifica las estructuras para aceptar rechazar y reprogramar una invitación de forma oral y escrita. Formula, mediante oraciones sencillas (escritas u orales), una invitación informal. Acepta, rechaza o reprograma una invitación mediante oraciones sencillas (escritas u orales).. | <p>Actos de habla:</p> <ul style="list-style-type: none"> Sugerir. Invitar. Pedir información. Precisar. Disculparse. Justificar. Fijar una cita. Aceptar/rechazar una cita. <p>Situaciones comunicativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Disculparse. Invitación / Salidas con amigos. (cine, concierto, teatro). Invitaciones a actividades sociales con amigos / familiares (comidas, cumpleaños, festejos, etc.). <p>Componentes socioculturales e interculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> La invitación | <p>Léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> Actividades recreativas, culturales y pasatiempos. Las horas Los días. Los momentos del día. Fórmulas para invitar/sugerir una salida o actividad. Fórmulas para aceptar/ rechazar/ posponer una cita. <p>Gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> Formulación de preguntas. Presente. <i>Futur proche.</i> Negación. Nexos: <i>mais, parce que, car, et, ou, donc.</i> Oración exclamativa Adverbios de tiempo y lugar | <ol style="list-style-type: none"> A. El alumnado (en equipos) indica cuáles son las diferentes informaciones que se encuentran en invitaciones que la o el docente les proporciona. D. El alumnado descubre cuáles son las informaciones comunes en todas las invitaciones con la guía del o de la docente. C. De manera individual, el alumnado completa una tarjeta de invitación con los elementos trabajados. A El alumnado lee o escucha invitaciones informales y sus respectivas respuestas e identifica las estructuras utilizadas para invitar, aceptar, rechazar o reprogramar las invitaciones con ayuda del o de la docente. D. Para que el alumnado conceptualice la nueva información, la o el docente proporciona otras formas que se utilizan para invitar, aceptar, rechazar o reprogramar una invitación. C. El alumnado relaciona invitaciones con sus respectivas respuestas a partir de un ejercicio que proporciona el profesorado. |

²⁷ En cada estrategia las iniciales indican las tres fases: A.= Apertura. D.= Desarrollo. C.= Cierre.

| Aprendizajes | Temática | | Estrategias sugeridas ²⁷ |
|--------------|--|---|---|
| | Componentes pragmáticos | Componentes lingüísticos | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • La cita informal. • Actividades y salidas de acuerdo con la época del año. • La puntualidad y los horarios en los países francófonos. • La excusa para rechazar una invitación: diferencias entre México y los países francófonos. • Tarjeta de invitación. • Expresiones de cortesía | <p>Fonética:</p> <p>Acento del francés</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palabras fonéticas (<i>pronom-verbe conjugué/ pronom-verbe aller- infinitif</i>) • Grupos rítmicos: <i>l'élision / liaison</i> • Entonación • Frase declarativa (afirmación y negación) • Frase interrogativa • Relación sonido grafía • Digramas • E caduca • Lectura en voz alta de textos breves | <p>3. A. El alumnado responde a la pregunta: qué actividades hará próximamente y a cuál de estas actividades invitaría a sus amigos o amigas. D. Individualmente, el alumnado prepara una invitación oral o escrita para una actividad de las propuestas anteriormente. C. El alumnado envía mediante mensaje de texto o de audio su invitación a otra persona del grupo, en una red social.</p> <p>4. A. El alumnado, a petición de el profesorado, elabora su planeación semanal de actividades. D. El alumnado envía la invitación elaborada en la estrategia anterior a alguien más del grupo, el o la docente cuidará que todos reciban una invitación. C. El alumnado responde a la invitación recibida de acuerdo con su planeación de actividades elaborada al inicio de esta estrategia. El profesorado cuida que el alumnado guarde el respeto debido a las actividades propuestas por sus pares.</p> |

Rúbrica para la evaluación

Esta rúbrica señala al profesorado los criterios observables que delimitan las habilidades de comunicación que el alumnado deberá mostrar al término de la Unidad 1.

| Criterios | Indicadores |
|--|--|
| Expresión de la sugerencia o invitación | <p>El alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza las estructuras pertinentes para informar sobre una actividad o evento a realizar. • Emplea las formas adecuadas para sugerir la realización de alguna actividad. • Usa fórmulas convenientes para indicar si participa o no en alguna actividad que le propongan. |
| Habilidades para la interacción | <ul style="list-style-type: none"> • Comprende la información relevante de una invitación. • Proporciona y solicita información sobre la actividad, evento o sugerencia (fecha, hora, lugar, etcétera). • Pide repetir o reformular en caso de que le sea necesario. • Reformula o explica si se lo solicitan. • Utiliza las expresiones de cortesía de acuerdo con la situación. • Pide la información correspondiente a una invitación. Utiliza las expresiones necesarias para aceptar, rechazar o posponer una invitación. |
| Léxico y gramática | <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza el léxico adecuado al de una invitación. • Emplea adecuadamente indicadores de tiempo: <i>demain, dans deux jours, la semaine prochaine...</i> • Emplea adecuadamente nexos de causa (<i>parce que, car</i>), de oposición (<i>mais</i>) y de adición (<i>et</i>). |
| Fonética | <ul style="list-style-type: none"> • Puede expresarse de manera clara con errores que no afectan la comunicación. • Respeta el ritmo del francés. • Respeta la entonación de las frases afirmativas e interrogativas. |

Para poner en práctica los conocimientos y habilidades, el alumnado realizará la siguiente tarea: Hacer planes para salir con sus amigos; deberá responder tomando en cuenta sus actividades agendadas previamente.

| | Competencias comunicativas por evaluar | Desarrollo |
|---------------|--|---|
| Fase 1 | Comprensión oral | La o el docente pasará un audio en el que se propone una actividad o se invita a un evento. El alumnado responde un cuestionario. |
| Fase 2 | Interacción oral | En parejas o tríos, el alumnado improvisa un diálogo en el que le invitan a salir. La respuesta (aceptación, rechazo o aplazamiento) depende de las actividades que cada uno ya tenga agendadas. |
| Fase 3 | Interacción escrita | En una red social, cada aprendiente enviará una invitación para realizar alguna actividad a alguien del grupo. Esta persona debe responder de acuerdo con su programación de actividades. Cada aprendiente toma captura de pantalla de la invitación y de la respuesta recibida. Cada aprendiente debe enviar una invitación y responder, por lo menos, a otra. |

UNIDAD 2. EL FUTURO: QUAND JE SERAI GRAND-E...

Presentación

Esta segunda unidad del tercer semestre tiene como propósito lograr que el alumnado exprese acciones y planes sobre su futuro para exponer proyectos personales o académicos. Para lograr este propósito se propone una serie de cuatro aprendizajes que siguen una progresión de acuerdo a la perspectiva accional, éstos parten de la comprensión hasta llegar a la interacción.

Los aprendizajes se abordan con seis habilidades de la lengua atendiendo la dimensión oral y la dimensión escrita con la finalidad de que el alumnado logre un dominio integral de la expresión del futuro dentro del nivel A2. Así pues, el primer aprendizaje busca trabajar la comprensión de textos orales o escritos que expresen acciones proyectadas en futuro para en un segundo tiempo desarrollar la misma habilidad centrada en estructuras más complejas, los planes a futuro. Recordemos que para establecer un plan es necesario recurrir a varias acciones futuras y a nexos que permitan darle coherencia y cohesión a la concatenación de ideas. Los aprendizajes 3 y 4 trabajan la expresión y la interacción respectivamente, esta progresión lleva de la mano al alumnado desde el nivel cognitivo más fácil hasta el más complejo, ya que en la última etapa se solicita que exista, entre pares, un intercambio de información en futuro, de nueva cuenta se le propone al profesorado trabajar con las habilidades escritas u orales.

Las situaciones comunicativas de esta unidad gravitan en torno al registro informal de la lengua francesa. Se espera que el alumnado pueda establecer conversaciones en el contexto familiar y escolar sobre actividades futuras y planes a futuro. No se deja de lado la dimensión formal, aunque dentro de un contexto cercano, pues se propone abordar una preparación para una entrevista o encuesta sobre los planes a futuro. Asimismo, se invita al profesorado a contextualizar algunos de los aprendizajes dentro de las dinámicas de comunicación que se establecen gracias a la participación activa en foros de internet y en redes sociales.

Las estrategias sugeridas, por lo tanto, pretenden poner en acción las habilidades de la lengua oral y escrita desde la comprensión hasta la interacción. Se propone que exista un intercambio de acciones y planes a futuro que enriquezcan y fomenten la curiosidad del alumnado por los intereses de sus pares. No debemos olvidar que uno de los valores primordiales es el respeto, por lo que se espera que el profesorado establezca a lo largo de estas actividades una actitud de apertura y de reconocimiento de la alteridad como parte de un mundo plural y diverso.

La propuesta de tarea de evaluación se centra en el intercambio de planes futuro en el contexto escolar a través de una carta compromiso, de esta forma se trabajan las habilidades de producción y de la comprensión oral y escrita.

Carta descriptiva

| Propósito | Tiempo |
|---|---------|
| <p>Al finalizar la unidad, el alumnado:</p> <p>Expresará acciones y planes sobre su futuro, a través de oraciones simples, para exponer proyectos personales o académicos.</p> | 22 hrs. |

| Aprendizajes | Temática | | Estrategias sugeridas ²⁸ |
|---|---|---|---|
| | Componentes pragmáticos | Componentes lingüísticos | |
| <p>El alumnado:</p> <ol style="list-style-type: none"> Comprende y expresa acciones futuras mediante oraciones sencillas (oral y escrito). Comprende textos orales y escritos que expresen planes (personales y académicos) a corto o largo plazo. Expresa de manera oral o escrita planes futuros a corto y largo plazo (académicos y personales) Intercambia información de manera oral o escrita sobre planes futuros (personales y académicos) | <p>Actos de habla:</p> <ul style="list-style-type: none"> Hablar de actividades futuras. Proyectar. Pedir y dar información. Situar eventos en el tiempo. Justificar. <p>Situaciones comunicativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Conversación informal en la casa, la escuela o con amigos. Hacer planes para el futuro personal o escolar. Prepararse para una encuesta o entrevista acerca de sus planes a corto o largo plazo. Participación en redes sociales y foros de Internet. | <p>Léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> Vida personal (viajes, salidas, lugar de residencia, trabajo, familia, bienes). Empleo de estudiantes, profesiones y oficios Actividades y pasatiempos La certeza y la duda (<i>c'est sûr, aucune idée, peut-être...</i>) <p>Gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Futur simple</i> <i>Futur proche</i> La negación La condición (<i>si + présent + futur simple</i>) <i>Quand + futur simple + futur simple.</i> Expresar deseo o voluntad de hacer algo. | <ol style="list-style-type: none"> A. El alumnado responde un cuestionario breve, proporcionado por el profesorado, centrado en las acciones futuras que realizará una persona. D. Una vez corregido este cuestionario, el alumnado identifica la estructura que permite expresarse en futuro C. Las y los aprendientes, en equipo, elaboran oraciones en futuro. A. El profesorado presenta un documento oral o escrito en el que una persona expone sus planes para las próximas vacaciones y las acciones que necesita hacer para ello (comprar boletos, ver hoteles, actividades, etc.). D. El alumnado identifica y clasifica las actividades y acciones mencionadas en el documento. Enseguida, identifica las estructuras (conectores y verbos) que dan cohesión a los planes. C. Las y los aprendientes hacen una infografía con las estructuras necesarias para elaborar un plan a futuro. |

²⁸ En cada estrategia las iniciales indican las tres fases: A.= Apertura. D.= Desarrollo. C.= Cierre.

| Aprendizajes | Temática | | Estrategias sugeridas ²⁸ |
|--------------|---|---|--|
| | Componentes pragmáticos | Componentes lingüísticos | |
| | <p>Componentes socioculturales e interculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudios después del bachillerato en México y en países francófono: diferentes opciones de estudio. • La independencia temprana y la vida estudiantil en el mundo francófono. | <ul style="list-style-type: none"> • La duda y la certeza en indicativo (<i>je pense que + futur simple; je sais que + futur simple, etcetera</i>). • Indicadores de tiempo y lugar. <p>Fonética: Acento del francés</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acento del francés • Grupos rítmicos y palabras fonéticas. <p>Fonemas</p> <ul style="list-style-type: none"> • [ɛ] <p>Entonación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frase declarativa (afirmación y negación) • Frase interrogativa • Frase exclamativa: la sorpresa, la duda, certeza. <p>Relación sonidografía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura en voz alta de textos breves. <p>Letras finales mudas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Digramas • <i>l'élision /liaison</i> | <p>3. A. La o el docente comparte de forma oral o escrita sus planes a corto y largo plazo, hace énfasis en algunas oraciones para ilustrar las estructuras utilizadas. D. El alumnado responde a preguntas hechas por el profesorado sobre sus planes académicos y personales y, los clasifica en planes a corto o a largo plazo. C. El alumnado elabora un texto para expresar sus planes a corto y largo plazo. Las y los aprendientes exponen oralmente sus planes frente al grupo.</p> <p>4. A. El alumnado responde preguntas sobre planes futuros expuestos en un diálogo presentado por el profesorado para trabajar la comprensión del tema. D. El alumnado, en parejas, prepara preguntas para obtener más información sobre los planes expuestos anteriormente. C. Cada pareja hace y responde preguntas sobre sus proyectos.</p> |

Rúbrica para la evaluación

Esta rúbrica señala al profesorado los criterios observables que delimitan las habilidades de comunicación que el alumnado deberá mostrar al término de la Unidad 2.

| Criterios | Indicadores |
|---|---|
| Capacidad para expresarse en el futuro | <p style="text-align: center;">El alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresa acciones que realizará a corto y largo plazo. Formula de forma correcta sus planes y relaciona de manera causal dos ideas. • Utiliza pertinentemente las expresiones de cortesía de acuerdo con la situación y el interlocutor, y si requiere de ayuda de su interlocutor cuando no entiende: <i>pardon, comment est-ce que vous dites?</i> |
| Habilidades para la interacción | <ul style="list-style-type: none"> • Proporciona y solicita información sobre la actividad o evento referido (fecha, hora, lugar, etcétera). • Puede reformular o explicar si se lo solicitan. • Utiliza las expresiones de cortesía de acuerdo con la situación (formal e informal). |
| Léxico y gramática | <ul style="list-style-type: none"> • Realiza adecuadamente la concordancia de tiempos para expresar acciones futuras <i>présent-présent; présent-futur simple; futur simple-futur simple; futur proche-futur simple.</i> • Utiliza indicadores de tiempo: <i>dans 10 ans, demain, après, ensuite . . .</i> • Emplea el léxico pertinente a la situación. • Usa la estructura <i>si + presente + futuro simple; Quand + futuro simple + futuro simple.</i> • Emplea las estructuras del futuro para expresar su voluntad o deseo de hacer algo. |
| Fonética | <ul style="list-style-type: none"> • Tiene una pronunciación y un ritmo con pocos errores que no impiden la comunicación. • Realiza la lectura en voz alta de textos breves con pocos errores que no impiden la comprensión. |

Para poner en práctica los conocimientos y habilidades, el alumnado realizará la siguiente tarea: Hacer una carta compromiso para el siguiente ciclo escolar.

| | Competencias comunicativas por evaluar | Desarrollo |
|--------|--|---|
| Fase 1 | Producción escrita | El alumnado redactará ideas sobre sus compromisos escolares (utilizando <i>futur proche</i> y <i>futur simple</i>) y elaborará individualmente una carta compromiso. |
| Fase 2 | Comprensión escrita | El alumnado intercambiará las cartas de forma anónima para leer la de alguien más. |
| Fase 3 | Producción oral | El alumnado expondrá las ideas principales de las cartas al grupo. Las personas del grupo adivinarán quién escribió la carta expuesta. |

UNIDAD 3. NUESTRO PORVENIR: AGISSONS!

Presentación de la unidad

Para esta unidad, el alumnado deberá situarse completamente como un actor social al involucrarse en la reflexión sobre las problemáticas sociales y medioambientales que aquejan al mundo y en la identificación y resolución de alguna problemática social o medioambiental que afecte a su comunidad. A través de la propuesta de una acción solidaria en pro de su comunidad, se llevará a su máximo alcance la perspectiva accional a través de la cual el alumnado se involucrará en un trabajo cooperativo que le permita utilizar la lengua como medio de comunicación para encontrar una solución a la problemática planteada.

También para esta unidad, la gradación de los cuatro aprendizajes va de lo simple a lo complejo, comenzando por la comprensión de textos que versan sobre desafíos globales a nivel social y medioambiental; posteriormente, el alumnado dará su opinión sobre temáticas de interés comunitario, después planteará hipótesis sobre este tipo de problemáticas para finalmente llegar a la producción al presentar su propuesta de intervención a corto y largo plazo para resolver dichas problemáticas.

Para lograr los aprendizajes de esta unidad y alcanzar el propósito de la misma, entre las temáticas principales están plantear hipótesis, describir cómo será el futuro, proyectar, predecir, justificar; así como situar eventos en el tiempo. A nivel lexical, el alumnado deberá conocer el vocabulario pertinente para hablar de problemas sociales, así como ambientales y las acciones para atender a dichas situaciones. En relación con el desarrollo de actitudes y valores, que se desarrollan a partir de los componentes socioculturales e interculturales, se espera que el alumnado logre identificar y comprender la gravedad de las problemáticas sociales y ambientales que aquejan al mundo y a su comunidad; así como la importancia del trabajo cooperativo para encontrar soluciones a estos problemas. Se espera también que adquiera sensibilidad, empatía y reconocimiento ante grupos minoritarios, vulnerables, socialmente marginados, históricamente olvidados o personas que constantemente viven experiencias de lenguaje excluyente; así como ante especies animales en peligro de extinción o contaminación del agua, del aire, catástrofes naturales, entre otras.

Para ello, las estrategias propuestas guían al alumnado desde el conocimiento o la identificación de problemáticas globales, la expresión de su opinión y el planteamiento de hipótesis sobre qué pasaría de no atender a dichas problemáticas y los prepara para ir planeando una propuesta de intervención a partir de la identificación de una problemática comunitaria.

La tarea final de la unidad también pretende que el alumnado compare las posibles soluciones y reflexione sobre las más viables de realizar. Con esto se ponen en juego las habilidades de comprensión y expresión oral y escrita.

Carta descriptiva

| Propósito | Tiempo |
|---|---------|
| <p>Al finalizar la unidad, el alumnado:</p> <p>Formulará previsiones y propuestas de forma oral y escrita, a través del trabajo cooperativo, para organizar una acción solidaria en pro de su comunidad.</p> | 20 hrs. |

| Aprendizajes | Temática | | Estrategias sugeridas ²⁹ |
|--|--|--|--|
| | Componentes pragmáticos | Componentes lingüísticos | |
| <p>El alumnado:</p> <ol style="list-style-type: none"> Comprende textos orales y escritos sobre los desafíos globales: sociales y ambientales. Da su opinión de manera sencilla sobre temas de interés comunitario (oral y escrito). Plantea, de manera oral y escrita, hipótesis futuras sobre alguna problemática de interés comunitario. Presenta, de manera oral o escrita, una propuesta de intervención a corto y largo plazo para resolver una problemática comunitaria. | <p>Actos de habla:</p> <ul style="list-style-type: none"> Hablar del futuro Hablar de actividades futuras. Proyectar Predecir. Justificar. Dar información. Describir (en futuro). Situar eventos en el tiempo. Opinar. <p>Situaciones comunicativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Conversación informal en la casa, la escuela o con amigos. Exposición escolar. Participación en redes sociales o foros de Internet. | <p>Léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> Problemas sociales (violencia de género, acoso escolar, pobreza...) Problemas ambientales Protección ambiental (éteindre, gaspiller, économiser, etc) Medio ambiente Re-uso y reciclaje. Acciones ambientales (reforestation, protection de la biodiversité, consommation durable...) <p>Gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> Expresión de la opinión. Hipótesis. Expresión de la causa (<i>parce que, car</i>). <i>Futur simple</i>. <i>Futur proche</i>. | <ol style="list-style-type: none"> A. El alumnado relaciona problemáticas globales con sus consecuencias a partir de dos documentos, uno sobre problemáticas globales sociales y otro sobre problemáticas globales ambientales presentadas por el o la docente. D. El alumnado deduce la forma de la expresión de hipótesis futuras con el apoyo del profesorado. C. Las y los aprendientes, en una dinámica de discusión grupal y bajo la moderación del profesorado, debaten y reflexionan, en español, sobre las problemáticas que les atañen directamente. A. El alumnado responde una comprensión auditiva sobre la información presentada por el profesorado mediante un video o un documento de audio donde se expresen opiniones sobre los problemas globales a nivel social o ambiental. El alumnado identifica las estructuras necesarias para dar la opinión. |

²⁹ En cada estrategia las iniciales indican las tres fases: A.= Apertura. D.= Desarrollo. C.= Cierre.

| Aprendizajes | Temática | | Estrategias sugeridas ²⁹ |
|--------------|--|---|--|
| | Componentes pragmáticos | Componentes lingüísticos | |
| | <p>Componentes socioculturales e interculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> Las catástrofes naturales y las medidas de prevención en México y los países francófonos. La responsabilidad ambiental de las sociedades francófonas y de México. La actitud de la sociedad frente a problemas sociales (diferentes tipos de violencia y discriminación). | <ul style="list-style-type: none"> <i>Pouvoir + infinitif.</i> La cantidad y la intensidad (<i>très, trop</i>). La frecuencia. Pronombres relativos (<i>que/qui</i>). Imperativo. Comparación: <i>le plus, le moins, aussi...que, mauvais/bon.</i> <p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> Acento del francés Grupos rítmicos y palabras fonéticas. <p>Entonación</p> <ul style="list-style-type: none"> Frase declarativa (afirmación y negación) Frase interrogativa Frase exclamativa: entusiasmo, preocupación, urgencia. <p>Relación sonidografía</p> <ul style="list-style-type: none"> Lectura en voz alta de textos breves. Letras finales mudas Digramas <i>Élision /liaison</i> | <p>D. En plenaria, el alumnado hace una lluvia de ideas (utilizando algún <i>software</i> para nubes de palabras) sobre las problemáticas a nivel de su comunidad. C. El alumnado, en equipos, hace una lista de las situaciones más urgentes por atender y las explica; para ello el alumnado se ayuda con las fórmulas para la expresión de la opinión que haya modelado la o el docente.</p> <p>3. A. El alumnado responde un ejercicio con las estructuras para hacer hipótesis futuras que le es proporcionado por el profesorado. D. El alumnado retoma las problemáticas de su comunidad que consideró más urgentes y las clasifica en sociales y medioambientales. C. Las y los aprendientes, en equipos, plantean las hipótesis futuras que derivarían de no atender dichas problemáticas.</p> <p>4. A. El alumnado, en equipos, realiza una infografía en la que presenta una problemática de su comunidad con las afectaciones a futuro que podría provocar. D. Los equipos trabajan en una propuesta de intervención a corto y largo plazo para resolver la problemática; de ser necesario la o el docente hace un repaso del tiempo futuro. C. Cada equipo hace la presentación oral de su propuesta.</p> |

Rúbrica para la evaluación

Esta rúbrica señala al profesorado los criterios observables que delimitan las habilidades de comunicación que el alumnado deberá mostrar al término de la Unidad 3.

| Criterios | Indicadores |
|--|---|
| Capacidad para expresarse en el futuro | <p>El alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresa acciones que realizará a corto y largo plazo. Formula de forma correcta planes y relaciona de manera causal dos ideas. |
| Capacidad para hacer hipótesis y dar su opinión | <ul style="list-style-type: none"> • Realiza hipótesis sobre las problemáticas globales y locales. Relaciona de manera causal dos ideas. Expresa su opinión sobre la importancia o gravedad de alguna problemática. |
| Habilidades para la interacción | <ul style="list-style-type: none"> • Proporciona y solicita información sobre las diferentes problemáticas. • Intercambia hipótesis y opiniones. • Puede reformular o explicar si se lo solicitan. • Utiliza las expresiones de cortesía de acuerdo con la situación y el interlocutor. |
| Léxico y gramática | <ul style="list-style-type: none"> • Realiza adecuadamente la concordancia de tiempos para expresar acciones futuras. • Realiza adecuadamente la concordancia de tiempos para expresar hipótesis <i>présent-futur simple</i>. • Expresa la causa y realiza comparaciones. • Emplea el léxico pertinente a la situación. |
| Fonética | <ul style="list-style-type: none"> • Tiene una pronunciación y un ritmo con errores que no impiden la comunicación. • Lee en voz alta textos breves con algunos errores que no impiden la comprensión del mensaje. |

Para poner en práctica los conocimientos y habilidades, el alumnado realizará la siguiente tarea: En equipos, las y los aprendientes elaboran un plan para organizar acciones que atiendan o solucionen un problema de su comunidad.

| Competencias comunicativas por evaluar | | Desarrollo |
|--|-------------------|---|
| Fase 1 | | Preparación. En plenaria se elegirá una problemática, para después dividir al grupo en 2 grandes equipos. |
| Fase 2 | Expresión oral | Cada equipo elaborará proyecciones a futuro de no cambiar dicha problemática, además expresará su opinión sobre por qué consideran ese tema como importante o urgente. |
| Fase 3 | Expresión escrita | Después deberán elaborar, en un muro virtual, planes de acción aplicables a cada uno de los problemas elegidos, con acciones a nivel local |
| Fase 4 | Interacción oral | Cada equipo expondrá las soluciones y las acciones propuestas. Cada uno de los demás equipos deberán formular al menos una pregunta al equipo que expone. Además, con ayuda de una lista de cotejo, evaluarán a cada equipo para determinar quien propuso las acciones más tangibles. |

The background features several overlapping circles in various shades of gray. A large white circle is positioned in the center, containing the text. To the left, a portion of a patterned area is visible, consisting of a grid of squares with circles inside, and horizontal lines below it. A dark gray triangle is located in the upper right quadrant.

Francés IV

Propósito de la asignatura

Al finalizar el semestre, el alumnado integrará adecuadamente la descripción de circunstancias y los hechos para contar una experiencia personal. También podrá comparar el pasado con su presente.

| Nombre de la unidad | |
|---------------------|--|
| Unidad 1 | Describir el pasado: <i>Comment c'était avant?</i> 20 hrs. |
| Unidad 2 | Hablar del pasado: <i>Hier, tu as fait quoi?</i> 24 hrs. |
| Unidad 3 | ¡Cuéntame! <i>Qu'est-ce qui t'est arrivé?</i> 20 hrs. |

PRESENTACIÓN DE LA ASIGNATURA DE FRANCÉS IV

Este semestre representa el final del trayecto de enseñanza-aprendizaje para la materia de Francés en el Colegio, es decir, el alumnado alcanza el nivel A2 del MCER. El alumnado se mueve en la dimensión temporal hacia el pasado. Por lo tanto, se aborda la expresión en pasado dentro de los límites del nivel mencionado con el propósito que, al finalizar, el alumnado pueda contar una breve historia, bajo la forma de experiencia personal. La gradación propuesta es en el sentido de la complejidad, comenzando por la descripción en pasado, enseguida, referirse a hechos pasados para concluir con el poder contar una experiencia personal en pasado.

Si bien las tres unidades desarrollan las seis habilidades comunicativas que se plantean en este programa, hay un ligero acento sobre las habilidades escritas. Las estrategias y actividades propuestas están en función de los propósitos y de los aprendizajes de cada unidad, es decir, se trata de tareas de aprendizaje que permiten comprender el funcionamiento de la expresión en pasado, practicar los elementos lingüísticos, ponerlos en funcionamiento en tareas comunicativas para finalmente realizar alguna acción que implique describir en pasado o referirse a hechos pasados, o contar una experiencia personal.

Por otro lado, se espera que el alumnado desarrolle valores como la empatía, el respeto y aceptación de las diferencias. Asimismo, el profesorado favorecerá la reflexión y la concientización sobre condiciones históricas de grupos vulnerables o socialmente marginados, así como sobre la evolución de los derechos de la mujer.

Evaluación

Para conocer los alcances globales del proceso de enseñanza-aprendizaje, se propone al profesorado una rúbrica con criterios e indicadores que abarcan los aprendizajes y propósitos de la asignatura, una propuesta de evaluación diagnóstica y una sugerencia de tarea final de evaluación. También se proponen algunos indicadores para valorar la dimensión actitudinal.

En la rúbrica, encontrará los criterios observables que delimitan las habilidades de comunicación que el alumnado deberá mostrar al término del período de enseñanza-aprendizaje. Este semestre significa el fin del trayecto de enseñanza-aprendizaje de Francés en el CCH, sin embargo, aún se espera que el alumnado tenga algunos errores que no afecten la comunicación.

La propuesta de evaluación diagnóstica está pensada para proporcionar al profesorado elementos que permitan mejorar o ajustar su planeación didáctica.

La tarea final propuesta cubre los aprendizajes de la asignatura y se plantea como una propuesta que le permita hacer una valoración cualitativa y cuantitativa del desarrollo de los aprendizajes en el alumnado.

Asimismo, se sugiere al profesorado hacer una valoración de la dimensión actitudinal como parte integral del proceso de enseñanza aprendizaje, sin que esto influya necesariamente en la evaluación cuantitativa.

Rúbrica para la evaluación

| Criterios de evaluación | Indicadores |
|--|--|
| Capacidad para la expresión en pasado | <p>El alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresa características de personas, épocas y lugares del pasado. • Expresa semejanzas y diferencias entre el presente y el pasado. • Refiere hechos pasados y los puede presentar de manera cronológica. • Cuenta de manera coherente una experiencia personal • Puntualiza hechos del pasado y describe las circunstancias que los rodean. |
| Habilidades para la interacción | <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza pertinentemente las expresiones de cortesía de acuerdo con la situación y el interlocutor. • Solicita ayuda de su interlocutor cuando no entiende: <i>pardon, comment est-ce que vous dites?</i> • Responde preguntas sobre personas, lugares o épocas pasadas de su interés. • Formula y responde preguntas sobre hechos pasados. • Intercambia la información pertinente sobre alguna experiencia personal. |
| Léxico y gramática | <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza adecuadamente los tiempos del pasado: <i>Imparfait</i> y <i>passé composé</i>. • Construye pertinentemente frases comparativas: Por ejemplo, <i>avant + imparfait, maintenant + présent</i> • Utiliza el léxico pertinente a la conversación o a la situación comunicativa. • Utiliza nexos lógicos: <i>mais, où, et, donc, car, parce que, alors, quand, etc.</i> • Utiliza adecuadamente la concordancia de tiempos <i>passé composé-imparfait</i>. • Utiliza indicadores de tiempo: <i>hier, mardi dernier, à cette époque-là, . . .</i> |
| Fonética | <ul style="list-style-type: none"> • Tiene una pronunciación y un ritmo con pocos errores que no impiden la comunicación. • Respeta la entonación de las frases afirmativas, negativas e interrogativas. • Lee textos con algunos errores que no impiden la transmisión del mensaje. |

Para valorar la dimensión actitudinal, a continuación, se proponen algunos indicadores que el profesorado puede tomar en cuenta. Se sugiere que esta reflexión sea mediante una autoevaluación del alumnado o una reflexión en plenaria guiada por el profesorado, de la que se obtenga una valoración cualitativa y considerando los criterios trabajados en el aula.

El alumnado:

- Adquiere conciencia sobre los cambios de las condiciones de vida de diferentes pueblos y épocas.
- Reflexiona sobre la evolución de los derechos de la mujer.
- Reconoce la contribución de personajes célebres francófonos a la humanidad.
- Se sensibiliza frente a las condiciones históricas de grupos minoritarios o socialmente marginados.
- Muestra empatía y respeto hacia los recuerdos de la infancia de sus colegas.

Evaluación diagnóstica

El alumnado presenta de manera oral sus propósitos de año nuevo y que acciones debe hacer para lograrlos. El profesorado puede pedir que incluyan algún propósito sobre alguna acción comunitaria.

Tarea final de la asignatura de Francés IV:

En el marco del aniversario del Colegio de Ciencias y Humanidades, el alumnado alguna experiencia vivida en su primera semana en el CCH.

| Competencias por evaluar | Desarrollo |
|--------------------------|---|
| Expresión escrita | De manera individual, el alumnado redacta alguna experiencia que le haya sucedido el primer día o la primera semana de su ingreso al Colegio. |
| Expresión oral | Con la ayuda de algún elemento visual (cartel, presentación electrónica, collage, etcétera) cada aprendiz cuenta oralmente su experiencia. |
| Interacción oral | El grupo puede hacer preguntas sobre la experiencia contada. El grupo vota por la experiencia personal que le parece más interesante, más insólita o más graciosa. |

Temática general. Francés IV

| Componentes pragmáticos | | | Componentes lingüísticos | | |
|---|--|--|--|---|--|
| Actos de habla | Situaciones comunicativas | Componentes socioculturales e interculturales | Léxico | Gramática | Fonética |
| <ul style="list-style-type: none"> • Hablar del pasado. • Hacer y responder a preguntas sencillas. • Describir a personas, épocas y lugares (en pasado). • Comparar personas, épocas y lugares. • Pedir y dar información. • Precisar información. • Expresar preferencias. • Referirse a hechos pasados. • Situarse en el tiempo. • Ubicar sucesos en el tiempo. • Relatar. | <ul style="list-style-type: none"> • Referir hechos pasados en relación consigo mismo, con la escuela, la familia, el entorno. • Conocer y reconocer personajes célebres. • Conversación formal e informal en la escuela, la casa y con amigos. • Evocación de recuerdos de la infancia. • Participación en redes sociales y foros de internet. • Relatar una experiencia. | <ul style="list-style-type: none"> • Contribución de personajes célebres francófonos a la sociedad • Los jóvenes y su formación. • La historia de vida de las infancias y las juventudes francófonas. • Los cambios de las condiciones de vida de los pueblos originarios en México y en los territorios francófonos. • La evolución de los derechos de la mujer en países francófonos y en México. • La nostalgia en la sociedad francesa: el recuerdo de infancia. | <ul style="list-style-type: none"> • Costumbres y objetos de una época. • Actividades propias de la infancia. • Transformaciones de lugares. • Modas pasadas. • Expresiones de tiempo: <i>actuellement, avant, à ce moment-là, à cette époque...</i> • Sucesos históricos • Actividades familiares • Rutinas personales • Eventos personales. • Indicadores de tiempo (edad, años, fechas, momentos del día.) • <i>Fait divers</i>. • Descripción de personas, épocas y lugares. • Eventos personales y familiares. • Vida cotidiana. • Momentos del día. • Días de la semana y meses. | <ul style="list-style-type: none"> • Oración interrogativa y negativa (preguntar y negar). • Presente. • Comparación. • Preposiciones de lugar. <p>Expresión del pasado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Passé composé</i>. • <i>Imparfait</i>. • Concordancia <i>passé composé / imparfait</i>. • Adverbios temporales. • Articuladores del discurso: <i>d'abord, ensuite, puis, après, mais, alors, avant, et, parce que...</i> | <p>Acento del francés</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupos rítmicos (<i>présent vs imparfait / présent vs passé composé / passé composé vs imparfait</i>). • Grupos rítmicos: <i>l'élision / la liaison</i>. • Palabras fonéticas (<i>pronom - auxiliaire - participe passé</i>). <p>Entonación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frase declarativa (afirmación y negación). • Frase interrogativa. • Frase exclamativa: la sorpresa. <p>Relación sonido grafía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura en voz alta de textos. <p>Fonemas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consonantes [s], [z] |

UNIDAD 1. DESCRIBIR EL PASADO: COMMENT C'ÉTAIT AVANT ?

Presentación de la unidad

Al finalizar la unidad el alumnado será capaz de comprender y describir textos con descripciones de personas, lugares o épocas en pasado. Tendrá la capacidad de intercambiar información de una descripción en pasado de manera oral a través de preguntas y finalmente logrará comparar personas, lugares y situaciones con el presente.

Los cuatro aprendizajes propuestos parten de la comprensión de descripciones en pasado, pasando por la expresión, para terminar con la interacción al intercambiar con sus pares la información sobre personas, lugares y épocas del pasado. De esta manera, el alumnado comienza a adquirir la expresión en pasado dentro de los parámetros del nivel A2. En cuanto a los temas que coadyuban a la realización de los aprendizajes se encuentra la conjugación del *imparfait* que descubrirá a partir de ejemplos proporcionados por el profesorado. Asimismo, este proporcionará ejercicios tanto orales como escritos para la sistematización de dicha conjugación. Otro tema importante es la comparación entre pasado y presente, se evocará la infancia para poder expresar este acto de habla y se pedirá al alumnado investigar sobre procesos históricos como la evolución de los derechos de la mujer en países francófonos y en México para propiciar la reflexión y la comparación entre la situación pasada y la actual.

En esta unidad se espera que el alumnado muestre empatía y respeto hacia los recuerdos de infancia y la trayectoria de vida de sus pares. Asimismo, el alumnado adquiere conciencia sobre los cambios de las condiciones de vida de diferentes pueblos y épocas, así como la aportación de las mujeres a la sociedad.

La tarea de evaluación se plantea de manera lúdica, a través del juego de adivina quién. De esta manera el alumnado describe personas, lugares o épocas del pasado, lo que permite poner en práctica las habilidades de producción escrita y de interacción oral.

Carta descriptiva

| Propósito | Tiempo |
|---|---------|
| <p>Al finalizar la unidad, el alumnado:</p> <p>Describirá personas, épocas y lugares del pasado, de manera oral y escrita, para compararlos con su presente.</p> | 20 hrs. |

| Aprendizajes | Temática | | Estrategias sugeridas ³⁰ |
|---|---|--|--|
| | Componentes pragmáticos | Componentes lingüísticos | |
| <p>El alumnado:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprende textos orales y escritos que describen personas, épocas y lugares del pasado. 2. Describe, de manera oral o escrita, personas, lugares o épocas del pasado. 3. Intercambia información de manera oral por medio de preguntas y respuestas acerca de personas, lugares o épocas del pasado. 4. Compara de manera oral o escrita características de personas, lugares o épocas del pasado con sus características actuales | <p>Actos de habla:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hablar del pasado. • Comprender y responder a preguntas sencillas. • Describir a alguien (en pasado). • Comparar. <p>Situaciones comunicativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evocación de recuerdos de la infancia. • Conversación informal en la casa, la escuela o con amigos. • Participación en redes sociales o foros de Internet. <p>Componentes socioculturales e interculturales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los cambios de las condiciones de vida de los pueblos originarios en México y en los territorios francófonos. • La evolución de los derechos de la mujer en países francófonos y en México. • La nostalgia en la sociedad francesa: el recuerdo de infancia. | <p>Léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Costumbres y objetos de una época. • Transformaciones de lugares. • Actividades propias de la infancia. • Modas pasadas. • Expresiones de tiempo (<i>maintenant, actuellement, avant, à ce moment-là, à cette époque</i>). • Descripción de personas, lugares y objetos. <p>Gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Imparfait</i>. • Adverbios de tiempo. • Formular preguntas. • Presente. • Comparación. • Articuladores del discurso: <i>d'abord, ensuite, puis, après, mais, alors, avant, et, parce que</i>. | <ol style="list-style-type: none"> 1. A. El alumnado responde un pequeño cuestionario de comprensión a partir de textos proporcionados por la o el docente. En estos textos se presentan descripciones de personas, épocas y lugares del pasado. D. El alumnado identifica las estructuras necesarias para describir en pasado. C. Las y los aprendientes, guiados por el profesorado, elaboran un cuadro para conceptualizar las estructuras identificadas. 2. A. El alumnado responde un ejercicio de comprensión de textos de descripciones en pasado que aplica la o el docente. D. El alumnado identifica los verbos y las marcas temporales, igualmente conceptualiza el imparfait y su uso con apoyo del profesorado. El alumnado resuelve ejercicios de sistematización de este tiempo verbal. C. El alumnado elabora descripciones en pasado de personas, épocas o lugares. 3. A. El o la docente proporciona textos orales o escritos que contengan preguntas sobre descripciones del pasado; el alumnado identifica la estructura para utilizada en la formulación de estas preguntas. |

³⁰ En cada estrategia las iniciales indican las tres fases: A.= Apertura. D.= Desarrollo. C.= Cierre.

| Aprendizajes | Temática | | Estrategias sugeridas ³⁰ |
|--------------|-------------------------|--|--|
| | Componentes pragmáticos | Componentes lingüísticos | |
| | | <p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acento del francés: • Grupos rítmicos (présent vs imparfait). • Palabras fonéticas. • Entonación: • Frase declarativa (afirmación y negación). • Frase interrogativa. • Frase exclamativa: la sorpresa. • Relación sonido grafía: • Lectura en voz alta de textos. | <p>D. El alumnado se organiza en parejas. En seguida, cada aprendiz de la dupla investiga un tema (persona, lugar o época del pasado) que le es asignado por la o el docente. Después, cada persona formula preguntas por escrito sobre el tema de su pareja. C. En parejas, las y los aprendientes harán oralmente las preguntas preparadas previamente para obtener información sobre el tema de su pareja; se intercambian los roles. La o el docente monitorea las interacciones.</p> <p>4. A. El alumnado ve un video preparado por el profesorado donde se muestren comparaciones entre el presente y el pasado (personas, épocas o lugares). D. El alumnado identifica las estructuras y expresiones de comparación. Con base en los ejemplos el alumnado crea un video corto donde compare personas, épocas o lugares del pasado con el presente. C. Las y los aprendientes comparten sus videos en un muro virtual y cada aprendiz revisa al menos dos videos para co-evaluar el trabajo hecho por sus pares.</p> |

Rúbrica para la evaluación

Esta rúbrica señala al profesorado los criterios observables que delimitan las habilidades de comunicación que el alumnado deberá mostrar al término de la Unidad 1.

| Criterios | Indicadores |
|--|--|
| Descripción en pasado | El alumnado: <ul style="list-style-type: none"> • Da las características relevantes de épocas, lugares y personas del pasado. • Expresa diferencias y similitudes de épocas, lugares y personas del pasado con el presente |
| Habilidades para la interacción | <ul style="list-style-type: none"> • Requiere ayuda de su interlocutor cuando no entiende: <i>pardon, comment est- ce que vous dites?</i> • Participa activamente formulando preguntas para obtener mayor información sobre descripciones del pasado, así como responder a preguntas del interlocutor para proveer más información. |
| Léxico y gramática | <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza oraciones simples afirmativas o negativas para describir personas, épocas y lugares del pasado. • Estructura oraciones en <i>imparfait</i> que le permiten describir el pasado. • Utiliza indicadores de tiempo: <i>maintenant, actuellement, avant, à ce moment-là, à cette époque.</i> • Estructura oraciones de comparación entre el pasado y el presente (<i>avant/ maintenant</i>). • Emplea el léxico básico asociado al tema. |
| Fonética | <ul style="list-style-type: none"> • Pronuncia y distingue las formas verbales en <i>présent/imparfait</i>. • Utiliza la entonación adecuada para las oraciones declarativas (afirmativas y negativas) o interrogativas. |

Para poner en práctica los conocimientos y habilidades, el alumnado realizará la siguiente tarea: El alumnado juega “adivina quién” utilizando descripciones de personas o lugares del pasado como pistas del juego.

| | Competencias comunicativas por evaluar | Desarrollo |
|--------|--|--|
| Fase 1 | | Preparación. Se divide al grupo en equipos de 4 personas. Cada equipo deberá decidir si trabajará con personajes (mujeres célebres del pasado), pueblos originarios o lugares que han sufrido cambios y deberán reunir 9 imágenes del tema seleccionado y elaborarán 4 tableros de “adivina quién”. Asimismo, tendrán tarjetas sueltas con todos los personajes o lugares. |
| Fase 2 | Expresión escrita | Cada equipo elaborará las descripciones de las personas o lugares del pasado, utilizando el <i>imparfait</i> . |
| Fase 3 | Interacción oral | A cada persona del equipo se le asignará una tarjeta y jugará adivina quién haciendo preguntas sobre cómo eran, qué usaban o qué hacían las personas o cómo eran los lugares. Gana quien adivine su personaje o lugar. |

UNIDAD 2. HABLAR DEL PASADO: HIER TU AS FAIT QUOI?

Presentación de la unidad

Esta segunda unidad está conformada por cinco aprendizajes que tienen como propósito que el alumnado pueda referirse a acciones puntuales del pasado tanto de manera oral como escrita y que sea capaz de intercambiar información al respecto.

Para alcanzar este propósito, los aprendizajes siguen una progresión que va de lo más simple a lo más complejo, y de la comprensión hacia la producción, culminando con la interacción.

De acuerdo con lo anterior, el alumnado inicia la unidad con actividades de comprensión que le permiten, además, con ayuda del profesorado, deducir la estructura utilizada (el *passé composé*) para referirse a hechos pasados. Se continúa con actividades de sistematización que son indispensables para lograr la producción de oraciones breves orales y escritas, después el alumnado realizará un pequeño monólogo y redactará un texto corto y, finalmente, realizará una actividad de interacción por medio de preguntas y respuestas.

Al tratar la biografía como modelo de texto en el que se refieren hechos pasados, el profesorado puede aprovechar la oportunidad de poner de relieve la importancia de conocer y valorar a personas de las denominadas “minorías” y a mujeres que han tenido importancia en la sociedad en diferentes momentos de la historia.

La tarea de evaluación propuesta se presenta bajo el esquema de un concurso de preguntas y respuestas (culturales, científicas, etcétera) donde el alumnado pone en práctica las habilidades de comprensión y producción escrita y oral, así como interacción oral.

Carta descriptiva

| Propósito | Tiempo |
|--|---------|
| <p>Al finalizar la unidad, el alumnado:</p> <p>Intercambiará información sobre hechos pasados, de manera oral y escrita para referirse a acciones puntuales del pasado.</p> | 24 hrs. |

| Aprendizajes | Temática | | Estrategias sugeridas ³¹ |
|--|--|--|---|
| | Componentes pragmáticos | Componentes lingüísticos | |
| <p>El alumnado:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprende breves textos orales o escritos que refieren hechos pasados. 2. Realiza oraciones breves, de manera oral o escrita, sobre hechos pasados. 3. Realiza un pequeño monólogo con oraciones breves sobre hechos pasados. 4. Redacta un texto corto con enunciados simples en el que refiere hechos pasados. 5. Intercambia información de manera oral o escrita por medio de preguntas y respuestas acerca de hechos pasados. | <p>Actos de habla:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hablar del pasado. • Hacer y responder preguntas sencillas. • Pedir información. • Referirse a hechos pasados. • Ubicar sucesos en el tiempo. <p>Situaciones comunicativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversación (formal e informal) sobre hechos de su trayecto de vida. • Conversación informal en la casa, la escuela o con amigos. • Participación en redes sociales o foros de Internet. <p>Componentes socioculturales e interculturales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contribución de personajes célebres francófonos a la sociedad | <p>Léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades familiares. • Rutinas personales. • Eventos personales. • Sucesos históricos. • Lugares • Indicadores de tiempo (edad, años, fechas, momentos del día). <p>Gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Passé composé</i> • Adverbios: <i>déjà, pas encore, jamais, avant, après.</i> • Formular preguntas. • Articuladores del discurso: <i>d'abord, ensuite, puis, après, mais, alors, avant, et, parce que...</i> | <ol style="list-style-type: none"> 1. A. El alumnado responde oralmente algunas preguntas de comprensión global sobre documentos sonoros presentados por el profesorado en los cuales se cuentan acciones pasadas. D. El alumnado responde ejercicios de comprensión detallada sobre los hechos referidos anteriormente. Estos ejercicios son proporcionados por la o el docente. La corrección se hace apoyándose en una transcripción. C. En la transcripción del audio, las y los aprendientes identifican la estructura del <i>passé composé</i> y realizan una hipótesis de la regla de este tiempo verbal. 2. A. El alumnado resuelve ejercicios de comprensión global y detallada sobre un documento con imágenes, presentado por la o el docente, donde se cuenta lo hecho el fin de semana anterior mediante oraciones simples. D. El alumnado hace ejercicios de sistematización del <i>passé composé</i>. C. Tomando como ejemplo las oraciones trabajadas, cada aprendiente enlista por escrito lo que hizo el fin de semana, acompañando su texto con imágenes. 3. A. El alumnado responde un cuestionario de comprensión auditiva sobre un documento presentado por el profesorado en el que uno o varios personajes hablen de acciones pasadas. |

³¹ En cada estrategia las iniciales indican las tres fases: A.= Apertura. D.= Desarrollo. C.= Cierre.

| Aprendizajes | Temática | | Estrategias sugeridas ³¹ |
|--------------|-------------------------|---|---|
| | Componentes pragmáticos | Componentes lingüísticos | |
| | | <p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acento del francés. • Grupos rítmicos (présent vs passé composé/ passé composé vs imparfait). • Palabras fonéticas (pronom- auxiliaire- participe passé). • Grupos rítmicos: l'élision / la liaison. • Entonación: • Frase declarativa (afirmación y negación). • Frase interrogativa. • Frase exclamativa: la sorpresa. • Fonemas: • [s] / [z] • Relación sonido grafía: • Lectura en voz alta de textos. | <p>D. El alumnado sistematiza el uso de los conectores de tiempo a partir de las explicaciones y los ejercicios proporcionados por la o el docente.</p> <p>C. El alumnado, en equipos, da la secuencia que le parezca más adecuada a una serie de imágenes de acciones que el profesorado le distribuye. Usando como modelo el audio, un representante de cada equipo presenta su secuencia de acciones como una cronología de algo que sucedió.</p> <p>4. A. El alumnado hace ejercicios de comprensión global y comprensión detallada sobre biografías breves de personas célebres pertenecientes a grupos "minoritarios" que le son presentadas por el profesorado.</p> <p>D. El alumnado conceptualiza y sistematiza el tiempo verbal y los nexos e indicadores temporales bajo la guía de la o del docente. El alumnado investiga en Internet los hechos sobresalientes de la vida de un personaje de su elección para redactar su biografía utilizando enunciados simples. C. Las y los aprendientes utilizan una lista de cotejo para autoevaluarse. El alumnado, en plenaria, reflexiona en español sobre la discriminación. El profesorado modera el debate.</p> |

Rúbrica para la evaluación

Esta rúbrica señala al profesorado los criterios observables que delimitan las habilidades de comunicación que el alumnado deberá mostrar al término de la Unidad 2.

| Criterios de evaluación | Indicadores |
|--|--|
| Expresión en pasado | <p>El alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza formas pertinentes para referirse a hechos pasados. • Hace una relación de hechos pasados. |
| Habilidades para la interacción | <ul style="list-style-type: none"> • Solicita ayuda a su interlocutor cuando no entiende: <i>“je ne comprends pas”, “je n’ai pas compris”</i>. • Formula y responde preguntas sobre acciones pasadas. |
| Léxico y gramática | <ul style="list-style-type: none"> • Estructura adecuadamente oraciones en pasado: <i>passé composé</i>, afirmativas, interrogativas y negativas. • Utiliza indicadores de tiempo del pasado: <i>hier, mardi dernier, à cette époque-là, etcétera</i>. • Emplea un léxico pertinente de acuerdo con la situación. |
| Fonética | <ul style="list-style-type: none"> • Pronuncia y distingue adecuadamente las formas verbales en <i>présent/passé composé</i>. • Utiliza la entonación adecuada para las oraciones afirmativas, negativas o interrogativas. • Discrimina los sonidos [s] y [z]. • Realiza una lectura adecuada de textos en <i>passé composé</i>. |

Para poner en práctica los conocimientos y habilidades, el alumnado realizará la siguiente tarea: Las y los alumnados participan en un concurso de preguntas sobre hechos históricos, culturales o científicos.

| Competencias comunicativas por evaluar | | Desarrollo |
|--|-------------------|---|
| Fase 1 | | Preparación. Por equipos, investigan sucesos históricos, culturales o científicos |
| | Expresión escrita | Cada equipo redacta 10 preguntas en passé composé (<i>qui, quoi, quand, où</i>) con tres opciones de respuesta. El profesorado revisa las tarjetas y las regresa a los equipos |
| Fase 2 | Interacción oral | El profesorado decide qué grupos se enfrentan. Las respuestas deben ser oraciones completas. Cada equipo hace sus preguntas al equipo contrario. El premio lo decide la o el docente. |

UNIDAD 3. ¡CUÉNTAME! QU'EST-CE QUI T'ES ARRIVÉ?

Presentación de la unidad

Esta unidad representa la culminación del trayecto de aprendizaje planteado en los programas. El propósito se centra en la tarea de contar una historia sencilla, específicamente contar una experiencia. Al igual que en todo el programa, la progresión parte de la comprensión, en la que el alumnado obtiene el corpus lingüístico necesario para contar la experiencia personal; enseguida la expresión, que le permite contar, a través de monólogos o de textos, su experiencia personal y finalmente, la interacción que le permite intercambiar información de su historia con sus compañeros.

Las actividades y estrategias sugeridas se plantean en función de los cinco aprendizajes de la unidad, es decir, se trata de tareas de aprendizaje que permiten al alumnado comprender la estructura y funcionamiento de las historias que refieren experiencias personales, le permiten también aprovechar los elementos lingüísticos y funcionales para contar éstas, asimismo le permiten adquirir y utilizar las formas para solicitar y dar información sobre alguna experiencia personal. El abanico del léxico necesario se expande para asociarse con las diferentes situaciones. Asimismo, el alumnado deberá entender la oposición *passé composé/imparfait* y utilizar nexos lógicos para poder darle coherencia a su breve relato. En las estrategias propuestas se sugiere al profesorado la lectura de historias sencillas en que el alumnado deberá distinguir los hechos de las circunstancias.

Por otro lado, se espera que el alumnado desarrolle valores como el respeto y aceptación de las diferencias, apertura hacia el otro, concientización sobre situaciones de violencia y de discriminación.

La tarea de evaluación pone en juego las habilidades de expresión escrita y de interacción oral a través de la narración de un suceso que haya vivido el alumnado en su primera semana en el CCH.

Carta descriptiva

| Propósito | Tiempo |
|--|---------|
| <p>Al finalizar la unidad, el alumnado:</p> <p>Integrará descripciones y acciones pasadas, con oraciones simples, para contar una experiencia personal.</p> | 20 hrs. |

| Aprendizajes | Temática | | Estrategias sugeridas ³² |
|--|---|---|--|
| | Componentes pragmáticos | Componentes lingüísticos | |
| <p>El alumnado:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprende la información relevante de una historia breve (oral o escrita): hechos, protagonistas, lugar, ubicación temporal. 2. Distingue los hechos de las circunstancias en una historia pasada (oral o escrita). 3. Comprende la secuencia temporal de una historia, de manera oral o escrita. 4. Cuenta, de manera oral o escrita, una experiencia personal breve que incluya hechos y circunstancias 5. Formula y responde preguntas sobre su experiencia personal. | <p>Actos de habla:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situarse en el tiempo. • Situar eventos en el tiempo. • Hablar del pasado. • Describir en pasado. • Relatar. <p>Situaciones comunicativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relatar una experiencia. • Contar el testimonio de algún acontecimiento. • Conversación informal en la casa, la escuela o con amigos. • Participación en redes sociales o foros de Internet. <p>Componentes socioculturales e interculturales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los jóvenes y su formación. • La historia de vida de las infancias y las juventudes francófonas. | <p>Léxico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los eventos personales y familiares. • La vida cotidiana. • <i>Fait divers</i>. • Momentos del día. • Los días de la semana y los meses. • Descripción de personas, lugares y objetos. <p>Gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alternancia <i>passé composé</i> y <i>imparfait</i>. • Formular preguntas. • Adverbios temporales. • Articuladores del discurso: <i>d'abord, ensuite, puis, après, mais, alors, avant, et, parce que</i>. • Preguntas: <i>Qui? Quoi? Où? Quand?</i> • Preposiciones de lugar. | <ol style="list-style-type: none"> 1. A. El alumnado identifica la situación comunicativa a partir de textos o audios que cuenten pequeñas historias (anécdotas o experiencias personales) que le son proporcionadas por la o el docente. D. El alumnado identifica la información relevante de estas historias como hechos, protagonistas, lugar, ubicación temporal. Los ejercicios pueden ser interactivos en línea. C. A partir de un texto diferente, las y los aprendientes deben demostrar que comprenden la información relevante de la historia haciendo algún organizador gráfico. 2. A. El alumnado realiza ejercicios de comprensión de una anécdota o experiencia personal (oral o escrita) guiados por la o el docente. D. El alumnado subraya, en el texto o en la transcripción de esta anécdota o experiencia personal, los hechos y las circunstancias en colores diferentes. El profesorado hace hincapié en las estructuras empleadas para relatar los hechos y describir las circunstancias. C. El alumnado distingue las circunstancias y los hechos de otras historias diferentes que le son proporcionadas por la o el docente. 3. A. Las y los aprendientes reordenan una historia que la o el docente les proporciona en desorden. Los ejercicios pueden realizarse en línea. |

³² En cada estrategia las iniciales indican las tres fases: A.= Apertura. D.= Desarrollo. C.= Cierre.

| Aprendizajes | Temática | | Estrategias sugeridas ³² |
|--------------|-------------------------|---|--|
| | Componentes pragmáticos | Componentes lingüísticos | |
| | | <p>Fonética:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acento del francés: • Grupos rítmicos y palabras fonéticas (<i>présent vs passé composé/ passé composé vs imparfait</i>). • Entonación: • Frase declarativa (afirmación y negación). • Frase interrogativa. • Frase exclamativa: la sorpresa. • Relación sonido grafía: • Lectura en voz alta de textos. | <p>D. El alumnado realiza la conceptualización a partir de un organizador gráfico sobre las marcas temporales que dan secuencia a las acciones. Este organizador gráfico le es proporcionado por el profesorado.</p> <p>C. Las y los aprendientes utilizan las marcas temporales para dar secuencia a una serie de acciones presentadas por el profesorado.</p> <p>4. A. El alumnado resuelve un ejercicio de comprensión sobre documentos que cuenten sucesos personales. Estos documentos son presentados por el profesorado D. El alumnado utiliza los documentos como modelo para contar por escrito alguna experiencia que hayan vivido.</p> <p>C. Las y los aprendientes presentan oralmente su relato.</p> <p>5. A El alumnado responde un cuestionario de comprensión sobre un video con una entrevista a algún testigo de un accidente o algo similar que el profesorado presenta en el laboratorio de idiomas. D. El alumnado prepara preguntas para algún testigo de un hecho extraordinario apoyados por el profesorado que guía la conceptualización. C. En parejas, las y los aprendientes, tomarán el rol de periodista y testigo para que por medio de las preguntas el testigo cuente la experiencia que vivió. Posteriormente, se intercambian los roles. Una variante de este ejercicio es hacerlo de manera escrita a través del chat.</p> |

Rúbrica para la evaluación

Esta rúbrica señala al docente los criterios observables que delimitan las habilidades de comunicación que el alumnado deberá mostrar al término de la Unidad 3.

| Criterios | Indicadores |
|---|---|
| Capacidad para contar una experiencia personal | <p style="text-align: center;">El alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refiere los hechos de una experiencia personal y les da una secuencia temporal. • Describe cómo son el ambiente, el lugar y las personas que están presentes en una experiencia personal. • Cuenta una experiencia personal breve. |
| Habilidades para la interacción | <ul style="list-style-type: none"> • Requiere de ayuda de su interlocutor cuando no entiende: <i>pardon, comment est-ce que vous dites?</i> • Puede reformular para hacerse entender. • Intercambia la información pertinente sobre alguna experiencia personal. |
| Léxico y gramática | <ul style="list-style-type: none"> • Emplea el léxico adecuado para contar una experiencia personal. • Utiliza adecuadamente la concordancia de tiempos <i>passé composé–imparfait</i>. • Utiliza indicadores de tiempo: <i>hier, mardi dernier, à cette époque-là, d’abord, ensuite, finalement. . .</i> • Emplea la negación en <i>passé composé</i> y <i>imparfait</i>. • Utiliza nexos lógicos para dar coherencia y cohesión a su relato. |
| Fonética | <ul style="list-style-type: none"> • Pronuncia adecuadamente los sonidos del francés, con algunos errores que no afectan la comunicación. • Respeta el ritmo y la entonación de las frases en pasado. • Lee de manera apropiada textos que cuentan experiencias personales o pequeñas historias. |

Para poner en práctica los conocimientos y habilidades, las y los aprendientes realizarán la siguiente tarea: Contarán en un podcast algo que les pasó en su primera semana en CCH.

| | Competencias comunicativas por evaluar | Desarrollo |
|--------|--|--|
| Fase 1 | | Preparación. Individualmente, el alumnado redactará un pequeño texto (150 palabras aproximadamente) en el que cuenten algo que les sucedió en la primera semana en el CCH. Cada aprendiente prepara 5 o 6 preguntas que harán a su pareja durante la entrevista. |
| Fase 2 | Interacción oral | En parejas, un aprendiente toma el rol de periodista, el otro de entrevistado. La o el periodista hace las preguntas preparadas para que el entrevistado cuente algo ocurrido en su primera semana en CCH. |

Glosario de términos

En este apartado, el profesorado encontrará una guía elemental que le permitirá dar a su lectura una orientación pertinente. Recomendamos que se remita a fuentes directas para que los conceptos sean más precisos.

Actividad: Acción centrada en uno o dos actos de habla que tiene un objetivo comunicativo.

Acto de habla: Unidad elemental de comunicación lingüística con la que se realiza una acción (petición, instrucción, afirmación...).

Alumnado crítico: Es aquel que se pregunta, pregunta a otros, revisa, cuestiona, trata de buscar racionalidades. El alumnado crítico es el que debe pensar por sí mismo.³³

Competencias: Conjunto de saberes, habilidades y actitudes necesarias para realizar una tarea.

Competencia comunicativa: Capacidad para comunicarse de manera eficaz y pertinente en una comunidad de habla de la lengua extranjera. Esto implica la utilización pertinente de los componentes lingüísticos (léxico, gramática y fonética) en relación con los componentes pragmáticos (actos de habla, situación de comunicación y situación socio-cultural).

Componente pragmático: Las competencias pragmáticas se refieren al conocimiento que posee el usuario o alumnado de los principios según los cuales los mensajes se organizan, se estructuran y se ordenan (“competencia discursiva”); se utilizan para realizar funciones comunicativas (“competencia funcional”); se secuencian según esquemas de interacción y transacción (“competencia organizativa”).³⁴

Conceptualización: El alumnado clasifica los elementos lingüísticos, reflexiona y formula reglas sobre el funcionamiento de la lengua. El profesorado guía la reflexión, confirma o corrige dichas reglas y, promueve la comprensión del funcionamiento de estas herramientas lingüísticas para ser utilizadas en la producción, interacción y/o en la elaboración de la tarea final.

³³ Javier Palencia Gómez, Hacia la concepción del bachillerato universitario, en <http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res077/txt2.htm. consultado el 22 de mayo de 2011, 20:00 h>

³⁴ , Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, pág. 9.

Cultura básica: Es el contenido fundamental formativo que ofrece el Colegio al alumnado. Se encuentra plasmada en todas las asignaturas del plan de estudios y se entiende como el conjunto de principios y elementos productores de saber y hacer, cuya utilización permite adquirir mayores y mejores conocimientos y prácticas.³⁵

Descubrimiento: (Réperage). El alumnado identifica y extrae los elementos lingüísticos relevantes y necesarios para realizar el acto de habla.

Digrama: Es un conjunto de dos letras que representan un sólo fonema. Pueden ser dos vocales o dos consonantes o incluso vocal y consonante.

Ejercicio: Acción centrada en un punto lingüístico a desarrollar.

Enfoque: Concepción teórica constituida por principios sobre los que se organiza didácticamente la enseñanza. Estos principios dan forma a un modelo didáctico específico.

Enfoque comunicativo: Modelo didáctico centrado en dotar al aprendiente de la capacidad para comunicarse (de manera oral y escrita) con otros hablantes de la lengua extranjera meta. Las actividades planteadas en el enfoque comunicativo intentan reproducir con fidelidad la realidad fuera del aula. La gramática pasa a segundo plano y tanto esta como el vocabulario se abordan en función de las necesidades de comunicación del aprendiente. El uso de documentos auténticos tanto orales como escritos será esencial en este enfoque.

Estrategia: Concepto que, aplicado al campo de la enseñanza y del aprendizaje, se define como una secuencia de actividades (rígida o flexible) diseñada para la consecución de una finalidad precisa (aprendizaje). Este concepto, en el terreno de la enseñanza y del aprendizaje, se adecúa mejor al concepto de tarea que marca la perspectiva accional.

Exposición: Fase de la unidad didáctica que incluye las fases de anticipación, de comprensión global y detallada, cuya finalidad es exponer al alumnado al corpus lingüístico para desarrollar el aprendizaje seleccionado.

Marco Común Europeo de Referencia: Documento que incluye diversos elementos para elaborar programas de lenguas, orientaciones curriculares y exámenes, entre otros. Presenta descripciones detalladas de lo que tienen que aprender a hacer las personas que estudian un idioma, con el objetivo de usarlo para comunicarse. Asimismo, señala los conocimientos y habilidades que deben desarrollarse para desempeñarse eficazmente. El MCER es un documento que les proporciona a todos los agentes involucrados en el proceso educativo, “los medios adecuados para que reflexionen sobre su propia práctica, con el fin de ubicar y coordinar sus esfuerzos y asegurar que éstos satisfagan las necesidades de sus alumnos”.³⁶

³⁵ http://academia.cch.unam.mx/portal/Modelo_Educativo_del_CCH

³⁶ CVC, Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, pág. 1.

Perspectiva accional: Perspectiva particular dentro del enfoque comunicativo, la cual “considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua, principalmente, como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas no sólo relacionadas con la lengua, sino que tienen que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto”.³⁷

Reemplazo: Etapa de la unidad didáctica que tiene la finalidad de que el alumnado utilice de manera libre las estructuras lingüísticas estudiadas, las cuales pueden insertarse en una tarea.

Sensibilización: Etapa de la unidad didáctica que busca despertar la curiosidad del aprendiente y activar sus conocimientos previos, sus representaciones sobre el aprendizaje y la tarea a desarrollar.

Sistematización: Es una etapa de la unidad didáctica en la que se “automatizan” las herramientas lingüísticas que serán empleadas en la realización de la tarea, que es el objetivo general de la unidad didáctica. El profesorado guía al alumnado en actividades (orales y escritas) que le permiten reutilizar las estructuras lingüísticas identificadas y analizadas en fases anteriores.

Texto: Para la lingüística textual, el texto es la unidad mínima de significado. En la enseñanza de lenguas, el texto es el producto verbal oral o escrito con un sentido pleno.

Tarea: Secuencia de acciones que implica el uso de la lengua extranjera, realizadas por las y los aprendientes con ayuda del profesorado a fin de desenvolverse en situaciones cercanas a la realidad. Se trata de actividades articuladas que van de lo simple a lo complejo para la construcción y apropiación de los saberes, lo cual implica el desarrollo de habilidades (no sólo lingüísticas), destrezas, valores, actitudes necesarias en la interacción. De esta manera, el alumnado se vuelve un actor social que emplea estrategias y herramientas. La tarea es diseñada por el profesorado teniendo en cuenta las necesidades del alumnado, su motivación, el contexto y los recursos disponibles. La tarea debe tener etapas, plantear un producto realizable y evaluable. La valoración de la tarea debe centrarse en el proceso mismo de elaboración.

Tarea de aprendizaje: Tarea planeada y definida por el profesorado, propuesta al alumnado con el fin de desarrollar un aprendizaje específico. La tarea de aprendizaje es guiada y controlada por la o el docente.

Tarea de evaluación: Tarea definida por el profesorado y llevada a cabo por el alumnado, debe ser realizable, adecuada al alumnado y coherente con la metodología del curso. La tarea de evaluación propone al alumnado realizar un producto evaluable que requiere poner en juego dos o más actividades de lengua (comprensión oral y escrita; expresión oral y escrita, así como interacción oral y escrita), cada una con criterios e indicadores establecidos

³⁷ CVC, Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, pág. 9.

previamente y dados a conocer al alumnado, para que éste sepa qué se espera de él. Cada actividad de lengua puede corresponder a un aprendizaje del programa, por lo que la tarea de evaluación abarca varios aprendizajes. A diferencia de la tarea de aprendizaje, la evaluación la realiza de forma autónoma el alumnado.

Tareas finales: Son tareas que el alumnado realiza, más allá del aula, para aproximarse al uso de la lengua en contextos reales.

Tareas pedagógicas: Son el núcleo de las actividades de la clase. Pueden incluir técnicas de enseñanza–aprendizaje simuladas, formales (lingüísticas) y funcionales.

Tratamiento de la lengua: Fase de la unidad didáctica que se compone de las etapas de descubrimiento y conceptualización, cuya finalidad es que el alumnado descubra, analice y formule reglas sobre los componentes lingüísticos que conforman los textos (orales y escritos). El profesorado guía este descubrimiento y promueve la comprensión del funcionamiento de estas herramientas lingüísticas para ser utilizadas en la elaboración de la tarea final.

Unidad didáctica: Es una serie de actividades estrechamente relacionadas, organizadas de manera coherente para lograr un propósito. Se divide en las siguientes fases: sensibilización, anticipación, comprensión global, comprensión detallada, descubrimiento, conceptualización, sistematización y reemplazo.

Valores: Principios que nos permiten orientar nuestro comportamiento en función de realizarnos como personas. Son creencias fundamentales que nos ayudan a preferir, apreciar y elegir unas cosas en lugar de otras o un comportamiento en lugar de otro.

Referencias

Para el profesorado

Básicas

- Abry D., & Chalaron, M. (2010). *Les 500 exercices de phonétique. Niveau A1–A2* Hachette.
- Akhavan, N. (2022). *75 tâches pour enseigner le français au fil des jours*. Chenelière Education.
- Akyüz, A., Bazelle-Shahmaei, B., Bonenfant, J., y Orne-Gliemann, M. (2019b). *Exercices de grammaire A2*. Hachette Français Langue Etrangère.
- Anijovich R., L., González C. (2015). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique Educación.
- Bahja, C. R. (2022). *En route pour le FLE ! - A2/B1*. Editions Ellipses.
- Boulares, M. y Grand-Clement, O. (2020). *Conjugaison progressive du français. Niveaux A2, B1 et B2. Grands adolescents 16-18 ans*. CLE International.
- Bourguignon C. (2006). De l'approche communicative à l'«approche communic-actionnelle»: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. 58-73. <https://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf>
- Bourdeau, T. (2023). *Révisons ! FLE A1-A2: Cahier d'activités pour réviser son vocabulaire en Français langue étrangère et atteindre le niveau A2*. Editions Ellipses.
- Chen, C. (2019). Qué son las TIC (Definición, Características y Ejemplos). *Enciclopedia Significados*. <https://www.significados.com/tic/>
- Collectif. (2019). *Le BELC: 50 ans d'expertise au service de l'enseignement du français dans le monde*. Hachette FLE.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues, Apprendre, enseigner, évaluer*. Éditions Didier. en <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Custers, G., & Rodier C. (2006). *Internet, 150 activités*. CLE International.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. CLE international.
- Defrance, C. (2021). *Ma grammaire pour apprendre le français*. CLE International.
- Denier, C. (2020). *L'atelier de conversation: Conseils, pistes et outils*. PUG.
- Fafa, C., Glaud, L., Lannier, M., Loiseau, Y., Petitmengin, V. (2021). *Exercices de grammaire et conjugaison A1*. Didier FLE.
- Galisson R., & Puren C. (2001). *La formation en questions*. CLE International.
- Gallier, T., Racine, Schenker, J_C., Siréjols,, E. y Tempesta, G. (2019). *Pratique vocabulaire A1/A2: 650 exercices corrigés inclus*. CLE International
- García Santa Cecilia, A. (2000). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Arco/ libros.

- Grand-Clément, O. (2020). *Pratique conjugaison A1/A2: 500 exercices corrigés inclus*. CLE International.
- Hidden M.O (2013). *Pratiques d'écriture. Apprendre à rédiger en langue étrangère*. Hachette.
- Homologados, A. C., (2024). ¿Qué son las TIC, TAC y TEP en la educación? Tutorial. APPF. es Cursos Homologados
<https://www.appf.edu.es/que-son-las-tic-tac-y-tep-en-la-educacion/>
- Josse, C., y Liria, P. (2023). *Pratique révision A2: 680 exercices. Corrigés inclus*. CLE International.
- Kriscautsky, M. (2019). ¿Cómo y por qué nos formamos los docentes en el uso de la tecnología? *Revista Digital Universitaria*. 5(20) <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2019.v20n6.a2>
- Lemeunier, V. (2006). *Élaborer une unité didactique à partir d'un document authentique*. <http://www.francparler-oif.org/images/stories/dossiers/lemeunier2006.htm>
- Laurens, V., & Lemeunier, V. (2018). *L'unité didactique: évolutions d'un outil cadre pour l'enseignement/apprentissage des langues*. <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01865126>
- Liria, P. (2009a) *Les cahiers de grammaire. Niveau découverte. A1*. Difusión–Maison de Langues.
- Les cahiers de grammaire. Niveau survie. A2*. Difusión–Maison de Langues.
- Maingueneau, D. (2007). *Analyser les textes de communication*. Armand Colin.
- Martinie, B., & Wachs, S. (2007). *Phonétique en dialogues. Niveau débutant*. CLE International.
- Meyer, D. (2024). *Focus culture. Livre de l'élève. Corrigés*. Hachette FLE.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. (2021). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Vol. Complementario*. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- Morissete, R. [s/f] *Accompagner la construction des savoirs: L'élève et le transfert de ses apprentissages & L'enseignant et le transfert des apprentissages*. Chenelière-McGraw-Hill.
- Monereo, C. (2000). *Estrategias de aprendizaje*. Visor.
- Mottironi, E. y Lions-Olivieri, M. (2021) *100% FLE - Communication essentielle du français A1*. Didier FLE.
- Petitmengin, V., & Fafa, C. (2017). *La grammaire en jeux: Les Outils malins du FLE*. PUG.
- Ricard, F. (2002). [lafonetiksefasil]. *Manuel d'autoformation en phonétique*. *Vivens Vives*.
- Richards, J. C., y Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. <https://ci.nii.ac.jp/ncid/BA88599202>
- Riquois, E. (2019). *Lire et comprendre en français langue étrangère*. Hachette.

- Rosen, E. (2007). *Le point sur le Cadre commun de référence pour les langues*. CLE International.
- Sanmartí, N. (2008). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*, Graó.
- Silva, H. (2008). *Le jeu dans la classe de langue*. CLE International.
- Siréjols, É., y Tempesta, G. (2019). *Pratique grammaire A1/A640 :2 exercices*.
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*. CLE International.
- Teste, F. [. (2020). *Travailler l'écrit avec la presse*.
- Veltcheff, C., & Stanley, H. (2003). *L'évaluation en FLE*. Hachette.
- Vittet, F. (2023). *Pratique révision A1. 690 exercices avec règles*. CLE International.

Complementarias

- Brauer, M. (2008). *Un ministre peut-il tomber enceinte? L'impact du générique masculin sur les représentations mentales. L'année psychologique*, 108(2), 243-272. https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_2008_num_108_2_30971
- Brunet, P. (2022). *Écriture inclusive/non genrée". Comment la mettre en œuvre tout en restant accessible. La nouvelle revue-Éducation et société inclusives*, 93(1), 245-257. <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-education-et-societe-inclusives-2022-1-page-245.htmTest>
- Camino, C (2024, 6 mayo). *Écriture inclusive: les pronoms neutres ont-ils leur place?* Clair. <https://www.enclair.ca/blogue/2018/11/30/ecriture-inclusive-les-pronoms-neutres-ont-ils-leur-place>
- CIGU. (2021). *Herramientas para una docencia igualitaria, incluyente y libre de violencias*. UNAM. https://coordinaciongenero.unam.mx/avada_portfolio/herramientas-para-una-docencia-igualitaria/
- CUAIBED, CIGU. (2022). *Cómo incorporar la perspectiva de género (PEG) en los planes y programas de estudio de la UNAM. Pautas para bachillerato, licenciatura y posgrado*. UNAM. https://coordinaciongenero.unam.mx/avada_portfolio/perspectiva-genero-planes-programas-estudio/
- Divergenres. (2021). *Guide de grammaire neutre et inclusive*. <https://diverggenres.org/wp-content/uploads/2021/04/guide-grammaireinclusive-final.pdf>
- García, R. J. (2018). *La formación ciudadana en estudiantes de bachillerato. Revista Digital Universitaria* 19 (5), 1-15. <https://www.revista.unam.mx/2018v19n5/formacion-ciudadana-en-estudiantes-de-bachillerato/>
- Hontoria N. S. (2021). *La perspective de genre dans l'enseignement de FLE. Proposition didactique*. [tesis de maestría, Universidad de Valladolid]. Repositorio Institucional UN. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/52653>
- Haddad, R. (2019). *Manuel d'écriture inclusive*.
- Maas, M. M., Amozurrutia, J. A. y González J. A. (2015). *Cibercultura e iniciación en la investigación interdisciplinaria*, UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- UNESCO. Educación para el desarrollo sostenible. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216756>

Para el alumnado

Básicas

- Bazou, V., y Schenker, J-C. (2010). *Vocabulaire en action A1*. Clé International.
- Cerdan, M. *et al.* (2007a). Réussir le Delf Niveau A1 du cadre européen commun de référence. Didier.
- Grégoire, M. (2007). *Grammaire progressive du Français niveau débutant*. CLE International.
- Jamet, M.-C. (2006). *Préparation à l'examen DELF, scolaire junior A1*. Hachette.
- Liria, Philippe y Sigé paul, (2008). *Les clés du nouveau DELF*. Éditions Maison des Langues.
- Sirejols, É. (2010). *Vocabulaire en dialogues*. Clé International.
- Vicher, A. (2007). *Grammaire progressive pour adolescents, niveau débutant*. Clé International.

Sitios de interés

- Français avec Pierre. (23 ,2019 mayo). *Le Blog - Français avec Pierre*. Français Avec Pierre. <https://www.francaisavec pierre.com/blog/>
- TV5MONDE - Langue française. (s. f.). <https://langue-francaise.tv5monde.com/>

Evaluación de conocimientos

- Azurlingua test de français. (s. f.). <https://testfr.azurlingua.net/>

Apps

- TV5 (s/f). TV5: *Aprender francés*. [Aplicación móvil] Android https://play.google.com/store/apps/details?id=com.tv5monde.apprendre&hl=es_AR IOS <https://apps.apple.com/es/app/tv5monde-aprender-franc%C3%A9s/id1482250598>
- (s/f) *TV5mondeplus*. [Aplicación móvil] Android <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.dotscreen.tv5mondeplus.mobile&hl=es&gl=US> IOS <https://apps.apple.com/es/app/tv5mondeplus/id1530405086>

Vocabulario

- Weinachter, H. (s. f.-b). *Vocabulaire - Répertoire de cours et exercices*. Le Point Du FLE. <https://www.lepointdufle.net/p/vocabulaire-themes.htm>

Comprensión auditiva, cultura, varios

- 7 jours sur la planète - TV5MONDE*. (s. f.). Apprendre Le Français Avec TV5MONDE. <https://apprendre.tv5monde.com/fr/exercices/7-jours-sur-la-planete>
- Le français facile avec RFI: Apprendre le français avec l'actualité internationale*. (s. f.). Français Facile - RFI. <https://francaisfacile.rfi.fr/fr/>
- BnF - Site institutionnel*. (2024). BnF - Site Institutionnel. <https://www.bnf.fr/fr>

Diccionario

Diccionario Larousse en Francés. <https://www.larousse.fr/tfaccueil>

Fonética

Durrenberger, V. (2024). *Exercices de phonétique et de prononciation.* PodcastFrancaisFacile.com.

<https://www.podcastfrancaisfacile.com/apprendre-le-francais/phonetique-en-francais>

French School TV. (2020, 8 marzo). *Prononciation française | Les voyelles nasales «UN/IN», «AN», «ON»* [Vídeo]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=IchG8EQX1Q4>

Ortografía, conjugación, gramática

Ministère de l'éducation. (s/f). *Amélioration Du Français.* <https://ameliofrancais.ccdmd.qc.ca/>

Weinachter, H. (s. f.). *Le Point du FLE - Apprendre et enseigner le français.* Le Point Du FLE. <https://www.lepointdufle.net/>

Dru, B. L. (s. f.). *Conjugaison de tous les verbes avec Le Conjugueur.* Le Conjugueur Conjugaison. <https://leconjugueur.lefigaro.fr/>

Redes sociales

Français avec Nelly (s/f) [Canal de youtube]. Youtube. <https://www.youtube.com/@francaisavecnelly>

Français avec Pierre (s/f) [Canal de youtube]. Youtube. <https://www.youtube.com/@FrancaisavecPierre>

French school TV (s/f) [Canal de youtube]. Youtube. <https://www.youtube.com/@FrenchSchoolTV/featured>

Francesconmarie_ (s/f) [Perfil de Instagram]. Instagram. https://www.instagram.com/francesconmarie_/?hl=es-la



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas

RECTOR

Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda

SECRETARIA GENERAL

Mtro. Hugo Alejandro Concha Cantú

ABOGADO GENERAL

Mtro. Tomás Humberto Rubio Pérez

SECRETARIO ADMINISTRATIVO

Dra. Diana Tamara Martínez Ruiz

SECRETARIA DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

Lic. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo

SECRETARIO DE PREVENCIÓN Y SEGURIDAD UNIVERSITARIA

Mtro. Néstor Martínez Cristo

DIRECTOR GENERAL DE COMUNICACIÓN SOCIAL



**ESCUELA NACIONAL
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES**

Dr. Benjamín Barajas Sánchez
DIRECTOR GENERAL

Lic. Mayra Monsalvo Carmona
SECRETARIA GENERAL

Lic. Rocío Carrillo Camargo
SECRETARIA ADMINISTRATIVA

Lic. María Elena Juárez Sánchez
SECRETARIA ACADÉMICA

QBP. Taurino Marroquín Cristóbal
SECRETARIO DE SERVICIOS DE APOYO AL APRENDIZAJE

Mtra. Dulce María E. Santillán Reyes
SECRETARIA DE PLANEACIÓN

Mtro. José Alfredo Núñez Toledo
SECRETARIO ESTUDIANTIL

Mtra. Araceli Mejía Olguín
SECRETARIA DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES

Lic. Héctor Baca Espinoza
SECRETARIO DE COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL

Ing. Armando Rodríguez Arguijo
SECRETARIO DE INFORMÁTICA

DIRECTORES DE PLANTELES

AZCAPOTZALCO

Mtra. Martha Patricia López Abundio

NAUCALPAN

Mtro. Keshava Rolando Quintanar Cano

VALLEJO

Lic. Maricela González Delgado

ORIENTE

Mtra. María Patricia García Pavón

SUR

QFB. Susana de los Ángeles Lira de Garay



**PROGRAMAS
DE ESTUDIO
2024**

Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades.
Los Programas de Estudio del Departamento de Francés
se terminaron de imprimir en el mes de julio de 2024.



**PROGRAMAS
DE ESTUDIO
2024**

