

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco



Licenciatura en Enseñanza del Francés



LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

Intervención e innovación:  
Propuesta pedagógica

**« LES CHANSONS DU MULTIVERSE EN FRANÇAIS »  
PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DEL  
FRANCÉS A PARTIR DE CONSTRUCCIONES NARRATIVAS  
DE CANCIONES FRANCESAS**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

P R E S E N T A

**ANA ROSA DEGOLLADO REA**

DIRECTORA DEL TRABAJO RECEPCIONAL  
DRA. EURÍDICE SOSA PEINADO

SEPTIEMBRE 2023

## DEDICATORIA

A mis padres,  
A mi hermana y mis sobrinitos mellizos  
A toda mi familia, a mis mejores amigos y  
A quienes me enseñaron y formaron

## **AGRADECIMIENTOS**

A Dios. Por iluminar mi camino, ser mi refugio y amparo

“Con sus alas te hará sombra; y debajo de sus plumas estarás confiado”.

Salmo 90-91

A la Universidad Pedagógica Nacional.

Por recibirme y brindarme una formación universitaria en la enseñanza del francés.

A todos mis profesores de la UPN.

Por todos los conocimientos que me brindaron en esta licenciatura.

A mi asesora, Doctora Eurídice Sosa Peinado.

Por todos los conocimientos que me brindó durante todo el desarrollo, su valiosa atención y sabiduría que me compartió.

A mi Lectora, Maestra Mariana Martínez Aréchiga.

Por su valiosa atención, su dedicación, su sabiduría que me compartió, sus correcciones que me brindaron un nuevo enfoque detallado, puntual y reconstructivo.

A mis amigos de la licenciatura, por el apoyo con sus palabras y su amistad.

## REMERCIEMENTS

À l'Université de la Bourgogne.

Pour me permettre acquérir les connaissances à travers de votre merveilleuse université.

À mes professeurs de France.

Ayant complété l'ensemble de ma formation. J'adresse mes sincères remerciements à tous les professeurs qui ont guidé mes réflexions, vous m'avez beaucoup appris sur les défis à relever dans le monde, vos classes ont été motivantes et grâce à cela, j'ai profité chaque instant. Si j'avais acquis cette formation débouchant sur une licence d'enseignement de français auparavant, je serais déjà devenue une spécialiste. J'ai hâte de continuer à étudier, c'est avec grand intérêt et motivation que je poursuivrai ma formation, toutefois d'ici à ce que ce soit possible. Je suis fière de la qualité de l'enseignement reçue.

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO 1. CONTEXTOS Y SUJETOS DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA</b> .....	<b>12</b>
1.1 Descripción del contexto de clases particulares modalidad en línea de francés. ....	12
1.2 Características e integración del grupo de las clases particulares de francés. ....	14
1.3 Duración de las sesiones de trabajo, recursos e infraestructura disponible de las clases particulares de francés. ....	14
1.4 Enfoque metodológico de las clases particulares de francés .....	15
1.5 Ambiente educativo. ....	17
1.6 Problemática.....	18
1.7 Intereses de Aprendizaje .....	20
1.8 La canción en una clase de E/LE .....	24
1.9 Literatura a través de las canciones .....	25
1.10 Los villancicos.....	26
1.11 Los cuentos .....	27
<b>CAPÍTULO 2. MARCO CONCEPTUAL</b> .....	<b>29</b>
2.1 Semiótica .....	29
2.2 El signo según Peirce .....	31
2.3 Vladimir Propp .....	34
2.6 Como se representa el sentido? El nivel de superficie de las estructuras semionarrativas.....	40
2.8 La contribución de A. J. Greimas.....	41
2.8.1 Sujeto-Objeto.....	44
2.8.2 Destinador – Destinatario .....	45
2.9 Teorías de aprendizaje.....	50
2.9.1 El aprendizaje social de Vygotsky .....	50
2.9.2 La teoría de Andamiaje según Bruner.....	51
2.10 La práctica docente.....	52
<b>CAPÍTULO 3. PROPUESTA PEDAGÓGICA “LES CHANSONS DU MULTIVERSE EN FRANÇAIS »</b> .....	<b>54</b>
3.1 Ventajas y Desventajas de la propuesta pedagógica: “Les chansons du Multiverse en Français” desde mi práctica docente.....	54
3.2 Propuesta Pedagógica “Les chansons du Multiverse en français” .....	56

<b>3.3 Objetivos didácticos .....</b>	<b>57</b>
<b>3.4 Actividades de enseñanza - aprendizaje diseñadas y sistematizadas .....</b>	<b>59</b>
<b>3.4.1 Propuesta titulada les chansons du Multiverse en français « L'enfant au tambour » .....</b>	<b>59</b>
<b>3.4.2 Propuesta titulada les chansons du Multiverse en français « Le petit renne au nez rouge » .....</b>	<b>76</b>
<b>3.5 Descriptores de evaluación de las competencias de nivel B2.....</b>	<b>93</b>
<b>CONCLUSIÓN.....</b>	<b>99</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>104</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Los roles actanciales.....	44
Figura 2. Letra de la canción “L’enfant au tambour » en francés. ....	61
Figura 3. Letra de la canción “El niño del tambor” en español.....	63
Figura 4. Primer eje actancial Sujeto-Objeto de la canción “L’enfant au tambour”..	67
Figura 5. Primer y segundo eje actancial de la canción “L’enfant au tambour”. .....	70
Figura 6. Los tres ejes actanciales de la canción “L’enfant au tambour”. .....	73
Figura 7. Letra de la canción “Le petit renne au nez rouge » en francés, 1ra parte..	78
Figura 8. Letra de la canción “Le petit renne au nez rouge » en francés, 2da parte.	79
Figura 9. Letra de la canción “Rodolfo el reno» en español.....	80
Figura 10. Primer eje actancial Sujeto-Objeto de la canción “Le petit renne au nez rouge” .....	84
Figura 11. Primer y segundo eje actancial de la canción “Le petit renne au nez rouge”.....	87
Figura 12. Los tres ejes actanciales de la canción “Le petit renne au nez rouge”. ..	91

## INTRODUCCIÓN

Esta propuesta pedagógica denominada “Les chansons du Multiverse en Français”, está enfocada en mejorar la expresión escrita en la clase de francés dirigida a alumnos que están haciendo su formación nivel DELF B2.

El origen de esta propuesta refiere a la reflexión de mi práctica docente a través de mis clases en línea en donde identifique varias problemáticas en la enseñanza del francés, enfocando mi propuesta a un problema en específico y que es en la producción escrita en cuanto a la capacidad de escribir en forma clara y detallada y producir fragmentos coherentes de lengua.

Como expresa el Marco Común Europeo de Referencia (2002) la competencia lingüística comunicativa se lleva a cabo mediante la ejecución de actividades de la lengua en lo referente a la expresión hablada, expresión escrita, comprensión hablada, comprensión escrita, la interacción y la mediación, utilizando textos en forma hablada, escrita o en ambas. Para la interacción se necesitan tanto el proceso de comprensión como el proceso de expresión oral y/o escrita. Dicho con palabras del Marco Común Europeo de Referencia (2002), “Generalmente se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua, dado su papel preponderante en la comunicación” (p.14).

Para hablar, escribir, escuchar o leer el alumno tiene que realizar diversas acciones que implican el uso de destrezas cognitivas, lingüísticas, semánticas, ortográficas, etc. Es en el desarrollo de las actividades que se requieren para la expresión hablada, expresión escrita, comprensión hablada, comprensión escrita, interacción y mediación, que el alumno utiliza varias competencias. La competencia comunicativa tiene 3 componentes, las competencias lingüísticas que se dividen en competencia léxica, competencia gramatical, competencia semántica, competencia fonológica, competencia ortográfica, competencia ortoépica, las competencias sociolingüísticas y las competencias pragmáticas que se refieren a la competencia discursiva, competencia funcional y competencia organizativa.

Así pues, el objetivo directo de esta propuesta es contribuir al mejoramiento de la expresión escrita del estudiante de francés, mediante la realización de actividades que impliquen el uso de las competencias comunicativas y sus componentes, a través de la realización de una producción escrita en la que durante su desarrollo se realiza el proceso de interacción con los demás sujetos participantes, compañeros y docente.

La propuesta lleva el título: “Les chansons du Multiverse en Français”, pretende despertar la imaginación para escribir textos a partir de canciones en francés de una forma creativa y atrayente, en donde mediante la realización de actividades se desarrollan competencias propias de la competencia lingüística comunicativa, dando como resultado el desarrollo de la expresión hablada, expresión escrita, comprensión hablada, comprensión escrita, interacción, y en la que se hace énfasis en la problemática que da origen a esta propuesta pedagógica: La expresión escrita.

En el primer capítulo se abordará la exposición y descripción de clases en línea, lo referente a las características del grupo con el que se trabajó la presente propuesta, hablaré de la duración de las sesiones, los recursos, infraestructura del grupo. Enseguida, abordaré el enfoque metodológico, ambiente educativo y la problemática que da origen a la propuesta. Después, hablaré de los intereses de aprendizaje del grupo en cuestión, que están enfocados en el desarrollo de la competencia lingüística comunicativa y que culmina con la obtención del examen DELF B2, que es un diploma de estudios en lengua francesa otorgado por el Ministerio de Educación Nacional de Francia.

Posteriormente, expondré las razones de incluir canciones en la propuesta que presento ya que a partir de una canción en francés se desarrollan las actividades de la propuesta. Así pues, presentaré las razones de utilizar canciones de villancicos

en francés y al final del primer capítulo expondré qué son los cuentos y como se relacionan con los villancicos.

En el capítulo dos se encuentra el Marco Conceptual en donde expondré que es la semiótica, ya que mi propuesta aplica un modelo semiótico llamado modelo actancial de Greimas, por lo que hablaré del signo a través de Charles S. Peirce. El motivo de retomar a Peirce en esta propuesta es que su definición del signo y los elementos que pone en relieve, ofrecen una noción completa e integral. Después retomo a Vladimir Propp, que es el antecedente directo de Greimas y sus 7 esferas de acción, de este último también expongo lo que significa el sentido y el modelo actancial.

La revisión semiótica se complementa con una breve consideración de las teorías del aprendizaje de Vygotsky y Bruner. Del primero recupero la dimensión social del aprendizaje, ya que para el desarrollo de mi propuesta el alumno debe interactuar con el medio y, lo referente a la zona de desarrollo próximo. De Jerome Bruner recupero la teoría del andamiaje, pues en la propuesta introduzco el rol del guía, quien adecua el grado de ayuda que ofrece, al nivel de competencia de los alumnos. Concluyo con varios planteamientos sobre la práctica docente como fuente de saber del profesor, ya que es a partir de mi propia práctica, que introduzco el modelo actancial de Greimas en la enseñanza del francés.

En el capítulo tres se encuentra la propuesta pedagógica “Les chansons du Multiverse en Français” propiamente. Presento un balance de las ventajas y desventajas que identifiqué con base en mi propia práctica docente, los objetivos didácticos, las actividades de enseñanza - aprendizaje diseñadas y sistematizadas y finalmente descriptores para la evaluación. Primero se presenta la propuesta de trabajo para la canción *L'enfant au tambour* y, en segundo término, la canción *Le petit renne au nez rouge*.

La materia significativa del modelo actancial de Greimas que presento en mi propuesta son los textos de las canciones de villancicos en francés y la intención es que el alumno desarrolle actividades como escuchar, leer, hablar, interactuar y finalmente escribir, a través del modelo semiótico actancial, para desarrollar competencias lingüísticas comunicativas, logrando así el mejoramiento de la expresión escrita.

## **CAPÍTULO 1. CONTEXTOS Y SUJETOS DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA**

Para presentar la problemática que da origen a la presente propuesta pedagógica, se explicará el contexto educativo en clases particulares de modalidad en línea a través de la plataforma de Zoom. También se hará referencia a las características de los alumnos y sus intereses de aprendizaje, las particularidades de las sesiones de las clases y su duración, los recursos utilizados y el enfoque metodológico trabajado en este grupo. Con la presente revisión se podrá identificar la problemática a la que se enfrentan los alumnos en clases de francés particulares en línea, en específico, del grupo que mencionaré a continuación. Además, justificaré las razones de incluir el modelo actancial en las clases para plantear, finalmente, por qué incorporo canciones de villancicos en francés en mi propuesta.

### **1.1 Descripción del contexto de clases particulares modalidad en línea de francés.**

El grupo de clases particulares se formó por la necesidad de los alumnos de mantener una continuidad en la preparación de los exámenes para obtener el certificado DELF B2 conforme a los parámetros del Marco Común Europeo de Referencia. El grupo debían prepararse para presentar el examen, acreditarlo y con ello, encaminarse a cumplir los diferentes objetivos particulares de cada alumno. La meta en común era obtener el diploma DELF B2.

Los antecedentes en cuanto al aprendizaje de la lengua eran diversos, unos más avanzados que otros, unos con mayor continuidad que el resto y distintos lugares o localidades de residencia. Poniendo el énfasis en la meta común, todos comenzaron el curso al mismo tiempo, el proceso se realizó de manera remota a través de la plataforma Zoom y se estableció trabajar con el mismo “método” llamado *Version Originale 4* y como libro de apoyo *Entre Nous 4*.

Conviene recordar que conforme al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) (2002), los diplomas DELF están integrados por cuatro niveles:

Nivel A1. [El estudiante] Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar. (p. 26)

Conforme al MCER (2002) el Nivel A1 es un nivel básico de dominio, al cual sigue el nivel A2 y el estudiante

Nivel A2. Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas. (p. 26)

En este nivel A2 quien aprende la lengua podrá realizar intercambios sociales breves. En cuanto al siguiente se tiene:

Nivel B1. Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes. (p. 26)

El MCER (2002) plantea que en el nivel B1 de dominio, permite realizar textos sencillos de diversas situaciones o problemas cotidianos, mientras que para el nivel B2:

Nivel B2. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas

diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones. (p. 26)

Por las características que presenta, el nivel B2 es de dominio avanzado, donde el estudiante no solo interactúa, sino que es capaz de argumentar y defender una opinión en un intercambio comunicativo. Este nivel avanzado era la meta del grupo de clases particulares.

## **1.2 Características e integración del grupo de las clases particulares de francés.**

Se trata de un grupo de 8 alumnos, estudiantes de nivel universitario con edades de 20 años en adelante. Todos los alumnos comienzan este curso de clases particulares con el método *Version Originale 4* y como libro de apoyo *Entre Nous 4*. El objetivo en común de los estudiantes del grupo, como se menciona previamente, es contar con la certificación DELF B2, ya que al obtenerla podrán cumplir los siguientes objetivos personales: Tres personas desean estudiar una licenciatura en enseñanza del francés y para esto en varias escuelas que ofertan esta carrera se solicita como requisito el nivel DELF B2 o equivalente. También hay cinco alumnos que desean realizar estudios de Maestría en forma virtual y en donde los criterios de selección que se consideran son el dominio del idioma, sea de nivel B1 o B2; en conjunto optan por presentar el B2 buscando cubrir con suficiencia los criterios de selección y obtener un lugar en la Maestría.

## **1.3 Duración de las sesiones de trabajo, recursos e infraestructura disponible de las clases particulares de francés.**

Las clases particulares para este grupo de francés, se desarrollan en modalidad en línea a través de la plataforma Zoom, son de 4 días a la semana, lunes, miércoles, viernes y sábados de dos horas de trabajo por sesión. El trabajo es sincrónico, es decir, en un horario específico y con la participación simultánea del grupo y la profesora.

Se elige la plataforma Zoom pues permite trabajar con los alumnos en forma individual y grupal a través de las secciones de grupos, que se pueden organizar ya sea de forma manual o automática, equipos de alumnos que se separan por salas para cada grupo y en donde el profesor tiene acceso a todas las salas de todos los equipos para ingresar, monitorear el trabajo en cada sala y después regresar a todos los alumnos a la sala principal para la revisión de las producciones.

El contacto en francés se establece también fuera del aula, al realizar tareas por internet en idioma francés, donde puedan practicar ejercicios interactivos en el idioma o aplicaciones donde es posible conversar con nativos.

Adicional a los manuales *Version Originale 4* y *Entre Nous 4*, se utilizan recursos sonoros, videos de internet, formularios en Google, la plataforma de Google classroom, aplicaciones para la producción en grupo como Jamboard, así como canciones, documentos, diálogos, páginas web, redes sociales o bancos de recursos basados en juegos, como son: *Le point du FLE, apprendre et enseigner le français, TV5 monde, youtube, ressources fle, whatapp, etc.* Estos recursos son adaptados a las necesidades de los estudiantes y se pueden utilizar en forma individual y grupal para realizar las actividades bajo mi guía.

#### **1.4 Enfoque metodológico de las clases particulares de francés**

Para mi práctica docente en este grupo de clases particulares de francés, trabajo la metodología de la perspectiva accional conforme se define en el propio manual *Version Originale 4 Méthode de français Livre de l'élève* (Barthélémy et al., 2013):

La méthode de *Version Originale* a été conçue en fonction des toutes dernières évolutions de la didactique des langues-cultures. Elle met résolument en œuvre la perspective actionnelle impulsée par le Cadre européen commun de référence pour les langues de 2001, qui « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à

l'intérieur d'un domaine d'action particulier ». Les actions proposées pour le niveau B2 dans Version Originale 4 sont précisément celles que tout citoyen est appelé à réaliser dans la société soit collectivement, soit personnellement vis-à-vis de la collectivité : il s'agit de s'informer mais aussi d'informer, de gérer son image, de créer du lien social, de vivre ensemble, de s'engager, de créer... (p. 3)

Mi traducción literal dice: El método de Version Original fue concebido en función de todas las últimas evoluciones de la didáctica de lenguas-culturas. Ella pone decididamente en obra la perspectiva accional impulsada por el Marco europeo común de referencia por las lenguas de 2001, que "considera ante todo el usuario y el alumno de una lengua como los actores sociales teniendo que cumplir tareas (que no son solamente lingüísticas) en circunstancias y un ambiente dado, al interior de un dominio de acción particular. Las acciones propuestas para el nivel B2 en Version Originale 4 son precisamente aquellas que todo ciudadano es llamado a realizar en la sociedad ya sea colectivamente, sea personalmente cara a cara de la colectividad: se trata de informarse, pero también de informar, de manejar su imagen, de crear un lazo social, de vivir juntos, de participar, de crear... (Barthélémy et al., 2013, p.3).

También para estas clases particulares utilizo como material de apoyo ya mencionado, el método que se llama *Entre Nous 4* Tout en un. Méthode de français Livre de l'élève + Cahier d'activités +CD. (Avanzi et al., 2018) :

Entre Nous est un outil clé en main qui facilite le travail quotidien des enseignants de français...et la vie des apprenants ! En effet, il propose des dynamiques variées (travail individuel, inter-individuel, en groupes, en groupe-classe) adaptées à tous les publics pour que la classe soit véritablement un espace de partage et de travail collaboratif. Une méthode née d'une réalité de terrain et d'échanges constants avec les enseignants. Entre Nous est un manuel construit à partir de la réalité actuelle de l'enseignement / apprentissage du FLE : cet ouvrage est le résultat de la prise en compte de l'expérience de nos équipes pédagogiques ainsi que des commentaires des enseignants utilisateurs de Version Originale. (p. 2)

Al hacer mi traducción refiere que este recurso mantiene una línea de trabajo grupal, de intercambio y toma como referente las actividades del contexto actual de vida. Textualmente dice:

¡*Entre Nous* es una herramienta clave en mano que facilita el trabajo cotidiano de los enseñantes de francés ...y la vida de los aprendientes! En efecto, el propone dinámicas variadas (trabajo individual, inter-individual, en grupos, en grupo-clase) adaptados a todos los públicos para que la clase sea verdaderamente un espacio de intercambio y de trabajo colaborativo. Un método nacido de una realidad de terreno y de intercambios constantes con los enseñantes. *Entre Nous* es un manual construido a partir de una realidad actual de la enseñanza / aprendizaje de FLE: esta obra es el resultado de la toma en cuenta de la experiencia de nuestros equipos pedagógicos, así como de los comentarios de los enseñantes utilizadores de Version Originale. (Avanzi et al., 2018, p.2).

La estructura del libro *Entre Nous* está compuesta de 8 unidades, cada una está organizada en etapas de aprendizaje donde la última corresponde a “tâches finales” o tareas finales, donde claramente se asume la metodología accional.

Metodología. Esta doble página de metodología fue concebida para ayudar a los aprendientes a adquirir técnicas útiles para pasar los exámenes de DELF o para seguir estudios universitarios en Francia; textualmente dice (Avanzi et al., 2018):

Méthodologie. Cette double-page de méthodologie a été conçue pour aider les apprenants à acquérir des techniques utiles pour passer les épreuves du DELF ou pour suivre des études universitaires en France. (p.4)

### **1.5 Ambiente educativo.**

En las asesorías personales se tiene mayor libertad para enriquecer contenidos y ejercitar competencias comunicativas, por ejemplo en un curso no particular se tiene

que seguir un programa de contenidos y fechas de exámenes, por lo que el tiempo esta estructurado para realizar sólo el programa que se solicita sin tiempo de sobra. En cambio en clases personales, hay mayor libertad para que se puedan enriquecer los contenidos, por ejemplo con la propuesta que estoy presentando. Y esto se puede lograr gracias a que no estoy sujeta a cumplir con fechas de exámenes o terminar un programa en determinado tiempo, por lo que tengo autonomia para dedicar tiempo a los contenidos que requieren un mayor trabajo conforme a las necesidades de los alumnos, es decir puedo centrarme a los intereses particulares de los participantes.

Las evaluaciones se hacen en cada clase y corresponden en forma individual y al avance del grupo, no de acuerdo a un calendario ajeno a la dinámica del grupo que se ha determinado previamente. Al ser grupos reducidos de alumnos, en mi caso con 8 alumnos puedo evaluar en cada clase el avance, no sólo lo que se pone en evidencia en clase, sino en las diferentes actividades que se realizan por parte de los alumnos en las diversas plataformas que ocupo. Al poder evaluar en cada clase, puedo modificar mi ruta de aprendizaje y enfocarme en las problemáticas que encuentre para resolverlas a través de la revision profunda de los contenidos, todos orientados a los alumnos.

## **1.6 Problemática**

El origen de esta propuesta refiere a la reflexión de mi práctica docente a través de mis clases en línea, en las que identifiqué varios obstáculos y retos para aprender que, en consecuencia, también me provocaban un análisis de cómo enseño y a qué recurro en el proceso. Me enfoqué a una problemática en específico y que es la capacidad de los estudiantes para producir fragmentos coherentes de lengua, de forma clara y detallada en la expresión escrita.

Esta propuesta surge para resolver este problema, para tratar de encontrar una alternativa que permitiera a los estudiantes superar las dificultades y lograr la

expresión escrita. Para ello, recorro al uso de dos grandes elementos: los villancicos y el trabajo con estos villancicos a través del modelo actancial de Greimas. Este modelo es fundamental porque me aporta el proceso de interacción para aprender, desarrollando las competencias a partir de generar andamiajes en la zona de desarrollo próximo y provocar el mejoramiento de la expresión escrita.

Previamente se planteó que el objetivo en común de los alumnos del grupo es obtener la certificación DELF B2 para concretar los objetivos de cada uno de ellos, que se asocian a sus intereses de formación académica que, realizándose en alguna universidad francófona, requiere trabajar en la producción escrita en cuanto a lograr expresar las ideas de forma clara, ordenada, detallada y pertinente, para producir fragmentos coherentes de lengua mediante la escritura.

Conforme al MCER (2002) la expresión escrita de nivel B2 cuenta con estos elementos:

B2. Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias. (p.31)

La autonomía que tengo de trabajar en clases particulares en línea, con los manuales y los recursos de internet, me permite agregar otro tipo de propuesta que promuevan practicar el idioma francés y poner en acción los saberes adquiridos, para mejorar la expresión escrita que es donde este grupo de clases particulares muestra deficiencias. La presente propuesta ayudará a construir textos escritos, lo que dará por resultado mejorar la producción escrita de los alumnos a partir de uno de los objetivos que persiguen las certificaciones, como son para B2 escribir textos claros y detallados sobre una variedad de temas, específicamente en la capacidad de producir fragmentos coherentes de lengua.

## 1.7 Intereses de Aprendizaje

El objetivo en común de los alumnos del grupo de clases particulares es obtener la certificación DELF B2 como vehículo para concretar objetivos particulares que varían de acuerdo a cada alumno.

Como plantea el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002):

La competencia lingüística comunicativa que tiene el alumno o usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación (en concreto, interpretando o traduciendo). Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con textos en forma oral o escrita, o en ambas. (p. 14)

La primera razón de incluir el modelo actancial de Greimas, en la clase de francés, es porque la competencia lingüística se pone en funcionamiento con la realización de diversas actividades que desarrollen la interacción, mediación, comprensión auditiva, comprensión escrita, expresión hablada, expresión escrita. Cada uno de estos se realiza con textos, ya sea de forma oral o escrita o ambas.

Para la realización de esta propuesta, incorporo como materia significativa los textos de las canciones de villancicos en francés utilizando el modelo actancial de Greimas que finaliza con una producción escrita. A lo largo de este proceso y mediante la semiosis infinita propia del modelo actancial; se propicia la interacción de los sujetos participantes, compañeros y docente, buscando concretar la competencia lingüística comunicativa a la que refiere el Marco Común Europeo de Referencia y con ello el mejoramiento de la expresión escrita. De esta forma la segunda razón para utilizar el modelo actancial es el proceso de interacción que implica y requiere.

En la interacción, como señala el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002, p.14):

al menos dos individuos participan en un intercambio oral o escrito en el que la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral. No sólo pueden estar hablando y escuchándose entre sí dos

interlocutores simultáneamente; incluso cuando se respeta estrictamente el turno de palabra, el oyente por lo general está ya pronosticando el resto del mensaje del hablante y preparando una respuesta. Aprender a interactuar, por lo tanto, supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas. Generalmente se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua, dado su papel preponderante en la comunicación.

Lo anterior es relevante en la propuesta que presento pues, al momento en que los alumnos participan en una semiosis para interpretar un signo y para construir los ejes del modelo actancial de Greimas, los alumnos participan en un intercambio oral y escrito en donde la expresión y comprensión se alternan concretando así el uso y aprendizaje de la lengua, generando al mismo tiempo una construcción de significados compartidos.

La tercera razón para incorporar el modelo actancial de Greimas radica en que el uso de la lengua que hacen las personas, comprende la realización de acciones que desarrollan sus competencias, ya sea generales o comunicativas lingüísticas. Como dice el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002), las personas utilizan y recurren a esas competencias “con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar” (p. 9).

En la propuesta, la clase de lenguas implica la participación en acontecimientos comunicativos que permitan desarrollar nuevas competencias que ponen en funcionamiento la lengua de forma inmediata y también para el largo plazo, que logran dar solución a la problemática de la expresión escrita en cuanto a escribir textos claros, detallados y producir fragmentos coherentes de lengua.

La cuarta razón para recurrir al modelo actancial de Greimas, se refiere al aspecto lúdico. Tal como lo señala el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002), “El uso de la lengua para fines lúdicos a menudo desempeña un papel importante en el aprendizaje y en el desarrollo de la lengua” (p.52). Esta propuesta

contempla el aspecto lúdico ya que, al utilizar villancicos, los temas son variados y se vuelven divertidos al producir las semiosis infinitas e interactuar con los compañeros y docente.

La quinta razón se refiere a los usos imaginativos y artísticos de la lengua, que son importantes tanto en el campo educativo como en sí mismos. “Las actividades estéticas pueden ser de expresión, de comprensión, interactivas o de mediación” (MCER, 2002, p.59). Dichas actividades pueden ser escritas o habladas. Desde la posición del Marco Común Europeo de Referencia (2002), una de las actividades estéticas es volver a contar y escribir historias. Basada en lo anterior, la producción final de esta propuesta radica en el hecho de escribir un texto a partir de una canción de villancico en francés, poniendo así de manifiesto un uso imaginativo y artístico de la lengua.

Finalmente, la sexta razón se refiere a la forma en que el modelo actancial de Greimas permite alcanzar los aprendizajes esperados en cuanto al proceso comunicativo de la lengua que, conforme plantea el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002) implican una secuencia de acciones que consisten en lo siguiente.

Para hablar, el alumno debe saber:

- planear y organizar un mensaje (destrezas cognitivas);
- formular un enunciado lingüístico (destrezas lingüísticas);
- articular el enunciado (destrezas fonéticas). (MCER, 2002, p.88)

El modelo actancial de Greimas que propongo, para hablar en interacción con los demás sujetos participantes, ya sean compañeros y docentes, el alumno debe planear y organizar un mensaje, formular un enunciado lingüístico y articular el enunciado.

Para escribir, el alumno debe saber:

- organizar y formular el mensaje (destrezas cognitivas y lingüísticas);
- escribir el texto a mano o teclearlo (destrezas manuales), o, de lo contrario, transferir el texto a escritura. (p.88)

Una vez terminado el modelo actancial de Greimas el alumno debe escribir un texto y para ello, debe organizar y formular un mensaje, escribir el texto a mano o teclearlo.

Para escuchar, el alumno debe saber:

- *percibir* el enunciado (destrezas fonéticas auditivas);
- *identificar* el mensaje lingüístico (destrezas lingüísticas);
- *comprender* el mensaje (destrezas semánticas);
- *interpretar* el mensaje (destrezas cognitivas). (MCER, 2002, p.88)

El modelo actancial de Greimas que propongo, en una primera actividad el alumno escucha la canción de villancico en francés, en donde percibe, identifica, comprende e interpreta el mensaje de la canción de villancico en francés.

Para leer, el alumno debe saber:

- *percibir* el texto escrito (destrezas visuales);
- *reconocer* la escritura (destrezas ortográficas);
- *identificar* el mensaje (destrezas lingüísticas);
- *comprender* el mensaje (destrezas semánticas);
- *interpretar* el mensaje (destrezas cognitivas);(p.88)

El modelo actancial de Greimas que propongo, para leer se utiliza una materia significativa que en este caso son los textos de las canciones de villancicos en francés en donde el alumno percibe el texto, reconoce la escritura, identifica, comprende e interpreta el mensaje.

Es así que el modelo actancial de Greimas implica la realización de las acciones de escuchar, leer, hablar y escribir dentro del proceso comunicativo de la lengua que implican el desarrollo de las competencias.

Así pues, los intereses de aprendizaje en este grupo de clases particulares de francés, están enfocados en la competencia lingüística comunicativa de las actividades de expresión escrita principalmente, que es donde surge la problemática que da origen a la presente propuesta.

### **1.8 La canción en una clase de E/LE**

Las razones por las cuales se necesitan canciones en esta propuesta son las siguientes; primero porque para Cassany (1994) en Betti (2012), "escuchar, aprender y cantar canciones en clase es una práctica de valor didáctico incalculable. Son textos orales ideales para practicar aspectos como el ritmo, la velocidad y la pronunciación correcta". (p.1)

En ese sentido, incluso se pueden practicar aspectos gramaticales incluidos en las letras de las canciones que el alumno escucha constantemente, por ejemplo, en la canción *Je veux* de la cantante Zaz, la letra de la canción incluye la conjugación de verbos en imperativo y pronombres complemento de objeto directo e indirecto.

La segunda razón es que las canciones, tal como lo afirma Toscano y Fonseca (2012), "escuchar música es una actividad que en general ayuda a divertirse, a entretenerse, a relajarse o a animarse" (p. 202). El aspecto lúdico de la canción en clase es observable desde el primer momento en que el alumno escucha la palabra canción y se manifiesta en una participación motivada.

La tercera razón se refiere a razones lingüísticas, ya que como expresa Betti (2012), "existen, naturalmente, razones lingüísticas. Los textos de las canciones, por lo menos en algunos casos, se pueden considerar textos literarios y, como tales,

ofrecen al docente una amplia gama de registros, estilos, y tipologías con diferentes niveles de dificultad” (p.1). La riqueza de los niveles de dificultad, registros, estilos y tipologías de las canciones se puede adaptar a las necesidades de la clase. Por ejemplo, las canciones de Stromae, contienen expresiones francesas y el *jargon* en francés.

Betti (2012) plantea que la canción es un recurso que sirve para introducir a los estudiantes a la literatura, y a la cultura del país del que están estudiando la lengua. Por otro lado, una canción puede tener diversas interpretaciones, cuando la persona escucha una canción puede entender el mensaje de distinta forma, a esto se le llama crear significados de los textos de las canciones, ya que cada persona piensa de manera diferente y depende de los saberes de cada uno.

Comprender el mensaje de una canción y conocer lo que los demás entendieron representa para la propuesta que voy a construir una de las bases fundamentales del modelo actancial de Greimas que se explicará en el capítulo 2.

### **1.9 Literatura a través de las canciones**

La cuarta razón por la cual utilizaré canciones en la propuesta que expongo es la siguiente:

Desde la posición de Iturrieta et al. (2007), la dificultad de incluir textos literarios en la clase de lengua radica en la elección del texto, la extensión y el contenido. Los poemas son más breves, pero incluir poesía en el salón de clase puede generar que algunos alumnos no les sea motivante al pensar que se trata de textos largos o complicados, es aquí donde se cree que las canciones al ser escritas con el lenguaje cotidiano logran que sea atrayente para el alumno.

Incluir canciones, es una forma de introducir poesía en clase y a su vez esto puede despertar el interés de los alumnos por este género literario. Como lo menciona Iturrieta et al. (2007), “desde que el hombre existe la música ha estado presente en

su vida, en la actualidad las canciones están presentes en nuestro cotidiano, en películas, *spots* publicitarios, restaurantes etc., y al igual que la poesía consiguen evocarnos sentimientos”. (p. 238)

Así pues, la decisión de utilizar canciones de villancicos en francés en esta propuesta son las siguientes:

### **1.10 Los villancicos**

Desde la posición de Ortiz (2018):

Los **villancicos** son una forma poético-musical popularizada entre el año 1.500 y el 1.800 en Europa. Fueron de dominio del pueblo desde sus inicios y poco a poco empezaron a formar parte importante de las culturas latinas, volviéndose tradicionales en España, Portugal y América del sur. Eran cánticos profanos con un estribillo, cuya temática era variada. Versaban sobre el amor, las desventuras, los hechos heroicos de algunos caballeros y situaciones cotidianas. Se acompañaban por laúdes y tendían a armonizarse a varias voces por los compositores. (p.1)

La primera razón para utilizar villancicos en esta propuesta es porque al provenir los villancicos de temáticas variadas, se vuelven relatos de diversos temas que pueden desarrollarse con el modelo actancial de Greimas que presento en construcciones narrativas diferentes.

Como plantea Ortiz (2018) en cuanto al villancico y la navidad debe su carácter religioso al crecimiento del catolicismo, cuando el villancico llegó a Latinoamérica se transformó de acuerdo a cada región y el sincretismo.

De acuerdo a Ortiz (2018), las características de los villancicos son que provienen de la vida popular o cotidiana, la métrica que utilizan son hexasílabos y octosílabos, utilizan la aplicación de la polifonía a tres o cuatro voces, las temáticas pueden hablar del “yo poético” o de una mujer, utiliza símbolos poéticos llenos de signos que funcionan como metáforas expresando las ideas del poeta, su estructura es una

estrofa o estribillo con 2 o 4 versos que se repiten a lo largo del poema, una cuarteta, con rima, un verso que conecta el estribillo.

La segunda razón para incorporar villancicos en esta propuesta es porque utilizan símbolos poéticos llenos de signos. La semiótica estudia los signos. Para efectos del modelo actancial de Greimas que aplicaré al texto del villancico en francés, se tomará un signo para que el alumno produzca una semiosis infinita de la que habla Peirce, tema que abordaré en el capítulo dos.

La tercera razón por la que elegí utilizar canciones de villancicos en francés es porque son relatos cortos que cumplen con las características de los cuentos. A continuación explicaré que es un cuento:

### **1.11 Los cuentos**

Según Equipo editorial Etecé María Estela Raffino, (2020):

Un cuento es un tipo de narración generalmente breve, basada en hechos reales o ficticios, en la cual un grupo de personajes desarrollan una trama relativamente sencilla. En el ámbito literario es uno de los subgéneros de la narrativa, ampliamente cultivado por escritores de muy distintas tradiciones. También existen cuentos populares, transmitidos oralmente o que pertenecen al acervo de la cultura informal. (párr.1)

Como afirma Equipo editorial Etecé (2020), las características de un cuento son que es un relato sencillo desde el principio de la historia hasta su fin, tiene uno o más personajes, posee un narrador y está escrito en prosa.

Al elegir yo un villancico que en la actualidad se refiere a una canción navideña, por las características antes mencionadas del cuento, para la propuesta que expongo es idóneo, ya que como se cita anteriormente es un relato breve con pocos personajes y se conoce la historia desde un principio hasta el final. Para el modelo actancial de Greimas, utilizar este tipo de relatos cortos con características del

cuento, reducirá el tiempo del análisis ya que, si ocupara yo un relato largo como una película o un libro, el análisis del modelo actancial de Greimas que propongo tomaría más tiempo para su realización. Los villancicos en francés son relatos cortos que cumplen con las características de los cuentos, es por lo anterior mencionado que decidí utilizar canciones de villancicos en francés.

## **CAPÍTULO 2. MARCO CONCEPTUAL**

En el capítulo dos se encuentra el Marco Conceptual en donde expondré el tema de la Semiótica. También desarrollaré el tema del signo según Peirce. Enseguida se hablará de Vladimir Propp ya que sus aportes son los antecedentes directos de la semiótica de Greimas quien postulo el modelo actancial que se hará en esta propuesta que expongo.

Después, abordaré el tema de Greimas y los discursos, aquí Greimas hace el análisis de nivel de superficie de las estructuras semionarrativas y que corresponde al componente figurativo, en él se expone el modelo actancial que propongo, explicaré que es un actante y describiré los seis actantes: sujeto-objeto, destinador-destinatario y ayudante-oponente. También se hará una revisión de las teorías de aprendizaje como: el aprendizaje social de Vygotsky y la teoría de Andamiaje según Bruner. Finalmente hablaré de la práctica docente.

### **2.1 Semiótica**

Para la presente propuesta que expongo, ejecutaré el modelo actancial de Greimas, por lo que a continuación se explica que es la semiótica.

Citando a Hébert (2018) :

Définition de la sémiotique. Pour reprendre une définition courte et classique (et discutible, nous y reviendrons), nous dirons que la sémiotique est l'étude des signes. La sémiotique générale permet, à l'aide des mêmes concepts et méthodes, de décrire, en principe, tout produit et tout système de signes : textes, images, productions multimédia, signaux routiers, modes, spectacles, vie quotidienne, architecture, etc. Des sémiotiques spécifiques ou particulières (du texte, du texte littéraire, de l'image, du multimédia, etc.) permettent de tenir compte des particularités de chaque système de signes. (p.1)

Traduciendo de manera literal, el párrafo anterior dice: Para retomar una definición corta y clásica (y discutible, retomaremos), diremos que la semiótica es el estudio

de los signos. La semiótica general permite, con la ayuda de los mismos conceptos y métodos, de describir, en principio, todo producto y todo sistema de signos: textos, imágenes, producciones multimedia, señales de camino, modas, espectáculos, vida cotidiana, arquitectura, etc. Semióticas específicas o particulares (de texto, de texto literario, de la imagen, de multimedia, etc.) permitiendo tener en cuenta particularidades de cada sistema de signos. (Hébert, 2018, p.1).

En síntesis, la semiótica es el estudio de signos. La semiótica permite describir todo sistema de signos (textos, imágenes, producciones multimedia, etc.). En relación a la propuesta que voy a construir, interpretaré los signos de los textos de las canciones y se hará el modelo actancial de Greimas de las mismas.

¿Qué estudia la Semiótica?

Por otro lado, como expresa Greimas en Zecchetto et al. (2005), “la semiótica es la disciplina que intenta explicar cómo se produce y cómo se capta el sentido” (p.151).

Greimas en Zecchetto et al. (2005) plantea que, el sentido se produce y adquiere a través de la materia significante.

En la opinión de Greimas en Zecchetto et al. (2005):

Llamamos materia significante a cualquier cosa que, en contacto con ella, significa algo para nosotros, es decir, tiene significado. Decimos que es materia porque la producción y recepción del sentido necesita de un soporte material que pueda ser percibido por los sentidos. Decimos que es significante porque esa materia, para significar, debe tener una forma y un contenido que represente algo para alguien. (p.151)

De acuerdo a lo anterior expuesto se entiende como materia significante cualquier cosa que tenga un significado para alguien, por ejemplo, si en la escena de una película encontramos unos planos, varios globos aerostáticos, una nave, un lápiz, una maleta, una mesa, una piedra, etc., la materia significante puede ser todos y

cada uno de los ejemplos mencionados, siempre y cuando signifiquen algo para alguien.

Anteriormente ya se mencionó que la semiótica es el estudio de los signos. A continuación, se abordará que es el signo según Peirce.

## 2.2 El signo según Peirce

### Charles Sanders Peirce

Desde el punto de vista de Zecchetto et al. (2005):

Personas diferentes tienen modos  
tan maravillosamente diferentes de pensar  
CHARLES SANDERS PEIRCE. (p.41)

Desde la posición de Broden (2014):

Un signe, ou *representamen*, est quelque chose qui tient lieu pour quelqu'un de quelque chose sous quelque rapport ou à quelque titre. Il s'adresse à quelqu'un, c'est-à-dire, crée dans l'esprit de cette personne un signe équivalent ou peut-être un signe plus développé. Ce signe qu'il crée, je l'appelle l'*interprétant* du premier signe. Ce signe tient lieu de quelque chose : de son *objet*. Il tient lieu de cet objet, non sous tous rapports, mais par référence à une sorte d'idée que j'ai appelée quelquefois le *fondement* du representamen 47. (p. 8)

Al hacer yo la traducción dice: Un signo, o representamen, es algo que tiene lugar para alguien de algo bajo algún reporte o algún título. Se dirige a alguien, es decir crea en la mente de esta persona un signo equivalente o quizás un signo más desarrollado. Este signo toma lugar de algo: de su objeto. Él toma lugar de este objeto, no bajo todas las relaciones, pero por preferencia a una especie de idea que yo he llamado a veces el fundamento del representamen. (Broden, 2014, p.8).

En suma, se puede afirmar que el signo es una triada lógica, que se compone de representamen, objeto e interpretante. Desde la perspectiva docente la triada la entiendo así, el representamen es el signo aludido, el objeto es ese primer signo percibido por alguien y el interpretante es la formación de otro signo a partir del signo inicial en relación con su objeto. Por ejemplo, yo puedo decir tomando como representamen: la nieve que cae en los bosques, que puede ser una figura o palabra.

El objeto es la primera percepción que tengo de ese signo (la nieve que cae en los bosques) y el interpretante es otra idea del signo que se forma por la relación mental que se establece entre el representamen y su objeto, es decir un signo nuevo de la nieve que yo he creado otorgándole un significado. Entonces mi nuevo signo podría ser, una imagen con un puño de nieve formado de infinidad de cristales de hielo que parecen azúcar glas al caer sobre un paisaje de un lago congelado rodeado de árboles en Finlandia. Todo este proceso existe en la mente de cada persona y los tres componentes representamen, objeto e interpretante constituyen un único proceso al mismo tiempo en la mente de la persona.

Cuando se percibe un signo se produce una semiosis, que de acuerdo con Peirce en Zecchetto et al. (2005), “En este juego se produce la “semiosis”, que es un proceso de inferencia propio de cualquier persona” (p.61). Por lo anterior se puede decir que la semiosis pertenece a cada individuo y que no puede ser igual a otra persona. A continuación, se explicará que es la semiosis.

### **Concepto de Semiosis infinita según Peirce**

Como expresa Peirce en Zecchetto et al. (2005):

Los individuos, en el momento de leer un signo, lo interpretan a partir de lo que ya tienen formado en su mente, es decir, las ideas, las valoraciones sociales, las visiones de la realidad y los prejuicios que, por cultura, costumbres o tradición poseen de antemano. A partir de ahí se van generando nuevas configuraciones. Es

este el proceso que da lugar a una semiosis infinita, es decir a una continua sucesión de producción de signos mediante la cual los sujetos van pensando la verdad de las cosas del mundo. (p.61)

La semiosis infinita desde la perspectiva docente yo la entiendo así, se refiere al bagaje cognoscitivo que posee cada persona, los hábitos culturales, las ideas, las experiencias, las valoraciones sociales, los prejuicios, las costumbres, las visiones del mundo, etc., de donde se van generando nuevos signos a partir del bagaje de cada persona.

Retomando mi ejemplo de la explicación del signo según la triada de Peirce, en donde el signo inicial es la nieve que cae en los bosques, la semiosis infinita es lo que cada persona con sus propios saberes, bagaje cognoscitivo, cultural, etc., aporta a la construcción del signo. Retomando mi interpretación del signo del ejemplo de la nieve, el resultado fue un signo nuevo de la nieve que es: un puño de nieve formado de infinidad de cristales de hielo que parecen azúcar glas al caer sobre un paisaje de un lago congelado rodeado de árboles en Finlandia.

Para explicar la semiosis que hice, puedo decir que estoy retomando un reportaje científico que leí del físico Ken Libbrecht que se ha dedicado a estudiar los copos de nieve a detalle, en la que durante 15 años ha tomado cientos de fotos a los copos de nieve y cristales de hielo. La explicación de la textura de la nieve, la leí de un libro de Ernest Hemingway, ya que ahí explica que la nieve se desmenuzaba como el polvo, luego entonces a su textura le doy el significado de azúcar glas.

Respecto al lago congelado rodeado de árboles en Finlandia, yo lo leí en una canción que habla de Finlandia, específicamente la canción de Rodolfo el Reno en francés "*Le petit renne au nez rouge*", que dice: "*Quand la neige recouvre la verte finlande, et que les rennes traversent la lande*" [Cuando la nieve recubre la verde Finlandia y que los renos atraviesan el páramo]. A partir de este fragmento yo lo aporté al signo inicial y retomo este fragmento de canción para crear en mi mente un paisaje de un lago congelado rodeado de árboles en Finlandia, por donde los

renos atraviesan corriendo en manada y es así como yo he creado un signo nuevo con toda esta semiosis o saberes que poseo para construir un nuevo signo. Y a partir de este signo nuevo, yo puedo crear otro y decir otro signo más, por ejemplo; nieve azul sobre los bosques coloreada por el resplandor de auroras boreales en la noche y después puedo decir otra cosa diferente, de tal forma que se detona una continua sucesión de producción de signos, eso es la semiosis infinita.

Este proceso es importante para ubicar el conjunto de significados que puede llegar a tener un villancico, una canción u otras formas de expresión de la cultura. En esta propuesta pedagógica al hacer el modelo actancial de Greimas con la materia significativa de los textos de las canciones, se requiere que los alumnos produzcan semiosis infinitas sobre los signos y los actantes, para construir la estructura de un relato. Así pues, recupero el concepto de semiosis infinita como una herramienta para poder acercarme al proceso de interpretación del signo.

El concepto de signo mencionado por Peirce en este capítulo, servirá para la estrategia que presento en esta propuesta, ya que se solicitará al alumno interpretar un signo de cada canción con el fin de despertar en ellos su creatividad para construir un relato, y es así que, al interpretar un signo en grupo, se logrará producir una semiosis infinita del mismo.

### **2.3 Vladimir Propp**

Como se planteó desde la introducción de esta propuesta en el capítulo tres se presenta una propuesta pedagógica basada en las canciones de villancicos en francés. Un antecedente directo para hacer el modelo actancial de Greimas en estas canciones se encuentra en los trabajos de Vladimir Propp en su libro llamado la morfología del cuento.

Desde la posición de Djavari y Karimlou (2017):

La méthode analytique de Vladimir Propp

L'initiateur de l'analyse structurale des contes, Propp analyse dans son fameux livre Morphologie du conte, la structure générale des contes merveilleux de la tradition russe. Il y fait en effet une distinction entre les « variables » qui sont les noms et les attributs des personnages et des « constants » ou des fonctions par lesquelles, « nous entendons l'action d'un personnage, définie du point de vue de sa signification dans le déroulement de l'intrigue. » (Propp, 1965 : 31). Les fonctions des personnages représentent alors les parties fondamentales du conte. (p.25)

Mi traducción literal dice: El método analítico de Vladimir Propp. El iniciador del análisis estructural de cuentos, Propp analiza en su famoso libro la Morfología del Cuento, la estructura general de los cuentos maravillosos de la tradición rusa. Ahí hace en efecto una distinción entre las “variables” que son los nombres y los atributos de las “constantes” o de las funciones por las cuales, “nosotros entendemos la acción de un personaje, definido desde el punto de vista de su significación en el desarrollo de la intriga.” (Propp, 1965 : 31). Las funciones de los personajes representan entonces las partes fundamentales del cuento. (Djavari y Karimlou, 2017, p.25).

Con base en Valdés (1987), Vladimir Propp hizo la clasificación de los cuentos de acuerdo a su estructura. Haciendo la revisión de diversos cuentos rusos encontró variables, personajes, constantes, atributos. Es así como lo menciona Valdés (1987), “Propp llegó a la conclusión que los maravillosos cuentos rusos están constituidos por una secuencia sintagmática de 31 funciones” (p.19). Es necesario matizar que estas 31 funciones no las encontraremos todas en un mismo cuento.

El aporte primordial de Vladimir Propp se encuentra en las funciones de los personajes, que de acuerdo con Propp (1970), “Las funciones de los personajes representan, pues, las partes fundamentales del cuento, y son ellas las que debemos aislar en primer lugar. Para ello hay que definir las funciones” (p.33). A continuación, se presentan las 31 funciones y se debe recordar que no llevan un orden y por consiguiente no se encontrarán todas en un mismo cuento.

Como lo hace notar Propp (1970):

Los cuentos empiezan habitualmente con la exposición de una situación inicial. (p.37)

Como expresa Propp (1970):

El principio va seguido por las siguientes funciones:

1. Uno de los miembros de la familia se aleja de la casa. (p.38)
2. Recae sobre el protagonista una prohibición. (p.38)
3. Se transgrede la prohibición. (p. 39)
4. El agresor intenta obtener noticias. (p.40)
5. EL agresor recibe informaciones sobre su víctima. (p.40)
6. El agresor intenta engañar a su víctima para apoderarse de ella o de sus bienes. (p.41)
7. La victima se deja engañar y ayuda así a su enemigo a su pesar. (p.41 )
8. El agresor daña a uno de los miembros de la familia o le causa prejuicios. (p.42)
- 8ª. Algo le falta a uno de los miembros de la familia; uno de los miembros de la familia tiene ganas de poseer algo. (p.46)
9. Se divulga la noticia de la fechoría o de la carencia, se dirigen al héroe con una pregunta o una orden, se le llama o se le hace partir. (p.47)

A continuación, Propp enumera las funciones concernientes al héroe:

10. El héroe-buscador acepta o decide actuar. (p.49)
11. El héroe se va de su casa. (p.49)
12. El héroe sufre una prueba, un cuestionario, un ataque, etc. Que le preparan para la recepción de un objeto o de un auxiliar mágico. (p.50)
13. El héroe reacciona ante las acciones del futuro donante. (p.52)
14. El objeto mágico pasa a disposición del héroe. (p.53)
15. El héroe es transportado, conducido o llevado cerca del lugar donde se halla el objeto de su búsqueda. (p.60)

16. EL héroe y su agresor se enfrentan en un combate. (p.61)
17. EL héroe recibe una marca. (p.61)

Finalmente, las siguientes funciones se refieren al desenlace:

18. El agresor es vencido. (p.62)
19. La fechoría inicial es reparada o la carencia colmada. (p.62)
20. El héroe regresa. (p.65)
21. El héroe es perseguido. (p.65)
22. EL héroe es auxiliado. (p.66)
23. EL héroe llega de incognito a su casa o a otra comarca. (p.68)
24. Un falso héroe reivindica para si pretensiones engañosas. (p.69)
25. Se propone al héroe una tarea Difícil. (p.69)
26. La tarea es realizada. (p.70)
27. El héroe es reconocido. (p.70)
28. El falso héroe o el agresor, el malvado, queda desenmascarado. (p.71)
29. El héroe recibe una nueva apariencia. (p.71)
30. El falso héroe o el agresor es castigado. (p.72)
31. El héroe se casa y asciende al trono. (p.72)

En relación a la propuesta que voy a construir es a partir de las 31 funciones que Propp estructuro lo que llamo las 7 esferas de acción.

### **La contribution de V. Propp.**

Es a partir de las 7 esferas de acción de Vladimir Propp que Greimas estructuro el modelo actancial.

Propp, V. (como se citó en Palma, 1990) destaca que:

En étudiant la structure des contes populaires russes, le linguiste V. Propp constate que « ce qui change, ce sont les noms – et en même temps les attributs – des personnages ; ce qui ne change pas, ce sont leurs actions et leurs *fonctions*. On

peut en conclure que le conte prête souvent les mêmes actions à des personnages différents. Ce qui nous permet d'étudier des contes à partir des *fonctions des personnages* »6. Cette constatation permet à V. Propp de dégager 31 fonctions qui «se groupent logiquement selon certaines *sphères*. Ces sphères correspondent aux personnages qui accomplissent les fonctions. Ce sont *des sphères d'action* »7.

*Propp distingue sept sphères d'action:*

- 1) le vilain (*the villain*);
- 2) le donateur (*the donor, the provider*) ;
- 3) l'assistant (*the helper*);
- 4) le persécuteur (*the sough for person*);
- 5) le destinateur (*the dispatcher*);
- 6) le héros (*the hero*);
- 7) le faux héros (*the false hero*). (p.13)

Al hacer yo la traducción literal en el párrafo anterior postula que: Estudiando la estructura de los cuentos populares rusos, el lingüista V. Propp constata que “lo que cambia, son los nombres – y al mismo tiempo los atributos – de los personajes; lo que no cambia, son sus acciones y sus funciones. Se puede concluir que el cuento presta a veces las mismas acciones a personajes diferentes. Lo que nos permite estudiar los cuentos a partir de las funciones de los personajes”. 6. Esta constatación permite a V. Propp despejar 31 funciones “que se reagrupan lógicamente según ciertas esferas. Esas esferas corresponden a los personajes que cumplen las funciones. Son las esferas de acción.” 7. Propp distingue 7 esferas de acción:

- 1) El villano
- 2) El donador
- 3) El asistente
- 4) El perseguidor
- 5) El destinador
- 6) El héroe
- 7) El falso héroe (Propp, V. (como se citó, en Palma, 1990, p.13)

Es así como Greimas retoma algunas esferas de acción de Vladimir Propp, y aporta el concepto de actante para construir el modelo actancial que se ocupará en esta propuesta.

## 2.4 Greimas y los discursos

### Algirdas Julien Greimas

Desde el punto de vista de Zecchetto et al. (2005):

El mundo es un lenguaje y no una colección de objetos  
Algirdas Julien Greimas. (p.145)

Como lo hace notar, Zecchetto et al. (2005):

La corriente semiótica desarrollada por Greimas y la denominada escuela de París que él integraba, se ocupó, fundamentalmente de un determinado tipo de materia significante: los discursos narrativos. (p. 152)

Los discursos narrativos, son precisamente lo que se aplicará en esta propuesta, pero a través de las canciones de villancicos en francés.

Como afirma Zecchetto et al. (2005), un discurso es una forma textual.

Empleando las palabras de Zecchetto et al. (2005):

De esta forma se llama semiótica narrativa a la semiótica que investiga la lógica del sentido de ese tipo particular de discursos que adquieren la forma del relato. A esta semiótica lo que le interesa es dar cuenta de la narratividad. La narratividad se constituye en el principio organizador de cualquier discurso. Por eso, la semiótica narrativa busca poder explicar las leyes y recursos que permiten que el contar algo (mediante un cuento, un mito, una novela o un filme) se constituya en una de las formas más importantes de construir sentido. (p.152)

En síntesis, un discurso narrativo puede ser una novela, un cuento, un mito, un filme, etc. En esta propuesta se aplicará el modelo actancial de Greimas a los textos de las canciones de villancicos en francés que cumplen con las características de un cuento. La semiótica narrativa investiga la lógica del sentido. A continuación, es necesario esclarecer qué es el sentido.

## ¿Qué es el sentido?

Como lo hace notar Zecchetto et al. (2005):

El sentido está antes que nosotros nos ocupemos de él y, en consecuencia, se constituye en el fundamento de cualquier actividad humana; tanto a lo que hacemos como a lo que padecemos le buscamos un sentido, a veces dándole una intención, otras veces imprimiéndole una finalidad. (p.156)

Dentro de mi practica yo entiendo que el sentido se constituye en el fundamento de cualquier actividad, es algo ya dado al que se le dota de una intención o una finalidad.

### **2.6 Como se representa el sentido? El nivel de superficie de las estructuras semionarrativas.**

Teniendo en cuenta a Zecchetto et al. (2005), “El nivel superficial del análisis semionarrativo nos permite captar la esencia de un esquema narrativo básico” (p.162). El modelo actancial de Greimas pertenece a este nivel de esquema narrativo básico.

Como lo hace notar Zecchetto et al. (2005):

**Greimas divide la presentación de este nivel de análisis en tres grandes partes:**

1. En primer lugar, hay un conjunto de componentes figurativos.
2. En segundo lugar, encontramos las fases del programa narrativo
3. Por último, el componente estructural, es decir, el elemento que relaciona los componentes dentro de cada una de las fases, vincula las fases entre sí y nos permite entender cómo es el desarrollo y la generación del recorrido narrativo de los relatos. (p.162)

Dentro del componente figurativo se encuentra el modelo actancial de Greimas, que es el tema principal de esta propuesta.

## 2.7 Componentes figurativos

Greimas (como se citó en Zecchetto et al. 2005), describe como la figura principal de este nivel al actante, un actante es lo que es (su ser) más lo que hace (su ser).

Greimas (como se citó en Palma, 1990):

Les actants sont ainsi décrits comme des personnages abstraits, des « classes d'acteurs » qui accomplissent les mêmes actions, qui remplissent les mêmes fonctions. (p. 16)

Mi traducción literal dice: Los actantes son así descritos como personajes abstractos, “clases de actores” que cumplen las mismas acciones, que cumplen las mismas funciones. Greimas (como se citó en Palma, 1990, p.16)

## 2.8 La contribución de A. J. Greimas

La principal contribución de Greimas es el actante que a continuación se describe como sigue:

Greimas (como se citó en Palma, 1990) ratifica que:

Dans sa tentative de décrire la signification, et en analysant le produit discursif, le linguiste français A.J. Greimas arrive à l'observation de ce qu'il appelle les « actants » : personnages abstraits assurant la dynamique du discours. Le terme d'actant remplace avantageusement – surtout en sémiotique littéraire – les termes de personnage et d'acteur, car il recouvre non seulement les êtres humains, mais aussi les animaux, les objets, les forces de la nature, les concepts, les valeurs, ... et, de manière générale, n'importe quel intervenant capable d'agir, de subir une action et d'influencer le cours des événements. (p.15)

Al hacer yo la traducción literal dice: En su tentativa de describir el significado, y analizando el producto discursivo, el lingüista francés A. J. Greimas llega a la observación de lo que él llama los “actantes”: personajes abstractos que aseguran la dinámica del discurso. El termino actante reemplaza ventajosamente – sobre todo en semiótica literaria – los términos de personaje y de actor, ya que él recubre no

solamente los seres humanos, sino también los animales, los objetos, las fuerzas de la naturaleza, los conceptos, los valores, ... y, de manera general, no importa cual participante capaz de actuar, de sufrir una acción y de influenciar el curso de los acontecimientos. Greimas (como se citó en Palma, 1990, p.15)

Desde la perspectiva docente el actante lo entiendo como una aportación primordial y fundamental para el modelo actancial de Greimas que se hará en esta propuesta, ya que el termino actante no se limita a los personajes de un relato, sino que se refiere a cualquier otra cosa como objetos, animales o algo abstracto como valores, sentimientos, fuerzas de la naturaleza, etc., que pueden influir en los distintos hechos de un relato.

Desde la posición de Zecchetto et al. (2005):

Los actantes pueden estar representados por individuos o grupos. Pero, a los efectos de la forma que adquiere su ser más su hacer, sólo son reconocibles dos formas, la del sujeto y objeto, que en función de ciertos matices que analizaremos, se expanden en cuatro formas más. En suma, el ser y el hacer de los actantes es la punta a partir de la cual puede comenzar a desplegarse, en forma de un esquema narrativo, la actividad humana, dotada de sentido. (p.167)

De lo anterior expuesto, es relevante considerar que los actantes tienen dos formas reconocibles: sujeto y objeto. Para identificar a un actante, básicamente es analizar su ser más su hacer. De ahí se desprenden cuatro formas más para formar los ejes actanciales. Como lo hace notar Zecchetto et al. (2005),“ Esos seis roles actanciales, Greimas los divide en tres pares de roles cada uno. Cada miembro de un par está vinculado con el otro miembro por una relación” (p. 167). Para la presente propuesta se retoma el analizar su ser más su hacer de cada actante para formular las preguntas básicas del modelo actancial de Greimas: ¿Qué es? y ¿Qué hace?

A continuación, se describen los seis roles actanciales

Greimas (como se citó en Palma, 1990) declara que:

C'est à partir des recherches de la science syntaxique française et des études de V. Propp que Greimas élabore son modèle actantiel. Il simplifie considérablement l'inventaire Proppien et substitue à la notion de «fonction» la formulation plus rigoureuse « d'énoncé narratif » qu'il définit comme étant une relation entre actants. (p.16)

Al hacer yo la traducción literal dice: Es a partir de las búsquedas de la ciencia sintáctica francesa y de los estudios de V. Propp que Greimas elaboró su modelo actancial. Él simplifica considerablemente el inventario de Propp y sustituye a la noción de “función” la formulación más rigurosa de “enunciado narrativo” que él define como estando en una relación entre actantes. Greimas (como se citó en Palma, 1990, p.16)

En síntesis, de acuerdo a las 7 esferas de acción de Vladimir Propp; el villano, el donador, el asistente, el perseguidor, el destinador, el héroe, el falso héroe. Greimas retoma algunas esferas y las agrupa en 3 pares de relaciones para formar el modelo actancial, y sustituye la función por actantes, formando así los ejes actanciales, siendo sujeto-objeto, destinador-destinatario y ayudante-oponente.

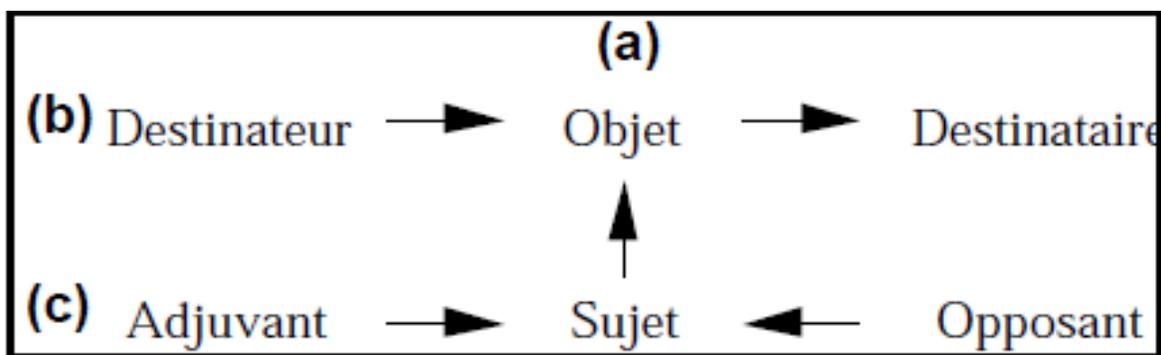
A continuación, se explica con un ejemplo la estructura del modelo actancial de Greimas con los 3 ejes actanciales:

Greimas (como se citó en Palma, 1990) enfatiza que:

Les rôles actantiels se distribuent comme suit : un objet, une personne ou un bien spirituel ou moral fait défaut et est recherché. Cet objet de la quête est désigné par un destinataire comme devant être transmis à un destinataire (bénéficiaire). La recherche de l'objet est menée par un sujet (héros) qui rencontrera dans sa tentative des personnages qui lui apporteront de l'aide, des adjuvants, et des personnages qui contreront son projet, des opposants. Schématiquement cette distribution se représente ainsi 14. (p.17)

Mi traducción literal dice: Los roles actanciales se distribuyen como sigue: un objeto, una persona o un bien espiritual o moral hace falta y es buscado. Este objeto de la búsqueda es designado por un destinador para ser transmitido a un destinatario (beneficiario). La búsqueda del objeto es llevada por un sujeto (héroe) quien encontrara en su tentativa de personajes que le aportarán de la ayuda, coadyuvantes, y de personajes que opondrán su proyecto, opositores. Esquemáticamente esta distribución se representa así 14: Greimas (como se citó en Palma, 1990, p.17)

Figura 1. Los roles actanciales.



Extracto tomado de Greimas. Six Actants. (citado en Palma, 1990, p.18)

Por lo expuesto previamente yo entiendo la estructura del modelo actancial como sigue: un sujeto busca un objeto, el sujeto es enviado por alguien llamado destinador, para entregarlo a alguien llamado destinatario, en su búsqueda lo auxilia alguien llamado ayudante y un oponente hace todo lo posible para que no logre su objeto.

A continuación, se describen los seis actantes en tres pares de relaciones.

### 2.8.1 Sujeto-Objeto

El primer eje se refiere a los actantes sujeto y objeto. De acuerdo con Zecchetto et al. (2005), "Toda narración está sustentada sobre la acción de un sujeto que desea establecer un tipo de relación con un objeto" (p. 167). Para la presente propuesta,

al hacer el modelo actancial de Greimas lo primero que se tiene que establecer es determinar quién será el sujeto sobre el cual gire el análisis, para que todos los equipos trabajen sobre los mismos actantes.

El objeto se describe como sigue de acuerdo con Zecchetto et al. (2005):

El objeto, en cambio, se viste con el ropaje de una cosa, una situación o un hecho que son signos del valor que el sujeto, con su hacer, desea alcanzar, vencer, conquistar, convencer, etc. Cuando Greimas habla de objetos en este nivel, se refiere a objetos como actantes, es decir, como moldes o receptáculos de contenidos múltiples, y no de tal o cual tipo de objeto particular. (p. 168)

El objeto es el segundo actante de este primer eje y es muy importante determinar quién es el sujeto y qué objeto como actante desea.

Greimas (como se citó en Palma, 1990):

La relation sujet-objet (a) se situe dans *l'axe du "désir"*, « qui sera manifesté sous sa forme à la fois pratique et mythique de la *"quête"* » 15 ; *sujet* et *objet* se définissant l'un par rapport à l'autre. (p.18)

Al hacer yo la traducción literal en el párrafo anterior refiere que la relación sujeto-objeto se sitúa en el eje del "deseo", "que será manifestado sobre su forma a la vez práctico y mítico de la "búsqueda"; sujeto y objeto se definen el uno por relación al otro. (Greimas, como se citó en Jorge Palma, 1990, p.18)

### **2.8.2 Destinator – Destinatario**

El segundo eje pertenece al destinator-destinatario. De acuerdo con Zecchetto et al. (2005), "Este par de actantes está unido por el nexo del mandato. Greimas llama "destinator" a aquel actante que induce o manda a otro a cumplir una determinada misión o tarea" (p.169). Después tenemos al segundo actante llamado "destinatario" y en palabras de Zecchetto et al. (2005), "El destinatario es el que recibe el mandato" (p.169).

### 2.8.3 Ayudante - Oponente

El último eje actancial es el del Ayudante-Oponente que a continuación se describe.

Greimas (como se citó en Palma, 1990) enfatiza que:

La relation ADJUVANT - OPPOSANT (c) serait inscrite dans l'axe du "pouvoir". Ces deux actants se définissant par rapport au sujet. Ainsi, l'adjuvant donne du pouvoir au sujet pour l'aider à atteindre son objet ; l'opposant fait obstacle à sa quête. (p.19)

Al hacer yo la traducción literal en el párrafo anterior refiere que la relación ayudante oponente estaría inscrita en el eje de "poder". Estos dos actantes se definen por relación al sujeto. Así el ayudante da poder al sujeto para ayudarlo a alcanzar su objeto. El oponente obstaculiza a su búsqueda. (Greimas, como se citó en Palma, 1990, p.19)

Esta pareja de actantes, son opuestos, incluso como lo menciona Balderrama (2008), "Ayudantes y opositores sólo son, de vez en cuando, las "proyecciones de la voluntad de actuar y de las resistencias imaginarias del sujeto mismo" (GREIMAS1966: 190)" (p.96). Es importante destacar que esta pareja de actantes es dual, ya que se pueden encontrar dentro del mismo sujeto y no necesariamente tiene que ser otra persona sin embargo también puede ser otra persona.

Como afirma, Farahnak (2010) :

Le schéma actantiel de Greimas ne suit pas l'histoire dans l'ordre chronologique. Il s'intéresse aux forces en présence dans l'histoire, c'est à dire principalement à ce qui pousse, aide ou contrarie les personnages principaux dans leurs actions. (p. 10)

Al hacer yo la traducción del párrafo anterior argumenta que el esquema actancial de Greimas, no sigue la historia en el orden cronológico. Él se interesa en las fuerzas en presencia en la historia, es decir principalmente a lo que crece, ayuda o contraria a los personajes principales en sus acciones. (Farahnak, 2010, p.10)

Para entender los actantes, veamos un ejemplo tomado de García (2011):

El modelo se divide en tres ejes y tiene seis actantes o roles actanciales. Así, el primer actante es un (1) Sujeto (por ejemplo, un Príncipe) es quien desea o no llegar a unirse a (2) un Objeto (la Princesa). El (3) Destinador (por ejemplo, el Rey) es quien propone algún saber, información o conocimiento (esto sería otro tipo de Objeto) para eventualmente convencer a (4) un Destinatario (otra vez el Príncipe), quien recibe la comunicación y a partir de lo que se le dice pasa, eventualmente a la acción. Finalmente, (5) un Ayudante (el Hada buena, la Espada mágica, etc.) es quien otorga algún poder o facultad (o se trata del poder o facultad misma) al Sujeto a lograr su objetivo; mientras que (6) un Oponente (el Dragón, el Brujo malvado) es quien le quita poder o le pone obstáculos a ese mismo Sujeto. (p.49)

En el ejemplo que se presenta en el párrafo anterior, habla sobre una historia con un príncipe, una princesa, una espada mágica, un dragón, un brujo malvado, etc., todo este vocabulario es propio de un cuento, no obstante, se puede aplicar a cualquier relato como un villancico, un libro, una película, etc. Es necesario matizar que los roles actanciales no siguen el orden cronológico del relato.

Una vez que se tienen los ejes actanciales, teniendo en cuenta a Pulido Castellanos en Cruz (2013), “entre los actantes se pueden generar múltiples relaciones” (p.92) es decir que los actantes pueden llegar a transmutar a lo largo del relato, pues como refiere Pulido Castellanos en Cruz (2013), “cualquier actante puede participar al mismo tiempo de diferentes categorías actanciales” (p.92).

Un ejemplo de ello lo menciona Pulido Castellanos en Cruz (2013), “un oponente puede llegar a ser un ayudante o viceversa” (p.92). Este ejemplo se puede observar en la saga de películas de “*The Avengers*”, específicamente en la película de *Ragnarok* con *Thor* y *Loky*. En todas las películas anteriores *Loky* fue el oponente, pero, en esta película *Ragnarok*, el personaje de *Loky* se vuelve ayudante de *Thor*.

Paralelamente, como lo hace notar Pulido Castellanos en Cruz (2013), “un actor puede ser o encarnar dos o más actantes simultáneamente” (p.92). Por ejemplo, en

el villancico de Rodolfo el reno, el actante sujeto al mismo tiempo es actante destinador. Del mismo modo, como refiere Pulido Castellanos en Cruz (2013), “También puede suceder el caso inverso, es decir, un solo actante estar conformado por varios actores” (p.92). Tomando como referencia las películas de “*The Avengers*”, específicamente en la película “*Endgame*”, todos los vengadores (Iron Man, Capitan America, Spider-Man, Hulk, Thor, Gamora, *Oeil-de-faucon*, *Panthère noire*, Wanda, Groot, Rocket, Vision, Ant, etc. ), todos, pertenecen a un mismo actante ya que todos ellos buscan las gemas del infinito y acabar con Thanos.

Greimas (como se citó en Palma, 1990) considera que:

Généralement, lorsque nous lisons un récit ou examinons un discours, ce sont les acteurs et les personnages qui nous intéressent le plus. En effet, les événements désignés par la narration et les contenus énoncés par le discours concernent souvent des personnages. L'analyse « sémiotique » nous propose une manière originale d'aborder l'examen des acteurs, c'est-à-dire en ne les appréhendant pas de l'extérieur mais à l'intérieur même du système de relations créé par le récit ou le discours. Chaque acteur est ainsi défini par l'ensemble des rapports qu'il entretient avec les autres acteurs. (p.12)

Al hacer yo la traducción literal en el párrafo anterior manifiesta que generalmente cuando leemos un relato o examinamos un discurso, son los actores y los personajes quienes nos interesan más. En efecto los acontecimientos designados por la narración y los contenidos enunciados por el discurso se refieren a veces a los personajes. El análisis “semiótico” nos propone una manera original de abordar el examen de los actores, es decir sin tomarlos desde el exterior sino del interior mismo del sistema de relaciones creadas por el relato o el discurso. Cada actor esta así definido por el ensamble de relaciones que mantiene con los otros actores. (Greimas, como se citó en Palma, 1991, p.12)

El modelo actancial de Greimas, es un análisis del personaje en cuanto actante. Un actante puede ser lo que es su ser y lo que hacer su ser. El modelo actancial fue propuesto por Greimas en 1966 cuando publica el análisis semántico estructural de los relatos. El modelo se utilizó inicialmente en la literatura y la narrativa por

cuestiones de análisis relacionados con el lenguaje y el discurso (semiótica y semiología).

De acuerdo a mi práctica docente, el uso didáctico se puede aplicar para fomentar la expresión escrita y también el proceso de la interacción, ya que se realiza en interacción con los demás sujetos participantes, compañeros y docentes, permitiendo escribir un texto al ejecutar el desarrollo de competencias durante el proceso de la lengua y desarrollando también las actividades de comprensión auditiva, comprensión escrita y expresión hablada .

Las nociones centrales que se pueden utilizar para estructurar una propuesta didáctica para el tratamiento de textos y la producción escrita, son el desarrollo de las competencias al utilizar como materia significativa el texto de una canción en francés, que, para efectos de una clase en francés, propongo una canción de villancico en francés, ya que es un texto corto con una historia que tiene un principio, un fin y cuenta con pocos personajes. Se puede analizar cualquier otro tipo de materia significativa, por ejemplo, un libro, una película, etc., pero al tener varios personajes llevaría mucho tiempo en una clase poder completar dicho análisis, por eso propongo como materia significativa una canción de villancico en francés.

A partir de esta materia significativa se analizan las relaciones de los actantes, siendo estos los ejes actanciales; sujeto-objeto, destinador-destinatario y ayudante-oponente. Dichos ejes del modelo actancial de Greimas corresponden en el proceso didáctico al desarrollo de las competencias y desarrollo del proceso de la interacción con los demás sujetos participantes, ya sean compañeros y docente.

Finalmente, como lo menciona Pulido Castellanos en Cruz (2013), “entre los actantes se pueden generar múltiples relaciones” (p.92) y con ello en el proceso didáctico despertar la creatividad del alumno y crear otros relatos a partir de la materia significativa que propongo que son las canciones de villancicos en francés. El aprendizaje que se genera al realizar el modelo actancial de Greimas es el

aprendizaje social de Vygotsky y la teoría de Andamiaje según Bruner que a continuación presentaré.

## **2.9 Teorías de aprendizaje**

A continuación, se presentan dos teorías de aprendizaje que se relacionan con la presente propuesta.

### **2.9.1 El aprendizaje social de Vygotsky**

Para la realización de esta propuesta se utiliza, en la opinión de Granja (2015), “El aprendizaje social de Vygotsky. - Esta teoría sostiene que el aprendizaje es el resultado de la interacción del individuo con el medio” (p.99). Tanto en la interpretación del signo, como en la formación de los ejes actanciales en esta propuesta el alumno está en interacción con el medio.

Paralelamente dicho con palabras de Vygotsky en Granja (2015):

Para Vygotsky (Papalia, Wendkos y Duskin, 2007) es esencial lo que ha denominado como la zona de desarrollo próximo; es decir, la distancia entre lo que una persona puede aprender por sí misma y lo que podría aprender con la ayuda de un experto en el tema. Es, en esta zona en donde se produce el aprendizaje de nuevas habilidades, que el ser humano pone a prueba en diversos contextos. Este proceso implica la asimilación y acomodación lograda por el sujeto, con respecto a la información que percibe. Se espera que esta información sea lo más significativa posible, para que pueda ser aprendida. Este proceso se realiza en interacción con los demás sujetos participantes, ya sean compañeros y docentes, para alcanzar un cambio que conduzca a una mejor adaptación al medio. (p. 99)

En síntesis, el aprendizaje social de Vygotsky se construye gracias a la interacción con el medio y la zona de desarrollo próximo que queda reflejado lo que puede aprender el alumno por sí sólo y lo que podría aprender con la ayuda de un guía. En la presente propuesta, lo que puede aprender el alumno con un guía es el modelo actancial de Greimas, incluso términos semióticos que no conoce con explicaciones

y ejemplos que son más fáciles de comprender, por ejemplo; el signo, la semiosis infinita, el actante, etc. Análogamente, dicho con palabras de Vygotsky en Granja 2015, “Este proceso implica la asimilación y acomodación lograda por el sujeto, con respecto a la información que percibe. Se espera que esta información sea lo más significativa posible, para que pueda ser aprendida”(p 99).

### **2.9.2 La teoría de Andamiaje según Bruner**

Para construir la teoría del andamiaje por Wood, Bruner y Ross, se observó un hecho que se presentó en diversos trabajos. Como refiere Guilar (2009) “Cuando un adulto interactúa con un niño o niña con la intención de enseñarle algo tiende a adecuar el grado de ayuda al nivel de competencia que percibe de él o ella” (p. 239). La metáfora del andamiaje se refiere a las ayudas que el guía proporciona a los alumnos, dosificadas de acuerdo a la determinación de quien necesita más ayuda, ya que como expresa Guilar (2009), “A menor competencia, mayor será la ayuda que le proporcionará el adulto” (p. 239). Dichas ayudas o andamios contribuyen a que el alumno aprenda a usar la información que está adquiriendo y una vez que la domine, las ayudas o andamios se retiran logrando así que el alumno se vuelva autónomo.

Desde la posición de Guilar (2009):

En esta nueva visión de la educación no se acentúa el trabajo en solitario de la representación y categorización cognitiva. Al contrario, la educación es un proceso público que consiste en intercambiar, compartir y negociar significados. Los andamios o, sistemas de ayuda en los procesos de enseñanza – aprendizaje, permiten moverse en seguridad hacia el próximo escalón. (p. 239)

En esta propuesta se concreta la teoría del andamiaje cuando el guía durante el proceso de enseñanza del modelo actancial de Greimas, en los textos de las canciones otorga ayudas o metafóricamente andamios, a los alumnos para descubrir los actantes de un relato, en éste caso de canciones de villancicos en francés, de tal forma que cuando al alumno le cueste trabajo encontrar los actantes,

será el guía quien continúe proporcionándole pistas, así pues, cuando el alumno ya sea capaz de realizarlo de forma autónoma, el guía retira la ayuda.

Es necesario incidir en que es a través de mi práctica docente, que yo elaboré las ventajas y desventajas de utilizar el modelo actancial de Greimas en la clase de francés. A continuación, expondré que es la práctica docente.

## **2.10 La práctica docente**

Es fundamental hacer una reflexión sobre la práctica docente, en la opinión de Mancilla (2012), “es un ejercicio sobre la propia práctica para pensarla, mejorarla, reconstruirla e intervenir en ella de diversos modos, producir nuevas herramientas, formas y alternativas de intervención que hagan posible reorientar la experiencia docente y dotarla de un nuevo sentido” (p. 74). Reflexionar sobre nuestra propia práctica contribuye a lograr que evolucione y crear nuevas herramientas.

Análogamente, como lo hace notar Gomez (2010), “Al recopilar evidencias sobre el desarrollo de su propia enseñanza en un contexto concreto, el docente puede problematizar y desarrollar procesos sistemáticos de generación y comprobación de hipótesis y alternativas de acción sobre cómo desarrollar cambios e innovaciones valiosas” (p. 47). Para construir esta propuesta tuve que reflexionar sobre mi propia práctica docente y recopilar evidencias para mejorarla y reconstruirla y tal y como señala Mancilla (2012), “debatir consigo mismo y tratar de explicar las propias acciones, es mirar críticamente”. (p.72)

De la misma forma en cuanto a evaluación es importante considerar lo que menciona Sacristán (2009):

Los profesores en el trato cotidiano dentro del horario escolar conscientemente recogen informaciones, hacen observaciones sobre rasgos de sus alumnos, de algunos de ellos quizá de forma más significativa. El profesor aprecia lo que es un alumno, su progreso, su reacción ante los estímulos educativos valiéndose de procedimientos que no son técnicas rigurosas, pero sí eficaces medios de

conocimiento. Todo este "diagnóstico" de personas y procesos puede decirse que lo obtiene por *vías informales*. Evaluar de este modo supone, según GUERIN (1983): "... todas aquellas estrategias que pueden utilizarse para organizar e interpretar la información que se obtiene a través de la observación diaria y en la interacción con los estudiantes. Este tipo de información juega un papel decisivo en las decisiones que los profesores adoptan en clase, relacionadas con el curso de la instrucción " (pág. XI). (p.37)

Gimeno Sacristan refiere que el profesor hace diagnóstico de personas y procesos mediante la toma de información y observación diaria, así como en la interacción con los alumnos. Esta información es primordial en la toma de decisiones de los profesores.

Es así que desde el punto de vista de Gimeno Sacristan, tome información recabada desde mi práctica docente y que sirve como información decisiva en las elecciones que tome en mi clase. Análogamente como lo menciona Mancilla (2012), al reflexionar sobre mi práctica docente la reconstruí y mejoré. Paralelamente como lo hace notar Gomez (2010), desarrollé cambios e innovaciones. Y en base a las observaciones que hice y la interacción que tuve con el grupo de clases particulares, es así como obtuve las ventajas y desventajas de la propuesta pedagógica que presento desde mi práctica docente.

### **CAPÍTULO 3. PROPUESTA PEDAGÓGICA “LES CHANSONS DU MULTIVERSE EN FRANÇAIS »**

En el presente capítulo haré un análisis de ventajas y desventajas desde mi práctica docente de la presente propuesta pedagógica. Enseguida se presentan dos propuestas del modelo actancial de Greimas realizadas a canciones de villancicos en francés.

#### **3.1 Ventajas y Desventajas de la propuesta pedagógica: “Les chansons du Multiverse en Français” desde mi práctica docente**

Una vez establecida la opinión de diversos autores sobre la práctica docente, a continuación describiré ventajas y desventajas desde mi práctica docente con el uso del modelo actancial de Greimas en la clase de francés.

En mi práctica docente con el modelo actancial de Greimas las ventajas fueron:

- La propuesta pedagógica del modelo actancial de Greimas ayuda a producir textos claros y detallados de temas diversos
- Ayuda a ordenar, transformar y ampliar textos a partir de canciones en francés
- Contribuye a que los alumnos construyan su relato en menos tiempo que cuando no conocían esta propuesta
- Promueve el trabajo en equipo para lograr el proceso de interacción que es fundamental según el Marco Común Europeo de Referencia
- La propuesta pedagógica del modelo actancial de Greimas crea motivación en los alumnos durante la realización por ser lúdica y también gracias a que las producciones escritas se comparten ante el grupo
- Las producciones de todos los equipos se guardan en una carpeta compartida para formar una colección de obras del grupo donde los autores son ellos, lo que produce motivación en los alumnos

- Con la propuesta pedagógica que presento, los alumnos despiertan su creatividad
- Contribuye a que el alumno una vez que domine como realizarla, podrá trabajar de forma autónoma cualquier texto
- Contribuye a mejorar no sólo la expresión escrita sino también la expresión hablada, la comprensión escrita, la comprensión auditiva.
- La propuesta pedagógica del modelo actancial de Greimas en interacción con los demás sujetos participantes, ya sean compañeros y docentes concreta el proceso de interacción.
- Contribuye al desarrollo de las competencias lingüísticas comunicativas y pragmática de la competencia discursiva.

En mi práctica docente la utilización del modelo actancial de Greimas presenta como desventajas:

- Requiere monitoreo constante del guía en los diferentes equipos de alumnos en la primera clase
- El alumno necesita del guía constantemente para desarrollar los actantes en una primera clase
- En la propuesta pedagógica que propongo el guía decide quien es el sujeto del modelo actancial de Greimas en una primera clase

La desventaja que señalo de monitoreo constante en la primera clase, al mismo tiempo promueve la participación de todos los integrantes del equipo, por lo que es primordial. Respecto a la desventaja de que el alumno necesita del guía para desarrollar los actantes en una primera clase, podría ser una limitante cuando en una primera clase los alumnos desconocen el modelo actancial de Greimas, por ello antes de comenzar la propuesta se explica a los alumnos que es el modelo actancial de Greimas, el signo, la semiosis infinita, etc., y se dan ejemplos.

Otra limitante corresponde al hecho de que el guía deberá decidir sobre que sujeto trabajar el modelo actancial de Greimas en una primera clase, esto también podría ser una limitante para los alumnos al querer tomar otros sujetos para su modelo, pero para efectos de esta propuesta, se hace con el fin de que al terminar, los alumnos puedan producir distintas producciones de los mismos actantes y poder ver los distintos finales y desarrollo de los relatos de los demás equipos, así pues, quedan justificadas las desventajas.

### **3.2 Propuesta Pedagógica “Les chansons du Multiverse en français”**

A continuación, expondré dos propuestas con dos canciones de villancicos diferentes, la primera es : “L’enfant au tambour” y la segunda canción es “Le petit renne au nez rouge”.

#### **Perfil del docente para la estrategia “Les chansons du Multiverse en français”:**

Para lo referente a la educación virtual como expresa Rodríguez (2020):

De acuerdo a Ryan y otros (2000) (citado en Martínez & Ávila, 2014), el rol central del docente es el de actuar como mediador o intermediario entre los contenidos y la actividad constructivista que despliegan los alumnos para asimilarlos. Los roles y responsabilidades del docente en línea se pueden agrupar en cuatro categorías: pedagógica, social, administrativa y técnica.

**En lo pedagógico:** el tutor es un facilitador que contribuye con el conocimiento especializado, focaliza la discusión en puntos críticos, hace las preguntas y responde a las contribuciones de los participantes, le da coherencia a la discusión, sintetiza los puntos destacando los temas emergentes.

**En lo social:** necesita habilidades para crear una atmósfera de colaboración que permita generar una comunidad de aprendizaje.

**En el aspecto técnico:** debe garantizar que los participantes se sientan cómodos con el software y si es necesario apoyarlos.

**En lo administrativo:** conocer el software para poder generar subconferencias y grupos de trabajos. (p.31)

En lo referente a la propuesta pedagógica que presento, el perfil del guía requiere de acuerdo a mi práctica docente:

- Poser conocimientos avanzados del idioma francés.
- Tener conocimientos básicos de semiótica como lo son el signo, la semiosis infinita y el modelo actancial de Greimas.
- Tener un ejemplo del modelo actancial de Greimas con alguna historia o relato que domine el guía, en mi caso fueron las películas de Marvel de “*The Avengers*” que son un tema actual y que la mayoría de los alumnos conoce o tiene idea de los personajes ya que son películas lanzadas a nivel internacional.

En lo referente a la interacción en línea, en palabras del Marco Común Europeo de Referencia, Volumen complementario (2020):

Algunos requisitos para una comunicación exitosa son:

- la necesidad de una mayor redundancia en los mensajes;
- la necesidad de comprobar que el mensaje se ha entendido correctamente;
- la capacidad para reformular con el fin de facilitar la comprensión y resolver malentendidos;
- la capacidad para gestionar las reacciones de tipo emocional. (p.97)

Como expresa el Marco Común Europeo de Referencia, Volumen complementario (2020), en clases en línea, existe la problemática de interactuar mediante una máquina y no de forma presencial cara a cara. Por lo que se debe monitorear constantemente que el mensaje sea comprendido.

### **3.3 Objetivos didácticos**

*"Les chansons du Multiverse en français "*

**Descripción de la propuesta:** La propuesta pedagógica que presento sirve para mejorar la producción escrita, realizando textos claros, detallados y producir fragmentos coherentes de lengua a partir de canciones de villancicos en francés, dirigida a un público de nivel universitario cursando preparación para nivel B2, en un grupo de 8 alumnos de clases particulares en línea.

**Objetivos didácticos:**

- Utilizar el modelo actancial de Greimas como una propuesta pedagógica en la clase de francés, para mejorar la expresión escrita mediante de la construcción de textos claros y detallados a partir de canciones de villancicos en francés.
- Ejecutar el aspecto lúdico en la clase con esta propuesta pedagógica.
- Lograr que el alumno se vuelva autónomo para aplicar el modelo actancial de Greimas y construir diversos textos en idioma francés a partir de otras canciones de villancicos en francés.
- Utilizar el modelo actancial de Greimas como motivador de la creatividad del alumno al escribir un relato a partir de una canción en francés.
- Disminuir el tiempo que tarda el alumno en crear una producción escrita en francés con el modelo actancial de Greimas.
- Mejorar no sólo la expresión escrita, sino la expresión hablada, comprensión escrita, comprensión auditiva con esta propuesta.
- Realizar el proceso de Interacción en equipo para ejecutar el modelo actancial de Greimas.
- Desarrollar las competencias lingüísticas comunicativas y pragmática discursiva con esta propuesta.
- Interpretar un objeto semiótico a partir de la lectura de la canción en francés para despertar la creatividad e imaginación.
- Conocer el modelo actancial de Greimas para hacer una producción escrita de manera creativa a partir de las propias ideas de los alumnos y con un final diferente como lo describe esta propuesta.

### 3.4 Actividades de enseñanza - aprendizaje diseñadas y sistematizadas

En plataforma de Zoom, se formarán en la sección de grupos, salas de grupo pequeño. El guía que se encuentra en la sala principal, entrará a cada sala de los equipos de los alumnos e interactuará con ellos. Cuando se cumpla el tiempo de la actividad, el guía detendrá todas las sesiones de salas de grupos reducidos y agregará a todos los alumnos a la sala principal.

Para que el guía trabaje e interactúe con el grupo completo a través de la plataforma de Zoom, el guía compartirá la plataforma de Jamboard de Google en Zoom las ideas grupales para realizar las producciones interactivas grupales. Al final los alumnos subirán su producción escrita en Google Classroom en cualquier formato de power point, canva, Word, etc., con fotos y este material igual se compartirá en la plataforma de Zoom.

Para la realización de la antología de obras escritas por los alumnos el guía creará un documento compartido con todas las producciones escritas.

#### 3.4.1 Propuesta titulada *les chansons du Multiverse en français « L'enfant au tambour »*

##### *Les chansons du Multiverse en Français "L'enfant au tambour"*

Para la presente propuesta : *Les chansons du multiverse en français "L'enfant au tambour"* se requieren las siguientes actividades :

Fase	Actividad 1.
Objetivo:	El alumno conocerá algunos " <i>connecteurs d'adhésion</i> ": <i>également, non seulement....mais aussi, de la même façon, aussi, de la même manière, en plus, de plus, de même.</i>

	Y los conectores « <i>chronologiques</i> » : <i>Pour commencer : d'abord, tout d'abord, au premier abord, de prime abord, au début, à première vue, d'une part, en premier lieu. Pour continuer : d'autre part, en second lieu, en deuxième lieu, ensuite. Pour dire encore autre chose : en troisième lieu, puis, et puis. Pour conclure : en dernier lieu, enfin, finalement, à la fin, pour finir.</i>
<b>Actividades:</b>	Aprender a utilizar los conectores de clasificación, adición y conclusión en francés. El guía presenta los conectores en power point con ejemplos. Después, el guía proporciona tres links a los alumnos en plataforma que contienen ejercicios para practicar los conectores. Una vez que todos terminen el ejercicio se revisan las respuestas en plataforma de forma grupal. Es necesario matizar que estos conectores ya los han visto en otros niveles.
<b>Tiempo:</b>	15 min
<b>Organización:</b>	En plataforma virtual el guía proyectará la presentación de power point con ejemplos y una lista de conectores de clasificación, adición y conclusión en francés.
<b>Espacio, material, recursos didácticos:</b>	Presentación de power point Links de los ejercicios de los conectores: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <a href="https://wordwall.net/es/resource/29697049/file/les-articulateurs-chronologiques">https://wordwall.net/es/resource/29697049/file/les-articulateurs-chronologiques</a></li> <li>2. <a href="https://wordwall.net/es/resource/24268287/connecteurs-chronologiques">https://wordwall.net/es/resource/24268287/connecteurs-chronologiques</a></li> <li>3. <a href="https://wordwall.net/es/resource/27255422/connecteurs-adhesion">https://wordwall.net/es/resource/27255422/connecteurs-adhesion</a></li> </ol>

<b>Fase</b>	<b>Actividad 2.</b>
<b>Objetivo:</b>	El alumno conocerá el villancico de Francia “ <i>L'enfant au tambour</i> ”
<b>Actividades:</b>	Escuchar el audio de la canción en francés. Contestar preguntas sobre el audio.

	<p>Las preguntas son las siguientes:</p> <p>¿Cuántos personajes tiene la historia?</p> <p>¿De qué trata el principio de la historia?</p> <p>¿Cuál es la problemática de la historia?</p> <p>¿Cuál es el desenlace de la historia?</p>
<b>Tiempo:</b>	5 min.
<b>Organización:</b>	<p>En plataforma virtual el guía compartirá el audio de la canción: <i>L'enfant au tambour</i> para que los alumnos escuchen la canción en francés. No se recomienda ver el video de la canción pues éste contiene ideas de otras personas y aquí se pretende que se haga una semiosis infinita de la que habla Peirce en el capítulo 2 de esta propuesta con las ideas de los alumnos. Los alumnos contestan las preguntas y junto con el guía revisan las respuestas.</p>
<b>Espacio, material, recursos didácticos:</b>	<p>Audio de la canción en francés: <i>L'enfant au tambour</i>.</p> <p>Presentación en Word con preguntas para el audio</p>

<b>Fase</b>	<b>Actividad 3.</b>
<b>Objetivo:</b>	El alumno comprenderá la letra del villancico de Francia.
<b>Actividades:</b>	Comprender la letra de la canción en francés
<b>Tiempo:</b>	5 min.
<b>Organización:</b>	<p>En plataforma virtual Zoom en Jamboard, el guía comparte la letra de la canción: <i>L'enfant au tambour</i>, a todo el grupo. Se solicitará a diferentes alumnos leer los párrafos de forma voluntaria. El guía hace preguntas para saber si los alumnos comprenden la letra de la canción en francés.</p> <p>Figura 2. Letra de la canción «L'enfant au tambour » en francés.</p>

	 <p><i>L'enfant au tambour</i>  Sur la route parapapampam  Petit tambour s'en va parapapampam  Il sent son cœur qui bat parapapampam  Au rythme de ses pas parapapampam  Rapapampam rapapampam  Ô petit enfant parapapampam  Où vas-tu tarampapampam  Rapapampam  Hier mon père parapapampam  A suivi le tambour parapapampam  Le tambour des soldats parapapampam  Alors je vais au ciel parapapampam  Rapapampam rapapampam  Là je veux donner pour son retour  Mon tambour tarampapampam  Rapapampam  Tous les anges parapapampam  Ont pris leur beau tambour parapapampam  Et ont dit à l'enfant parapapampam  Ton père est de retour parapapampam  Rapapampam rapapampam  Et l'enfant s'éveille parapapampam  Sur son tambour</p> <p><a href="https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&amp;q=letra+de+chanson+l%27enfant+du+tambour">https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&amp;q=letra+de+chanson+l%27enfant+du+tambour</a></p> <p>ELABORÓ ANA ROSA DEGOLLADO REA</p>
<b>Espacio, material, recursos didácticos:</b>	Extracto tomado de mi práctica docente Letra de la canción en francés: L'enfant au tambour.

Fase	Actividad 4.
<b>Objetivo:</b>	El alumno comparará la letra del villancico en francés con la letra del mismo villancico en español.

	El alumno identificará el villancico en francés y su equivalente al idioma español.
<b>Actividades:</b>	Comparar la letra de la canción en francés con la letra de la misma canción en español. Responder a la pregunta si es la misma letra en francés y español.
<b>Tiempo:</b>	5 min.
<b>Organización</b> :	En plataforma virtual Zoom el guía interactuará oralmente con el grupo, el guía solicitará al alumno hacer la comparación de la letra en francés contra la letra del mismo villancico en español y responderá a la pregunta si es la misma letra. No es necesario presentar la letra de la canción en español ya que, por ser canciones de villancicos, la letra es emblemática y todo mundo la conoce. Solo en el caso de que ningún alumno la conozca se comparte la letra en español.  Figura 3. Letra de la canción “El niño del tambor” en español.

	 <p style="text-align: center;"><i>El niño del tambor</i></p> <p style="text-align: center;">Rom pom pom El camino que lleva a Belén Baja hasta el valle que la nieve cubrió Los pastorillos quieren ver a su Rey Le traen regalos en su humilde zurrón Rom po pom pom, rom po pom pom Ha nacido en un portal de Belén el niño Dios Yo quisiera poner a tus pies Algún presente que te agrade, Señor Mas tú ya sabes que soy pobre también Y no poseo más que un viejo tambor Rom po pom pom, rom po pom pom En tu honor frente al portal tocaré con mi tambor Así Rom pom pom, rom po pom pom Rom pom pom, rom po pom pom Rom pom pom, rom po pom pom Rom pom pom, rom po pom pom El camino que lleva a Belén Yo voy marcando con mi viejo tambor Nada mejor hay que te pueda ofrecer Su ronco acento es un canto de amor Rom po pom pom, rom po pom pom Cuando Dios me vio tocando ante él me sonrió Rom pom pom, rom po pom pom Rom pom pom Rom pom pom Rom pom pom, rom po pom pom</p> <p style="text-align: center;"><small><a href="https://www.google.com/search?q=letra+de+canciones+en%3%B1+del+tambor&amp;client=firefox-b-d&amp;sa_ssv=56430744&amp;hl=nn3-ZP_9j97ekPIpvmvdoAY8ved0auJKewj_591Wmq83AxseLQ0HhaZ8B2QQ44UDCA88uact=58oq=letra+de+canciones+en%3%B1+del+tambor&amp;gs_l=Egnd3M626LNicaAUWaldHJGRIGNhbMnpb25lc7vslG6pw7FuGRibCR0YW11b3lyCRAAGAgYRgeMgYQARgeGA0yChAAGAgYHh9MGa9j_8TQ2wZy7x1w3c8BAEA&amp;fvoAGsDseBDE0LS4AQPIAOD4A01FAgsQABjIF">https://www.google.com/search?q=letra+de+canciones+en%3%B1+del+tambor&amp;client=firefox-b-d&amp;sa_ssv=56430744&amp;hl=nn3-ZP_9j97ekPIpvmvdoAY8ved0auJKewj_591Wmq83AxseLQ0HhaZ8B2QQ44UDCA88uact=58oq=letra+de+canciones+en%3%B1+del+tambor&amp;gs_l=Egnd3M626LNicaAUWaldHJGRIGNhbMnpb25lc7vslG6pw7FuGRibCR0YW11b3lyCRAAGAgYRgeMgYQARgeGA0yChAAGAgYHh9MGa9j_8TQ2wZy7x1w3c8BAEA&amp;fvoAGsDseBDE0LS4AQPIAOD4A01FAgsQABjIF</a></small></p> <p style="text-align: center;"><b>ELABORÓ ANA ROSA DEGOLLADO REA</b></p>
<b>Espacio, material, recursos didácticos:</b>	<p>Extracto tomado de mi práctica docente</p> <p>Los saberes de cada alumno.</p> <p>Letra en francés</p> <p>Letra en español</p>

Fase	Actividad 5.
<b>Objetivo:</b>	El alumno interpretará un primer objeto semiótico a partir de la lectura de la canción en francés.
<b>Actividades:</b>	Dar significado a un objeto semiótico de la canción, en este caso es: el tambor
<b>Tiempo:</b>	5 min para trabajar en equipo, 15 min para interactuar en grupo.
<b>Organización:</b>	Se formarán equipos de dos personas. Se solicitará a los alumnos dar significado a un objeto semiótico de la canción, en este caso es: el tambor. En equipos se solicitará realizar una semiosis infinita de la que Peirce habla en el capítulo dos de la presente propuesta. El guía formará equipos y distribuirá en salas de grupos en Zoom a los alumnos para que trabajen. El guía establecerá el tiempo para trabajar en equipo, cuando acabe el tiempo, el guía regresará a todos los alumnos a la sala principal de Zoom. Entonces se solicitará en forma grupal a cada equipo dar el significado al cual llegaron, el guía solicitará a los alumnos escribir los significados a los cuales llegaron sobre el objeto semiótico en Jamboard y después de obtener todas las participaciones de los equipos se llegará a un significado grupal, aquí el guía dependiendo de los distintos significados que se obtengan de cada equipo, dará pistas o no a los equipos para ayudarlos. La interpretación del objeto semiótico de esta canción de villancico en francés en esta propuesta servirá para que los alumnos vean más allá de lo que leen y le den significado y sentido.
<b>Espacio, material, recursos didácticos:</b>	El significado que cada alumno realiza al objeto semiótico presentado.

Fase	Actividad 6. La relación actancial Sujeto-Objeto
<b>Objetivo:</b>	Elaborar la relación actancial sujeto-objeto (primer eje del modelo actancial de Greimas).
<b>Actividades:</b>	Responder una pregunta por equipos y después interactuar en grupo para encontrar la relación sujeto-objeto.
<b>Tiempo:</b>	5 minutos para contestar en equipo la pregunta objeto, 5 minutos para trabajar en grupo el sujeto y 10 minutos para trabajar en grupo el objeto.
<b>Organización:</b>	<p>Antes de contestar la primera pregunta, se explicará a los alumnos que las respuestas deben ser actantes y para esto se explicará lo que es un actante tal y como se menciona en el capítulo 2, un actante puede ser una persona y también puede ser una cosa, animal, fuerza natural, valores, conceptos, sentimientos, emociones, voluntades todo lo abstracto, en consecuencia, todo aquello capaz de actuar o sufrir una acción e influenciar lo que pasa en la historia.</p> <p>Después el guía creará equipos en salas de grupos en Zoom y distribuirá a los alumnos para que trabajen durante un tiempo. Una vez formados los equipos el guía solicitará a los equipos desarrollar el actante objeto en las salas de grupos por equipos en Zoom, los alumnos responderán una pregunta del actante objeto y anotarán todas las respuestas de todos los integrantes del equipo a partir de la semiosis infinita que produzcan. Para determinar al actante objeto, el guía solicitará a los equipos contestar la primera pregunta en las salas de grupos en Zoom: <i>Qu'est-ce que l'enfant au tambour cherche et qu'est-ce qu'il fait?</i></p> <p>Una vez concluido el tiempo establecido por el guía para que los alumnos trabajen en equipos en las salas de grupos por Zoom, el guía regresará a todos los alumnos a la sala principal.</p>

Enseguida de que todos los alumnos regresen a la sala principal, el guía comenzará primero por desarrollar al actante sujeto junto con todo el grupo. Para efectos de esta propuesta es el guía quien seleccionará al actante sujeto, para que todos los equipos trabajen sobre los mismos actantes y en este caso será el personaje principal: el niño del tambor. La interacción que hará el guía con los alumnos corresponderá en preguntarles que hace el sujeto en el relato. Se anotarán todas las respuestas en Jambord para reforzar quien es el sujeto. Para la canción de "*L'enfant au tambour*" el actante sujeto puede obtener lo siguiente: las acciones que realiza este sujeto son seguir el camino, ir al cielo, entregar su tambor para obtener algo que él quiere, en este caso a su padre de regreso.

Para el objeto, en la sala principal el guía preguntará por equipos cual fue su respuesta a la pregunta: *Qu'est-ce que l'enfant au tambour cherche et qu'est-ce qu'il fait?* (¿Qué busca el niño del tambor y que hace?), una vez que todos los equipos contesten, una persona de cada equipo escribirá en Jambord a través de la plataforma de Zoom, sus respuestas. Cuando todos los equipos escriban sus respuestas el guía junto con todo el grupo llegará a una respuesta grupal, aquí el guía dependiendo de las respuestas a las que llegue cada equipo, dará pistas para ayudar a encontrar este actante. Se sugiere dar ejemplos con algún relato que el guía considere es del dominio general del grupo de alumnos de que se trate. La conclusión general a la que se puede llegar en forma grupal es que el actante objeto es el padre del niño del tambor.

Figura 4. Primer eje actancial Sujeto-Objeto de la canción "*L'enfant au tambour*".

	 <p>Canción en francés "L'enfant au tambour"</p> <p>SUJETO EL NIÑO DEL TABOR</p> <p>DESEO</p> <p>OBJETO SU PAPÁ</p> <p>ANA ROSA DEGOLLADO REA</p> <p>Extracto tomado desde mi práctica docente y traducido al español para esta propuesta.</p> <p>En la figura 4 presento un extracto tomado de mi práctica docente y traducido al español para esta propuesta. Es el ejemplo de cómo se esquematiza el primer eje actancial.</p>
<b>Espacio, material, recursos didácticos:</b>	<p>Las salas de grupos en zoom y las respuestas de cada equipo a la pregunta para encontrar el actante objeto, en cuanto al actante sujeto son todas las respuestas obtenidas a través de la interacción del guía con los alumnos.</p>

Fase	Actividad 7. La relación actancial Destinador-Destinario
<b>Objetivo:</b>	Elaborar la relación actancial destinador-destinatario (segundo eje del modelo actancial de Greimas)
<b>Actividades:</b>	Responder preguntas por equipos y después interactuar en grupo para encontrar la relación destinador-destinatario.
<b>Tiempo:</b>	10 minutos para contestar en equipo las preguntas referentes a los actantes destinador-destinatario, 10 minutos para trabajar en

	<p>grupo el actante destinador y 10 minutos para trabajar el actante destinatario.</p>
<p><b>Organización:</b></p>	<p>Se debe recordar que como se señaló en el capítulo 2, la relación destinador-destinatario, el destinador es el que manda al sujeto para cumplir algo y el destinatario es quien se beneficia con dicha acción, tal y como Greimas lo menciona es el eje del saber.</p> <p>El guía creará equipos en salas de grupos en Zoom y distribuirá a los alumnos para que trabajen durante un tiempo. Una vez formados los equipos el guía solicitará a los equipos desarrollar los actantes destinador-destinatario en las salas de grupos por equipos en Zoom, los alumnos responderán las preguntas y anotarán todas las respuestas de todos los integrantes del equipo.</p> <p>Para el destinador será responder la pregunta : <i>Qui envoie l'enfant au tambour agir et qu'est-ce qu'il fait ?</i> Y para el destinatario deberán responder a la pregunta : <i>Qui tire profit de l'action de l'enfant au tambour et qu'est-ce qu'il fait ?</i></p> <p>Una vez concluido el tiempo establecido por el guía para que los alumnos trabajen en equipos en las salas de grupos por Zoom, el guía regresará a todos los alumnos a la sala principal.</p> <p>Para determinar al actante destinador, el guía pregunta a cada equipo cual fue su respuesta a la pregunta: <i>Qui envoie l'enfant au tambour agir et qu'est-ce qu'il fait?</i> (¿Quién envía al niño del tambor a actuar y qué hace?). Que corresponde al destinador, una vez que todos los equipos contesten la pregunta, una persona de cada equipo escribirá en Jamboard a través de la plataforma de Zoom, sus respuestas, después de escribir las respuestas de todos los alumnos se llegará a una respuesta grupal, aquí el guía dependiendo de las respuestas a las que</p>

llegue cada equipo, dará pistas para ayudar a encontrar este actante.

La conclusión general a la que se puede llegar en forma grupal es que el actante destinador es abstracto y podría ser el amor hacia el padre.

Para determinar al destinatario, el guía pregunta a cada equipo cual fue su respuesta a la pregunta: *Qui tire profit de l'action de l'enfant au tambour et qu'est-ce qu'il fait?* (¿Quién se beneficia con la acción del niño del tambor y qué hace?). Que corresponde al destinatario, una vez que todos los equipos contesten la pregunta, una persona de cada equipo escribirá en Jamboard a través de la plataforma de Zoom, sus respuestas, después de escribir las respuestas de todos los alumnos se llega a una respuesta grupal, aquí el guía dependiendo de las respuestas a las que llegue cada equipo, dará pistas para ayudar a encontrar este actante. Se sugiere dar ejemplos con algún relato que el guía considere sea del dominio general del grupo de alumnos de que se trate. La conclusión general a la que se puede llegar en forma grupal es que el actante destinatario es el mismo niño del tambor.

Figura 5. Primer y segundo eje actancial de la canción "L'enfant au tambour".

	 <p>Extracto tomado desde mi práctica docente y traducido al español para esta propuesta.</p> <p>En la figura 5 presento un extracto tomado de mi práctica docente y traducido al español para esta propuesta. Es el ejemplo de cómo se esquematiza el primer y segundo eje actancial.</p>
<b>Espacio, material, recursos didácticos:</b>	Las salas de grupos en Zoom y las respuestas de cada equipo a las preguntas para encontrar los actantes destinador-destinatario, obtenidas a través de la interacción del guía con los alumnos.

<b>Fase</b>	<b>Actividad 8. La relación actancial Ayudante-Oponente</b>
<b>Objetivo:</b>	Elaborar la relación actancial ayudante-oponente (tercer eje del modelo actancial de Greimas)
<b>Actividades:</b>	Responder preguntas por equipos y después interactuar en grupo para encontrar la relación ayudante-oponente.

<b>Tiempo:</b>	10 minutos para contestar en equipo las preguntas referentes a los actantes ayudante-oponente, 10 minutos para trabajar en grupo el actante ayudante y 10 minutos para trabajar en grupo el actante oponente.
<b>Organización:</b>	<p>Se debe recordar que como se señaló en el capítulo 2, la relación ayudante y oponente está relacionada según Greimas por el eje del poder, un ayudante es quien sirve y da poder para la realización del propósito, y el oponente es quien obstaculiza la realización del propósito.</p> <p>El guía creará equipos en salas de grupos en Zoom y distribuirá a los alumnos para que trabajen durante un tiempo.</p> <p>Para determinar a los actantes ayudante-oponente, el guía solicitará a los equipos contestar las preguntas en las salas de grupos en Zoom, para el ayudante será la pregunta: <i>Qui aide l'enfant au tambour et qu'est-ce qu'il fait?</i> Y para el oponente deberán responder a la pregunta : <i>Qui s'oppose à l'enfant au tambour et qu'est-ce qu'il fait?</i></p> <p>Una vez concluido el tiempo establecido por el guía para que los alumnos trabajen en equipos en las salas de grupos por Zoom, el guía regresará a todos los alumnos a la sala principal.</p> <p>Para determinar al actante ayudante, el guía preguntará a cada equipo cual fue su respuesta a la pregunta: <i>Qui aide l'enfant au tambour et qu'est-ce qu'il fait?</i> (¿Quién ayuda al niño del tambor y qué hace?). Una vez que todos los equipos contesten la pregunta, una persona de cada equipo escribirá en Jamboard a través de la plataforma de Zoom, sus respuestas, después de escribir las respuestas de todos los alumnos se llega a una respuesta grupal, aquí el guía dependiendo de las respuestas a las que llegue cada equipo, dará pistas para ayudar a encontrar este actante. Se sugiere dar ejemplos con algún</p>

	<p>relato que el guía considere es del dominio general del grupo de alumnos de que se trate.</p> <p>La conclusión general a la que se puede llegar en forma grupal es que el actante ayudante sea abstracto porque puede ser desde el tambor del niño, los ángeles, su amor hacía el padre, la valentía de ir solo, etc.</p> <p>Para determinar el actante oponente, el guía pregunta a cada equipo cual fue su respuesta a la pregunta: <i>Qui s'oppose à l'enfant au tambour et qu'est-ce qu'il fait?</i> (¿Quién se opone al niño del tambor y qué hace?). Y que corresponde al oponente, una vez que todos los equipos contesten la pregunta, una persona de cada equipo escribirá en Jamboard a través de la plataforma de Zoom, sus respuestas, después de escribir las respuestas de todos los alumnos se llega a una respuesta grupal, aquí el guía dependiendo de las respuestas a las que llegue cada equipo, dará pistas para ayudar a encontrar este actante. Se sugiere dar ejemplos con algún relato que el guía considere es del dominio general del grupo de alumnos de que se trate. La conclusión general a la que se puede llegar en forma grupal es que el actante oponente puede ser el sentimiento de miedo del niño del tambor, el tambor de los soldados, los soldados, la muerte pues el niño va al cielo, ir al cielo por la dificultad de hacerlo y lo que implica, etc.</p> <p>Figura 6. Los tres ejes actanciales de la canción “L'enfant au tambour”.</p>
--	---

	<p>Extracto tomado desde mi práctica docente y traducido al español para esta propuesta.</p> <p>En la figura 6 presento un extracto tomado de mi práctica docente y traducido al español para esta propuesta. Es el ejemplo de cómo se esquematizan los tres ejes actanciales.</p>
<b>Espacio, material, recursos didácticos:</b>	Las salas de grupos en Zoom y las respuestas de cada equipo a las preguntas para encontrar los actantes ayudante-oponente, obtenidas a través de la interacción del guía con los alumnos.

Fase	Actividad 9.
<b>Objetivo:</b>	Escribir una historia nueva utilizando los conectores de clasificación, adición y conclusión.
<b>Actividades:</b>	Hacer un nuevo modelo actancial de Greimas. Cambiar los actantes ayudante y oponente, crear un nuevo destinador y destinatario. Escribir una nueva historia.

<b>Tiempo:</b>	10 min para el nuevo modelo actancial de Greimas 40 min para escribir el nuevo texto
<b>Organización:</b>	<p>Una vez que el alumno analiza los seis actantes de la canción del niño del tambor y que hacen, se les solicita a los alumnos convertirse en “<i>Dr. Strange</i>” de la película “<i>The Avengers</i>”, él es un personaje que puede ver varios finales de un mismo suceso en el multiverso, entonces los alumnos deberán continuar la historia y crear un nuevo final utilizando los conectores de clasificación, adición y conclusión. Para ello se les solicita a los alumnos cambiar los actantes, el ayudante se vuelve oponente y el oponente se vuelve ayudante, deberán crear un destinatario y destinatario diferente, para ello deberán crear primero un nuevo modelo actancial de Greimas, escribiendo los nuevos actantes y después continuar el relato a partir de una línea que el guía elegirá, en éste caso se le solicita a los alumnos continuar el relato desde el momento en que el hada le dice al pequeño reno de la nariz roja: “Ven al paraíso ésta tarde”. Los alumnos deberán producir un texto escrito y subir sus producciones a la plataforma de Google classroom.</p> <p>Finalmente, para la realización de la antología de obras escritas por los alumnos el guía creará un documento compartido con todas las producciones escritas.</p>
<b>Espacio, material, recursos didácticos:</b>	<p>Los saberes de los alumnos</p> <p>La creatividad de los alumnos</p> <p>Documento compartido para guardar la antología de obras de los alumnos</p>

### 3.4.2 Propuesta titulada les chansons du Multiverse en français « Le petit renne au nez rouge »

#### *Les chansons du Multiverse en Français "Le petit renne au nez rouge"*

Para la presente propuesta : *Les chansons du multiverse en français "Le petit renne au nez rouge"* se requieren las siguientes actividades :

Fase	Actividad 1.
<b>Objetivo:</b>	El alumno conocerá algunos " <i>connecteurs d'adhésion</i> " : <i>également, non seulement....mais aussi, de la même façon, aussi, de la même manière, en plus, de plus, de même.</i> Y los conectores « <i>chronologiques</i> » : <i>Pour commencer : d'abord, tout d'abord, au premier abord, de prime abord, au début, à première vue, d'une part, en premier lieu. Pour continuer : d'autre part, en second lieu, en deuxième lieu, ensuite. Pour dire encore autre chose : en troisième lieu, puis, et puis. Pour conclure : en dernier lieu, enfin, finalement, à la fin, pour finir.</i>
<b>Actividades:</b>	Aprender a utilizar los conectores de clasificación, adición y conclusión en francés. El guía presenta los conectores en power point con ejemplos. Después, el guía proporciona tres links a los alumnos en plataforma que contienen ejercicios para practicar los conectores. Una vez que todos terminan el ejercicio se revisan las respuestas en plataforma de forma grupal. Es necesario matizar que estos conectores ya los han visto en otros niveles.
<b>Tiempo:</b>	15 min
<b>Organización:</b>	En plataforma virtual el guía proyectará la presentación de power point con ejemplos y una lista de conectores de clasificación y adición en francés.
<b>Espacio, material,</b>	Presentación de power point Links de los ejercicios de los conectores:

<b>recursos didácticos:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <a href="https://wordwall.net/es/resource/29697049/file/les-articulateurs-chronologiques">https://wordwall.net/es/resource/29697049/file/les-articulateurs-chronologiques</a></li> <li>2. <a href="https://wordwall.net/es/resource/24268287/connecteurs-chronologiques">https://wordwall.net/es/resource/24268287/connecteurs-chronologiques</a></li> <li>3. <a href="https://wordwall.net/es/resource/27255422/connecteurs-adhesion">https://wordwall.net/es/resource/27255422/connecteurs-adhesion</a></li> </ol>
-----------------------------	--

<b>Fase</b>	<b>Actividad 2.</b>
<b>Objetivo:</b>	El alumno conocerá el villancico de Francia “ <i>Le petit Renne au nez rouge</i> ”
<b>Actividades:</b>	<p>Escuchar el audio de la canción en francés.</p> <p>Contestar preguntas sobre el audio.</p> <p>Las preguntas son las siguientes:</p> <p>¿Cuántos personajes tiene la historia?</p> <p>¿De qué trata el principio de la historia?</p> <p>¿Cuál es la problemática de la historia?</p> <p>¿Cuál es el desenlace de la historia?</p>
<b>Tiempo:</b>	5 min.
<b>Organización:</b>	En plataforma virtual el guía compartirá el audio de la canción: <i>Le petit renne au nez rouge</i> para que los alumnos escuchen la canción en francés. No se recomienda ver el video de la canción pues éste contiene ideas de otras personas y aquí se pretende que se haga una semiosis infinita de la que habla Peirce en el capítulo 2 de esta propuesta con las ideas de los alumnos. Los alumnos contestan las preguntas y junto con el guía revisan las respuestas.
<b>Espacio, material, recursos didácticos:</b>	<p>Audio de la canción en francés : <i>Le petit renne au nez rouge</i>.</p> <p>Presentación en Word con preguntas para el audio</p>

<b>Fase</b>	<b>Actividad 3.</b>
<b>Objetivo:</b>	El alumno comprenderá la letra del villancico de Francia.
<b>Actividades:</b>	Comprender la letra de la canción en francés
<b>Tiempo:</b>	5 min.
<b>Organización</b> :	<p>En plataforma virtual Zoom en Jamboard, el guía comparte la letra de la canción: <i>Le petit renne au nez rouge</i>, a todo el grupo. Se solicitará a diferentes alumnos leer los párrafos de forma voluntaria. El guía hace preguntas para saber si los alumnos comprenden la letra de la canción en francés.</p> <p>Figura 7. Letra de la canción “Le petit renne au nez rouge » en francés, 1ra parte.</p>  <p>Extracto tomado de mi práctica docente</p>

Figura 8. Letra de la canción “Le petit renne au nez rouge » en francés, 2da parte.



Extracto tomado de mi práctica docente

**Espacio,  
 material,  
 recursos  
 didácticos:**

Letra de la canción en francés : *Le petit renne au nez rouge*.

Fase	Actividad 4.
<b>Objetivo:</b>	<p>El alumno comparará la letra del villancico en francés con la letra del mismo villancico en español.</p> <p>El alumno identificará el villancico en francés y su equivalente al idioma español.</p>
<b>Actividades:</b>	<p>Comparar la letra de la canción en francés con la letra de la misma canción en español.</p> <p>Responder a la pregunta si es la misma letra en francés y español.</p>
<b>Tiempo:</b>	5 min.
<b>Organización</b> :	<p>En plataforma virtual Zoom el guía interactuará oralmente con el grupo, el guía solicitará al alumno hacer la comparación de la letra en francés contra la letra del mismo villancico en español y responderá a la pregunta si es la misma letra. No es necesario presentar la letra de la canción en español ya que, por ser canciones de villancicos, la letra es emblemática y todo mundo la conoce. Solo en el caso de que ningún alumno la conozca se comparte la letra en español.</p> <p>Figura 9. Letra de la canción “Rodolfo el reno» en español.</p>



Extracto tomado de mi práctica docente

<b>Espacio, material, recursos didácticos:</b>	Los saberes de cada alumno.  Letra en francés  Letra en español
--	---

<b>Fase</b>	<b>Actividad 5.</b>
<b>Objetivo:</b>	El alumno interpretará un primer objeto semiótico a partir de la lectura de la canción en francés.

<b>Actividades:</b>	Dar significado a un objeto semiótico de la canción, en este caso es: la nariz roja.
<b>Tiempo:</b>	5 min para trabajar en equipo, 15 min para interactuar en grupo.
<b>Organización:</b>	Se formarán equipos de dos personas. Se solicitará a los alumnos dar significado a un objeto semiótico de la canción, en este caso es: la nariz roja. En equipos se solicitará realizar una semiosis infinita de la que Peirce habla en el capítulo dos de la presente propuesta. El guía formará equipos y distribuirá en salas de grupos en Zoom a los alumnos para que trabajen. El guía establecerá el tiempo para trabajar en equipo, cuando acabe el tiempo, el guía regresará a todos los alumnos a la sala principal de Zoom. Entonces se solicitará en forma grupal a cada equipo dar el significado al cual llegaron, el guía solicitará a los alumnos escribir, en Jamboard, los significados a los cuales llegaron sobre el objeto semiótico y después de obtener todas las participaciones de los equipos se llegará a un significado grupal, aquí el guía dependiendo de los distintos significados que se obtengan de cada equipo, dará pistas o no a los equipos para ayudarlos. La interpretación del objeto semiótico de esta canción en francés en esta propuesta servirá para que los alumnos vean más allá de lo que leen y le den significado y sentido.
<b>Espacio, material, recursos didácticos:</b>	El significado que cada alumno realiza al objeto semiótico presentado.

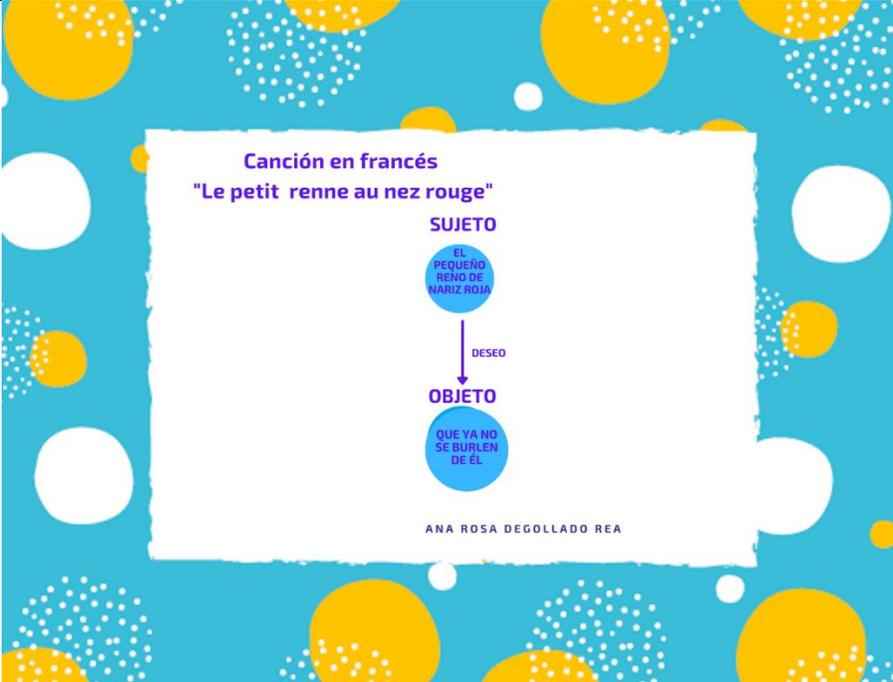
<b>Fase</b>	<b>Actividad 6. La relación actancial Sujeto-Objeto</b>
<b>Objetivo:</b>	Elaborar la relación actancial sujeto-objeto (primer eje del modelo actancial de Greimas).

<b>Actividades:</b>	Responder una pregunta por equipos y después interactuar en grupo para encontrar la relación sujeto-objeto.
<b>Tiempo:</b>	5 minutos para contestar en equipo la pregunta objeto, 5 minutos para trabajar en grupo el sujeto y 10 minutos para trabajar en grupo el objeto.
<b>Organización</b> :	<p>Antes de contestar la primera pregunta, se explicará a los alumnos que las respuestas deben ser actantes y para esto se explicará lo que es un actante tal y como se menciona en el capítulo 2, un actante puede ser una persona y también puede ser una cosa, animal, fuerza natural, valores, concepto, sentimientos, emociones, voluntades todo lo abstracto, en consecuencia, todo aquello capaz de actuar o sufrir una acción e influenciar lo que pasa en la historia.</p> <p>Después el guía creará equipos en salas de grupos en Zoom y distribuirá a los alumnos para que trabajen durante un tiempo. Una vez formados los equipos el guía solicitará a los equipos desarrollar el actante objeto en las salas de grupos por equipos en Zoom, los alumnos responderán una pregunta del actante objeto y anotarán todas las respuestas de todos los integrantes del equipo a partir de la semiosis infinita que produzcan. Para determinar al actante objeto, el guía solicitará a los equipos contestar la primera pregunta en las salas de grupos en Zoom: <i>¿Qu'est-ce que le petit renne au nez rouge cherche et qu'est-ce qu'il fait?</i></p> <p>Una vez concluido el tiempo establecido por el guía para que los alumnos trabajen en equipos en las salas de grupos por Zoom, el guía regresará a todos los alumnos a la sala principal.</p> <p>Enseguida de que todos los alumnos regresen a la sala principal, el guía comenzará primero por desarrollar al actante sujeto junto con todo el grupo. Para efectos de esta propuesta es el guía quien seleccionará al actante sujeto, para que todos los equipos</p>

trabajen sobre los mismos actantes y en este caso será el personaje principal: el pequeño reno de nariz roja. La interacción que hará el guía con los alumnos corresponderá en preguntarles que hace el sujeto en el relato. Se anotarán todas las respuestas en Jambord para reforzar quien es el sujeto. Para la canción “*Le petit renne au nez rouge*” el actante sujeto puede obtener lo siguiente: las acciones que realiza este sujeto son llorar en la oscuridad, ir con el hada para obtener algo que él quiere, en este caso que ya no se burlen de él y así convertirse en el conductor del trineo de Papa Noel.

Para el objeto, en la sala principal el guía preguntará por equipos cual fue su respuesta a la pregunta: *¿Qu’est-ce que le petit renne au nez rouge cherche et qu’est-ce qu’il fait?* (¿Qué busca el reno de nariz roja y qué hace?), una vez que todos los equipos contesten, una persona de cada equipo escribirá en Jamboard a través de la plataforma de Zoom, sus respuestas. Cuando todos los equipos escriban sus respuestas el guía junto con todo el grupo llegará a una respuesta grupal, aquí el guía dependiendo de las respuestas a las que llegue cada equipo, dará pistas para ayudar a encontrar este actante. Se sugiere dar ejemplos con algún relato que el guía considere es del dominio general del grupo de alumnos de que se trate. La conclusión general a la que se puede llegar en forma grupal es que el actante objeto sea que ya no se burlen de él.

Figura 10. Primer eje actancial Sujeto-Objeto de la canción “*Le petit renne au nez rouge*”

	 <p>Extracto tomado de mi práctica docente y traducido al español para esta propuesta.</p> <p>En la figura 9 presento un extracto tomado de mi práctica docente y traducido al español para esta propuesta. Es el ejemplo de cómo se esquematiza el primer eje actancial.</p>
<b>Espacio, material, recursos didácticos:</b>	Las salas de grupos en Zoom y las respuestas de cada equipo a la pregunta para encontrar el actante objeto, en cuanto al actante sujeto son todas las respuestas obtenidas a través de la interacción del guía con los alumnos.

Fase	Actividad 7. La relación actancial Destinator-Destinatario
<b>Objetivo:</b>	Elaborar la relación actancial destinator-destinatario (segundo eje del modelo actancial de Greimas)
<b>Actividades:</b>	Responder preguntas por equipos y después interactuar en grupo para encontrar la relación destinator-destinatario.
<b>Tiempo:</b>	10 minutos para contestar en equipo las preguntas referentes a los actantes destinator-destinatario, 10 minutos para trabajar

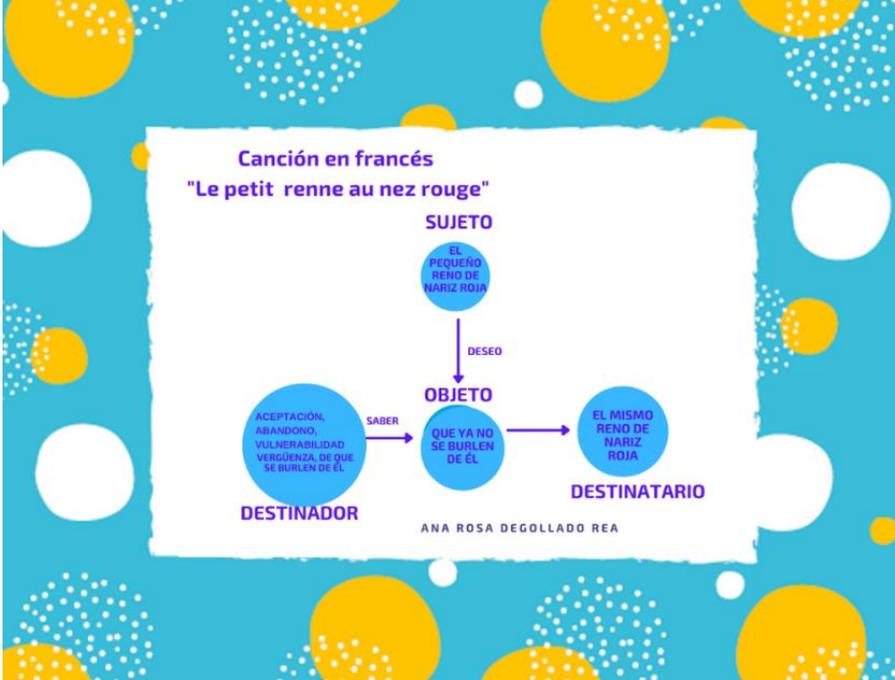
	<p>en grupo el actante destinador y 10 minutos para trabajar en grupo el actante destinatario.</p>
<p><b>Organización:</b></p>	<p>Se debe recordar que como se señaló en el capítulo 2, la relación destinador-destinatario, el destinador es el que manda al sujeto para cumplir algo y el destinatario es quien se beneficia con dicha acción, tal y como Greimas lo menciona es el eje del saber.</p> <p>El guía creará equipos en salas de grupos en Zoom y distribuirá a los alumnos para que trabajen durante un tiempo. Una vez formados los equipos el guía solicitará a los equipos desarrollar los actantes destinador-destinatario en las salas de grupos por equipos en Zoom, los alumnos responderán las preguntas y anotarán todas las respuestas de todos los integrantes del equipo. Para determinar a los actantes destinador-destinatario, el guía solicitará a los equipos contestar las preguntas en las salas de grupos en Zoom. Para el destinador será responder la pregunta : <i>Qui envoie le petit renne au nez rouge agir et qu'est-ce qu'il fait ?</i>. Y para el destinatario deberán responder a la pregunta : <i>Qui tire profit de l'action du petit renne au nez rouge et qu'est-ce qu'il fait ?</i></p> <p>Una vez concluido el tiempo establecido por el guía para que los alumnos trabajen en equipos en las salas de grupos por Zoom, el guía regresará a todos los alumnos a la sala principal. Para determinar al actante destinador, el guía pregunta a cada equipo cual fue su respuesta a la pregunta: <i>Qui envoie le petit renne au nez rouge et qu'est-ce qu'il fait?</i> (¿Quién envía al pequeño reno de nariz roja a actuar y qué hace?). Que corresponde al destinador, una vez que todos los equipos contesten la pregunta, una persona de cada equipo escribirá en Jamboard a través de la plataforma de Zoom sus respuestas, después de escribir las respuestas de todos los</p>

alumnos se llegará a una respuesta grupal, aquí el guía dependiendo de las respuestas a las que llegue cada equipo, dará pistas para ayudar a encontrar este actante.

La conclusión general a la que se puede llegar en forma grupal es que el actante destinador es abstracto porque puede ser una emoción.

Para determinar al destinatario, el guía pregunta a cada equipo cual fue su respuesta a la pregunta: *Qui tire profit de l'action du petit renne au nez rouge et qu'est-ce qu'il fait?* (¿Quién se beneficia con la acción del pequeño reno de nariz roja y qué hace?). Que corresponde al destinatario, una vez que todos los equipos contesten la pregunta, una persona de cada equipo escribirá las respuestas en Jamboard a través de la plataforma de Zoom, después de escribir las respuestas de todos los alumnos se llega a una respuesta grupal, aquí el guía dependiendo de las respuestas a las que llegue cada equipo, dará pistas para ayudar a encontrar este actante. Se sugiere dar ejemplos con algún relato que el guía considere es del dominio general del grupo de alumnos de que se trate. La conclusión general a la que se llegará en forma grupal es que el actante destinatario puede ser el mismo pequeño reno de la nariz roja.

Figura 11. Primer y segundo eje actancial de la canción “Le petit renne au nez rouge”.

	 <p>Extracto tomado de mi práctica docente y traducido al español para esta propuesta.</p> <p>En la figura 10 presento un extracto tomado de mi práctica docente y traducido al español para esta propuesta. Es el ejemplo de cómo se esquematiza el primer y segundo eje actancial.</p>
<b>Espacio, material, recursos didácticos:</b>	Las salas de grupos en Zoom y las respuestas de cada equipo a las preguntas para encontrar los actantes destinador-destinatario, obtenidas a través de la interacción del guía con los alumnos.

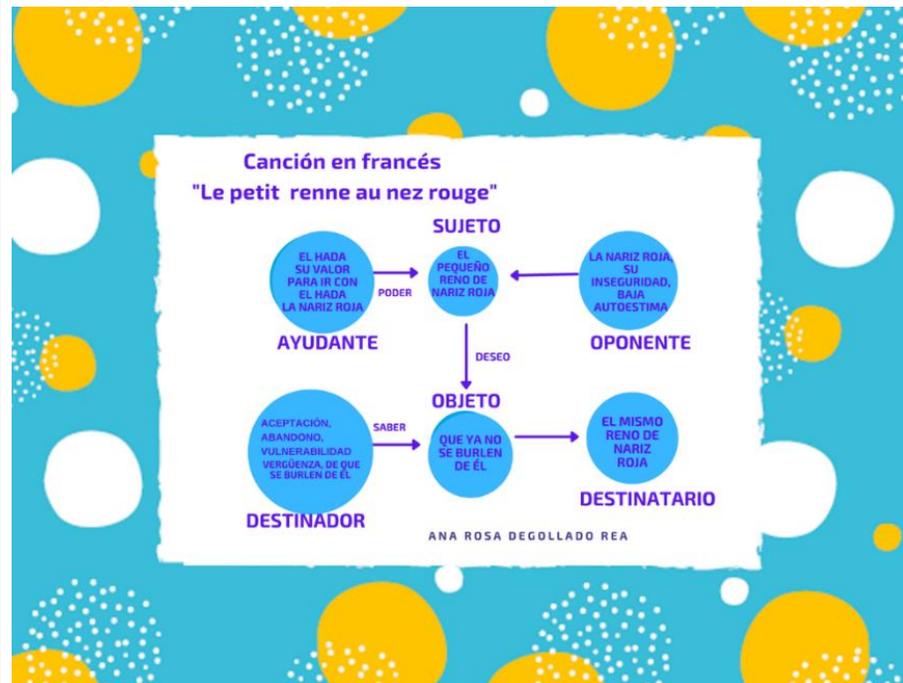
Fase	Actividad 8. La relación actancial Ayudante-Oponente
<b>Objetivo:</b>	Elaborar la relación actancial ayudante-oponente (tercer eje actancial)
<b>Actividades:</b>	Responder preguntas por equipos y después interactuar en grupo para encontrar la relación ayudante-oponente.

<b>Tiempo:</b>	10 minutos para contestar en equipo las preguntas referentes a los actantes ayudante-oponente, 10 minutos para trabajar en grupo el actante ayudante y 10 minutos para trabajar en grupo el actante oponente.
<b>Organización:</b>	<p>Se debe recordar que como se señaló en el capítulo 2, el eje actancial ayudante y oponente está relacionada según Greimas por el eje del poder, un ayudante es quien sirve y da poder para la realización del propósito, y el oponente es quien obstaculiza la realización del propósito.</p> <p>El guía creará equipos en salas de grupos en Zoom y distribuirá a los alumnos para que trabajen durante un tiempo. Para determinar a los actantes ayudante-oponente, el guía solicitará a los equipos contestar las preguntas en las salas de grupos en Zoom, para el ayudante será la pregunta: <i>Qui aide le petit renne au nez rouge et qu'est-ce qu'il fait ?</i>. Y para el oponente deberán responder a la pregunta : <i>Qui s'oppose au petit renne au nez rouge et qu'est-ce qu'il fait ?</i></p> <p>Una vez concluido el tiempo establecido por el guía para que los alumnos trabajen en equipos en las salas de grupos por Zoom, el guía regresará a todos los alumnos a la sala principal.</p> <p>Para determinar al actante ayudante, el guía preguntará a cada equipo cual fue su respuesta a la pregunta: <i>Qui aide au petit renne au nez rouge et qu'est-ce qu'il fait?</i>, (¿Quién ayuda al pequeño reno de nariz roja y qué hace?). Una vez que todos los equipos contesten la pregunta, una persona de cada equipo escribirá sus respuestas en Jamboard a través de la plataforma de Zoom, después de escribir las respuestas de todos los alumnos se llega a una respuesta grupal, aquí el guía dependiendo de las respuestas a las que llegue cada equipo, dará pistas para ayudar a encontrar este actante. Se sugiere dar</p>

	<p>ejemplos con algún relato que el guía considere es del dominio general del grupo de alumnos de que se trate.</p> <p>La conclusión general a la que se puede llegar en forma grupal es que el actante ayudante es abstracto porque puede ser el hada, la valentía de ir solo, la nariz roja al final de la canción, etc.</p> <p>Para determinar el actante oponente, el guía pregunta a cada equipo cual fue su respuesta a la pregunta: <i>Qui s'oppose au petit renne au nez rouge et qu'est-ce qu'il fait?</i> (¿Quién se opone al pequeño reno de nariz roja y qué hace?). Y que corresponde al oponente, una vez que todos los equipos contesten la pregunta, una persona de cada equipo escribirá sus respuestas en Jamboard a través de la plataforma de Zoom, después de escribir las respuestas de todos los alumnos se llega a una respuesta grupal, aquí el guía dependiendo de las respuestas a las que llegue cada equipo, dará pistas para ayudar a encontrar este actante. Se sugiere dar ejemplos con algún relato que el guía considere es del dominio general del grupo de alumnos de que se trate. La conclusión general a la que se puede llegar en forma grupal es que el actante oponente puede ser la nariz roja que provoca que se burlen de él, su inseguridad, su baja autoestima, etc.</p> <p>Es necesario incidir que este actante oponente, es el mismo actante llamado ayudante y que en este caso es la nariz roja, esto quiere decir que en esta canción el oponente es ayudante, pero en diferentes momentos de la canción, como lo menciona Balderrama (2008), "Ayudantes y opositores sólo son, de vez en cuando, las "proyecciones de la voluntad de actuar y de las resistencias imaginarias del sujeto mismo" (GREIMAS1966: 190)" (p.96). Por otro lado, como lo hace notar Pulido Castellanos en Cruz (2013), "un actor puede ser o encarnar dos o más actantes simultáneamente" (p.92). Aquí el guía debe</p>
--	---

ayudar a los alumnos, dependiendo de cómo se desarrolle el grupo, para darse cuenta en qué momento este actante “nariz roja” es oponente y cuando se vuelve ayudante. El alumno debe identificar los diferentes momentos en la letra de la canción.

Figura 12. Los tres ejes actanciales de la canción “Le petit renne au nez rouge”.



Extracto tomado de mi práctica docente y traducido al español para esta propuesta.

En la figura 11 presento un extracto tomado de mi práctica docente y traducido al español para esta propuesta. Es el ejemplo de cómo se esquematizan los tres ejes actanciales.

**Espacio, material, recursos didácticos:**

Las salas de grupos en Zoom y las respuestas de cada equipo a las preguntas para encontrar los actantes ayudante-oponente, obtenidas a través de la interacción del guía con los alumnos.

Fase	Actividad 9.
<b>Objetivo:</b>	Escribir una historia nueva utilizando los conectores de clasificación, adición y conclusión.
<b>Actividades:</b>	Hacer un nuevo modelo actancial de Greimas. Cambiar los actantes ayudante y oponente, crear un nuevo destinador y destinatario. Escribir una nueva historia.
<b>Tiempo:</b>	10 min para el nuevo modelo actancial de Greimas 40 min para escribir el nuevo texto
<b>Organización:</b>	<p>Una vez que el alumno analiza los seis actantes de la canción del pequeño reno de nariz roja y que hacen, se les solicita a los alumnos convertirse en “<i>Dr. Strange</i>” de la película “<i>The Avengers</i>”, él es un personaje que puede ver varios finales de un mismo suceso, entonces los alumnos deberán continuar la historia y crear un nuevo final utilizando los conectores de clasificación y adición. Para ello se les solicita a los alumnos cambiar los actantes, el ayudante se vuelve oponente y el oponente se vuelve ayudante, deberán crear un destinador y destinatario diferente, para ello deberán crear primero un nuevo modelo actancial de Greimas escribiendo los nuevos actantes y después continuar el relato a partir de una línea que el guía elegirá, en éste caso se le solicita a los alumnos continuar el relato desde el momento en que el hada le dice al pequeño reno de la nariz roja: “Ven al paraíso ésta tarde”. Los alumnos deberán producir un texto escrito y subir sus producciones a la plataforma de Google classroom.</p> <p>Finalmente, para la realización de la antología de obras escritas por los alumnos el guía creará un documento compartido con todas las producciones escritas.</p>
<b>Espacio, material,</b>	<p>Los saberes de los alumnos</p> <p>La creatividad de los alumnos</p>

<b>recursos didácticos:</b>	Documento compartido para guardar la antología de obras de los alumnos
-----------------------------	--

### 3.5 Descriptores de evaluación de las competencias de nivel B2

En palabras del Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (2002), las competencias son utilizadas y desarrolladas por los alumnos para la realización de actividades y tareas en las situaciones comunicativas. Las competencias relacionadas con la lengua son las competencias lingüísticas. La competencia lingüística comunicativa se ejecuta con las actividades de la lengua que abarcan la expresión hablada, expresión escrita, comprensión hablada, comprensión escrita, interacción y mediación, dichas actividades se hacen con textos hablados, escritos o ambos. Y desde el punto de vista del Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (2002), “La competencia comunicativa en este sentido limitado tiene los siguientes componentes:

- Las competencias lingüísticas
- Las competencias sociolingüísticas
- Las competencias pragmáticas” (p.106).

Entonces hay que matizar como expresa el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (2002), “El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje” (p. 9). Requiere la realización de acciones que desarrollan competencias tanto generales como lingüísticas.

A continuación, se exponen cada uno de los componentes de cada competencia a evaluar.

Los componentes principales de la competencia lingüística a evaluar en esta propuesta son:

Competencia léxica.

De acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002), “La competencia léxica. Es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo” (p.108).

Las escalas para la gradación del dominio de vocabulario, de acuerdo al Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (2002), son que posee un vocabulario extenso sobre temas generales, no obstante, tiene deficiencias léxicas y gracias a esta propuesta del modelo actancial de Greimas, al utilizar canciones de villancicos en francés que hablan de temas diversos, el alumno adquiere un vocabulario extenso y puede enriquecerlo. La evaluación de esta competencia es de forma continua.

Competencia fonológica.

Desde el punto de vista del Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (2002), esta competencia implica el conocimiento y capacidad de producción de unidades de sonidos y fonética.

La escala para el dominio de la pronunciación para un alumno nivel B2, según el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (2002), refieren una pronunciación y una entonación claras. Para esta propuesta la evaluación de la competencia fonológica se hace en momentos concretos de la clase, implementando en el momento requerido correcciones, ya sea de forma individual y en grupo.

La competencia gramatical.

Para esta competencia, en palabras del Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (2002), “La competencia gramatical se puede definir como el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos” (p.110).

La escala para la corrección gramatical para un alumno B2 según el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (2002), refiere que el alumno tiene un buen control gramatical, sin embargo, puede cometer pequeños errores y ser capaz de corregirlos. La evaluación en esta propuesta es continua, también se ocupa autoevaluación del alumno y evaluación del profesor en forma individual y grupal.

La competencia ortográfica.

Para esta competencia, desde el punto de vista del Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (2002), “La competencia ortográfica, supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos” (p.114).

La escala para el dominio de la ortografía en un alumno nivel B2, con base en el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (2002), destaca que la ortografía y puntuación son correctas, sin embargo, puede aparecer el predominio de la lengua materna. La evaluación en esta propuesta es continua en forma individual y grupal.

El componente principal de la competencia pragmática a evaluar en esta propuesta es:

Competencia discursiva.

Desde la posición del Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (2002), “es la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua” (p. 120). También incluye la ordenación de oraciones, coherencia, cohesión, ordenación lógica, etc.

Las escalas para la competencia del discurso se refieren a la flexibilidad, en donde para un alumno B2, el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (2002) afirma que el alumno, “Se sabe ajustar a los cambios de dirección, estilo y énfasis que se producen normalmente en la conversación” (p.121). Análogamente, para un alumno B2, en cuanto a turnos de palabra el Marco Común Europeo de referencia

para las lenguas (2002) sostiene que, “Interviene adecuadamente en debates utilizando los recursos lingüísticos apropiados para ello” (p.121). Paralelamente, para un alumno B2 en cuanto a desarrollo de descripciones y narraciones, el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (2002) plantea que el alumno, “Desarrolla descripciones o narraciones claras ampliando y apoyando sus puntos de vista sobre los aspectos principales, con detalles y ejemplos adecuados” (p. 122).

Finalmente, la última escala de la competencia discursiva, se refiere a la coherencia y cohesión. Para un alumno nivel B2, el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (2002), ratifica que, utiliza palabras de enlace para marcar las relaciones que surgen entre las ideas, para ello utiliza algunos mecanismos de cohesión para enlazar frases creando discursos claros y coherentes. La evaluación de esta competencia en esta propuesta es en un momento concreto y evaluación continua.

Las destrezas y las habilidades interculturales a evaluar en esta propuesta son:

Desde el punto de vista del Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (2002).”La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera” (p.102). En esta propuesta la interculturalidad se pone en funcionamiento con los villancicos, la escala de evaluación será en un momento concreto de la propuesta.

Por otro lado, están las escalas de evaluación que de acuerdo al Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (2002), se refieren a las actividades comunicativas de expresión hablada, expresión escrita, comprensión auditiva, comprensión escrita e interacción:

La escala de evaluación para alumnos de nivel B2 en cuanto a la expresión oral, en palabras del Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (2002), “Realiza descripciones y presentaciones claras y sistemáticamente desarrolladas, resaltando adecuadamente los aspectos significativos y los detalles relevantes que sirvan de

apoyo” (p.62). En esta propuesta dicha actividad se evalúa en forma continua a través del monitoreo constante, la evaluación del profesor se hace a través de una lista de control dividida en categorías.

En cuanto a expresión escrita para un alumno nivel B2 de acuerdo al Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (2002), “Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes” (p.64). En esta propuesta se hace una evaluación directa mediante una lista de control dividida en categorías.

Dicho con palabras del Marco Común Europeo de Referencia, Volumen complementario (2020), las escalas para las conversaciones y discusiones en línea para un alumno nivel B2 son que el alumno participa en intercambios en línea reaccionando adecuadamente, expresando y respondiendo opiniones, la participación en línea puede ser con varios interlocutores con la ayuda de un moderador, finalmente el alumno reconoce malentendidos que surgen en la interacción en línea. La evaluación es en un momento concreto.

En cuanto a comprensión auditiva para un alumno de nivel B2 desde el punto de vista del Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (2002), “Comprende cualquier tipo de habla, tanto conversaciones cara a cara como discursos retransmitidos, sobre temas, habituales o no, de la vida personal, social, académica o profesional” (p.69). En esta propuesta la evaluación de esta actividad es mediante una evaluación directa mediante una lista de control dividida en categorías.

En cuanto a comprensión de lectura, como plantea el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (2002), “Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva” (p.71). En esta propuesta la evaluación de la comprensión de lectura es continua.

Para la interacción oral en un alumno nivel B2, a juicio del Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (2002):

Habla con fluidez, precisión y eficacia sobre una amplia serie de temas generales, académicos, profesionales o de ocio, marcando con claridad la relación entre las ideas. Se comunica espontáneamente y posee un buen control gramatical sin dar muchas muestras de tener que restringir lo que dice y adoptando un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias. (p.75)

Para esta propuesta la evaluación de la interacción se hace de forma continua durante todo el desarrollo de la propuesta en el monitoreo constante.

## CONCLUSIÓN

Es necesario incidir en la relevancia de la reflexión docente, en la cual, a partir de la observación de la propia práctica, el docente tiene la oportunidad, tal y como lo menciona Mancilla (2012), “para pensarla, mejorarla, reconstruirla e intervenir en ella de diversos modos, producir nuevas herramientas, formas y alternativas de intervención que hagan posible reorientar la experiencia docente y dotarla de un nuevo sentido” (p.74). Fue gracias a la reflexión de mi práctica docente, que logre crear esta propuesta pedagógica.

Crear una historia escrita conociendo el modelo actancial de Greimas, contribuye al objetivo de que el alumno utilice este modelo como una propuesta pedagógica en la clase de francés para escribir textos a partir de canciones de villancicos en francés.

El modelo actancial de Greimas se puede considerar, de acuerdo a mi práctica docente, como una propuesta pedagógica para la enseñanza del francés que resulta atractiva para los alumnos y promueve el mejoramiento de la expresión escrita, al enriquecer a los alumnos con producciones de temas diversos, escritos de forma clara, detallada y produciendo fragmentos coherentes de lengua. Por consiguiente, en palabras del Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (2002), “El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje- comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias,” (p. 9). El aprendizaje también se desarrolla al realizar dichas actividades de la lengua en esta propuesta pedagógica.

Esta propuesta utiliza canciones de villancicos en francés. En palabras de Iturrieta et al. (2007), una de las dificultades de incluir canciones en la clase se debe a la extensión y el contenido, sin embargo, a pesar de que los poemas son más cortos, estos generan rechazo en los alumnos al pensar que son complicados y generar que algunos alumnos no les sea motivante suponiendo que se trata de textos largos

o complicados, es aquí donde se cree que las canciones al ser escritas con el lenguaje cotidiano logran que sea atrayente para el alumno. Por todo lo anterior, las canciones consiguen que sea atrayente para la clase y máxime es lúdico. Por tal motivo decidí utilizar villancicos en francés, ya que, al tener la estructura del cuento, el alumno podrá crear un relato nuevo a partir de una canción en francés.

Paralelamente esta propuesta, refiere al aspecto lúdico, tal como lo señala el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002), “El uso de la lengua para fines lúdicos a menudo desempeña un papel importante en el aprendizaje y en el desarrollo de la lengua” (p. 59). Al utilizar canciones en francés como villancicos, implica el aspecto lúdico, ya que como expresa Iturrieta et al. (2007), “al igual que la poesía consiguen evocarnos sentimientos”(p. 238 ). Lo anterior expuesto es muy interesante, ya que a partir de los sentimientos se pueden generar relatos interesantes. Así pues, desde la posición de Iturrieta et al. (2007), las canciones sirven para adquirir la literatura en la clase de lenguas.

Una vez que el alumno domina el modelo actancial de Greimas se cumple el objetivo de que, en el futuro, el alumno sea capaz de aplicarlo de forma autónoma para la creación de nuevos relatos en francés a partir de otros villancicos en francés, logrando así el objetivo de la autonomía en esta propuesta.

Paralelamente se concreta el objetivo de que al utilizar esta propuesta el alumno despierte su creatividad al escribir un relato gracias a las transformaciones de los ejes actanciales. Ya que cuando el alumno termina el modelo actancial de Greimas y se le pide cambiar los actantes, donde el ayudante se vuelve oponente y el oponente ayudante, creando otro destinador y destinatario, se cumple el objetivo de que el alumno utilizará el modelo actancial de Greimas para hacer una producción escrita de manera creativa.

Con la presente propuesta se concreta el objetivo de que el alumno conozca el modelo actancial de Greimas y desarrolle una producción escrita de manera creativa a partir de las propias ideas de los alumnos y con un final diferente.

Por otro lado disminuyó el tiempo que tardaban en crear un relato, pues anteriormente sin la estructura del modelo actancial de Greimas los alumnos tardaban mucho tiempo en construir textos.

Citando al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002), refiere que el uso de la lengua, comprende la realización de acciones que desarrollan competencias ya sea generales o comunicativas lingüísticas. Las personas utilizan las competencias como dice el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002), “con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos” (p. 9).

Efectivamente con el desarrollo de las competencias lingüísticas comunicativas y pragmática discursiva se logra el mejoramiento de las actividades de la lengua como son en primer lugar mejorar la expresión escrita, problemática que da origen a la presente propuesta, análogamente el mejoramiento de la expresión hablada, comprensión escrita, comprensión hablada e interacción. Realizar las otras actividades, de comprensión auditiva, comprensión escrita, expresión hablada e interacción, concretó su desarrollo a través de las competencias lingüísticas y pragmática discursiva.

Cuando el alumno produce las semiosis infinitas con compañeros y docente para encontrar los actantes, se cumple el objetivo del proceso de interacción. Es necesario matizar que como plantea el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002), “En la interacción, al menos dos individuos participan en un intercambio oral en el que la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral”. (p.14). Como refiere el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002), en el proceso de interacción al

alternar la expresión y la comprensión, es decir hablar y escuchar, el oyente está presagiando el resto del mensaje y preparando una respuesta. El proceso de interacción es fundamental en el uso y aprendizaje de una lengua.

Escuchar a sus compañeros de equipo y darse cuenta de que una idea lleva a otra y de que cada quien tiene ideas diferentes enriquece a cada alumno y hace que participe en el proceso de interacción. Con la propuesta pedagógica que presento se logra el proceso de interacción entre los alumnos al momento de realizar la semiótica infinita que requiere el análisis semiótico que presento, ya que los alumnos participan en un intercambio oral y escrito en donde la expresión y comprensión se alternan concretando así el aprendizaje de la lengua gracias a la interacción.

Paralelamente cuando los alumnos escuchan y leen por primera vez la canción en francés del villancico, están adquiriendo la materia significativa necesaria para concretar el objetivo de que cada alumno produzca en su mente de forma individual una semiótica infinita y después participar con sus propias ideas en el proceso de interacción.

Cuando los alumnos escuchan la canción en francés y hacen la comparación de la misma canción en la lengua materna se logra el objetivo pluricultural de conocer y distinguir la canción de cada país ya que cuando el guía les pregunta a los alumnos si conocen ese villancico en español y el alumno se da cuenta que la letra en español es diferente a la letra en francés el alumno se enriquece con dos culturas, la propia y la de Francia.

En definitiva, quiero incidir que mi objetivo inicial, fue la resolución de una problemática que encontré en mi práctica docente, la cual se refiere a mejorar la expresión escrita en cuanto a escribir de forma clara y detallada, específicamente en la capacidad de producir fragmentos coherentes de lengua. Sin embargo, en el desarrollo de esta propuesta, el alumno, no sólo logrará mejorar su expresión escrita en la capacidad de los estudiantes para producir fragmentos coherentes de lengua,

de forma clara y detallada sino que también las otras actividades de la lengua como son expresión hablada, comprensión escrita, comprensión auditiva y el proceso de interacción, gracias al desarrollo de las competencias lingüística comunicativas y pragmática discursiva, debido a que esta propuesta contiene todas estas actividades de la lengua y profundizar en el uso de villancicos y el modelo actancial de Greimas en esta propuesta pedagógica, acercará a los alumnos a descubrir un multiverso de construcciones narrativas hechas por ellos mismos concretando el aprendizaje, el desarrollo de competencias y el mejoramiento de la expresión y comprensión escrita y/o hablada así como el proceso de interacción.

## REFERENCIAS

- Balderrama, L. S. (2008). El esquema actancial explicado. *Punto Cero. Universidad Católica Boliviana*, 13(16), 91-97.
- Betti, S. (2004). La canción moderna en una clase de E/LE. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 50, 26-31.
- Broden, T. F. (2014). La sémiotique greimassienne et la sémiotique peircienne: Visées, principes et théories du signe. *Estudios semióticos*, 10(2), 01-16.
- Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. *Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes*.
- Consejo de Europa, C. (2020). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. *Servicio de publicaciones del Consejo de Europa*.
- Cruz, J. D. (2015). Modelo actancial. Los resortes narratológicos de la obra de Greimas. *Escribanía*, 11(2).
- Djavari, M. H., & Karimlou, N. (2017). Analyse structurale du conte La Fille sans mains de Bonaventure Fleury Selon les méthodes analytiques de Propp, Brémond, Greimas et Todorov. *Revue des Études de la Langue Française*, 9(2), 23-32.
- Equipo editorial, Etecé. De: Argentina. Para: Concepto de. Disponible en: <https://concepto.de/cuento/>. Última edición: 22 de septiembre de 2020. Consultado: 16 de septiembre de 2021 - Fuente:

<https://concepto.de/cuento/#ixzz71W1ufe2u>

Espace Direct (2017) [http://www.espace-direct.com/wp-content/uploads/2017/09/ED\\_LB\\_Semiologie\\_et\\_emailings.pdf](http://www.espace-direct.com/wp-content/uploads/2017/09/ED_LB_Semiologie_et_emailings.pdf)

Farahnak, N. (2010). Analyse structurale de deux contes de Perrault selon les schémas de Propp, Larivaille et Greimas. *Etudes de Langue et Littérature Françaises*, 2(1), 5-15.

García-Contto, J. D. (2011). *Manual de semiótica: semiótica narrativa, con aplicaciones de análisis en comunicaciones*.

Gómez, Á. I. P. (2010). Aprender a educar: nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (68), 37-60.

Granja, D. O. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia*, (19), 93-110.

Guilar, M. E. (2009). Las Ideas de Bruner: "De la revolución cognitiva a la revolución cultural" *EDUCRE. Ideas y personajes*. ISSN, 1316(4910), 235-241.

Mancilla, H. D. J. (2012). La reflexión sobre la práctica en la formación inicial de docentes. *Praxis Investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 4(7), 71-75.

Juan Ortiz. (6 de octubre de 2018). Villancicos: Historia, Edad Media, Características, Estructura. *Lifeder*. Recuperado de <https://www.lifeder.com/villancicos/>.

Palma, J. (1990). *Le modèle "actantiel", méthode d'analyse du politique*.

Science politique, Faculté de droit, Université de Liège.

Propp (1970) La Morfología del Cuento. Vladimir Propp. 2da.

Edición. Morfología del Cuento. Seguida de las transformaciones de los cuentos maravillosos y de E. Mélétski. El estudio estructural y tipológico del cuento. Editorial fundamentos. 2da. Edición. 1970.

Rodríguez, M. R. (2020). Rol del docente y estudiante en la educación virtual. *Revista Multi-Ensayos*, 6(12), 28-37.

Sacristán, J. G., & Gómez, Á. I. P. (2009). Comprender y transformar la enseñanza. EDUCACIÓN.

Serra, P. I., Nogales, R. S. C., & Oqueranza, M. J. M. La literatura a través de las canciones.

Toscano Fuentes, C. M., & Fonseca Mora, M. C. (2013). La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 24(2), 197–213. <https://doi.org/10.14201/10361>

Valdés, R. (1987). El análisis morfológico del cuento. *Aisthesis: Revista chilena de investigaciones estéticas*, (20), 19-22.

Zabala Vidiella, A., & Esquerdo, S. (2000). La práctica educativa: cómo enseñar. *Pedagogía*. Barcelona Grao

Zecchetto, V., Gallera, O., Marro, M., Braga, M. L., & Vicente, K. (2005). *Seis Semiólogos en Busca del Lector: Saussure, Pierce, Barthes, Greimas, Eco, Verón*. La Crujía, Buenos Aires (Argentina).