

**Benemérita Universidad Autónoma de Puebla**

**Facultad de Lenguas**



**Maestría en Innovación en Enseñanza de Lenguas**

**“La autocorrección en la producción de textos en francés:  
Caso Universidad Alvarit”**

Para obtener el título de Maestría en Innovación en Enseñanza de Lenguas

Presenta

**Norma Angélica Morales Sánchez**

Directora de tesis

**Mtra. Stéphanie Marie Brigitte Voisin**

Noviembre 2025

Puebla, Pue.

## “La autocorrección en la producción de textos en francés: Caso Universidad Alvar”

La presente tesis ha sido leída y evaluada por los miembros del comité; y se considera digna de aprobación como requisito parcial para la obtención de grado de

### MAESTRÍA EN INNOVACIÓN EN ENSEÑANZA DE LENGUAS



---

Mtra. Stéphanie Marie Brigitte Voisin

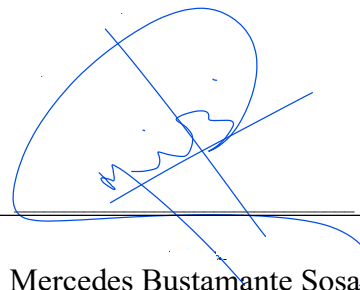
Directora de Tesis



---

Dra. María Lilia López López

Miembro del Comité



---

Mtra. Mercedes Bustamante Sosa

Miembro del Comité



---

Dr. Carlos Alfredo Pazos Romero

Miembro del Comité



## Dedicatorias

*"Y todo lo que hacéis, sea de palabra o de hecho, hacedlo todo en el nombre del Señor Jesús, dando gracias a Dios Padre por medio de él" (Colosenses 3:17).*

*A través de este viaje académico, he aprendido a vivir con un corazón agradecido. Este trabajo de investigación no solo es el fruto de mis esfuerzos, sino también el testimonio de la gracia y la fortaleza que recibí. Cada paso, cada desafío y cada logro en este camino me llevaron a conocer la presencia de Dios de una manera que me sostuvo y me dio la fuerza para seguir adelante y no desfallecer.*

*A mi familia*

*Dedico esta tesis a mi amada familia, pilar fundamental de mi vida. Su amor incondicional, su apoyo constante y sus palabras de aliento fueron el refugio que necesité en los momentos de mayor incertidumbre.*

*A mi padre*

*Especialmente, dedico este logro a la memoria de mi padre, quien me dejó durante este periodo de mi vida. Él fue una fuente constante de inspiración y un ejemplo de perseverancia. Su recuerdo me motivó a dar lo mejor de mí y a no rendirme, sabiendo que su legado de esfuerzo y dedicación vive en mí. Con todo mi amor y gratitud, este trabajo es para ti, papá.*

## **Agradecimientos**

*A lo largo de este camino, la sabiduría y la guía se manifestaron en la figura de la Maestra Stéphanie Voisin, mi tutora. Su confianza en este proyecto y su apoyo incondicional fueron la luz que me permitió navegar por cada etapa de esta investigación. Le doy mi más profundo agradecimiento.*

*También quiero expresar mi gratitud al Doctor Carlos Pazos, quien, con su visión y confianza, nos dio la oportunidad de crecer más allá de nuestras expectativas y nos abrió las puertas a un mundo de aprendizaje y superación.*

*Por último, y de manera muy especial, agradezco a mis queridas compañeras, Laura Arellano y Diana Maya. Su amistad se convirtió en mi mayor fortaleza. Fueron ellas quienes me sostuvieron en los momentos de incertidumbre y me recordaron que no estaba sola. Gracias por caminar a mi lado, por sus palabras de aliento y por hacer que este logro sea también de ustedes.*

## Índice

|  |           |
|--|-----------|
| Dedicatorias.....  | 2         |
| Agradecimientos .....  | 3         |
| Índice .....   | 4         |
| Índice de Figuras .....  | 6         |
| Capítulo I .....   | 8         |
| <b>Protocolo de investigación.....</b>   | <b>8</b>  |
| <b>Tema y estado del conocimiento.....</b>   | <b>8</b>  |
| <b>Problema de investigación .....</b>   | <b>11</b> |
| <b>Objetivo general .....</b>  | <b>12</b> |
| <b>Objetivos específicos .....</b>   | <b>12</b> |
| <b>Preguntas de investigación .....</b>  | <b>12</b> |
| <b>Relevancia de la investigación .....</b>  | <b>13</b> |
| <b>Referentes teóricos.....</b>  | <b>13</b> |
| Capítulo II.....   | 18        |
| <b>Marco Teórico .....</b>   | <b>18</b> |
| <b>2.1 Corrientes constructivistas en la enseñanza de lenguas.....</b>                   | <b>19</b> |
| <b>2.2 Orígenes y desarrollo del enfoque comunicativo.....</b>                           | <b>25</b> |
| <b>2.3 Aprendizaje basado en Tareas .....</b>  | <b>36</b> |
| <b>2.4 Proceso de escritura como método sistemático para crear textos escritos .....</b> | <b>39</b> |
| Reflexión final .....  | 56        |
| Resumen.....   | 57        |
| Capítulo III .....   | 59        |
| <b>Metodología de la Investigación .....</b>   | <b>59</b> |
| <b>3.1 Contexto .....</b>  | <b>59</b> |
| <b>3.2 Enfoque Cualitativo.....</b>  | <b>59</b> |
| <b>3.3 Participantes .....</b>   | <b>60</b> |
| <b>3.4 Muestreo .....</b>  | <b>60</b> |

|   |     |
|---|-----|
| <b>3.5 Técnicas de Recolección de Datos</b> .....   | 61  |
| <b>3.6 Instrumento: Entrevista Semiestructurada</b> .....   | 61  |
| <b>3.7 Método de Investigación: Estudio de Caso</b> .....   | 61  |
| <b>3.8 Estudio de Caso Explicativo</b> .....  | 62  |
| <b>3.9 Diseño Longitudinal</b> .....  | 62  |
| <b>3.10 Etapas de la Investigación</b> .....  | 63  |
| <b>3.11 Consideraciones Éticas</b> .....  | 68  |
| <b>Capítulo IV</b> .....  | 71  |
| <b>Descripción y Análisis de Resultados</b> .....   | 71  |
| <b>4.0 Presentación</b> .....   | 71  |
| <b>4.1 La influencia de la corrección directa en la capacidad de autocorrección</b> .....                 | 72  |
| <b>4.2 La corrección estratégica y su contribución a la autocorrección</b> .....                          | 77  |
| <b>4.3 Percepciones y experiencias de los alumnos sobre la corrección estratégica</b> .....               | 85  |
| <b>4.4 Rúbrica de evaluación: capacidad de autocorrección en la producción escrita</b><br>.....           | 92  |
| <b>Capítulo V</b> .....   | 94  |
| <b>Conclusiones, sugerencias e implicaciones</b> .....  | 94  |
| <b>5.0 Introducción: preguntas de investigación y propósito</b> .....                                     | 94  |
| <b>5.1 Conclusiones generales</b> .....   | 94  |
| <b>5.2 Sugerencias y recomendaciones</b> .....  | 95  |
| <b>5.3 Implicaciones teóricas y prácticas</b> .....   | 95  |
| <b>5.4 Limitaciones del estudio</b> .....   | 95  |
| <b>5.5 Sugerencias para otras investigaciones</b> .....   | 96  |
| <b>Anexos</b> .....   | 98  |
| <b>Anexo 1: Code de correction</b> .....  | 98  |
| <b>Anexo 2 : Entrevista semiestructurada</b> .....  | 99  |
| <b>Anexo 4: Rúbrica de evaluación: capacidad de autocorrección en la producción<br/>    escrita</b> ..... | 102 |
| <b>Anexo 5: Consentimiento Informado</b> .....  | 103 |

## Índice de tablas

|  |    |
|--|----|
| <b>Tabla 2. 1</b> Las competencias comunicativas de la lengua.....                               | 32 |
| <b>Tabla 2. 2</b> Análisis y ventajas de los códigos de la corrección estratégica .....          | 51 |
| <b>Tabla 2. 3</b> Tipos de corrección directa en la revisión de textos escritos en francés ..... | 53 |

## Índice de Figuras

|  |    |
|--|----|
| <b>Figura 2. 1</b> Corrección de una Frase con Retroalimentación Correctiva Metalingüística ..   | 43 |
| <b>Figura 2. 2</b> Rúbrica de Corrección SALF Corrección SALF .....  | 47 |
| <b>Figura 2. 3</b> Código Préfontaine-Fortier .....  | 48 |
| <b>Figura 2. 4</b> Herramienta de acompañamiento del código Préfontaine-Fortier.....   | 50 |
| <br>   |    |
| <b>Figura 4. 1</b> Percepción de los estudiantes sobre la corrección directa.....  | 74 |
| <b>Figura 4. 2</b> Relación entre la corrección directa y la autonomía en la revisión de textos ...  | 75 |
| <b>Figura 4. 3</b> Valoración de la retroalimentación correctiva metalingüística .....   | 80 |
| <b>Figura 4. 4</b> Estrategias estudiantiles de aplicación .....   | 83 |
| <b>Figura 4. 5</b> Análisis comparativo de las respuestas de los estudiantes sobre los elementos que favorecen la reflexión en la autocorrección ..... | 84 |
| <b>Figura 4. 6</b> Persistencia de errores tras diferentes tipos de corrección .....   | 89 |
| <b>Figura 4. 7</b> Percepciones y prácticas de los estudiantes en relación con la corrección directa y la corrección estratégica.....                  | 91 |



## Capítulo I

### Protocolo de investigación

#### Tema y estado del conocimiento

Estudiar una lengua extranjera representa un verdadero desafío para los estudiantes. El aprendiz debe enfrentarse a nuevas competencias que, en algunos casos, son completamente desconocidas: por una parte, la competencia pragmática que muestra al estudiante nuevos actos del habla para desarrollar nuevas destrezas discursivas; por otra parte, la competencia sociolingüística que pide al estudiante adaptar su discurso a distintas situaciones sociales y contextos comunicativos. Por lo que se refiere a la competencia lingüística, el diccionario de términos del Instituto Cervantes (2014) lo define como la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las que regulan la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

Con relación a la enseñanza de las lenguas extranjeras, el rol que desempeña el profesor se ha convertido en la búsqueda constante de nuevas prácticas que faciliten el aprendizaje de los estudiantes. Durante ese camino del descubrimiento los profesores han respaldado esas prácticas con el apoyo de instrumentos que estandaricen la lengua. Concretamente, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, desde su aparición en 2001, se ha convertido en un referente para la concepción de los programas, de diplomas y de certificados (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) (CECRL, 2001); sobre todo siendo una base para aprender, enseñar y evaluar cualquier lengua extranjera.

De esta forma, el Marco Común Europeo expone una escala de competencia global que divide a la lengua en tres niveles generales: A para un usuario básico, B para un usuario independiente y C para un usuario competente. Es así como estos niveles permiten comprender la competencia comunicativa en actividades de comunicación lingüística, identificando la recepción: escuchar, leer; la producción: hablar continuamente, escribir; la interacción: participar en una conversación y la mediación (incluidas las actividades de traducción e interpretación) (Cambridge Assessment English, 2023). Gracias a esta norma

internacional de referencia para las lenguas, podemos identificar las competencias lingüísticas y facilitar el intercambio de información entre los profesionales y los alumnos, con la sola finalidad de transmitir lo que se espera de ellos en términos de aprendizaje y cómo intentar ayudarles.

Una de las actividades de comunicación, de producción y estrategia que ocupan un lugar muy importante en la enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera es la escritura. Debido a la complejidad de la tarea, el escrito exterioriza los saberes, moviliza las capacidades lingüísticas y al mismo tiempo requiere conocimientos específicos sobre la lengua, exigiendo al alumno múltiples competencias como las estrategias del discurso, la estructura de los textos, la revisión, la evaluación y la reescritura.

Chetouane y Kerkouche (2022) aseguran que las dificultades que un estudiante enfrenta abarcan desde el orden lingüístico, lo sociocultural, lo cognitivo y lo motivacional. Así mismo, en este trabajo se menciona el proceso de escritura (la planificación, la implementación, la revisión, el control y la publicación) por el cual el estudiante debe pasar al momento de producir un texto. En concreto, los autores afirman que, al llegar a la etapa de la revisión, el alumno debe releer el escrito en dos etapas: la primera para detectar la pertinencia de la producción y la segunda para la corrección de los errores lingüísticos.

En esta segunda etapa, el profesor de francés sigue en la búsqueda de la implementación de un sistema de corrección con el que el estudiante se sienta identificado y pueda desarrollar una práctica consciente de la autocorrección, identificando sus debilidades, transformándolas en potencialidades para el autoaprendizaje. De acuerdo con Brumont (2016) los códigos de corrección y los métodos de autocorrección potencializan la escritura y mejoran la práctica de la redacción.

Según el modelo de Hayes y Flower (1980), la revisión implica otros dos subprocesos: la relectura y la corrección. Es aquí donde el estudiante moviliza diversas estrategias que consisten en corregir los errores detectados con el fin de mejorar la calidad lingüística y semántica de su escritura (Chartrand, 2013). Esta actividad de corrección sólo tiene lugar de forma controlada e intencional, y los profesores llevan a cabo esta corrección de manera consciente y en un momento preciso y adecuado a su actividad de producción textual (Marin y Legros, 2006).

En el campo del Francés como Lengua Extranjera (FLE), Connaire y Raymond (como

se citó en Vianin, 2020) señalan 2 grandes tipos de corrección de textos, por un lado, la corrección directa, en la que sistemáticamente se señalan todos los errores y él profesor da pistas de corrección o se codifican los errores y el estudiante debe corregirlos. Por otro lado, en cuanto a la corrección estratégica Del Olmo (2016) cita el trabajo de Tagliante (2001) quien propone actividades de sistematización, de conceptualización, de apropiación y de identificación de estructuras, lo cual representa un trabajo de reconocimiento y de clasificación de errores que encamina al estudiante a la autoevaluación.

En la Universidad Alvar, institución privada en el Estado de Puebla, debido al número considerable de estudiantes que se encuentran inscritos en la Licenciatura de Lenguas Aplicadas Modernas, los profesores buscan constantemente guiar a sus estudiantes hacia la creación de un hábito de autocorrección que los lleve a la autonomía. Flores y Melendez (2017) aseguran que la autonomía es una competencia que se construye en base a la disciplina y la constancia del individuo, todo en conjunto para lograr nuevos conocimientos. Tarea que evidentemente no ha sido sencilla tanto para docentes como alumnos.

Es aquí, que después de analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que atraviesan nuestros estudiantes, a través de la observación y nuestras prácticas, encontramos que, de las cuatro actividades lingüísticas desempeñadas en esta institución, la producción escrita representa un desafío mayor y constante en cada uno de los alumnos. Sobre todo, cuando el proceso de escritura ha finalizado y el estudiante ha recibido su texto plasmado de posibles correcciones.

Al finalizar este proceso, generalmente el estudiante no tiende a corregir sus errores y espera la retroalimentación del profesor para conocer sus fallas y realizar las modificaciones correspondientes, normalmente guiado por el profesor sin que se genere una autocorrección reflexionada y analizada.

Analizando este proceso final de escritura, el estudiante no se responsabiliza de la autocorrección y no es consciente de lo que debe rehacer o simplemente perfeccionar. Esta última etapa podría ser la más importante de todo el proceso de escritura ya que el estudiante culmina un procedimiento que ha elaborado paso a paso tratando de poner en práctica reglas gramaticales, aspectos sociolingüísticos y pragmáticos.

Para que el estudiante sea capaz de identificar cuáles son las fallas producidas en sus textos, el docente debe enfatizar claramente en los errores que ha cometido, pues el estudiante detecta sus equivocaciones, pero no es capaz de identificar el tipo de error para ser corregido. Es por ello que, en esta investigación, se realizará una propuesta para guiar al estudiante en su proceso final de escritura mediante la corrección estratégica con el fin de llevarlo a la autonomía y la autocorrección.

### **Problema de investigación**

En el mundo de la educación, las nuevas tecnologías representan una pauta importante para la enseñanza. Tanto profesores como alumnos, nos encontramos obligados, cada vez más, a lidiar con nuevos retos tecnológicos que han modificado nuestra forma de ver el mundo y de enseñar. Esto nos lleva a nuevas formas para comunicarnos y por supuesto a enfrentar lo que para muchos estudiantes representa un verdadero desafío: escribir. La escritura, en un mundo globalizado, lleno de recursos tecnológicos, se convierte en una necesidad primitiva, dejando de lado el desarrollo de técnicas de autonomía en la corrección.

Sea por gusto o por necesidad, el estudiante se enfrenta a la escritura, formando parte de las actividades básicas y elementales de su formación académica. En el caso específico del estudiante de lenguas extranjeras, la escritura es una actividad lingüística que debe enfrentar desde los niveles iniciales de su formación; y es aquí en dónde se percata que debe modificar sus estrategias de escritura frente a nuevas necesidades lingüísticas afrontando procesos que hasta cierto punto son similares a su lengua materna, pero al utilizarlas en la lengua extranjera se independizan totalmente.

La producción de textos pasa por un proceso de construcción que concluye en la revisión, y los profesores somos los encargados de retroalimentar y hacer conscientes a nuestros alumnos de los errores que cometen al producir un texto. Sin embargo, las técnicas utilizadas hasta el momento no despiertan la misma percepción en todos los estudiantes, es decir, no hemos desarrollado una autocorrección consciente ni hemos descubierto la forma de motivar a los estudiantes a aprender de su propio error.

En Universidad Alvar, a pesar de los esfuerzos por implementar técnicas de corrección de textos utilizando rúbricas, códigos, un simple marcador o una lista de errores, no se ha encontrado una forma óptima para estimular la autocorrección y la valorización del error.

De modo que, al realizar esta investigación, se pretende implementar un proceso de corrección útil que ayude al estudiante a mejorar sus producciones escritas de forma progresiva, enfatizando la reflexión, la metacognición y la autoevaluación. Es por esto que buscamos aplicar una corrección estratégica que apoye a los docentes de lenguas extranjeras, aligere su trabajo y al mismo tiempo le permita al estudiante implicarse en el proceso de la autocorrección.

Esta investigación podría resolver ciertas dificultades al implementar estrategias pedagógicas efectivas y metodologías innovadoras en su enseñanza. Sobre todo, en el campo de la evaluación formativa ya que apoyará y guiará al estudiante a mejorar la producción escrita mediante el razonamiento, el análisis y la motivación.

Con base en lo anterior surge el siguiente problema de investigación: ¿Cómo utilizar la corrección estratégica de la producción de textos en alumnos de nivel B1 de Universidad Alvarit como herramienta de autocorrección?

### **Objetivo general**

Explicar cómo la corrección estratégica facilita el proceso de autocorrección en la producción de textos en francés.

### **Objetivos específicos**

- Identificar los procesos de la escritura en francés para el desarrollo de las habilidades de escritura en FLE.
- Examinar los elementos de la corrección estratégica en la enseñanza del FLE para la autoevaluación efectiva de textos.
- Mostrar cómo convertir el proceso de la autocorrección en una herramienta de apreciación positiva para la producción de textos.

### **Preguntas de investigación**

- ¿Cuáles son los procesos de la escritura en francés?
- ¿Cuáles son los elementos de la corrección estratégica en la enseñanza del FLE?

- ¿Cómo convertir el proceso de la autocorrección en una herramienta de apreciación positiva para la producción de textos?

## **Relevancia de la investigación**

Este proyecto de investigación tiene el objetivo de demostrar que la autocorrección es una herramienta necesaria para los nuevos cambios y adaptaciones que nuestro sistema educativo requiere. Autocorregirse es desarrollar en el estudiante autonomía en su aprendizaje ya que cuando él se corrige, se vuelve consciente de sus errores y desarrolla competencias de escritura.

Esta herramienta podría impactar de la misma manera a los docentes quienes están en búsqueda de agilizar su práctica docente, sobre todo en el caso de la corrección de textos que siempre representa un trabajo extenuante y complejo si se tiene un número elevado de estudiantes. Armonizar o estandarizar la corrección representa también trabajar menos y en menor tiempo. Además, si el profesor establece criterios exactos de corrección será mucho más sencillo evaluar, encontrar las áreas de oportunidad y por supuesto remediar y controlar sus competencias.

Si bien ya existen auto correctores en línea que podrían facilitar el trabajo tanto del docente como de los estudiantes, en un mundo tan competitivo y rebosante de tecnología, es indispensable que los estudiantes puedan encontrar un equilibrio entre los apoyos tecnológicos que existen y su capacidad de autoevaluar su proceso.

Este tipo de investigaciones demuestra que innovar no sólo representa la transformación de las prácticas o incluir las tecnologías en el quehacer docente, si no también significa la mejora de los procesos y la aplicación creativa y efectiva de nuevas ideas, métodos y enfoques.

Es por ello, que la línea de investigación que se ajusta a esta investigación es la formación docente, dado que se busca el desarrollo de habilidades lingüísticas clave por medio de la exploración de estrategias y técnicas en el aprendizaje de lenguas, específicamente en el dominio de la escritura.

## **Referentes teóricos**

La difusión de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas

es un fenómeno relativamente reciente que sigue creciendo. Cada vez más estudiantes y profesores desean impulsar sus conocimientos a través del aprendizaje de otro idioma, y empresas, instituciones, así como intercambios internacionales, obligan a los estudiantes a desarrollar sus habilidades lingüísticas en idiomas distintos. Este aumento significativo en la oferta de clases de idiomas ha llevado a los lingüistas a reflexionar y desarrollar nuevos enfoques y métodos, de manera acelerada en los últimos años.

Motivo por el cual, cada vez más es complejo ofrecer al estudiante las herramientas necesarias para facilitar su aprendizaje y de cierta manera para que se vuelva más autónomo en lo que produce, tanto de forma oral como de forma escrita. El estudiante de este siglo se enfrenta a un mundo completamente tecnológico que podría desorientarlo y hacerlo dudar de sus propias capacidades. El papel del docente, a pesar de lo que podría pensarse, sigue teniendo importancia en todo el proceso de enseñanza, sobre todo en el caso de un profesor de idiomas. Viñals y Cuenca (2016) consideran que su función es coordinar y facilitar el aprendizaje y la mejora de la calidad de vida del alumnado. Si bien es cierto que el aprendizaje debe ser experiencial y activo por parte de este, en todo momento es preciso el complemento de un docente que le acompañe en su proceso de aprendizaje.

La corrección de textos en idiomas extranjeros abarca un ámbito extenso y complejo que ha dado lugar a múltiples teorías y perspectivas a lo largo del tiempo. ¿Qué corregir?, ¿Cuándo corregir? y ¿Cómo corregir? han sido preguntas constantes que los profesores de idiomas se hacen para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Principalmente, se identifica la necesidad de encontrar métodos o estrategias que orienten al estudiante a autocorregirse y apoyen la práctica docente para la obtención de mejores resultados de producción.

A continuación, mencionaré aquellas teorías o enfoques más relevantes y que más han influenciado la corrección de textos y de qué manera aquella se ha abordado.

#### *Consideraciones acerca del error en lenguas extranjeras*

Para abarcar el concepto de la corrección es necesario mencionar aquellas consideraciones que acompañan el *error* en las lenguas extranjeras. En el artículo de Arrarte y Rivero (2022) se apoya en las contribuciones de Corder y Selinker en el campo de la psicolingüística, quienes atribuyeron el nombre de la “Interlengua” que alude a un campo producto de la intersección entre la lengua materna y la lengua meta. Dentro de este término, los errores que se cometen reflejan esta etapa y evolucionan a medida que los estudiantes

adquieren más competencia en la lengua objetivo. En el campo de la enseñanza de lenguas la teoría de la interlengua enfatiza la importancia de comprender y respetar los errores como parte del proceso de aprendizaje. Este término muestra igualmente que las manifestaciones interlingüísticas cambiarán a lo largo del proceso.

La Metodología de Análisis de Errores (AE), por su parte, es una metodología que permite identificar las particularidades de la producción oral o escrita de los estudiantes. A través del Análisis de Errores (AE), se puede determinar si el nivel de competencia lingüística de los estudiantes coincide con su nivel de instrucción actual, lo que permite desarrollar intervenciones pedagógicas y didácticas adecuadas para su nivel de habilidad.

De acuerdo con Pardo (2021) los errores muestran las características del sistema de lengua que está usando el alumno. Evidencia lo que el alumno ha asimilado -que en muchos casos es diferente de lo que los maestros le han aportado-, porque un aporte no es igual a un concepto asimilado. Actualmente esta metodología hace uso de la tecnología por medio de un corpus computacional que permite evidenciar los errores con los puntajes más altos para mejorar las prácticas o materiales de enseñanza.

#### *El feedback en las producciones escritas*

Merino (2018) menciona en su trabajo de investigación a Ferris y Hedgcock (1998) quienes proponen un enfoque metodológico centrado en el proceso o producción del texto (“process-oriented pedagogy”); gracias a su aplicación en el aula, los alumnos podrán mejorar sus competencias en cuanto a revisión y creación de nuevas ideas.

De la misma manera, se hace referencia al trabajo de Cassany (2009) quien señala la existencia de dos enfoques alternativos en la producción escrita en el aula de una segunda lengua (L2). En el primero, el profesor corrige el producto final del alumno sin que haya interacción oral durante el proceso de producción. En este caso, el profesor y el alumno interactúan únicamente "antes y después de la composición". El profesor asume el papel de autoridad, determinando lo que se debe escribir al principio y evaluando el resultado final. Este enfoque se conoce como "pedagogía centrada en el producto" o enfoque orientado al producto final del texto.

En el segundo enfoque, el autor del texto elabora su producción escrita con la ayuda del profesor y de sus compañeros de clase. Durante todo el proceso de composición, todos

pueden colaborar de diversas maneras, interactuando oralmente con el autor. La actividad de producción de texto se divide en varias etapas, como la planificación y la textualización, que el estudiante realiza con la cooperación del profesor y de sus compañeros de clase. Este enfoque se corresponde con la metodología conocida como "pedagogía centrada en el proceso de escritura" o enfoque orientado al proceso de escritura.

#### *La evaluación formativa y la corrección de textos en lenguas extranjera*

La evaluación formativa es un enfoque de evaluación que se integra de manera continua en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Su objetivo principal es proporcionar información útil y específica para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y orientar la toma de decisiones pedagógicas. De Britto Damasco (2021) indica que, en el contexto de la enseñanza de lenguas, la evaluación formativa desempeña un papel crucial ya que implica proporcionar retroalimentación constante y oportuna a los estudiantes sobre su desempeño en el aprendizaje de una lengua. Esta retroalimentación puede abordar aspectos como la pronunciación, la gramática, el vocabulario y la estructura de las oraciones. Ayuda a los estudiantes a identificar sus errores y áreas de mejora.

#### *La autonomía y la autoevaluación*

El Consejo de Europa concede una gran importancia a la evaluación, las habilidades de aprendizaje y la autonomía. Por lo tanto, no sorprende que haya promovido diversas iniciativas que actualmente se incorporan en muchos libros de texto de FLE en forma de una sección dedicada a la autoevaluación al concluir cada unidad (Conseil de l'Europe, 2010). Estas secciones de autoevaluación suelen incluir tres tipos comunes de evaluación que cumplen funciones pedagógicas específicas.

En primer lugar, tenemos el "portafolio". Inspirado en el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL), establecido por el Consejo de Europa en 2001, su objetivo es "contribuir al desarrollo de la autonomía del alumno, promover el multilingüismo y plurilingüismo, así como fomentar la conciencia y competencia interculturales" (Consejo de Europa, 2001). Este portafolio se compone de un pasaporte lingüístico, una biografía lingüística y un expediente que recopila todos los documentos relacionados con el trabajo realizado. Su función principal es permitir a los estudiantes evaluar sus habilidades y reconocer los avances que han logrado. Este sistema de portafolios se ha incorporado en los cuadernos de actividades

de los libros de texto y es especialmente popular entre los jóvenes, quienes lo encuentran gratificante y motivador.

En el segundo caso, existen pruebas más elaboradas. Se trata de iniciativas como DIALANG (Consejo de Europa, 2001) un sitio de libre acceso con cuestionarios que se pueden rellenar de forma independiente y que a veces se utilizan como pruebas de nivel para colocar a los alumnos en una clase. Por último, existe un tipo de autoevaluación basada en descriptores. El objetivo es que los alumnos reflexionen sobre lo que han aprendido y se den cuenta de que, además de superar evaluaciones de fin de nivel, son capaces de llevar a cabo tareas comunicativas concretas. En este caso, el objetivo de la autoevaluación es que el alumno se implique en la tarea y concrete su aprendizaje.

#### *Propuesta de estrategia metodológica*

La presente investigación se realizará por medio de un enfoque cualitativo dado que, de acuerdo con González (2009), esta investigación es de índole interpretativa refiriéndose a estudios sobre el quehacer cotidiano de las personas o de grupos pequeños. Como método se ha elegido el “estudios de caso” ya que implica un análisis detallado de un fenómeno o entidad particular en su contexto real. Yin (2003, como se citó en Ángel y Bertha, 2014, p. 40) lo explica de la siguiente manera:

el estudio de caso como estrategia de investigación comprende un todo que abarca el método —con la lógica de plan que incorpora los acercamientos específicos a la colección táctica y al análisis de los datos—. En este sentido, el estudio del caso no es una colección de datos o meramente una característica de diseño exclusivo, pero sí una estrategia de investigación comprensiva.

El estudio será de tipo transversal pues se planea en un periodo de tiempo determinado: 12 meses para su aplicación (enero 2024 hasta diciembre del mismo año). Debido a la naturaleza del estudio el propósito es netamente exploratorio y se llevará a cabo por medio de la técnica de entrevista. El instrumento que se empleará será la entrevista estructurada con participantes clave ya que ésta permite obtener información detallada, así como experiencias personales y percepciones sobre el fenómeno en estudio.

## **Capítulo II**

### **Marco Teórico**

La enseñanza de lenguas extranjeras ha experimentado una evolución significativa en los últimos años, impulsada por diversos enfoques pedagógicos que buscan optimizar el proceso de aprendizaje. Este capítulo se centra en explorar diferentes corrientes constructivistas en la enseñanza de lenguas. Se abordarán conceptos clave del cognitivismo, tales como el enfoque de Jean Piaget en el desarrollo cognitivo del individuo, y la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, que destaca la importancia de la estructuración del conocimiento previo en el proceso de aprendizaje. Además, se examinará el aprendizaje por descubrimiento propuesto por Jerome Bruner y el constructivismo social de Lev Vygotsky, que resalta la influencia del entorno social en la construcción del conocimiento.

Asimismo, se analizarán los orígenes y el desarrollo del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras. Se explorarán los fundamentos teóricos de este enfoque, su impacto y eficacia en la adquisición del idioma, así como las competencias comunicativas en lenguas extranjeras y el papel tanto del docente como del estudiante en este contexto. Además, se identificarán recursos y herramientas para implementar eficazmente este enfoque en el aula.

Otro aspecto relevante que se abordará en esta investigación es el aprendizaje basado en tareas, una metodología que promueve la participación de los estudiantes en actividades significativas y contextualizadas para desarrollar habilidades comunicativas. Se examinará su definición, su enfoque integrador y su aplicación práctica para fomentar una comprensión profunda y una aplicación activa del conocimiento.

Finalmente, se analizará el proceso de escritura como un método sistemático para la creación de textos escritos en francés, destacando las diferentes etapas del mismo y las estrategias de corrección utilizadas en la enseñanza del francés como lengua extranjera. Se explorará la importancia de sistematizar y conceptualizar la corrección, así como la distinción entre los tipos de corrección directa y estratégica.

## 2.1 Corrientes constructivistas en la enseñanza de lenguas

Los avances, las nuevas prácticas y todo lo que se ha logrado en el campo de las lenguas se sustenta gracias a las teorías educativas que han forjado la base para toda práctica pedagógica. Gracias a ellas, toda acción educativa ha encontrado un camino directo al descubrimiento de nuevas motivaciones. Corrales (2009) afirma que la enseñanza de las segundas lenguas debe ser vista como una habilidad y no como sólo contenidos, por lo que su enseñanza no podría ser enseñada de la misma forma que las otras materias. Es aquí donde el constructivismo entra en juego, ya que esta teoría demuestra que el proceso de aprendizaje es el resultado constante de la construcción de nuevos conocimientos.

Como lo plantea Ortiz Granja (2015), el constructivismo se caracteriza por marcar una interacción entre el docente y los estudiantes; existe un intercambio dialéctico entre los conocimientos del docente y los del estudiante, de tal forma que se pueda llegar a una síntesis productiva para ambos y, en consecuencia, que los contenidos sean revisados para lograr un aprendizaje significativo. En el día a día de un docente de idiomas, el constructivismo deja ver al proceso de aprendizaje como la construcción activa y continua de nuevos conocimientos, reorganizando y modificando sus ideas previas.

Las teorías constructivistas representan una perspectiva educativa que trasciende la mera transmisión de conocimientos para centrarse en el proceso mediante el cual los individuos construyen activamente su comprensión del mundo que les rodea. En el contexto del aprendizaje de un idioma, esta filosofía adquiere un matiz particularmente relevante. Como lo señala Whyte (2014), los constructivistas enfatizan la importancia de que los estudiantes no solo adquieran el idioma, sino que lo comprendan y lo integren en su repertorio lingüístico de manera significativa. En este sentido, el papel del profesor se redefine como el de un facilitador o guía que acompaña a los estudiantes en su viaje hacia el dominio del idioma, brindando apoyo y orientación en lugar de simplemente impartir conocimientos de manera unilateral.

Desde esta perspectiva, el proceso de aprendizaje se convierte en una experiencia activa y participativa, donde los estudiantes no son receptores pasivos de información, sino agentes activos en la construcción de su propio conocimiento lingüístico. Esta construcción

del conocimiento se fundamenta en el desarrollo de destrezas procedimentales, es decir, habilidades prácticas que permiten a los estudiantes comunicarse de manera efectiva en el idioma objetivo. Más allá de memorizar reglas gramaticales o vocabulario, se fomenta la práctica activa, la experimentación y la resolución de problemas lingüísticos reales, lo que facilita una comprensión más profunda y duradera del idioma.

### ***2.1.1 El cognitivismo de Jean Piaget***

El constructivismo de Piaget es una teoría psicológica que ha influido profundamente en la educación, incluida la enseñanza de lenguas. Piaget sostiene que el desarrollo cognitivo avanza gradualmente desde etapas más simples hacia el funcionamiento de estructuras mentales reversibles y formales. Una de las contribuciones más destacadas de su investigación es la descripción de los estadios del desarrollo intelectual, que explican cómo se progresa de un nivel de conocimiento inferior a uno superior (Piaget, 1979). Dicho de otro modo, este enfoque se encuentra centrado en el estudiante fomentando la participación activa, la construcción del conocimiento, la interacción significativa con el idioma y el desafío gradual para promover un aprendizaje continuo y significativo.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas, el constructivismo piagetiano sugiere que los estudiantes no solo absorben el conocimiento lingüístico de manera pasiva, sino que lo construyen activamente a través de la interacción directa con el idioma. Esta perspectiva, según Bálsamo Estévez (2022), ha provocado una transformación en los enfoques educativos al reconocer la relevancia de elementos como la motivación, los intereses individuales y la implementación de secuencias pedagógicas diseñadas para facilitar la organización progresiva de las estructuras mentales de los estudiantes.

Por otro lado, Piatti (2017) considera que el enfoque piagetiano en la enseñanza de idiomas resalta varios puntos clave para el profesor. Primero, reconoce al estudiante como un participante activo en la construcción del conocimiento del idioma. Segundo, destaca la importancia de vincular el desarrollo del pensamiento con el lenguaje y la experiencia en el proceso de aprendizaje. Tercero, subraya la necesidad de alinear las tareas propuestas por el docente con el nivel cognitivo del alumno, evitando tanto la abstracción excesiva como la simplicidad inadecuada. Cuarto, aplica los conceptos de asimilación y acomodación en el

aprendizaje de un nuevo idioma, destacando cómo se adapta el conocimiento existente para integrar nueva información, lo que facilita el desarrollo gradual del entendimiento del sistema lingüístico. Estas consideraciones fundamentales proporcionan un marco sólido para el diseño de estrategias efectivas de enseñanza de idiomas que promuevan un aprendizaje significativo y duradero.

### ***2.1.2 La teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel***

Para comprender el desarrollo de la labor educativa y la relación que tiene el estudiante con el conocimiento que adquiere durante el proceso de enseñanza, la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel es la que más se acerca a una explicación del proceso paso a paso. Ausubel (1982) argumenta que el alumno, al iniciar el proceso de internalizar el conocimiento, debe arreglar de nuevo la información, integrarla con la estructura cognoscitiva preexistente, y reorganizar o transformar la combinación integrada de manera que se produzca el producto final deseado. Oré (2016), por su parte, plantea que la estructura cognitiva previa del aprendiz está organizada en jerarquía y se relaciona con la nueva información. En este proceso, la estructura cognitiva previa actúa como marco de referencia, donde tanto la información nueva como los elementos existentes se ajustan y transforman, lo que conlleva cambios en los significados y una evolución progresiva de toda la estructura cognitiva hacia una mayor diferenciación, elaboración y estabilidad. De esta manera se puede observar de qué manera ambos enfoques subrayan cómo este proceso de integración, ajuste y transformación conduce a una evolución progresiva de la estructura cognitiva del individuo, resultando tanto en una comprensión más profunda como en una adquisición de conocimientos más sólida.

En cuanto al proceso dentro del salón de clases, Palmero y Luz (2011) afirman que esta teoría ofrece un marco para el diseño de herramientas metacognitivas a la vez que permite conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, y por consiguiente dará una mejor orientación al trabajo docente. A su vez, Davis (2017) declara que, cuando los profesores comprenden la importancia de los conocimientos previos en el proceso de comprensión y reconocen igualmente la necesidad de disponer de información de base, pueden ayudar a sus estudiantes a aprender. Ambas perspectivas muestran el papel

fundamental de los conocimientos previos, los cuales pueden inspirar a los docentes a adoptar técnicas más personalizadas que puedan acoplarse al proceso de enseñanza, con el fin de promover un ambiente de aprendizaje enriquecedor y centrado en el estudiante.

En el ámbito de la didáctica de las lenguas, el enfoque hacia el aprendizaje significativo, representa un cambio fundamental en la concepción del proceso de adquisición lingüística. Este enfoque va más allá de la simple memorización y repetición de reglas gramaticales o vocabulario, para centrarse en la comprensión profunda y la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos. Se reconoce que el aprendizaje de una lengua no se limita a la acumulación de información, sino que implica la construcción activa del significado a partir de la interacción con el lenguaje en contextos auténticos y significativos. En el contexto específico de la adquisición de segundas lenguas, la influencia de la lengua materna como conocimiento previo juega un papel crucial en el proceso de aprendizaje. La mente del aprendiz está moldeada por las estructuras lingüísticas y los patrones comunicativos de su lengua materna, lo que influye en la manera en que percibe y procesa la lengua meta. Es decir, los aprendientes no parten de cero al enfrentarse a una nueva lengua, sino que traen consigo una serie de experiencias y conocimientos lingüísticos que impactan su aproximación al nuevo idioma.

### ***2.1.3 El aprendizaje por descubrimiento de Jerome Bruner***

En 1960 Jerome Bruner, psicólogo estadounidense, desarrolló la teoría del aprendizaje por descubrimiento, como alternativa al enfoque tradicional centrado en el maestro. Bruner et al. (1978) describen que el aprendizaje atraviesa por un proceso de categorización o conceptualización, es decir, primero, las personas categorizan objetos según sus características, lo que facilita la identificación de similitudes y diferencias entre ellos. Segundo, esta práctica ayuda a reconocer objetos en el entorno, permitiendo afirmaciones como "esto es similar a aquello" o "esto es diferente a aquello". Tercero, las categorías reducen la carga de aprendizaje continuo, ya que una vez entendidas las características de una categoría, podemos identificar nuevos objetos que pertenecen a ella sin la necesidad de aprender de nuevo. Años más tarde, Bruner y Palacios (1988) establecen que todo acto de

aprender involucra tres procesos: la adquisición que es un refinamiento de un conocimiento anterior, la transformación que se explica como la manipulación del conocimiento para adecuarlo a una nueva tarea, y la evaluación que se encarga de comprobar si la manipulación de la información es adecuada a la tarea.

Tanto la categorización como el proceso de la información propuestos por Bruner subrayan el papel fundamental que desempeña el estudiante en la creación activa de su propio conocimiento. Estos enfoques indican que el aprendizaje se maximiza cuando los estudiantes se involucran activamente y exploran los conceptos en lugar de simplemente recibir información de manera pasiva. Ambos principios están alineados con la noción de construcción del conocimiento, que postula que los estudiantes elaboran sus propias representaciones mentales del mundo a través de su interacción con él.

Esta teoría es especialmente relevante en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que promueve la autonomía, la creatividad y la comprensión profunda. Al enfocarse en la actividad mental del estudiante y su participación activa en la construcción del conocimiento, se fomenta un aprendizaje más significativo y duradero. En este contexto, los estudiantes no son meros receptores de información lingüística, sino que se convierten en agentes activos que construyen su propio entendimiento del idioma a través de la interacción con él y la exploración de sus componentes. Este enfoque no solo fortalece las habilidades lingüísticas, sino que también promueve habilidades cognitivas superiores y una comprensión más profunda del idioma y su uso en contextos reales.

#### ***2.1.4 El constructivismo social de Lev Vygotsky***

Para concluir con las teorías constructivistas, es importante destacar la contribución de Lev Vygotsky y su teoría del constructivismo social, la cual subraya que el desarrollo cognitivo de un individuo está estrechamente influenciado por su entorno social y cultural. Vygotsky introdujo el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (1979) para ilustrar la distancia entre lo que un estudiante puede lograr por sí mismo y lo que puede alcanzar con la asistencia de un tutor más experimentado. La ZDP resalta la importancia del apoyo social y la instrucción guiada en el proceso de aprendizaje. Posteriormente, Vygotsky (1981) explicó cómo el pensamiento y el lenguaje se entrelazan en el desarrollo humano. Inicialmente, en el

crecimiento del niño, el pensamiento y el lenguaje se desarrollan de forma independiente; el habla del niño emerge antes de que su pensamiento esté completamente desarrollado, y viceversa. Sin embargo, en cierto punto, estas dos habilidades se fusionan, dando lugar a un pensamiento verbal y un lenguaje racional. Ambas posturas concuerdan en que la interacción social desempeña un papel crucial en el desarrollo cognitivo, al tiempo que esta interacción configura y dirige los conocimientos del individuo.

La teoría socioconstructivista tiene una gran relevancia en el ámbito educativo debido a su enfoque en la interacción social y cultural como motores principales del desarrollo cognitivo y del aprendizaje. Vygotsky enfatiza la importancia del apoyo social y la colaboración en el proceso de aprendizaje.

Se evidencia la intrincada relación entre el individuo, su entorno social y cultural, así como el conocimiento adquirido a través de la interacción con la sociedad. Es esencial que los educadores sean conscientes de esta dinámica al elaborar sus lecciones, reconociendo y valorando las diversas trayectorias culturales y experiencias de los estudiantes. Al hacerlo, se fomenta un ambiente inclusivo donde cada alumno pueda relacionarse con el contenido de manera significativa y constructiva, permitiendo así un aprendizaje más profundo y enriquecedor.

En el contexto del aprendizaje de lenguas, la teoría socioconstructivista destaca la importancia del entorno social como un recurso fundamental. Ruiz y García (2005) aseguran que la teoría socioconstructivista enfatiza el papel crucial del apoyo social y la colaboración en el proceso de aprendizaje de lenguas. Los estudiantes se benefician de trabajar junto a sus compañeros y de recibir retroalimentación y orientación de sus pares más competentes, lo que les permite avanzar en su dominio del idioma de manera más efectiva. Cataño y Dieste por su parte (2014) afirman que cuando las dos lenguas (la primera o materna y la segunda) tienen valores afectivos, culturales y sociales, los niños construyen sus aprendizajes y desarrollan habilidades de comprensión en el diario vivir del aula, donde interactúan e intercambian experiencias y juicios. Así, la teoría socioconstructivista enfatiza el papel crucial del apoyo social y la colaboración en el proceso de aprendizaje de lenguas. Los estudiantes se benefician de trabajar junto a sus compañeros y de recibir retroalimentación y

orientación de sus pares más competentes, lo que les permite avanzar en su dominio del idioma de manera más efectiva.

## **2.2 Orígenes y desarrollo del enfoque comunicativo**

Con el transcurso de los años, los educadores de idiomas extranjeros han buscado establecer métodos eficaces tanto para la enseñanza como para el aprendizaje de lenguas, siguiendo ciertos principios de metodologías que han surgido a través de los años. Es así como el enfoque comunicativo surge de las necesidades comunicativas y la evolución de las metodologías tradicionales. Beghadid (2013) argumenta que después del debilitamiento de los enfoques y métodos tradicionales (Gramática Traducción, el Método Directo, el Método Audiolingual, el Audiovisual y el Método Audiovisual) el enfoque comunicativo no reemplaza estos métodos, sino que los modifica, tomando principios de dichos métodos anteriores y los ajusta para mejorarlos. El diccionario de términos clave de ELE comparte lo siguiente:

El debilitamiento del enfoque oral y del método audio lingue favorece el florecimiento de nuevas propuestas didácticas. A finales de los años 60 del siglo XX algunos lingüistas británicos -C. Candlin y H. Widdowson, entre otros- creyeron que el objetivo en el aprendizaje de la LE debería ser el desarrollo de la competencia comunicativa y no sólo de la competencia lingüística. (Cervantes, s/f)

Por otra parte, el Diccionario de Didáctica del Francés Cuq (2003) explica en la definición del enfoque comunicativo, que el empleo de un término como "enfoque" y el uso ocasional de las palabras en plural tienden a marcar distancias con las tendencias anteriores y, en particular, con una metodología audiovisual con fama de ser más dogmática. Enriquez (2016) asegura que el enfoque comunicativo busca mejorar la habilidad para comunicarse efectivamente. En lugar de enfocarse solo en las normas del idioma, se centra en cómo se usa el idioma en situaciones sociales. Este enfoque se centra en el desarrollo de estrategias para comprender y producir textos orales, escritos e incluso visuales. Dentro del aula, se promueve la interacción que integra la comunicación oral, escrita y no verbal, brindando a los estudiantes un papel activo y central en su proceso de aprendizaje. Mientras tanto, el profesor actúa como guía y facilitador, observando los procesos de pensamiento de los alumnos y

adoptando un enfoque investigativo que busca comprender y optimizar la eficacia del proceso educativo.

### ***2.2.1 Fundamentos teóricos del enfoque comunicativo***

El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras emerge como un paradigma educativo sólidamente fundamentado en diversas teorías lingüísticas, psicológicas y sociológicas. Estas teorías convergen en la concepción del lenguaje como una herramienta esencial para la comunicación y la interacción social, proporcionando así el marco teórico que respalda el enfoque centrado en la comunicación efectiva que caracteriza al EC en el ámbito educativo.

Para exponer de forma más clara y lógica los diferentes fundamentos teóricos que sustentan el enfoque comunicativo, abordaremos cada una de las teorías de forma cronológica comenzando con la teoría funcional de Halliday (1975), dicha teoría sistémica que al centrarse en los aspectos sociológicos del lenguaje, pone de relieve características muy importantes del lenguaje como herramienta de comunicación. Además, aborda problemas que son completamente inaccesibles desde un enfoque puramente mentalista. Esto no significa que se ignore la dimensión mental inherente al lenguaje, sino que se prefiere destacar su naturaleza social como un elemento crucial del proceso comunicativo.

Rojas Nieto (2021) destaca el valioso aporte de Widdowson (1979) al enfoque comunicativo, resaltando la visión integral de las competencias lingüísticas y la concepción del lenguaje como un medio para la interacción genuina entre individuos. Esta perspectiva nos invita a reflexionar sobre la importancia de no limitar el aprendizaje del lenguaje a la mera memorización de reglas gramaticales, sino a enfocarnos en su uso práctico y efectivo en situaciones comunicativas reales, donde la utilidad y la aplicación de este conocimiento son fundamentales para una comunicación exitosa y significativa.

Siguiendo con los fundamentos teóricos del enfoque comunicativo, es el turno de la teoría de la adquisición de Stephen Krashen (1981) quien estipula 5 hipótesis esenciales: la hipótesis de la distinción entre adquisición y aprendizaje, del monitor, del orden natural, del input comprensible y del filtro afectivo. En esta ocasión nos centraremos en la hipótesis del monitor en la que Krashen & Terrell (1988) sugieren que “la hipótesis afirma que cuando

producimos enunciados en una segunda lengua, el enunciado es "iniciado" por el sistema adquirido, y nuestro aprendizaje consciente sólo entra en juego más tarde" (p. 30), por lo tanto esto implica que al hablar o escribir en el segundo idioma, primero utilizamos lo aprendido de manera automática, y después, en una etapa posterior, entra en juego nuestro aprendizaje consciente para revisar y perfeccionar lo que hemos expresado oralmente o escrito.

Otro aspecto interesante que exponen igualmente Krashen & Terrell (1988) sobre la fluidez es lo siguiente:

Así pues, la hipótesis es que nuestra fluidez en la producción procede de lo que hemos "captado", de lo que hemos adquirido, en situaciones comunicativas naturales. Nuestro "conocimiento formal" de una segunda lengua, las reglas que aprendimos en clase y de los textos, no es responsable de la fluidez, sino que sólo tiene la función de comprobar y reparar la producción del sistema adquirido. El aprendizaje no sólo tiene la función de monitor, sino que la investigación también ha revelado que el uso del monitor en sí es muy limitado. Parece haber tres requisitos que deben cumplirse para utilizar el Monitor con éxito:

1. El intérprete tiene que disponer de tiempo suficiente. En una conversación rápida, tomarse tiempo para pensar en reglas, como el subjuntivo o la concordancia sujeto-verbo, puede interrumpir la comunicación.
2. El intérprete debe pensar en la corrección o centrarse en la forma. Incluso cuando tenemos tiempo, puede que no nos preocupemos de si hemos inflexionado el verbo correctamente. Podemos estar más preocupados por lo que decimos y no por cómo lo decimos.
3. El intérprete tiene que conocer la regla. Se trata de un requisito formidable. Los lingüistas no dudan en admitir que sólo han sido capaces de describir un subconjunto, un fragmento, de la gramática incluso de lenguas tan estudiadas como el inglés. Podemos suponer que incluso los mejores estudiantes no consiguen aprender todo lo que se les presenta. (Krashen & Terrell, 1988)

Interpretando lo antes expuesto se puede indicar que cuando hablamos de forma fluida en un segundo idioma, esa fluidez viene principalmente de lo que hemos absorbido naturalmente en situaciones de comunicación real, no tanto de las reglas que aprendimos en clases o de los libros y que solo se usan para revisar y corregir lo que ya hemos aprendido de manera natural.

El uso del "monitor" (nuestro aprendizaje consciente) también es limitado. Para usarlo correctamente, necesitamos tiempo suficiente, estar enfocados en la corrección de la forma y conocer las reglas correctamente. Esto puede ser difícil en conversaciones rápidas donde la prioridad es comunicarse, no preocuparse por la gramática perfecta.

Finalizando la discusión sobre los fundamentos teóricos del enfoque comunicativo, es crucial mencionar el enfoque funcional desarrollado por el lingüista británico John Rupert Firth. Este marco teórico, se erige como una pieza fundamental en el análisis del lenguaje al enfocarse en su función social y su estrecha interacción con el contexto (Halliday, 1978) . Según este enfoque, el lenguaje no es solo una herramienta comunicativa, sino una forma dinámica de acción social que implica la realización de tareas, la expresión de ideas y la construcción de conexiones interpersonales. Rojas Nieto (2021) resalta que la propuesta de Firth considera el lenguaje como un comportamiento socio-cultural, permitiendo al individuo elegir entre diversas opciones lingüísticas para adaptarse a diferentes situaciones. Esto pone de relieve la importancia del contexto como un entorno natural para la interacción colaborativa, contribuyendo al mejoramiento tanto en la producción como en la interpretación del lenguaje. Desde nuestra perspectiva, este enfoque resalta la riqueza y complejidad del lenguaje como una herramienta dinámica que refleja y moldea nuestras interacciones sociales y culturales de manera significativa.

### ***2.2.2 Impacto y eficacia del enfoque comunicativo en el aprendizaje de lenguas extranjeras***

Tras un análisis de los fundamentos teóricos del enfoque comunicativo, nos adentraremos en su impacto directo en el proceso de aprendizaje de un idioma. El enfoque comunicativo ha ejercido una influencia significativa en la enseñanza de lenguas extranjeras desde su surgimiento en la década de 1970, y se sustenta en la premisa fundamental de que el

aprendizaje de una lengua debe enfocarse primordialmente en la capacidad del individuo para comunicarse efectivamente en diversas situaciones y contextos.

El impacto inicial del enfoque comunicativo se destaca por haber representado un cambio paradigmático en la enseñanza de lenguas extranjeras (LE), transformando el énfasis desde un enfoque tradicional centrado en la gramática y la traducción hacia un enfoque centrado en la comunicación efectiva. En este sentido, el Diccionario de términos clave de ELE (s/f) subraya que la comunicación no debe ser vista simplemente como un producto estático, sino más bien como un proceso dinámico que se lleva a cabo con un propósito específico, en un contexto particular y entre interlocutores concretos. Por lo tanto, el mero conocimiento de datos como vocabulario, reglas gramaticales y funciones lingüísticas no es suficiente; es esencial que los aprendices aprendan a utilizar esos conocimientos de manera efectiva para negociar significados y lograr objetivos comunicativos. Esta necesidad se manifiesta en la participación activa de los aprendices en tareas auténticas, donde el lenguaje sirve como un medio para alcanzar un fin práctico, y no se convierte en el objetivo final en sí mismo.

El Enfoque Comunicativo ha demostrado ser una fuente significativa de motivación para los estudiantes, como señala Luna Hernandez (2020), al posibilitar la creación de un ambiente de aprendizaje ideal que incorpora una amplia variedad de elementos, como películas, canciones, videos educativos, tareas diversas y actividades como competencias entre equipos, exposiciones de monólogos basados en investigaciones en Internet y la utilización de recursos bibliográficos. Asimismo, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) destaca la inclinación del enfoque comunicativo hacia las variables individuales del alumnado, particularmente en la dimensión afectiva que abarca estilos de aprendizaje, motivación, transacciones en el aula y procesos interculturales. Esta atención a las particularidades de cada estudiante enriquece el proceso de aprendizaje al adaptarse a sus necesidades y motivaciones específicas.

El desarrollo de habilidades comunicativas es uno de los aspectos más destacados impulsados por el Enfoque Comunicativo, según lo mencionado por García y Zebadúa (2011) quienes resaltan que las actuales tendencias en la enseñanza de idiomas están enfocadas en el desarrollo integral de la competencia comunicativa, considerando las cuatro habilidades

lingüísticas básicas y su interrelación, tanto en la producción como en la comprensión del lenguaje. Por otro lado, Pompa y Pérez (2015) subrayan que la competencia comunicativa va más allá de la simple capacidad de leer, analizar y escribir correctamente; implica el uso efectivo del lenguaje en distintos contextos sociales, abarcando habilidades como hablar, escuchar, leer y escribir, junto con aspectos psicológicos, cognitivos y motivacionales que influyen en la actuación del individuo en diversas situaciones sociales.

Analizando ambas citas, se evidencia la importancia del Enfoque Comunicativo en la educación lingüística, donde se reconoce la complejidad de la comunicación y la necesidad de desarrollar habilidades que permitan a los estudiantes interactuar de manera efectiva en situaciones reales y variadas. Asimismo, subraya la necesidad de integrar las habilidades comunicativas en un contexto coherente, evitando enseñarlas de forma aislada, lo cual contribuye a una formación lingüística más completa y funcional para los estudiantes.

Aunque el Enfoque Comunicativo ha demostrado tener impactos positivos en el aprendizaje de idiomas, persisten desafíos que requieren una reflexión cuidadosa. Por un lado, según Sanchez Carrón (2015), se debate la viabilidad de implementar actividades comunicativas desde los niveles iniciales de aprendizaje, planteando la pregunta sobre si es más apropiado avanzar gradualmente y comenzar dichas actividades una vez se alcancen ciertos niveles de competencia lingüística. Este autor señala que, aunque algunos académicos argumentan a favor de realizar este tipo de actividades desde etapas muy básicas del aprendizaje, en la práctica estas actividades suelen enfocarse más en la práctica de la comunicación que en ser genuinamente comunicativas.

Por otro lado, Castaños (2015) indica que existe una creencia generalizada de que la mejor manera de preparar a los estudiantes para la comunicación en situaciones reales es practicar ese tipo de comunicación en clase, y que mientras más se practique, mejor. Sin embargo, este enfoque directo no siempre resulta efectivo desde una perspectiva educativa. La modificación de las tareas finales de un curso o el diseño de actividades que se acerquen gradualmente a ellas por razones pedagógicas pueden ser más útiles y eficaces. Además, la falta de bases lingüísticas sólidas puede dificultar la participación efectiva en actividades comunicativas. Esta discusión revela la complejidad de encontrar el equilibrio adecuado entre practicar la comunicación desde etapas tempranas y garantizar una comprensión sólida de los

fundamentos lingüísticos, lo que invita a reflexionar sobre la mejor manera de diseñar estrategias de enseñanza que promuevan un aprendizaje efectivo y auténtico en el contexto del enfoque comunicativo.

### ***2.2.3 Competencias comunicativas en lenguas extranjeras***

Continuando con el análisis del enfoque comunicativo es indispensable abordar las competencias comunicativas en lenguas extranjeras, las cuales permiten a una persona comprender y producir mensajes de forma efectiva en una lengua que no es su lengua materna.

En la investigación de Luna et al. (2014), se resalta que el enfoque comunicativo se orienta hacia el desarrollo de una competencia comunicativa adecuada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, se apoya en diversas competencias clave:

- Competencia gramatical lingüística: Se busca que el estudiante progrese de manera sistemática en el dominio de las estructuras lingüísticas, permitiéndole comunicarse coherentemente al aplicar su conocimiento previo.
- Competencia sociolingüística: Esta competencia considera el aspecto social de la actividad lingüística y adapta su uso según las diferentes situaciones comunicativas.
- Competencia discursiva: Su enfoque radica en los niveles de construcción del texto, desde los componentes más simples hasta las oraciones, teniendo una función fundamentalmente denominativa.
- Competencia estratégica: Se relaciona con la capacidad del estudiante para crear estrategias de comunicación, gestionar procesos comunicativos y analizar textos, aspectos que contribuyen al desarrollo integral de la competencia comunicativa.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas detalla un modelo universal de descripción para cada competencia (**Tabla 2.1**), destacando así el desarrollo de cada capacidad:

Tabla 2. 1

Las competencias comunicativas de la lengua

|                               |                         |  |   |
|-------------------------------|-------------------------|--|---|
| Las competencias lingüísticas | Competencia léxica      | Dominio y uso efectivo del vocabulario de un idioma.<br>Dividido dos componentes:  | <b>Elementos léxicos:</b><br>-Unidades fraseológicas o unidades pluriverbales (Modismos, fórmulas fijas, regímenes semánticos)<br><b>Elementos gramaticales:</b><br>-Clases cerradas de palabras (pronombres, artículos, posesivos, etc.)   |
|                               | Competencia gramatical  | Conocimiento y capacidad para utilizar los recursos gramaticales de un idioma.   | La descripción de la organización gramatical supone la especificación de: elementos, categorías, clases, estructuras, procesos, relaciones.   |
|                               | Competencia semántica   | La comprensión y el control de la organización del significado.  | <b>Semántica Léxica:</b><br>Significado de las palabras en relación con el contexto general.<br><b>Semántica Gramatical:</b><br>Significado de elementos, categorías, estructuras y procesos gramaticales.<br><b>Semántica Pragmática:</b><br>relaciones lógicas como vinculación, presuposición, implicación, entre otros. |
|                               | Competencia fonológica  | La competencia fonológica implica dominio en la percepción y producción del lenguaje hablado, abarcando el conocimiento de fonemas y sus variantes contextuales, así como la comprensión de rasgos fonéticos. Incluye también la comprensión de la estructura sonora de palabras y oraciones, como la organización silábica y el acento. |   |
|                               | Competencia ortográfica | Conocimiento y habilidad en la percepción y producción de símbolos en textos escritos.   |   |
|                               | Competencia ortoépica   | Cuando las personas se les pide leer en voz alta o usar palabras aprendidas de la forma escrita, es crucial que sepan cómo pronunciarlas correctamente basándose en su forma escrita. Esto implica entender las reglas de escritura, cómo  |   |

|                                    |  |  |
|------------------------------------|--|--|
|                                    |  | utilizar un diccionario para conocer la pronunciación, comprender cómo los signos de puntuación influyen en la pronunciación y el tono, y poder resolver confusiones como palabras con múltiples significados o ambigüedades en la estructura de las oraciones dependiendo del contexto. |
| Las competencias sociolingüísticas | Competencia sociolingüística abarca el conocimiento y las habilidades necesarias para comprender y manejar la dimensión social del lenguaje. | Elementos relacionados con el uso de la lengua:<br>→ los marcadores lingüísticos de relaciones sociales<br>→ las normas de cortesía<br>→ las expresiones de la sabiduría popular<br>→ las diferencias de registro<br>→ el dialecto y el acento.  |
| Las competencias pragmáticas       | Conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios según los cuales los mensajes:  | Se organizan, se estructuran y se ordenan («competencia discursiva»)<br>Se utilizan para realizar funciones comunicativas («competencia funcional»)<br>Se secuencian según esquemas de interacción y de transacción («competencia organizativa»).  |

Nota: Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.

Esta descripción ofrece una visión general de las diferentes competencias que conforman la capacidad lingüística de un individuo. Es importante destacar que estas competencias no son independientes, sino que están interrelacionadas, por ejemplo, la competencia léxica está directamente relacionada con la competencia gramatical, ya que el conocimiento del vocabulario es necesario para poder utilizar las reglas gramaticales de forma correcta.

Pilleux (2001) introduce una quinta competencia dentro del marco del enfoque comunicativo, la cual denomina competencia psicolingüística. Esta competencia no solo se

enfoca en la estructura lingüística, sino que también considera aspectos más profundos del individuo y su entorno durante el acto comunicativo. La personalidad del hablante, que incluye variables como nivel intelectual, cultural, motivaciones, edad y sexo, entre otros, juega un papel crucial en la construcción de la identidad del individuo y, por ende, en su forma de comunicarse. La sociocognición, que abarca esquemas mentales, actitudes y valores compartidos dentro de una comunidad, también influye en cómo se desarrolla la interacción lingüística. Además, el condicionamiento afectivo, que considera factores emocionales y contextuales como el espacio social, el momento y las normas de interacción, impacta tanto en la calidad como en la cantidad de la comunicación verbal. Estos elementos, al interactuar entre sí, crean un ambiente psicológico complejo que moldea la forma en que nos comunicamos y comprendemos el lenguaje. Reflexionar sobre estas competencias nos lleva a cuestionar la naturaleza misma de la comunicación y cómo influyen los aspectos internos y externos en nuestra capacidad para expresarnos y entender a los demás.

#### ***2.2.4 Papel del docente y del estudiante en el enfoque comunicativo***

El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras ha experimentado una notable evolución en las últimas décadas, lo que ha repercutido significativamente en el papel del docente. Según Meza et al. (2010), para el personal docente implica conocer la disciplina, trabajar a partir de los saberes previos de sus estudiantes, considerar el "error" como factor de aprendizaje, planificar consecuencias didácticas significativas e incluir al alumnado en proyectos o actividades de investigación y terminar el proceso revisando y evaluando el propio aprendizaje. Luna Hernández (2020) complementa esta idea al destacar que el profesor debe fungir como facilitador y guía, demostrando su maestría pedagógica y compartiendo su conocimiento con los estudiantes para motivar la interacción lingüística entre todos, como medio para desarrollar las habilidades comunicativas. En este sentido, el rol del docente en el enfoque comunicativo va más allá de impartir conocimientos, involucrando una dinámica activa de orientación y colaboración que potencia el aprendizaje del idioma extranjero.

El enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas resalta la importancia de las habilidades intrapersonales del profesor para lograr una instrucción efectiva. Como

mencionan Acosta y González (2007), estas habilidades se manifiestan en la integración de diversos elementos en la personalidad del profesor en formación, lo cual incluye la capacidad de ser un mediador efectivo entre diferentes lenguas y culturas. Además, según Carbó et al. (2017), es crucial que el profesor controle sus habilidades pedagógicas para permitir que el alumno asuma un rol activo en su aprendizaje y para optimizar el uso del tiempo en clases comunicativas. En esta línea de pensamiento, es importante reflexionar sobre el papel transformador que puede tener el profesor al desarrollar estas habilidades. Más allá de ser un simple transmisor de conocimientos, el profesor se convierte en un facilitador que motiva, guía y organiza el proceso de aprendizaje, brindando un ambiente propicio para el crecimiento académico y personal de sus alumnos.

Al hablar del rol del estudiante, este enfoque convierte a los aprendices en seres completamente activos dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Galindo y Rodríguez (2017), el éxito en el desarrollo comunicativo de un estudiante está estrechamente relacionado con la realización de tareas que impliquen la adquisición de competencias. Esto incluye la habilidad para inferir significados a partir de lo que leen, ven o escuchan, así como la capacidad de expresarse de manera efectiva, apropiada y coherente al producir discursos.

Reflexionando sobre esto, podría decirse que los estudiantes son partícipes activos en su aprendizaje, tienen la oportunidad de desarrollar habilidades comunicativas de forma más efectiva. La capacidad de interpretar y expresar ideas de manera clara y coherente no solo mejora la comunicación verbal, sino que también fortalece la capacidad de comprensión y la habilidad para relacionarse de manera efectiva en diversos contextos. Esta interacción activa con el conocimiento no solo beneficia el crecimiento académico, sino que también fomenta una actitud de aprendizaje continuo y autónomo en los estudiantes.

En el papel del estudiante, es crucial desarrollar la autonomía, la reflexión y la colaboración entre los estudiantes. Según Sánchez Freire y Pérez Barral (2020), el estudiante autónomo toma decisiones sobre su aprendizaje y es responsable de su progreso, mientras que el estudiante reflexivo se involucra en la autorreflexión para mejorar. Además, el trabajo colaborativo, como señala la misma fuente, permite a los estudiantes construir conocimiento y desarrollar habilidades comunicativas junto a sus compañeros. Buitrago (2015) sugiere estrategias clave para promover un rol activo del estudiante, como el uso de tareas auténticas

que simulan situaciones de la vida real para la comunicación en español, fomentando así la interacción entre estudiantes y con el profesor. También destaca la importancia de proporcionar oportunidades para la autonomía, permitiendo a los estudiantes tomar decisiones y trabajar de forma independiente, aspectos fundamentales para un aprendizaje efectivo y significativo.

## **2.3 Aprendizaje basado en Tareas**

Después de analizar las teorías y enfoques del aprendizaje que han contribuido a la construcción del conocimiento, en el presente apartado se analizará el impacto del aprendizaje basado en tareas que es visto como una metodología educativa centrada en la realización de actividades prácticas basadas en la comunicación significativas (Bravo et al., 2014).

### **2.3.1 Definición**

El aprendizaje basado en tareas es un enfoque que se desprende del enfoque comunicativo y lo complementa. Según Pastor (2004), “se abandona la secuenciación de unidades de carácter acumulativo y se sustituye por un mecanismo holístico, a través de la herramienta didáctica básica, que es la tarea” (p. 421). Alineado con lo anterior, Contijoch (2014) señala que algunos elementos esenciales de este enfoque de aprendizaje comprenden la evaluación de situaciones cotidianas, su conversión en tareas específicas, y la planificación y secuenciación correspondientes de estas actividades educativas. En este sentido, se reconoce que el aprendizaje basado en tareas no solo ofrece una alternativa efectiva a la enseñanza tradicional, sino que también promueve una experiencia educativa más relevante y significativa para los estudiantes, al vincular el aprendizaje con contextos auténticos y aplicaciones prácticas.

Haciendo referencia al campo de las lenguas, el diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes (Cervantes, s/f) lo define como un programa de lengua que tiene por objetivo promover el aprendizaje a través de la práctica efectiva del idioma en el aula. El mismo diccionario enfatiza que este enfoque es caracterizado en la enseñanza mediante “tareas”, donde se explica que, una tarea, es una iniciativa que implica la realización de

actividades representativas del uso del idioma tanto dentro como fuera del aula. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (CECRL, 2022) define la tarea como una acción deliberada que un individuo considera esencial para lograr un resultado específico en la solución de un problema. Estas perspectivas destacan que este enfoque se caracteriza por una estructura pedagógica apropiada y flexible, que facilita la participación activa y las contribuciones personales de los estudiantes en su progreso y los resultados alcanzados.

### ***2.3.2 Desarrollo de Habilidades Comunicativas***

Desde una perspectiva comunicativa, Quintana (2020) expone que el enfoque basado en tareas surge de una reevaluación de los paradigmas del lenguaje y de la pedagogía, destacando la importancia de la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Se distingue especialmente por su énfasis en la comunicación significativa, priorizando la interacción sobre la mera obtención de resultados. Frezz (como se citó en Quintana, 2020), precisa que este enfoque se orienta hacia el proceso de aprendizaje en lugar de centrarse únicamente en el resultado final. Por lo anterior, se utilizan actividades y tareas con un propósito específico que resaltan la comunicación y el significado del idioma. Al emplear actividades y tareas con propósitos específicos, se proporciona así una base sólida para el desarrollo integral de las habilidades lingüísticas.

En cuanto al protagonismo que toma el estudiante en el enfoque basado en tareas, Harrache (2022) asegura que:

este enfoque implica que el alumno realiza tareas dentro del aula como actor de su aprendizaje y otras tareas en la vida real como usuario de la lengua meta y actor social de la lengua meta y un actor social que actúa en su entorno. En este sentido, las destrezas se ejercitan realizando o llevando a cabo tareas que sean significativas para los alumnos. (p. 5)

En este sentido podría afirmarse que los estudiantes necesitan emplear sus habilidades y estrategias de manera efectiva para completar diversas tareas y adaptarse al entorno social,

dejando ver que el propósito del ABT es desarrollar individuos capaces de participar y adaptarse en la sociedad.

### ***2.3.3 Enfoque integrador***

El aprendizaje basado en tareas se destaca como un enfoque educativo integral que promueve la comprensión profunda y la aplicación práctica del conocimiento. Fuentes (2019) sostiene que las tareas en el aula proporcionan a los estudiantes la oportunidad de no solo entender conceptos, sino también de analizar, controlar, crear y producir en contextos reales, específicamente en el aprendizaje de idiomas. Esta práctica se centra tanto en la gramática y sus formas, como en el significado y en el desarrollo de habilidades comunicativas de manera integral. Además, Bento (2020) destaca que la resolución de problemas, un elemento clave del aprendizaje basado en tareas, requiere la aplicación de conocimientos y modos de pensamiento provenientes de múltiples disciplinas para abordar desafíos complejos de la vida real. Esta integración de disciplinas contribuye significativamente a mejorar las condiciones humanas y fomenta un aprendizaje más profundo y significativo.

El aprendizaje basado en tareas se considera un enfoque integrador en la enseñanza de lenguas debido a su capacidad para fomentar el desarrollo de habilidades lingüísticas en contextos auténticos y significativos, como lo señalan Samuda y Bygate (2014). Este método se centra en la realización de tareas comunicativas prácticas que reflejan situaciones reales donde los estudiantes deben utilizar el idioma de manera funcional, lo que implica a la vez adquirir conocimientos gramaticales y léxicos, y desarrollar habilidades comunicativas prácticas para interactuar efectivamente en la vida cotidiana. Así, el ABT promueve un aprendizaje más significativo y motivador, al tiempo que fomenta la colaboración y la interacción entre los estudiantes en un entorno comunicativo real, contribuyendo así al desarrollo integral de habilidades lingüísticas.

### ***2.3.4 Aplicación activa del conocimiento***

Según Samuda y Bygate (2014), la aplicación activa del conocimiento, así como el aprendizaje basado en tareas son enfoques pedagógicos que buscan promover una comprensión profunda y significativa de los conceptos. En este sentido, los estudiantes no

adquieren información de manera pasiva, sino que participan activamente en la aplicación práctica de lo aprendido a través de la resolución de problemas y la realización de actividades prácticas. Este enfoque se fundamenta en la idea de que los estudiantes aprenden mejor cuando están involucrados en situaciones auténticas que les permiten aplicar el conocimiento en contextos relevantes y significativos

El ABT, de acuerdo con Coll y Monereo (2014), fomenta un aprendizaje más profundo y significativo, desarrollando la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, y preparándolos para enfrentarse a desafíos complejos en el mundo real. En este contexto, el estudiante activa sus conocimientos gracias al empleo de los conocimientos y habilidades adquiridos en las actividades llevadas a cabo en diversos contextos. Pone también en práctica su capacidad para transferir esos conocimientos a nuevas situaciones y resolver problemas de manera creativa y efectiva.

#### **2.4 Proceso de escritura como método sistemático para crear textos escritos**

La redacción de textos se presenta como una tarea desafiante para la mayoría de los estudiantes en todas las disciplinas. Sin embargo, esta tarea se vuelve aún más exigente al abordarla en una lengua extranjera. La complejidad de producir textos en este contexto radica en la necesidad de dominar tanto aspectos lingüísticos como culturales, además de la habilidad para expresar ideas de manera coherente, creativa y precisa.

El proceso de escritura requiere un entrenamiento constante; de hecho, Vygotsky (1979) compara dicho acto con el desarrollo de una habilidad técnica como tocar el piano, asegurando que la escritura es la culminación de un proceso estructurado y bien trabajado. Tan compleja es la tarea que Acosta et al. (2020) afirman lo siguiente:

La producción de textos escritos constituye un objetivo de referencia en la enseñanza de la asignatura Lengua y Literatura, permite que los educandos expresen de manera coherente sus ideas, estructurándose ideas en cuanto que leer es comprender y comprender es construir significados; entonces, producir un texto, depende mucho de lo que se fue “capaz” de idear.(p.31)

Al comparar las posturas podemos ver que ambos resaltan la importancia de la escritura como una habilidad compleja que requiere práctica y estructura. Así, esta dualidad refleja la naturaleza multifacética de la escritura, que va más allá de la simple transmisión de información. Es un proceso creativo y cognitivo que nos desafía a organizar nuestros pensamientos de manera efectiva y a transmitirlos de manera que puedan ser comprendidos y apreciados por otros. En este sentido, la escritura no solo es una herramienta de comunicación, sino también una forma de explorar y desarrollar nuestras propias ideas y perspectivas.

La producción de un texto no solo implica la complejidad inherente al proceso de escritura en sí, sino que también está estrechamente ligada a factores pedagógicos y sociales que influyen en la forma en que los niños aprenden a escribir. Desde una perspectiva pedagógica, estudios como el de Díaz et al. (2012) revelan que algunos docentes adoptan un enfoque expositivo en su enseñanza, donde ellos hablan y los alumnos simplemente escuchan, sin considerar las experiencias individuales de los estudiantes. Este tipo de enseñanza puede limitar la visión de los alumnos sobre la escritura, reduciéndola a una actividad mecánica de copia y repetición, sin reflexionar en la audiencia que leerá sus textos. Por otro lado, desde una perspectiva social, investigaciones similares destacan que los niños provenientes de entornos socioeconómicos desfavorecidos enfrentan mayores dificultades en el aprendizaje temprano de la lectura y escritura. La falta de recursos y oportunidades en sus hogares puede impactar negativamente en su desarrollo lingüístico y en su capacidad para comprender y expresarse por escrito.

Así pues, la producción de textos escritos no es solo un proceso técnico, sino que está influenciado por el enfoque pedagógico de los maestros y por las condiciones sociales en las que los niños crecen. Es crucial adoptar estrategias de enseñanza que fomenten la reflexión, la creatividad y la conexión con la audiencia, y también abordar las desigualdades sociales para garantizar que los estudiantes tengan acceso equitativo a oportunidades de aprendizaje y desarrollo de habilidades de escritura.

### ***2.4.1 Etapas de proceso de la escritura***

El proceso de escritura es tan minucioso y meticuloso que la creación de cualquier tipo de texto exige que el estudiante atraviese un complejo entramado de etapas, donde cada paso y decisión contribuyen al resultado final con una precisión y profundidad que reflejan el dominio y la maestría en el arte de la expresión escrita.

La propuesta de Cassany (2023) para el proceso de escritura se estructura en cuatro etapas fundamentales: la planificación, la escritura, la corrección y la reescritura. En la fase inicial de planificación, se enfatiza la importancia de desarrollar las ideas sin preocuparse por la corrección o el estilo, al mismo tiempo que se precisa la finalidad del texto y su audiencia objetivo. Durante la escritura, se destaca la necesidad de expandir las ideas esquematizadas sin prestar atención a detalles como la corrección ortográfica o el estilo, centrándose en el desarrollo de contenido. La etapa de corrección se centra en resolver problemas lingüísticos y gramaticales, mientras que la reescritura aborda aspectos más globales como la coherencia y la cohesión del texto. En conjunto, estas etapas conforman un proceso coherente que guía al escritor desde la concepción inicial de las ideas hasta la construcción de una versión final pulida y efectiva del texto.

Una parte crucial de esta investigación es la fase de corrección en el proceso de escritura. Según Cassany (2023), varios estudios han demostrado que la corrección impacta la forma en que las personas aprenden a escribir de manera más efectiva. En general, se observa que corregir durante la redacción del texto, como al revisar borradores o un esquema inicial, resulta beneficioso y contribuye a mejorar la calidad final del escrito. Sin embargo, la corrección al final del proceso, cuando el profesor revisa las versiones finales de los textos, parece ser menos útil. Dos estudios relevantes respaldan esta idea: Beach (1979) encontró que la corrección realizada por los profesores en los borradores de los estudiantes mejoró significativamente la calidad final de sus escritos, mientras que los estudiantes que se autocorregían no mostraron mejoras significativas. Por otro lado, Simmons (1979) destacó la efectividad del método Garrison, que incluye entrevistas entre profesores y estudiantes, en el cual se enfoca en aspectos específicos en cada paso del proceso de escritura. Personalmente, considero que la corrección durante el proceso de escritura, especialmente al

revisar borradores, ofrece una oportunidad valiosa para mejorar la calidad del trabajo final. El enfoque gradual y detallado, como el que propone el método Garrison, puede ser especialmente beneficioso al abordar diferentes aspectos de la escritura en cada etapa.

Siguiendo con la etapa de la corrección, Forero (2020) afirma que el proceso de escritura ideal implica la elaboración de un primer borrador en papel o computadora, aprovechando todas las ayudas tecnológicas y bibliográficas disponibles para facilitar la redacción y la revisión. Durante este proceso, se analiza el contenido, se corrigen errores y se suprime la información superflua, además de reorganizar partes para mejorar la coherencia y el interés del texto. Es crucial que las revisiones estén centradas en el tema principal y las restricciones establecidas, asegurándose de tener una tesis clara que guíe el texto. La retroalimentación externa también resulta valiosa para evaluar la comprensibilidad general del tema. En mi opinión, este proceso de elaboración y revisión continuada es fundamental para alcanzar una redacción satisfactoria, ya que permite pulir y perfeccionar el texto hasta llegar a su versión final más limpia y coherente.

#### ***2.4.2 Estrategias de Corrección en la Enseñanza del Francés como Lengua Extranjera***

En el apartado anterior se mencionó que la producción de textos, a diferencia de otras actividades lingüísticas, requiere entrenamiento, desarrollo de habilidades cognitivas y motoras. En este contexto, es fundamental abordar las estrategias de corrección en la enseñanza del francés como lengua extranjera. Estas estrategias son clave para mejorar la precisión lingüística, la fluidez y la coherencia en la expresión escrita de los estudiantes. A través de la implementación adecuada de técnicas de corrección, los docentes pueden guiar a los alumnos en el proceso de redacción, identificando y corrigiendo errores para fortalecer sus habilidades comunicativas en francés. En este apartado, exploraremos diversas estrategias de corrección que contribuyen significativamente al desarrollo de competencias escritas en el contexto de la enseñanza del francés como lengua extranjera.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas, se emplean diversas estrategias para corregir los errores de los estudiantes y mejorar su expresión escrita. Entre estas técnicas se encuentran el *feedback* correctivo directo, también conocido como corrección explícita. El *feedback* directo señala y corrige los errores del alumno mediante reformulaciones,

indicaciones de reglas gramaticales y sinónimos, según lo expuesto por Noiroux y Simons (2016). Por su parte, la corrección escrita se enfoca en mejorar la expresión escrita corrigiendo errores gramaticales, sintácticos, estilísticos y ortográficos a través de diversas técnicas como la anotación de errores, la corrección directa, comentarios explicativos y fichas correctoras adaptadas a las necesidades del estudiante. Ambas estrategias son valiosas y su eficacia depende del nivel del alumno, del tipo de error y del contexto de aprendizaje. Considerar la combinación de ambas técnicas puede resultar especialmente beneficioso para lograr una mejora efectiva en la escritura de los estudiantes.

Rougier (2014) propone una interesante estrategia de corrección conocida como *feedback* correctivo metalingüístico, la cual se diferencia del *feedback* correctivo directo al enfocarse en identificar errores y ofrecer comentarios explicativos en el margen del texto del estudiante. Esta técnica no solo permite al estudiante visualizar sus errores en el contexto de su propio texto, sino que también facilita la comprensión de las reglas gramaticales o de estilo que se han infringido como se muestra en la **figura 2.1** (Rougier, 2014, p. 119). Además, fomenta la autocorrección y el aprendizaje autónomo, al mismo tiempo que se muestra como una forma eficiente de proporcionar *feedback* a múltiples estudiantes simultáneamente. En conjunto, estas características destacan la efectividad y versatilidad del *feedback* correctivo metalingüístico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura.

**Figura 2. 1**

*Corrección de una Frase con Retroalimentación Correctiva Metalingüística*

|   |             |      |      |  |
|---|-------------|------|------|--|
|   | pr. relatif | dét. |      |  |
| Quelles sont les dates dont je peux participer aux vos              |             |      |      |  |
| voc.  | art.        | ort. | art. |  |
| <i>courses. Puisque je suis un étudiant, je préférerais l'août.</i> |             |      |      |  |

Nota: la imagen específica fue tomada del artículo:  
 Rougier, N. (2014). *Le feedback correctif dans les productions écrites en FLE*. *Glottodidactica*, 41(1), p.119. <https://doi.org/10.14746/gl.2014.41.1.8>

#### ***2.4.4.1 Tipos de corrección: directa y estratégica.***

La corrección es una de las actividades más cruciales dentro del sistema educativo, especialmente en la enseñanza de lenguas extranjeras. Este proceso, aunque esencial, presenta numerosos desafíos. Pero ¿qué significa corregir? ¿Por qué y para qué se realiza la corrección? ¿Qué aspectos se deben corregir y cómo se lleva a cabo este proceso?

Cassany (2000) argumenta que "la corrección consta de dos operaciones diferentes: la búsqueda de defectos, errores o imperfecciones, y la revisión o reformulación de éstos" (p. 289). El autor destaca que algunas técnicas de corrección sugieren que el profesor se encargue únicamente de identificar los errores, dejando la tarea de corregirlos al propio alumno, autor del texto. Además, esta distinción es útil para diferenciar entre la evaluación y la corrección. Aunque la separación de estas dos operaciones puede empoderar al alumno al darle un papel activo en su proceso de aprendizaje, también plantea un desafío significativo: no todos los estudiantes poseen las habilidades necesarias para remediar correctamente sus propios errores sin una guía adicional. Esto puede resultar en una corrección ineficaz si no se proporciona un apoyo adecuado. Por lo tanto, es crucial considerar el equilibrio entre la identificación de errores y la orientación en su corrección para asegurar un aprendizaje efectivo y un verdadero entendimiento de los errores cometidos.

La corrección de textos tiene un objetivo muy claro. Según Ristovski (2016), para que los alumnos progresen en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, es fundamental analizar los errores que cometen. Esto permite proponer métodos de trabajo y soluciones para superar los problemas de comunicación o comprensión. Además, es crucial que el profesor transmita una actitud abierta y positiva ante el error a sus alumnos, actuando como guía o mediador. Como afirma D'Aquino (2016), desde un punto de vista afectivo, la corrección "está marcada por connotaciones negativas" (p.12), ya que es un "acto comunicativo que implica una jerarquía de conocimientos y, no olvidemos, de poder" (p.13). Por ello, D'Aquino subraya la necesidad de llevar a cabo este proceso "de manera respetuosa hacia el productor

del error" (p.15), valorando su tiempo y esfuerzo, y utilizando un "tono adecuado" en la retroalimentación.

Existen varias técnicas para la corrección de textos, sin embargo, en este trabajo de investigación nos focalizaremos en dos: la corrección directa y la corrección estratégica. Según Coronado (2005), en la corrección directa el profesor señala el error y proporciona la forma correcta. Rougier (2014) destaca que una de las ventajas de esta técnica es que evita cualquier ambigüedad en cuanto a la forma correcta propuesta, permitiendo al alumno identificar de inmediato no solo dónde se encuentra el error, sino también cómo debe corregirse. Ferris y Roberts (2001, como se citó en Rougier, 2014), aseguran que este tipo de corrección es especialmente adecuada para los alumnos menos avanzados. Analizando esta postura la corrección directa presenta claros beneficios, particularmente en términos de claridad y rapidez de aprendizaje, ya que los estudiantes reciben una corrección inmediata y específica. Sin embargo, es importante considerar que este enfoque puede limitar el desarrollo de habilidades de autocorrección y reflexión crítica en los estudiantes. Al depender exclusivamente del profesor para la corrección, los alumnos podrían no aprender a identificar y rectificar sus propios errores de manera autónoma.

Por otro lado, la corrección estratégica presenta un proceso más elaborado para el estudiante. Ruiz Herrero (2015) la define como "la señalización de los errores aparecidos en un escrito, así como su identificación mediante un repertorio de señales previamente explicitadas, cada una de las cuales corresponde a un tipo de problema" (p. 3). Boivin et al. (2020) subrayan que, en todos los casos, es crucial que el código de corrección elegido por el profesor, con su significado, se comunique a los alumnos cuando se utilice por primera vez. Además, es útil emplear el mismo código de corrección en diferentes lecciones, si procede. De este modo, el aprendizaje de los alumnos se evaluará en condiciones similares, y el tiempo que dediquen a aprender el código será provechoso a largo plazo.

En este sentido, la corrección estratégica ofrece un enfoque detallado que puede ayudar a los estudiantes a entender y categorizar sus errores, fomentando una mayor autoconciencia y autonomía en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, su efectividad depende en gran medida de la claridad y consistencia en la comunicación del código de corrección por parte del profesor. Al implementar este método de manera consistente, los

estudiantes pueden beneficiarse de una estructura clara y repetitiva que facilita la identificación y corrección de errores, promoviendo un aprendizaje más profundo y sostenido. Este enfoque puede complementar la corrección directa al desarrollar habilidades críticas y de autoevaluación en los alumnos.

#### ***2.4.4.2 Antecedentes de la corrección estratégica y directa***

##### ***2.4.4.2.1 Corrección estratégica***

Los primeros códigos para corregir las producciones escritas surgieron en 1986 por iniciativa del Ministerio de Educación de Quebec (Ministère de l'Éducation du Québec, MEQ por sus siglas en francés). Según Roberge (2006a), en esta primera prueba solo se utilizaron cuatro códigos: «S» para un error de sintaxis.

«P» para la puntuación, «U» para un error ortográfico común y «G» para un error gramatical. Por eso este código se conoce como el «SPUG». Estos códigos se utilizaban para distinguir la naturaleza del error y distribuir correctamente los puntos otorgados por el lenguaje escrito. El autor señala que esta estrategia agiliza la corrección de errores al precisar su naturaleza, lo que facilita su identificación y aplicación por parte del estudiante, especialmente si el código se sitúa directamente sobre el error.

Para precisar la naturaleza del error, se desarrolló el Código Brousseau, también denominado Rúbrica de Corrección del SALF (**Figura 2.2**), en colaboración con Jean Garet y Leclerc en 1991. Séide y Caille (1992) describieron esta rúbrica como una herramienta eficaz para la corrección de textos, gracias a su capacidad para identificar con precisión la naturaleza de los errores en las producciones escritas de los estudiantes a través de un sistema de codificación alfanumérico. Dicha codificación abarca diversas categorías de errores, incluyendo ortografía (con subcategorías para faltas y acentos), gramática (con especificaciones sobre concordancia verbal, nominal y de género), aspectos de la frase (estructura, tiempos/modos verbales y puntuación), vocabulario (con sugerencias de mejora), así como cuestiones de concordancia y estructura en diferentes niveles lingüísticos y coherencia textual.

En su análisis, Roberge (2006b) reconoce la ventaja del código de Brousseau en cuanto a la mayor precisión de sus categorías de error en comparación con el código MEQ.

No obstante, el autor critica una restricción significativa de este sistema: la arbitrariedad en la asignación de los números que acompañan a las letras del código. Esta falta de lógica distintiva entre subcategorías, como ejemplifica la diferencia entre V-1 y V-2, genera una dependencia en la memorización de una lista específica. Para los estudiantes que no dispongan de ella, la utilidad del código se reduce considerablemente, limitándose a la identificación general del tipo de error (ortografía, gramática, etc.). La propia experiencia de Roberge (2006b) al utilizar este código subraya esta dificultad, evidenciando la complejidad de recordar las combinaciones alfanuméricas y motivando la búsqueda de sistemas de codificación alternativos con una estructura más intuitiva.

## Figura 2. 2

### *Rúbrica de Corrección SALF*

| LA GRILLE DE CORRECTION DU S.A.L.F. |   |
|-------------------------------------|---|
| Le code écrit                       |   |
| <b>ORTHOGRAPHE (O)</b>              |   |
| O-1                                 | Faute d'orthographe                               |
| O-2                                 | Accents   |
| O-3                                 | Confusion d'homonymes                             |
| O-4                                 | Majuscule/minuscule                               |
| O-5                                 | Coupure d'un mot à la fin d'une ligne             |
| O-6                                 | Emploi des nombres et des abréviations            |
| <b>GRAMMAIRE (G)</b>                |   |
| G-1                                 | Accord du verbe avec son sujet                    |
| G-2                                 | Accord singulier/pluriel                          |
| G-3                                 | Accord masculin/féminin                           |
| G-4                                 | Accord du participe passé                         |
| G-5                                 | Conjugaison ou forme du verbe                     |
| <b>PHRASE (P)</b>                   |   |
| P-1                                 | Structure de phrase                               |
| P-2                                 | Emploi du temps ou du mode du verbe               |
| P-3                                 | Ponctuation                                       |
| P-4                                 | Problème de pronom ou de déterminant              |
| P-5                                 | Usage des mots liens (prépositions, conjonctions) |
| P-6                                 | Usage de la négation                              |
| <b>VOCABULAIRE (V)</b>              |   |
| V-1                                 | Terme ou expression impropre                      |
| V-2                                 | Mauvaise acception du terme                       |
| V-3                                 | Méconnaissance du vocabulaire spécialisé          |
| V-4                                 | Niveau de langue non approprié                    |
| <b>TEXTE (T)</b>                    |   |
| T-1                                 | Clarté du texte                                   |
| T-2                                 | Problème d'introduction ou de conclusion          |
| T-3                                 | Problème de paragraphe ou de transition           |
| T-4                                 | Plagiat ou problème de citation                   |
| T-5                                 | Exigences de rédaction propres à la discipline    |
| T-6                                 | Qualité de la présentation matérielle.            |

Nota: la imagen específica fue tomada del libro:

Séide, L., y Caille, D. (1992). *Identification et classification des erreurs en français écrit des étudiants allophones au collégial* (Centre des ressources didactiques et pédagogiques, Ed.). Collège de Bois-de-Boulogne.

En el año 2003, Clémence Préfontaine y Gilles Fortin propusieron el código Préfontaine-Fortier (**Figura 2.3**), un sistema de codificación para la corrección de textos escritos en francés. Tal como explican Préfontaine y Fortin (2003), este sistema hace posible identificar de manera específica la naturaleza del error. Este código se caracteriza por ser alfabético o "lettré", utilizando letras minúsculas para señalar la categoría general del error y letras mayúsculas para especificar su ubicación o tipo, basándose en la nomenclatura de la gramática actualizada del francés.

**Figura 2. 3**

**Código Préfontaine-Fortier**

|                          |                             | Codes  |
|--------------------------|-----------------------------|--------|
| 1. L'accord              | dans le groupe du nom       | aGN    |
|                          | dans le groupe du pronom    | aGPron |
|                          | dans le groupe du verbe     | aGV    |
|                          | dans le groupe de l'adverbe | aGAdv  |
| 2. La structure          | du groupe du nom            | sGN    |
|                          | du groupe du verbe          | sGV    |
|                          | du groupe de la préposition | sGPrép |
|                          | de la phrase                | sP     |
|                          | du texte                    | sT     |
| 3. La cohérence          | dans la phrase              | cP     |
|                          | dans le texte               | cT     |
| 4. L'orthographe d'usage |                             | U      |
| 5. Le lexique            |                             | L      |

Nota: la tabla fue tomada del artículo:

Préfontaine, C., y Fortin, G. (2003). Le code Préfontaine-Fortier Un code pour corriger des textes écrits. Québec français, (131), 55–57

El código Préfontaine-Fortier se destaca por ser uno de los primeros sistemas en ofrecer una herramienta (**Figura 2.4**) de apoyo para que el estudiante identifique sus dificultades con mayor precisión, incluyendo ejemplos para facilitar la comprensión. No obstante, Roberge (2006b) insiste en señalar ciertas limitaciones de este código. Si bien la utilización de las

primeras letras de la naturaleza del error, alineada con la "nueva gramática", busca una mayor intuitividad para los estudiantes, algunos códigos resultan demasiado generales. Tal es el caso de "aGV" (concordancia en el grupo de verbos), que abarca una amplia variedad de errores. A pesar de esto, se asume que estudiantes con una base sólida en francés podrán utilizar el código sin mayores inconvenientes. Sin embargo, para aquellos con mayores dificultades, se sugiere una combinación con otros códigos más básicos o visuales, con el fin de proporcionarles pistas más específicas para la identificación de sus errores lingüísticos.

**Figura 2. 4**

Herramienta de acompañamiento del código Préfontaine-Fortier

|                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| L'accord dans le groupe du nom (agn) |  |
| aGN :                                | l'accord dans le groupe du nom   |
|                                      | Faire les accords dans le groupe du nom (déterminant, nom, adjectif et participe passé employé seul).<br>Exemple : Les bouteilles et les papiers répandus sur le sol prouvaient l'inconscience collective.   |
|                                      | Accorder le déterminant quel.<br>Exemples : Quelle fin de semaine ! Quels sports pratiquez-vous ?  |
| Le nom                               | Cas général  |
|                                      | Orthographier le nom dans le groupe du nom.  |
| Difficultés particulières            |  |
|                                      | Orthographier au pluriel les noms qui se terminent par s, x, z ; al, eau, eu, ail, ou.<br>• Orthographier le nom précédé d'un déterminant de quantité.<br>Exemples : Peu de réponses exactes. Toutes les réponses.<br>• Orthographier le nom précédé du déterminant de.<br>Exemple : Je n'avais pas de gants.<br>• Orthographier le nom précédé d'une préposition.<br>Exemples : Une nuit sans étoiles. Une volonté de changement.<br>• Orthographier au pluriel les noms composés.<br>Exemples : des gardes-malades, des passe-partout.<br>• Orthographier au pluriel les acronymes.<br>Exemple : cégeps. |
| L'adjectif                           | Cas général  |
|                                      | Accorder l'adjectif dans le groupe du nom.   |
| Difficultés particulières            |  |
|                                      | Orthographier au pluriel les adjectifs qui se terminent en eou, eu et al.<br>• Accorder l'adjectif précédé du déterminant de.<br>Exemple : Elle peint de grands tableaux.<br>• Orthographier au pluriel les adjectifs indiquant la couleur.<br>Exemples : une robe Weu ciel, des nappes or, une robe bleue, des nappes rouges.<br>• Accorder possible, même, quelque.<br>Exemples : le meilleur des mondes possibles, écrit en toutes lettres, tous les efforts, les mêmes qualités, quelques amis.<br>• Orthographier au pluriel les adjectifs composés.<br>Exemple : Franco-ontariens.                   |
| Le participe passé                   | Cas général  |
|                                      | Accorder le participe passé employé seul dans le groupe du nom.<br>Exemple : Au début du spectacle, les enfants, très étonnés, ont ouvert de   |

Nota: la tabla fue tomada del artículo:

Préfontaine, C., y Fortin, G. (2003). Le code Préfontaine-Fortier Un code pour corriger des textes écrits. Québec français, (131), 55–57

Los tres sistemas de corrección analizados —el código MEQ (SPUG), el código Brousseau (SALF) y el código Préfontaine-Fortier— representan diferentes etapas en la evolución de las estrategias de retroalimentación en la enseñanza del francés como lengua segunda o extranjera. Cada uno de ellos responde a necesidades pedagógicas específicas, pero también refleja tensiones inherentes entre simplicidad, precisión y funcionalidad en el contexto del aprendizaje de lenguas.

A continuación (**Tabla 2.2**), se presenta un análisis de las ventajas y desventajas que presenta cada uno de estos sistemas facilitadores de corrección:

**Tabla 2. 2**

**Análisis y ventajas de los códigos de la corrección estratégica**

|  | Ventajas   | Limitaciones  |
|--|--|---|
| Código SPUG: la funcionalidad básica y la economía cognitiva             | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Facilita la comprensión y memorización por parte de los estudiantes, especialmente en niveles iniciales.</li> <li>2. Agiliza la corrección por parte del docente, lo cual permite una retroalimentación más rápida.</li> <li>3. Promueve la autonomía básica, al posibilitar que los aprendientes identifiquen la categoría del error.</li> </ol>        | Carácter generalista. Al no ofrecer distinciones más finas dentro de cada categoría, dificulta un trabajo más profundo de metalingüística o de reescritura reflexiva del texto.   |
| Código Brousseau (SALF): especificidad categorial y riesgo de sobrecarga | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Favorece una conciencia lingüística más desarrollada, al permitir al estudiante identificar no solo el error, sino también su naturaleza exacta.</li> <li>2. Refuerza la dimensión metacognitiva del aprendizaje, ya que invita a una revisión más analítica del texto.</li> <li>3. Permite una retroalimentación formativa más rica, útil en</li> </ol> | Este sistema padece una falta de transparencia estructural, ya que la relación entre las letras y los números (por ejemplo, V-1 vs. V-2) no siempre es lógica o intuitiva. Esta arbitrariedad compromete su accesibilidad para los estudiantes sin experiencia o sin la tabla de referencia a la mano, y puede inducir una sobrecarga |

|   |   |  |
|---|---|--|
|   | contextos intermedios y avanzados.  | cognitiva contraproducente para los fines pedagógicos.   |
| Código Préfontaine-Fortier: búsqueda de equilibrio entre precisión y usabilidad   | 1.Mayor transparencia en la codificación, al usar las letras iniciales de las categorías gramaticales.<br>2.Incorporación de ejemplos y ayudas visuales, lo que potencia la comprensión incluso en estudiantes con menor dominio del francés. | Este sistema también enfrenta dificultades en la delimitación categorial, ya que ciertos códigos, como aGV (acuerdo del grupo verbal), engloban múltiples tipos de errores, lo que puede debilitar la utilidad diagnóstica del sistema si no se acompaña de una instrucción previa adecuada. |
| <i>Nota: Es importante señalar que la columna de ventajas didácticas y riesgos/limitaciones representa una contribución original de esta investigación, desarrollada a partir de criterios de análisis didáctico.</i> |   |  |

Desde una visión didáctica integral, puede afirmarse que la evolución de estos códigos refleja una tensión constante entre la economía pedagógica (simplicidad, rapidez) y la eficacia metalingüística (precisión, profundidad). En contextos de enseñanza del francés como lengua adicional, la elección del sistema de corrección debe responder no solo al nivel de competencia de los aprendientes, sino también a los objetivos pedagógicos: si se busca mejorar la corrección formal o desarrollar habilidades de autoevaluación y revisión textual.

En este sentido, un enfoque escalonado o combinado —que inicie con un sistema sencillo como el SPUG y progrese hacia códigos más complejos como el SALF o el Préfontaine-Fortier— puede ser especialmente eficaz. Asimismo, la mediación docente sigue siendo indispensable para que cualquier sistema de codificación cumpla su función formativa y no se reduzca a un mero instrumento de etiquetado de errores.

**Tabla 2. 3**

| Tipos de corrección directa en la revisión de textos escritos en francés  |  |   |   |   |  |
|---|--|---|---|---|--|
| Tipo de comentario  | Definición   | Ejemplo típico (positivo / negativo)  | Nivel de ayuda al estudiante  | Ventajas didácticas   | Riesgos / Limitaciones   |
| <b>Exclamativo</b>  | Mensaje breve, marcado con entonación exclamativa o interrogativa, que indica sorpresa o rechazo ante lo escrito. No explica el error, sino que incita al alumno a reflexionar sobre él.   | Positivo: «¡Muy bien!», «¡Excelente!».<br><br>Negativo: «¿Qué quieres decir?», «¡Nulo!»   | Baja, a veces nula. Al alumno se le deja deducir el error subyacente.                     | Potencial estímulo a la reflexión: puede hacer que el alumno precise su idea y reelabore el texto. El elogio exclamativo refuerza lo positivo y motiva.   | Desmotivación o confusión: si el comentario es negativo o poco claro («¡Mal!»), el alumno puede sentirse juzgado o intimidado. Puede percibirse como agresivo o poco constructivo, y no ofrece pistas para corregir la falta.  |
| <b>Constatativo</b>   | Observación objetiva del error sin sugerir corrección. El profesor realiza un “constat” (constatación) de lo que falta o está mal en el texto. No se da solución, solo se indica el problema (p. ej., «Párrafo mal desarrollado»). | Positivo: «Idea clara.»; «Párrafo coherente.».<br><br>Negativo: «Proposición inexacta.», «Conector ausente.», «Oración mal construida.», «Falta punto final.» | Moderado-bajo. El alumno identifica la falla, pero debe inferir cómo corregirla.          | Claridad en la identificación del error: al nombrar el problema concreto (p. ej. “falta un nexo”), se enfoca la atención del estudiante en ese aspecto. Eficaz para contenidos: puede facilitar comentarios sobre el contenido, ya que no está limitado a errores formales. | Falta de guía para corregir: no ofrece soluciones ni ejemplos. El alumno debe transformar internamente el «constat» en una meta de corrección («convertir» el aviso en una mejora). Si no comprende qué hacer, puede frustrarse. Además, carece de orientación concreta, por lo que solo alumnos con mayor autonomía pueden beneficiarse plenamente. |
| <b>Meliorativo</b>  | Comentario orientado a la mejora del texto. Incluye sugerencias o indicaciones específicas sobre cómo corregir o enriquecer la producción. Equivale a una orden suave o sugerencia («deberías...», «podrías...»).                  | P. ej.: «Relaciona esta idea con la anterior», «Describe con más detalle este concepto»   | Moderada alta. Proporciona orientación directa para corregir el error y mejorar el texto. | Guía precisa y constructiva: da pautas concretas (órdenes o sugerencias) para rehacer o afinar el texto. Ayuda a focalizar la mejora lingüística o de contenido y suele traducirse en reescrituras más efectivas.   | Mayor esfuerzo docente: al ser más extenso y detallado, consume más tiempo al corregir. Requiere que el profesor reflexione sobre qué sugerencias ofrecer. Puede resultar prescriptivo; algunos docentes se sienten incómodos dando órdenes, y el alumno puede percibirlo como falta de autonomía («tienes que hacer esto»).                         |
| <p>Nota. Las categorías de ventajas didácticas y riesgos/limitaciones han sido desarrolladas como parte del análisis personal de esta investigación, con base en principios de didáctica de lenguas y las propuestas de: Roberge, J. (2006a). LA CORRECTION DES RÉDACTIONS : COMPRENDRE POUR MIEUX AGIR [Presentación de coloquio]. Enseigner au collégial, une profession à partager, Association québécoise de pédagogie collégiale, Colloque annuel, Quebec.</p> |  |   |   |   |  |

#### ***2.4.4.2 Corrección directa***

A partir del análisis de Roberge (2006a), se distinguen tres grandes formas de corrección directa: el comentario exclamativo, el comentario constatativo y el comentario meliorativo. En la siguiente tabla (**Tabla 2.3**) se presentan las características esenciales de cada uno. Cabe destacar que la columna de ventajas didácticas y riesgos/limitaciones constituye una aportación propia de esta investigación, elaborada con base en criterios de análisis didáctico.

La clasificación de los comentarios exclamativos, constatativos y meliorativos, basada en Roberge (2006a), permite comprender mejor las diferentes funciones que puede asumir la corrección directa en la enseñanza del francés escrito. Esta forma de retroalimentación puede ser altamente útil para mejorar la conciencia lingüística del estudiante, siempre que se ajuste a su nivel de competencia y estilo de aprendizaje.

A modo de aportación, se destaca que los beneficios de cada tipo de comentario dependen del contexto educativo y del perfil del aprendiz. El comentario exclamativo puede ser eficaz como señal de alerta, pero necesita ser usado con cuidado para evitar ambigüedades o efectos negativos. El comentario constatativo cumple una función diagnóstica, pero su eficacia pedagógica se limita si no se acompaña de una guía posterior. Por su parte, el comentario meliorativo representa la forma más completa de ayuda escrita, aunque implica mayor esfuerzo y reflexión por parte del docente.

En suma, una estrategia eficaz de corrección directa debería combinar estos tres tipos de comentarios de forma consciente, orientando la retroalimentación hacia el desarrollo de la autonomía y la capacidad de autorrevisión del estudiante, sin dejar de ofrecer apoyo explícito cuando sea necesario.

#### ***2.4.4.3 Importancia de la sistematización y conceptualización en la corrección***

La sistematización y conceptualización en la corrección de textos en una lengua extranjera, como el francés, son fundamentales para mejorar la competencia escrita de los estudiantes. La corrección sistemática implica el uso de un código de corrección coherente y explícito,

que debe ser explicado claramente a los alumnos desde el principio. Este enfoque no solo ayuda a evitar confusiones, sino que también asegura que los estudiantes entiendan y apliquen las correcciones de manera consistente, facilitando su aprendizaje a largo plazo (Boivin et al., 2020).

La conceptualización, por su parte, permite que tanto profesores como alumnos comprendan los tipos de errores y las estrategias necesarias para abordarlos. Ruiz Herrero (2015) asegura que este proceso es clave para desarrollar habilidades metacognitivas, que son esenciales para la autoconciencia y la mejora continua en la escritura. Además, Valle Valladares (2022) destaca que la metacognición abarca todas las acciones reflexivas, promovidas o realizadas tanto por docentes como por estudiantes, que conducen a la aplicación de estrategias de pensamiento de orden superior para resolver tareas o problemas de manera autónoma, pertinente y ética, favoreciendo así la regulación del conocimiento y la capacidad de reaprender y proponer nuevas soluciones. Este enfoque no solo enriquece el proceso de aprendizaje, sino que también fomenta una actitud proactiva y crítica tanto en estudiantes como en docentes, mejorando así la calidad educativa de manera integral. La integración de estrategias metacognitivas, por lo tanto, no solo aborda errores de manera más efectiva, sino que también prepara a los individuos para enfrentar desafíos futuros con una mentalidad más adaptable y resiliente.

La metacognición implica que los estudiantes no solo identifiquen sus errores, sino que también comprendan las razones detrás de estos y cómo corregirlos. Es fundamental reconocer que las estrategias de aprendizaje de los estudiantes no dependen únicamente de variables individuales como el tipo de inteligencia y el estilo de aprendizaje, sino que también son influenciadas directamente por las estrategias de enseñanza adoptadas por el docente y su enfoque metodológico en el aula. Delmastro (2010) sostiene que el desafío para los docentes que desean fomentar procesos metacognitivos en sus estudiantes de lenguas extranjeras radica en proporcionar elementos externos cuidadosamente planificados. Estos elementos deben motivar a los estudiantes, especialmente a aquellos menos inclinados a la autorreflexión, a prestar atención a sus propios procesos internos de aprendizaje y construcción de significados. La corrección, en este contexto, no solo ayuda a rectificar

errores específicos, sino que también actúa como una herramienta clave para desarrollar la autoconciencia y la capacidad de los estudiantes para autorregular su aprendizaje.

Consideramos entonces, que la conceptualización en la corrección contribuye a una mayor comprensión de las reglas gramaticales y estructuras lingüísticas del idioma. Al comprender el razonamiento detrás de las correcciones, los estudiantes pueden aplicar estos conocimientos de manera autónoma, lo que incrementa su competencia y confianza en el uso del idioma. Este enfoque también facilita una retroalimentación más rica y constructiva, ya que el profesor puede explicar no solo el "qué" sino el "por qué" de cada corrección, lo que enriquece el aprendizaje y refuerza las conexiones cognitivas necesarias para la adquisición de una lengua extranjera.

#### Reflexión final

El marco teórico de esta investigación sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, mediante enfoques constructivistas, comunicativos y basados en tareas, resalta la relevancia de aplicar diversas teorías pedagógicas para optimizar el proceso de aprendizaje. La revisión de los enfoques constructivistas de Piaget, Ausubel, Bruner y Vygotsky evidencia la importancia de la participación activa del estudiante y la integración del conocimiento previo para la construcción de nuevos aprendizajes. Estos enfoques destacan que el aprendizaje es un proceso dinámico y social, donde el entorno y la interacción juegan un papel crucial.

El enfoque comunicativo, fundamentado en teorías lingüísticas, psicológicas y sociológicas, redefine el aprendizaje de lenguas extranjeras como una práctica centrada en la comunicación efectiva y significativa. La incorporación de competencias comunicativas y el rol activo tanto del docente como del estudiante son esenciales para fomentar un ambiente de aprendizaje en el que el uso práctico del idioma se convierta en el objetivo principal. Las teorías de Halliday y Krashen, entre otros, subrayan la importancia de proporcionar input comprensible y de crear un entorno afectivo que facilite la adquisición natural del lenguaje.

El aprendizaje basado en tareas emerge como una metodología integradora que promueve la participación activa de los estudiantes en actividades contextualizadas y significativas. Este enfoque no solo facilita el desarrollo de habilidades comunicativas, sino que también fomenta una comprensión profunda y una aplicación práctica del conocimiento

adquirido. La definición de tareas claras y relevantes permite a los estudiantes experimentar un aprendizaje más autónomo y motivador.

El análisis del proceso de escritura y las estrategias de corrección en la enseñanza del francés como lengua extranjera destaca la necesidad de una corrección sistemática y conceptualizada. La distinción entre corrección directa y estratégica, junto con la metacognición, ayuda a los estudiantes a no solo identificar sus errores, sino a comprender las razones detrás de ellos y cómo corregirlos eficazmente. Este proceso de autoreflexión y regulación del conocimiento es fundamental para promover un aprendizaje continuo y significativo.

Reflexionando sobre el contenido del marco teórico, se puede concluir que proporciona una base sólida para la implementación de estrategias pedagógicas que potencien el aprendizaje de lenguas extranjeras. Al integrar conceptos clave de diversas teorías y enfoques, se promueve un aprendizaje más profundo, consciente y orientado a la práctica. Este enfoque prepara a los estudiantes para una comunicación efectiva y significativa en el idioma objetivo, fomentando una educación de calidad que responde a las necesidades contemporáneas de formación lingüística. La interrelación de estrategias metacognitivas, comunicativas y basadas en tareas ofrece un panorama integral y coherente que enriquece tanto la práctica docente como la experiencia de aprendizaje del estudiante.

## **Resumen**

El presente capítulo expone los fundamentos teóricos que sustentan la investigación, partiendo de las principales corrientes del constructivismo aplicadas a la enseñanza de lenguas, entre ellas los aportes de Piaget, Ausubel, Bruner y Vygotsky, cuyas teorías resaltan la construcción activa del conocimiento, la relevancia de los saberes previos y el papel de la interacción social en el aprendizaje.

Se desarrolla posteriormente el enfoque comunicativo, analizando sus bases teóricas, su impacto en la enseñanza de lenguas extranjeras y su vínculo con el desarrollo de

competencias comunicativas. Se considera también el cambio de rol del docente y del estudiante en este enfoque, favoreciendo una participación activa y contextualizada.

Asimismo, se aborda el aprendizaje basado en tareas como una metodología orientada al uso significativo de la lengua en contextos reales, y se examina el proceso de escritura en lengua extranjera como una práctica sistemática, destacando sus etapas y las estrategias de corrección directa y estratégica. Se enfatiza la importancia de una retroalimentación pedagógica sistematizada para el fortalecimiento de la producción escrita en francés como lengua extranjera.

En la última sección, se profundiza en el proceso de escritura como un método sistemático para la producción de textos en lengua extranjera. Se detallan sus principales etapas — planificación, redacción, corrección y reescritura— y se examinan diversas estrategias de corrección empleadas en la enseñanza del francés como lengua extranjera. Se analizan los antecedentes de la corrección estratégica y directa, los tipos de corrección aplicables, así como la importancia de su sistematización y conceptualización pedagógica, con el fin de fortalecer la competencia escrita del estudiante y fomentar procesos autónomos de mejora y revisión textual.

## Capítulo III

### Metodología de la Investigación

#### 3.1 Contexto

La presente investigación se desarrolló en la Universidad Alvar, específicamente en el sexto semestre de la licenciatura en Lenguas Modernas Aplicadas. Este programa académico está orientado a estudiantes de nivel B1 que se encuentran en la etapa de consolidación de sus habilidades lingüísticas, con un enfoque particular en la producción escrita en francés. Los estudiantes en este nivel se encuentran en una fase intermedia del aprendizaje del idioma, lo que implica tanto desafíos como oportunidades para mejorar sus competencias.

En este contexto, la corrección estratégica se propuso como una herramienta pedagógica clave para promover la autocorrección en la producción escrita. El objetivo de este enfoque no es solo mejorar la calidad del texto final, sino también fomentar la autonomía de los estudiantes, ayudándoles a identificar y corregir sus propios errores. Este fenómeno se analizó con el fin de entender cómo la aplicación de estas estrategias impacta el aprendizaje individual de los estudiantes y la efectividad del proceso educativo en su conjunto. En consecuencia, al centrarse en un grupo específico de estudiantes universitarios, esta investigación tiene como propósito generar aportaciones significativas sobre la utilidad y efectividad de las técnicas de corrección estratégica en el ámbito académico del aprendizaje de lenguas extranjeras.

#### 3.2 Enfoque Cualitativo

La investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo, ya que se buscó comprender en profundidad cómo la corrección estratégica facilita la autocorrección en la producción de textos en francés. Este enfoque es particularmente adecuado debido a que permite explorar las experiencias, percepciones y actitudes de los participantes en un contexto específico, lo que es esencial para la naturaleza subjetiva del fenómeno estudiado. Según Villamil Fonseca (2003), el enfoque cualitativo hace posible conceptualizar la realidad a partir de los conocimientos, actitudes y valores que guían el comportamiento de las personas. Además, Hernández, Fernández y Baptista (2008) sostienen que este enfoque se centra en la

recolección de datos cualitativos, sin medición numérica, lo que posibilita una interpretación más flexible y detallada de los fenómenos observados.

Este enfoque resultó adecuado para captar la complejidad y profundidad de las experiencias de los estudiantes con respecto a la corrección estratégica, proporcionando información valiosa que puede contribuir a la mejora de las prácticas pedagógicas en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

### **3.3 Participantes**

Los participantes de esta investigación fueron 23 estudiantes de nivel B1 de la licenciatura en Lenguas Modernas Aplicadas de la Universidad Alvarit, con edades comprendidas entre los 18 y los 25 años. De este grupo, 16 estudiantes fueron mujeres y 7 fueron hombres. Los criterios de selección se basaron en que todos los participantes estuvieran cursando el semestre correspondiente y tuvieran una experiencia reciente con la producción escrita en francés, ya que este aspecto es fundamental para la aplicación de la corrección estratégica.

Se optó por trabajar con estudiantes de nivel B1, ya que representan un grupo intermedio en su aprendizaje de la lengua francesa, lo cual otorga la capacidad de analizar cómo las técnicas de corrección estratégica pueden impactar su capacidad de autocorrección en un contexto educativo real. El grupo seleccionado presentó una variedad de antecedentes en cuanto a su exposición a la lengua extranjera, lo que enriqueció la diversidad de perspectivas sobre el fenómeno investigado.

### **3.4 Muestreo**

El muestreo utilizado en esta investigación fue intencional no probabilístico, lo cual implica que los participantes fueron seleccionados de manera deliberada en función de su relevancia para el estudio (Parra, 2020). La decisión de seleccionar a estudiantes de nivel B1 de la Licenciatura en Lenguas Modernas Aplicadas de la Universidad Alvarit se basó en que este grupo es el más adecuado para explorar el impacto de la corrección estratégica en la

autocorrección en la producción escrita, ya que se encuentran en una fase del aprendizaje en la que las técnicas de corrección pueden resultar especialmente efectivas.

El muestreo intencional permite identificar a los participantes que mejor puedan proporcionar información detallada sobre el fenómeno de estudio, ya que son aquellos que tienen experiencia directa en el proceso educativo de la corrección escrita en francés, específicamente en un contexto universitario.

### **3.5 Técnicas de Recolección de Datos**

Para la recolección de datos, se empleó la entrevista semiestructurada como la principal técnica cualitativa. La entrevista semiestructurada facilitó la exploración en profundidad las experiencias, percepciones y actitudes de los participantes con respecto a la corrección estratégica y su capacidad de autocorrección en la producción escrita de textos en francés (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2014). Este tipo de entrevista ofreció la flexibilidad necesaria para adaptar las preguntas según las respuestas de los participantes, lo que posibilitó la obtención de información detallada y contextualizada sobre el fenómeno estudiado.

### **3.6 Instrumento: Entrevista Semiestructurada**

La entrevista semiestructurada fue el instrumento principal para la recolección de datos. Según Solís (2020), este tipo de entrevista facilita la creación de un entorno de conversación abierto, lo que favorece la expresión natural de las percepciones y experiencias de los participantes. Además, la flexibilidad de las entrevistas semiestructuradas brindó la posibilidad de efectuar preguntas de seguimiento, lo que enriqueció la información obtenida y proporcionó una comprensión más profunda de los fenómenos investigados (Sybing, 2024).

### **3.7 Método de Investigación: Estudio de Caso**

El método adoptado para esta investigación fue el estudio de caso, ya que permite un análisis profundo y contextualizado de un fenómeno específico dentro de un entorno real. Según Yin

(1984), citado por Chaverra Fernández (2018), el estudio de caso es una estrategia investigativa que se enfoca en el análisis de fenómenos contemporáneos dentro de su contexto natural. Esta aproximación es ideal para fenómenos complejos, como la corrección estratégica en el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras.

El estudio de caso fue seleccionado debido a su capacidad para explorar fenómenos intrínsecamente vinculados con su contexto. En este caso, se busca entender cómo la corrección estratégica influye en la autocorrección de los estudiantes dentro de su entorno educativo, lo cual hace que el estudio de caso sea el enfoque más adecuado para investigar las interacciones entre los estudiantes y las técnicas pedagógicas implementadas.

### **3.8 Estudio de Caso Explicativo**

El tipo de estudio de caso elegido fue explicativo, ya que el objetivo de la investigación fue comprender cómo la corrección estratégica facilita la autocorrección en la producción de textos en francés. Según Jiménez (2012), los estudios de caso explicativos buscan investigar y explicar las características del fenómeno con mayor profundidad, indagando en sus interrelaciones y causas subyacentes. Este enfoque es particularmente útil para abordar fenómenos complejos y proporcionar respuestas detalladas a preguntas como "¿cómo?" y "¿por qué?" en el contexto del aprendizaje de lenguas.

El estudio de caso explicativo facilitó profundizar en las relaciones causales y los factores que influyen en la autocorrección, lo cual fue esencial para comprender cómo las técnicas de corrección estratégica impactan en el aprendizaje de los estudiantes. Además, como indica Rivas Huaman (2022), este tipo de estudio proporciona una visión más holística de los procesos internos que influyen en el fenómeno estudiado, lo cual resulta crucial en investigaciones pedagógicas.

### **3.9 Diseño Longitudinal**

El diseño de la investigación fue longitudinal, ya que hizo posible efectuar un seguimiento continuo de los estudiantes a lo largo de un periodo determinado. Según Ortega (2020), la investigación longitudinal se caracteriza por la observación de los

participantes a lo largo del tiempo, lo que permite obtener información detallada sobre los cambios en las percepciones y prácticas de los estudiantes. En este caso, el diseño longitudinal facilitó el análisis del impacto de la corrección estratégica a lo largo de tres etapas clave del semestre: el primer parcial (septiembre), el segundo parcial (noviembre) y el tercer parcial (febrero).

Este diseño se prestó para una evaluación continua del proceso de autocorrección de los estudiantes y proporcionó una visión dinámica del impacto de las estrategias de corrección estratégica en su aprendizaje de la producción escrita en francés.

### **3.10 Etapas de la Investigación**

La investigación se desarrolló a lo largo del semestre académico comprendido entre agosto de 2024 y febrero de 2025, en un contexto de trabajo con 23 estudiantes de la licenciatura en Lenguas Modernas Aplicadas de la Universidad Alvar. La estructura del semestre se organizó en tres etapas clave de evaluación (primer parcial en septiembre, segundo parcial en noviembre y tercer parcial en febrero), cada una de las cuales representó la aplicación de intervenciones pedagógicas. A continuación, se describen detalladamente las actividades realizadas en cada etapa del proceso investigativo.

#### ***3.10.1 Primera Etapa: Agosto – septiembre 2024 (PrimerParcial)***

Durante la primera etapa del semestre, se inició el trabajo con los estudiantes en la fase inicial de sus redacciones, centradas en textos descriptivos del nivel B1 del MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas). En esta fase, la intervención pedagógica consistió en la corrección directa de los textos. Los estudiantes redactaron textos descriptivos sobre diversos temas en francés, los cuales fueron corregidos por el docente titular y por mí (como investigador). Esta corrección se centró en señalar errores gramaticales, ortográficos, de puntuación y de estructura, proporcionando a los estudiantes una retroalimentación básica sobre sus escritos.

Lo crucial de esta intervención fue que los errores fueron corregidos directamente o se agregaban comentarios generales de cada uno de los errores, o bien se utilizaban expresiones como: *“Reformula” / “Tu texto es incomprendible” / “Hay errores en los tiempos*

*utilizados” / Revisa la ortografía”, etc. Es decir, en esta etapa aún no se daban elementos clave para una autocorrección más completa. Las correcciones fueron entregadas tanto en formato físico como digital, lo que posibilitó que los estudiantes tuvieran acceso a su trabajo corregido en diferentes formatos, facilitando la interacción con la retroalimentación*

### ***3.10.2 Segunda Etapa: Octubre – noviembre 2024 (Segundo Parcial)***

Durante la segunda etapa de la investigación, coincidiendo con el segundo parcial del semestre, se implementó un proceso de corrección estratégica basado en la autocorrección. En esta fase, los estudiantes trabajaron con textos descriptivos, aplicando un código de corrección (Anexo 1) donde se detallan los tipos de errores comunes (como los relacionados con la ortografía, puntuación, sintaxis, y vocabulario) y proporciona ejemplos concretos junto con sus respectivas correcciones.

El enfoque de la segunda etapa se centró en guiar a los estudiantes para identificar y reflexionar sobre sus errores de forma autónoma. Las sesiones incluyeron:

1. Corrección más puntual: Los textos entregados se devolvían con anotaciones breves que señalaban los errores de acuerdo con las categorías del código de corrección, por ejemplo:
  - o Subrayando problemas de puntuación, como el uso incorrecto de la coma.
  - o Señalando concordancias gramaticales incorrectas, como en el acuerdo entre sujeto y verbo.
2. Autocorrección guiada: En clase, los estudiantes corregían sus textos con base en las indicaciones recibidas. Esta actividad estaba orientada por la retroalimentación anterior y por la tabla de errores, que los ayudaba a entender la naturaleza de los problemas identificados.
3. Redacción supervisada: Se les pidió a los estudiantes que escribieran dos nuevas redacciones, aplicando las estrategias de mejora. Estas redacciones fueron revisadas nuevamente por el docente utilizando el mismo código de corrección, para reforzar el aprendizaje y dar seguimiento a los avances.

Finalmente, los textos corregidos se entregaron en formato físico y digital, permitiendo a los estudiantes comparar sus progresos y tomar consciencia de los patrones de errores que podían evitar en el futuro.

### ***3.10.3 Tercera Etapa: Enero – febrero 2025 (Tercer Parcial)***

La tercera etapa de la investigación se desarrolló durante el tercer parcial (febrero de 2025) y se centró en consolidar las habilidades de autocorrección de los estudiantes. En esta fase, los estudiantes ya habían adquirido cierta independencia en el proceso de corrección estratégica, por lo que la intervención se orientó a profundizar en la reflexión crítica sobre su propia producción escrita y la mejora continua.

Durante esta etapa, los estudiantes redactaron un último conjunto de textos descriptivos en francés, que fueron corregidos de manera similar a las etapas previas, pero con un enfoque aún más específico en la autocorrección autónoma. En esta ocasión, los textos de los estudiantes se corregían con menor intervención por parte del docente, buscando fomentar una mayor independencia en los estudiantes. La corrección se efectuó en dos fases: una corrección inicial por parte del docente (en la que se identificaban los errores más relevantes), y una segunda fase en la que los estudiantes eran guiados para autocorregir sus propios errores con base en las pautas previas.

En esta fase final, los estudiantes debían demostrar una mayor autonomía en la corrección de sus textos, realizando cambios significativos en su producción escrita basados en las correcciones anteriores y en las estrategias aprendidas. La corrección se entregaba nuevamente tanto en formato físico como digital, y se alentaba a los estudiantes a reflexionar sobre sus textos corregidos en sesiones de retroalimentación grupal.

### ***3.10.4 Entrevistas: Enero – febrero 2025***

A lo largo del semestre, y especialmente entre la segunda semana de enero y la segunda semana de febrero de 2025, se llevaron a cabo las entrevistas semiestructuradas (Anexo 2) con los estudiantes para explorar sus percepciones y experiencias en relación con el proceso de corrección estratégica y autocorrección en la producción escrita. Las entrevistas tuvieron

un carácter cualitativo y se grabaron y transcribieron para garantizar una recolección de datos detallada y exhaustiva.

Debido a la cantidad de estudiantes y la logística de la investigación, las entrevistas se efectuaron de forma individual y se centraron en aspectos clave como:

- Las percepciones de los estudiantes sobre la corrección estratégica.
- Las dificultades que enfrentaron al aplicar la autocorrección.
- El impacto percibido de la corrección estratégica en su desarrollo de competencias lingüísticas, especialmente en la producción escrita.

Las entrevistas fueron transcritas con detalle y luego analizadas para identificar patrones, tendencias y perspectivas comunes, lo que resultó útil para una comprensión más profunda del proceso de aprendizaje de los estudiantes en relación con la corrección estratégica.

### ***3.10.5 Entrevista docente***

En esta etapa se efectuó una entrevista complementaria (Anexo 3) al profesor del grupo con el que se trabajó. La entrevista semiestructurada con el docente se centró en explorar su perspectiva sobre la implementación y efectividad de la corrección estratégica como facilitadora del proceso de autocorrección en la producción escrita en francés de los estudiantes. La conversación indagó en las estrategias de corrección que el docente utiliza habitualmente, su evaluación de la efectividad de estas para la mejora de la producción escrita, y las diferencias observadas en la reacción de los alumnos ante la corrección directa versus la estratégica durante un proyecto específico.

Se profundizó en el impacto del uso de un código de corrección y pautas metalingüísticas en la capacidad de los estudiantes para identificar y corregir sus propios errores de manera más autónoma. La entrevista también exploró la evolución en el tipo y la frecuencia de errores cometidos a lo largo del curso, identificando posibles errores recurrentes que disminuyeron significativamente.

Además, se buscó comprender la percepción del docente sobre la motivación e involucramiento de los estudiantes en las actividades de autocorrección y su contribución al desarrollo de aprendices autónomos. Se indagó sobre casos de estudiantes con una destacada

capacidad de autocorrección y los posibles factores que influyeron en su progreso, así como las principales dificultades que enfrentaron los alumnos en este proceso y posibles estrategias para superarlas en el futuro.

Finalmente, la entrevista solicitó una evaluación general del impacto de las estrategias de corrección implementadas en el proyecto, identificando aspectos útiles para otros contextos educativos y sugiriendo ajustes o mejoras para futuras intervenciones. La conclusión de la entrevista buscó una descripción general de la evolución de los estudiantes en su habilidad para producir textos escritos y autocorregirse a lo largo del curso.

### ***3.10.6 Fase de intervención final: Implementación de la Rúbrica para Fomentar la Autocorrección***

En la etapa final de esta investigación, y con el objetivo de fomentar la reflexión metacognitiva de los estudiantes sobre su proceso de producción escrita en francés se implementó una rúbrica de evaluación (Anexo 4) de la capacidad de autocorrección.

Esta rúbrica, diseñada y aprobada por expertos en metodología de investigación, se presentó a los estudiantes como una herramienta para guiar su proceso de revisión y mejora de sus textos escritos. El objetivo principal de su aplicación fue doble:

- Fomentar la Autoevaluación: La rúbrica se empleó para ayudar a los estudiantes a reflexionar de manera sistemática sobre su propia capacidad para identificar, comprender y corregir errores en sus textos en francés. Los criterios definidos en la rúbrica (Identificación de errores, Comprensión de los errores, Aplicación de estrategias de corrección, Reflexión sobre los errores, y Autonomía en la autocorrección) proporcionaron un marco estructurado para esta reflexión.
- Promover la Autonomía en el Aprendizaje: Al utilizar la rúbrica, se buscó empoderar a los estudiantes para que tomaran un rol más activo en su proceso de aprendizaje, desarrollando una mayor conciencia de sus fortalezas y debilidades como escritores en francés y fomentando el uso de estrategias de autocorrección de manera más independiente.

La rúbrica se proporcionó a los estudiantes a finales de febrero, al finalizar la intervención individual, para su análisis. Se les instruyó evaluar su trabajo según los criterios y niveles de desempeño descritos (Nivel 1: Bajo, Nivel 2: Medio, Nivel 3: Alto), marcando el nivel que mejor reflejaba su desempeño en cada criterio.

La implementación de la rúbrica de capacidad de autocorrección constituyó una etapa crucial de intervención en esta investigación, proporcionando a los estudiantes una herramienta estructurada para la reflexión metacognitiva y buscando fomentar su autonomía en el proceso de producción escrita en francés

### ***3.10.7 Textos Descriptivos según el Modelo DELF***

Durante las intervenciones y actividades pedagógicas se utilizaron textos descriptivos basados en el modelo DELF (Diplôme d'Études en Langue Française), el cual establece diferentes tipos de textos según el nivel de competencia del estudiante. En este caso, los textos trabajados fueron descriptivos de nivel B1. Estos textos incluyen:

- Descripciones de personas, lugares o situaciones.
- Narrativas breves de eventos, donde se presentan hechos de manera clara y coherente.
- Textos que exigen una organización clara, con párrafos bien estructurados y uso adecuado de conectores y vocabulario de nivel intermedio.

El modelo DELF es ampliamente utilizado para evaluar las habilidades lingüísticas en francés, y su uso contribuyó a proporcionar a los estudiantes un marco claro para sus redacciones, haciendo viable que los textos fueran apropiados para el nivel B1 y ofrecieran la posibilidad de evaluar las competencias lingüísticas de los estudiantes en cuanto a la producción escrita.

### **3.11 Consideraciones Éticas**

La presente investigación se enmarca en un riguroso compromiso ético, alineado con las normativas y principios internacionales que garantizan el respeto y la protección de los

derechos de los participantes. A continuación, se detallan los aspectos éticos fundamentales que sustentaron este estudio.

#### → **Valores Éticos Fundamentales**

El diseño y ejecución de esta investigación se fundamentaron en los valores de transparencia, confidencialidad, respeto y equidad. Estos principios garantizaron un trato justo y digno hacia los participantes, promoviendo un entorno de confianza donde estos pudieran expresarse libremente y sin coacciones.

#### → **Consentimiento Informado**

El consentimiento informado constituyó un elemento central del protocolo ético. Este procedimiento asegura que los participantes cuenten con toda la información relevante respecto al estudio, incluyendo sus objetivos, métodos, posibles beneficios, riesgos y la confidencialidad de sus datos. Asimismo, se destacó su derecho a retirar su participación en cualquier momento sin consecuencia alguna, fortaleciendo así el carácter voluntario de su colaboración.

Con base en Stewart (2024), el consentimiento informado se concibe como un proceso que no solo garantiza la autonomía de los participantes, sino que también fortalece la legitimidad del estudio al promover una relación de confianza y transparencia entre el investigador y los participantes.

Para tal efecto, se elaboró un documento formal (Anexo 5) que incluyó los siguientes puntos:

- Una descripción clara y detallada de los objetivos y alcance de la investigación.
- La garantía de anonimato y confidencialidad en el manejo de los datos recolectados.
- Los derechos de los participantes, enfatizando su libertad para declinar o retirarse en cualquier momento.
- La posibilidad de acceder a los resultados finales del estudio, si así lo desean.

#### Apéndice del Consentimiento Informado

Con el fin de cumplir con los estándares éticos, el consentimiento informado firmado por los participantes se incluye como apéndice de este documento. Este anexo respalda el cumplimiento de los principios éticos señalados, contribuyendo a la transparencia y

credibilidad de la investigación. Según ATLAS.ti (2024), las consideraciones éticas en la investigación cualitativa no solo protegen a los participantes, sino que también enriquecen la validez y solidez de los hallazgos al demostrar un compromiso con la práctica investigativa responsable.

## **Capítulo IV**

### **Descripción y Análisis de Resultados**

#### **4.0 Presentación**

El presente capítulo se centra en el análisis de los resultados obtenidos en relación con la aplicación de la corrección estratégica en la producción de textos en francés por parte de los alumnos de nivel B1 de la Universidad Alvarit. En este contexto, se abordan los hallazgos que permiten comprender cómo este enfoque de corrección contribuye al proceso de autocorrección, promoviendo un aprendizaje más autónomo y significativo en la adquisición de la lengua extranjera.

El problema de investigación que orienta este estudio plantea la siguiente cuestión: ¿Cómo utilizar la corrección estratégica de la producción de textos en alumnos de nivel B1 de la Universidad Alvarit como herramienta de autocorrección? Para responder a esta interrogante, se examina la manera en que distintas formas de corrección influyen en la capacidad de los estudiantes para identificar y corregir sus propios errores, favoreciendo el desarrollo de una mayor autonomía en el proceso de escritura en francés.

Este apartado se orienta a explicar cómo la corrección estratégica facilita el proceso de autocorrección en la producción escrita en francés, a partir de la experiencia de los alumnos de nivel B1. Para lograrlo, se plantean los siguientes objetivos específicos: (1) analizar cómo la corrección directa, a través de la corrección explícita, influye en la capacidad de autocorrección en la producción de textos en francés; (2) examinar el rol de la corrección estratégica, mediante la retroalimentación correctiva metalingüística, en la producción de textos en francés; y (3) explorar las percepciones y experiencias de los alumnos de nivel B1 en relación con la corrección estratégica, para identificar cómo esta facilita el proceso de autocorrección en la producción de textos.

Asimismo, se busca responder a las siguientes preguntas de investigación: (1) ¿Cómo influye la corrección directa, a través de la corrección explícita, en la capacidad de autocorrección de los alumnos en la producción de textos en francés? (2) ¿Cuál es el rol

de la corrección estratégica, mediante la retroalimentación correctiva metalingüística, en el proceso de producción de textos en francés? (3) ¿Qué percepciones y experiencias tienen los alumnos de nivel B1 sobre la corrección estratégica, y de qué manera consideran que esta facilita su proceso de autocorrección en la producción de textos?

A lo largo de este capítulo, se presentan los resultados obtenidos en función de estos objetivos y preguntas de investigación, brindando un análisis detallado sobre el impacto de la corrección estratégica en el desarrollo de la autonomía de los estudiantes en la producción escrita en francés.

El análisis de esta investigación se realizó a través del programa Excel para generar los resultados de este capítulo; se siguió una metodología sistemática centrada en comprender las percepciones, experiencias y estrategias de los estudiantes respecto a la corrección de textos en francés. Primero, se organizaron y codificaron las respuestas de los 23 entrevistados, creando una matriz que permitió categorizar los datos por temas clave, como corrección directa, retroalimentación estratégica y autonomía. Luego, mediante el análisis, se identificaron patrones y subcategorías, como las ventajas y limitaciones de cada método de corrección, respaldadas por las respuestas de cada entrevistado.

A pesar de su naturaleza cualitativa, el estudio se apoyó en elementos auxiliares para la visualización de tendencias clave. Para ello, se calcularon frecuencias y porcentajes, que luego se representaron en gráficas comparativas de barras y circulares para las categorías. Esta integración de elementos auxiliares facilitó la síntesis de resultados, conectando la información cualitativa con datos numéricos para responder a las preguntas de investigación.

#### **4.1 La influencia de la corrección directa en la capacidad de autocorrección**

Este apartado aborda la primera interrogante central de nuestra investigación: ¿Cómo influye la corrección directa, implementada a través de la corrección explícita, en la capacidad de autocorrección de los alumnos al producir textos en francés? El análisis de las respuestas proporcionadas por los estudiantes revela un impacto significativo, aunque de naturaleza contrastante, en el desarrollo de esta habilidad crucial. Los datos recabados

sugieren que, si bien la corrección directa es valorada por su utilidad en la identificación de errores específicos, su verdadera efectividad se encuentra intrínsecamente ligada a la metodología de su aplicación y a su integración con estrategias pedagógicas que activamente promuevan la reflexión individual y la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje.

Desde mi perspectiva, la pregunta principal en cuanto a la influencia de la corrección directa nos lleva naturalmente más allá a la cuestión del objetivo principal detrás de la enseñanza de los idiomas extranjeros. ¿No deberíamos aspirar los educadores a producir aprendices verdaderamente autónomos, individuos empoderados para navegar el idioma y reconocer y corregir errores en sus propias producciones escritas? Así, el uso de la corrección directa cae dentro de esta categoría. Cuando se aplica conscientemente y se conecta con estrategias que promueven la autoevaluación y la conciencia de la lengua, puede cumplir un propósito crucial como desafío vital hacia la autonomía.

No obstante, parece ser esencial reconocer que la simple aplicación de la corrección directa sin un enfoque pedagógico completo y mecánico también puede tener consecuencias adversas. Existe el riesgo latente de generar una dependencia innecesaria de la intervención del profesor, lo que a su vez podría obstaculizar el desarrollo de la capacidad intrínseca de los estudiantes para reconocer y corregir sus propios errores de manera independiente. Por lo tanto, la clave reside en encontrar un equilibrio estratégico, donde la guía explícita proporcionada por la corrección directa se complemente eficazmente con enfoques pedagógicos que impulsen la reflexión activa y la toma de conciencia lingüística, fomentando así una autonomía real y duradera en el aprendizaje del francés.

#### ***4.1.1 Percepción de los alumnos sobre la corrección directa y su impacto en la autocorrección***

Los estudiantes manifestaron algunas percepciones encontradas sobre la corrección directa en respuesta a las preguntas 1 y 2. Por un lado, el **73.9 %** (17 de 23 entrevistados) valoró

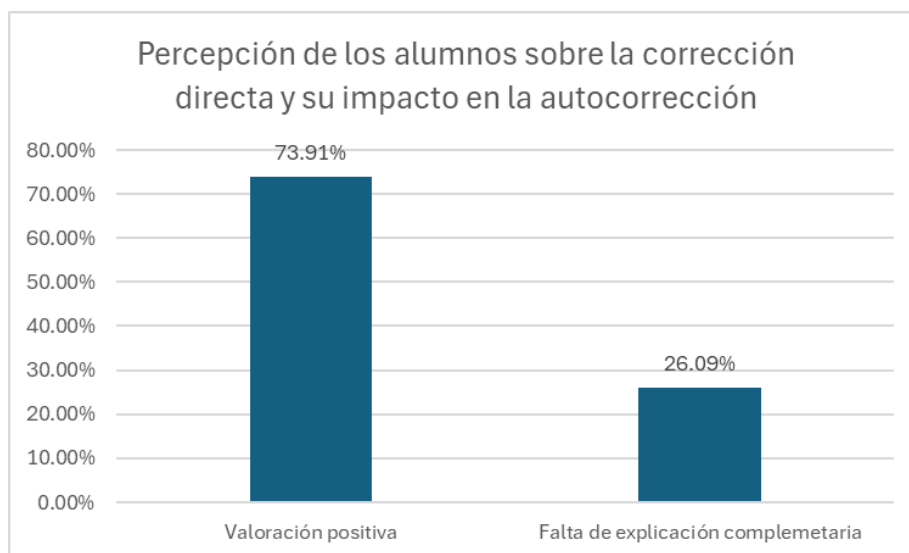
positivamente su capacidad para señalar errores concretos, como lo muestra la respuesta: "Sí, porque así puedo ubicar el error" (Entrevistado 6).

Sin embargo, el **26%** (6 estudiantes) expresó limitaciones importantes. La respuesta "Algunas veces, solo marcan el error, pero no suelen decir la respuesta correcta o porqué está mal" (Entrevistado 3) ejemplifica una crítica recurrente: la corrección directa resulta insuficiente cuando carece de explicaciones complementarias. Esta percepción fue más marcada en errores complejos donde los estudiantes necesitaban entender la lógica detrás de la corrección.

La **figura 4.1** revela este contraste y muestra que, aunque útil para señalar problemas, el método resulta insuficiente cuando no se complementa con explicaciones que guíen el proceso de autocorrección.

**Figura 4. 1**

*Percepción de los estudiantes sobre la corrección directa*



#### ***4.1.2 Relación entre la corrección directa y la autonomía en la revisión de textos***

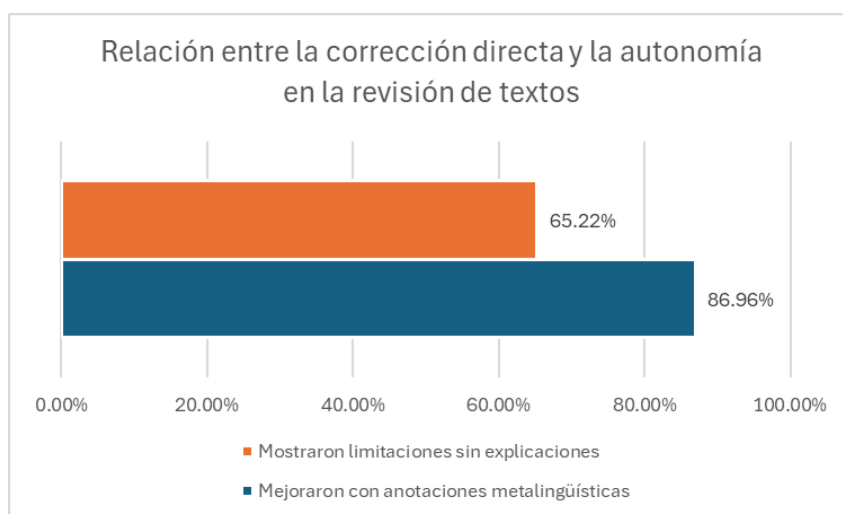
Los resultados obtenidos evidencian que la corrección directa puede fomentar la autonomía en la revisión de textos, pero solo cuando se complementa con anotaciones

metalingüísticas. El estudio reveló distintos niveles de desarrollo de autonomía según el tipo de implementación de esta estrategia. Cuando la corrección directa incluía breves anotaciones explicativas (por ejemplo: "error de género", "falta artículo"), el 86.96% (Figura 4.2) de los estudiantes (20 de 23) reportó una mayor capacidad para autocorregirse. La declaración "Sí, a aprender de posibles errores similares." (Entrevistado 3) muestra cómo estas marcas mejoradas facilitaban la comprensión y la internalización de las correcciones.

En contraste, cuando la corrección directa se aplicaba en su forma básica —es decir, sólo mediante subrayados o encierros sin explicación adicional— la autonomía del estudiante se veía limitada. Comentarios como "Si, porque a veces tengo que adivinar cual fue realmente el error" (Entrevistado 15) sugieren que, sin una guía metalingüística, los estudiantes tendían a realizar cambios aleatorios más que correcciones fundamentadas. Esto refuerza la idea de que la corrección directa, por sí sola, no garantiza el desarrollo de habilidades de autocorrección, a menos que se oriente al estudiante hacia la reflexión lingüística.

**Figura 4. 2**

*Relación entre la corrección directa y la autonomía en la revisión de textos*



A pesar de los beneficios observados en la relación entre la corrección directa con apoyo metalingüístico y la autonomía en la revisión textual, es fundamental considerar los

riesgos inherentes al proceso de autocorrección en sí mismo. Desde mi perspectiva, uno de los principales desafíos reside en la tendencia a la sobre generalización de reglas. Un estudiante, al intentar aplicar una norma aprendida, podría extenderla erróneamente a contextos lingüísticos donde no corresponde, generando así nuevas incorrecciones en su producción. Asimismo, existe el riesgo de que la autocorrección se centre en aspectos superficiales del error, como la ortografía o la puntuación, dejando de lado problemas más profundos relacionados con la gramática o el léxico. Esta focalización limitada podría llevar a una mejora aparente en la calidad del texto, pero sin abordar las deficiencias subyacentes que afectan la comprensión y la precisión del mensaje.

#### ***4.1.3 Diferencias en la percepción de la corrección directa entre alumnos y docentes***

Al finalizar la intervención, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada con el docente que acompañó todo el proceso del proyecto. El objetivo fue conocer su perspectiva sobre la evolución de la autocorrección en los estudiantes y, en particular, explorar cómo percibió la eficacia de la corrección directa en comparación con otros tipos de corrección.

Del análisis comparativo entre las respuestas del profesorado y del alumnado, surgió una brecha significativa entre las intenciones pedagógicas y las necesidades percibidas por los estudiantes. Mientras que los docentes tienden a priorizar la exhaustividad en la identificación de errores —con el propósito de señalar cada fallo para su futura corrección—, los estudiantes expresaron una preferencia clara por una corrección más selectiva, que se enfoque en errores clave y que, sobre todo, incluya una explicación comprensible y útil para el aprendizaje.

Esta diferencia de percepción se evidenció en respuestas como: “A veces, cuando el profesor no explica la razón del error” (Entrevistado 18), lo cual sugiere una insatisfacción con una corrección que se limita a señalar sin detallar. Más aún, estudiantes manifestaron explícitamente su deseo de una retroalimentación más completa: “Que marquen el error y expliquen por qué está mal, después que pongan la manera correcta” (Pregunta 8). Este tipo de respuestas pone de manifiesto la necesidad de una mediación pedagógica más consciente y orientada a la comprensión.

Desde la perspectiva docente, la corrección directa fue percibida como menos eficaz para promover el aprendizaje autónomo. Según sus observaciones, “los estudiantes a menudo se centraban en la marca del error, en la ‘mancha roja’ en su texto. Parecían más preocupados por la nota que por comprender la razón detrás del error”. En contraste, las correcciones estratégicas —que incluían el uso de códigos y pautas metalingüísticas— generaron mayor implicación por parte del alumnado. Como él mismo señaló: “Se mostraban más curiosos por descifrar el código, por entender la categoría del error y por aplicar la pauta para intentar corregirlo ellos mismos”.

Asimismo, el docente destacó que la retroalimentación más efectiva fue aquella que guiaba al estudiante hacia la resolución autónoma del error: “La corrección directa a veces se sentía como ‘darles el pescado’, mientras que la corrección estratégica les enseñaba a ‘pescar’”. Esta metáfora resume con claridad el valor formativo de una retroalimentación que fomente el pensamiento crítico, la reflexión lingüística y la toma de decisiones autónomas por parte del aprendiz.

Los resultados de esta sección confirman que la efectividad de la corrección directa no reside únicamente en la precisión de los señalamientos, sino en su capacidad para acompañar el desarrollo de la comprensión lingüística y de la autonomía. La visión docente, aunque bien intencionada, puede subestimar la importancia de la metacognición en el proceso de aprendizaje: no basta con corregir, es necesario enseñar a corregirse.

En este sentido, el rol del docente no se limita a ser un evaluador de errores, sino un mediador del conocimiento, capaz de transformar la corrección en una oportunidad formativa. Para ello, se requiere no solo una reflexión pedagógica constante, sino también una sensibilidad hacia las estrategias que realmente empoderan a los estudiantes para aprender a aprender.

#### **4.2 La corrección estratégica y su contribución a la autocorrección**

Esta sección responde a la segunda pregunta de investigación: ¿Cuál es el rol de la corrección estratégica, mediante la retroalimentación correctiva metalingüística, en el proceso de producción de textos en francés? El análisis de las respuestas de los estudiantes

revela que la corrección estratégica constituye un mecanismo significativamente más efectivo para el desarrollo de la autocorrección que los métodos tradicionales. Los datos demuestran que este enfoque no solo identifica errores, sino que promueve procesos cognitivos más profundos, fomentando una reflexión metalingüística que fortalece la autonomía del estudiante en la revisión de sus textos.

Durante el proceso de la aplicación de la investigación pudimos notar que uno de los aportes más significativos de la corrección estratégica es la capacidad no solo para señalar errores, sino para generar en el estudiante una aceptación consciente del error como una oportunidad de aprendizaje. A diferencia de la corrección directa, centrada en la simple marcación de la falta, la retroalimentación correctiva metalingüística promueve un cambio de actitud: el error deja de verse como un fracaso y se convierte en un punto de partida para la mejora. Esta transformación en la percepción del error es clave para el desarrollo de la autocorrección, ya que abre la puerta a un compromiso más activo del estudiante con su proceso de revisión.

El primer paso detectado dentro de este proceso fue la identificación del error, entendida como la capacidad del estudiante para reconocer no solo que ha cometido un fallo, sino también de qué tipo de error se trata (gramatical, léxico, morfosintáctico, etc.). Aquí es donde la retroalimentación metalingüística juega un papel fundamental: al ofrecer pistas o claves lingüísticas, en lugar de dar la corrección completa, estimula al aprendiz a detenerse, reflexionar y reconstruir su propio enunciado. Esta fase de identificación es esencial porque pone en marcha la dimensión metacognitiva de la corrección.

Pudimos detectar que el proceso metacognitivo se activaba cuando el estudiante no solo identificaba el error, sino que cuando empezaba a interrogarse sobre su origen, sus implicaciones y las reglas lingüísticas subyacentes. Este tipo de reflexión fomenta habilidades como la planificación de la producción textual, el monitoreo durante la escritura y la evaluación posterior del texto, tres dimensiones fundamentales de la metacognición. Al enfrentarse a la necesidad de comprender por qué algo está mal y cómo podría corregirse, el estudiante empieza a generar estrategias propias de autocorrección, más allá de la simple repetición mecánica de reglas gramaticales.

Desde esta perspectiva, la corrección estratégica se convierte en una herramienta no solo evaluativa, sino formativa y emancipadora. Permite al estudiante avanzar hacia una mayor autonomía en su aprendizaje, pues ya no depende exclusivamente del juicio del docente, sino que desarrolla la capacidad de revisar críticamente su producción lingüística. Este proceso de apropiación del conocimiento y de autorregulación en la escritura es, sin duda, uno de los indicadores más claros de avance en la competencia escrita en lengua extranjera.

#### ***4.2.1 Retroalimentación correctiva metalingüística como herramienta para la autocorrección***

Como se enfatizó en el apartado anterior la retroalimentación metalingüística emergió como el componente más valorado por los estudiantes, con un 82 % de aceptación (Q5). A diferencia de la corrección directa, esta técnica no se limita a señalar errores, sino que estimula procesos de reflexión lingüística que permiten una autocorrección consciente y fundamentada. Respuestas como "Si el profesor te da pistas... me ayuda a entender más rápido" (Q4) evidencian cómo estas claves lingüísticas:

1. Mejoran el proceso de comprensión ("Me ayuda a entender más rápido, y por lo tanto encontrar solución más fácil." – Q4)
2. Permiten identificar patrones de error ("Puedo saber si es el tiempo verbal o vocales juntas" – Q4)
3. Fomentan la reflexión metalingüística ("Me hace investigar dónde está mi error" – Q4)

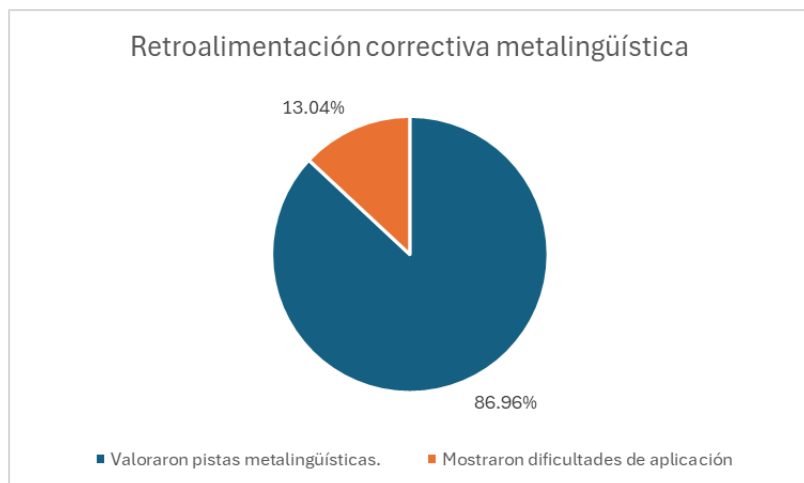
El contraste con la corrección directa es notable: mientras esta última solo señalaba la presencia de errores (Q2), la retroalimentación estratégica proporcionaba el "porqué" necesario para que los estudiantes comprendieran y corrigieran de forma autónoma sus producciones escritas. Este enfoque no solo corrige, sino que educa lingüísticamente, generando aprendizajes más duraderos y transferibles.

En otras palabras, con un 82% de aceptación, la Figura 4.3 refleja el valor pedagógico de las pistas lingüísticas. Respuestas como "Las explicaciones me ayudan a

entender el porqué" demuestran que los estudiantes no solo corrigen errores, sino que internalizan reglas. Este enfoque supera la corrección tradicional al transformar el error en una oportunidad de aprendizaje reflexivo ("Ahora analizo mis textos por categorías").

**Figura 4. 3**

*Valoración de la retroalimentación correctiva metalingüística*



Después del análisis de esta parte de la investigación, surge una pregunta fundamental para la práctica docente: ¿cómo debería orientar el profesor su retroalimentación para maximizar el impacto metacognitivo y lingüístico en el estudiante? Los datos analizados apuntan a la necesidad de un cambio de paradigma en la corrección: se propone un tránsito desde una postura correctiva tradicional donde el docente "corrige" al estudiante hacia un rol de mediador lingüístico que guía, provoca reflexión y estimula la autonomía del aprendiz.

Este enfoque redefine la figura del profesor no como quien posee el conocimiento gramatical, sino como quien acompaña al estudiante en su descubrimiento. En lugar de señalar simplemente lo que está mal, el docente ofrece claves que permitan al estudiante descubrir por qué está mal y cómo podría corregirlo. Desde esta perspectiva, la corrección deja de ser un acto punitivo y se convierte en un acto dialógico, colaborativo y formativo.

A partir de los testimonios estudiantiles y del marco teórico, se identifican cuatro estrategias clave que el docente puede adoptar para ejercer una retroalimentación correctiva más significativa:

#### **a) Indicar la categoría del error**

Nombrar el tipo de error cometido —por ejemplo, “conjugación verbal”, “acuerdo en género”, o “colocación léxica”— aporta al estudiante un marco desde el cual iniciar su revisión. Este gesto, aparentemente sencillo, activa la conciencia metalingüística del aprendiz y orienta su búsqueda autónoma de la solución. Como señaló una estudiante: *"Puedo saber si es el tiempo verbal o vocales juntas"*. Este tipo de indicación sitúa el error en un campo comprensible, reduciendo la frustración y aumentando la eficacia del proceso de autocorrección.

#### **b) Formular preguntas que estimulen la reflexión**

En lugar de proporcionar directamente la respuesta correcta, el profesor puede optar por hacer preguntas que obliguen al estudiante a volver sobre su razonamiento. Por ejemplo: *"¿Recuerdas la regla para la concordancia del participio pasado con avoir?"* o *"¿Qué pasa con los verbos pronominales en passé composé?"*. Estas preguntas no son triviales; abren espacios de metacognición, invitan a recuperar saberes previos y estimulan una corrección consciente. Además, colocan al estudiante en el centro del proceso de revisión, transformándolo en agente activo de su propio aprendizaje.

#### **c) Promover la reflexión post-corrección**

Una estrategia altamente eficaz para consolidar el aprendizaje lingüístico es invitar a los estudiantes a realizar una reflexión posterior a la corrección. Esta consiste en pedirles que expliquen, en sus propias palabras, *por qué* creen que cometieron un determinado error y *cómo* lograron corregirlo. Este ejercicio no solo exige una revisión consciente del proceso de escritura, sino que también activa habilidades metacognitivas esenciales: identificar la causa del error, explicitar las reglas aplicadas en la corrección y, sobre todo, formular estrategias para evitar el mismo fallo en el futuro.

Este tipo de reflexión transforma la corrección en una oportunidad de aprendizaje más profunda y personalizada. El estudiante deja de ser un receptor pasivo de la corrección y se convierte en un sujeto activo que reconstruye su conocimiento lingüístico. Además, al verbalizar el proceso que lo llevó a enmendar el error, no solo demuestra comprensión, sino que refuerza esa comprensión al nivel cognitivo.

#### ***4.2.2 Estrategias estudiantiles de aplicación***

El análisis reveló el desarrollo de tres estrategias principales en su interacción con la corrección estratégica. En primer lugar, se observó una tendencia hacia la sistematización mediante herramientas visuales. Los estudiantes destacaron la utilidad de tablas y códigos de colores para identificar y clasificar los errores gramaticales, lo que facilitó su comprensión y corrección. En palabras de uno de los participantes, "Esta tabla me ayudó mucho para identificar la categoría" (Q6), y otro mencionó específicamente "Los colores para cada error gramatical" (Q6).

En segundo lugar, los estudiantes aplicaron una priorización selectiva en su proceso de autocorrección. Esta estrategia se manifestó en el enfoque en errores frecuentes, como los relacionados con la conjugación verbal ("Corrijo primero los errores de verbos" - Q6 implícito), y en el uso de recursos específicos, como diccionarios, para abordar errores de vocabulario marcados ("Uso diccionario para vocabulario marcado" - Q1).

Finalmente, la aplicación contextualizada emergió como una estrategia clave. Los estudiantes encontraron que los ejemplos proporcionados junto con la clasificación de los errores les permitieron comprender cómo aplicar las correcciones en contextos similares ("Los ejemplos y su categoría me muestran cómo aplicarlo" - Q6).

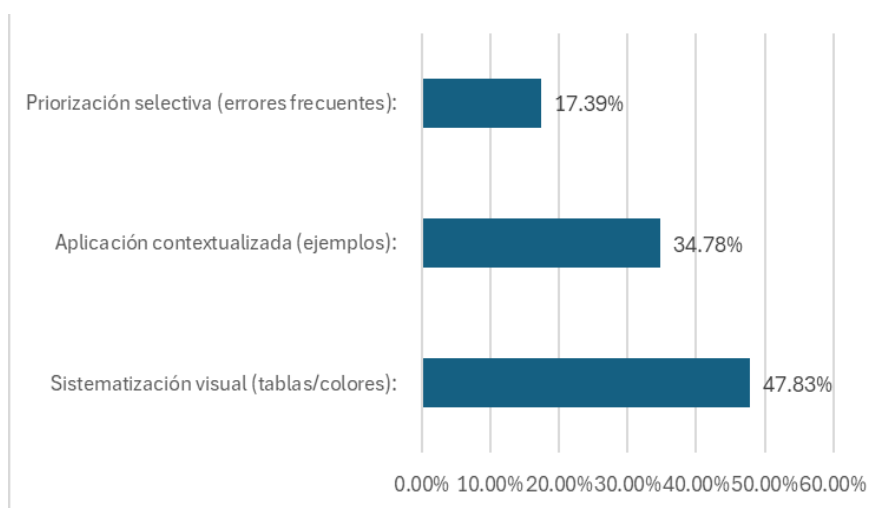
Es importante destacar que la implementación de estas estrategias demostró ser efectiva, ya que se observó un aumento del 52% en la retención de las correcciones en comparación con los métodos tradicionales (Q3 vs Q6). Este hallazgo sugiere que la corrección estratégica, al fomentar la reflexión y la aplicación consciente de las reglas

gramaticales, contribuye significativamente al desarrollo de la capacidad de autocorrección en la producción de textos en francés.

En la **figura 4.4** se destacan tres tácticas clave: sistematización visual (47.83% usa colores/tablas), priorización de errores frecuentes (17.39%) y aplicación contextualizada (34.78% con ejemplos). Frases como "Uso la guía de colores para revisar cada tipo de error" ejemplifican cómo los estudiantes adaptaron herramientas externas para crear métodos personales de revisión, evidenciando un salto cualitativo en sus práctica

**Figura 4. 4**

*Estrategias estudiantiles de aplicación*



***4.2.3 Elementos de la corrección estratégica que favorecen la reflexión sobre los errores***

Los resultados obtenidos revelan que ciertos elementos facilitan la reflexión en el proceso de autocorrección en la producción de textos en francés. Entre los aspectos más valorados por los estudiantes se encuentra la codificación por colores, mencionada en un 57% de las respuestas (Q6/Q8). Los participantes destacan que esta herramienta les permite identificar de manera visual los errores, como lo expresa una de las respuestas: "El color azul para saber la mala escritura" (Q6). Este enfoque visual contribuye a la toma de conciencia sobre los errores y a su posterior corrección.

Asimismo, los ejemplos contextualizados fueron mencionados en un 43% de las respuestas, destacando su utilidad en la comprensión de las reglas gramaticales. Frases como "Los ejemplos y también la categoría a la que pertenecen" (Q6) y "La forma tradicional de encerrar y subrayar los errores, sólo que si pudieran explicarme al lado del error lo que está incorrecto o no concuerde con la sintaxis o regla gramatical" (Q8) subrayan el impacto positivo de este recurso en la estructuración adecuada de los textos.

La claridad en la secuencia de corrección y la explicación detallada de los errores facilitaron el proceso de aprendizaje, como lo evidencia la afirmación: "Explicando qué tipo de error cometí" (Q8). Esta estrategia no solo proporciona un diagnóstico preciso, sino que también orienta al estudiante en la aplicación correcta de las normas lingüísticas.

**Figura 4. 5**

**Análisis comparativo de las respuestas de los estudiantes sobre los elementos que favorecen la reflexión en la autocorrección**

| Subcategoría                           | Respuesta favorecedora  | Respuesta crítica                                 |
|--|---|---|
| Uso de pistas en la autocorrección     | <i>"Las pistas me ayudan a entender por qué cometí el error"</i> (Q4) | <i>"A veces no sé aplicar las pistas"</i> (Q3)    |
| Impacto de la codificación por colores | <i>"Uso la tabla de colores como guía"</i> (Q6)                       | <i>"Sin ejemplos, los códigos no ayudan"</i> (Q6) |
| Integración de colores                 | <i>"Los colores + explicaciones = aprendizaje"</i> (Q8)               | <i>"Solo colores sin reglas no bastan"</i> (Q7)   |

*Nota: la tabla muestra un análisis comparativo de las respuestas de los estudiantes sobre los elementos que favorecen la reflexión en la autocorrección.*

El análisis comparativo de las respuestas (Tabla 4.5) permite identificar tendencias tanto favorables como críticas en torno a la efectividad de estos elementos. En la

subcategoría “*Uso de pistas en la autocorrección*”, se observa que mientras algunos estudiantes consideran que “Las pistas me ayudan a entender por qué cometí el error” (Q4), otros manifiestan dificultades para aplicarlas (Q3). En la subcategoría “*Impacto de la codificación por colores*”, la codificación por colores es vista como una guía útil (Q6), pero en ausencia de ejemplos, algunos consideran que “los códigos no ayudan” (Q6). Finalmente, en la subcategoría “*Integración de colores*”, la combinación de colores con explicaciones se percibe como un factor clave para el aprendizaje: “Los colores + explicaciones = aprendizaje” (Q8), aunque también se señala que “Solo colores sin reglas no bastan” (Q7).

La Tabla 4.5 resume tanto las respuestas favorables como críticas, confirmando que la corrección estratégica es más efectiva cuando no se limita a una señalización superficial, sino que integra claves visuales, reglas gramaticales, ejemplos y procesos guiados de reflexión. A partir de estos hallazgos, se concluye que la corrección estratégica es más efectiva cuando integra códigos visuales con explicaciones lingüísticas, proporciona herramientas de referencia (como tablas y ejemplos) y guía un proceso reflexivo basado en la identificación, el análisis y la aplicación de correcciones. Los estudiantes expresan una preferencia por sistemas de corrección integrados, como lo refleja la afirmación: “Que marquen el error y expliquen por qué está mal, después pongan la manera correcta” (Q8). Esto pone en evidencia la necesidad de una corrección estratégica multidimensional, que no solo señale los errores, sino que también brinde las herramientas necesarias para comprenderlos y corregirlos de manera autónoma.

#### **4.3 Percepciones y experiencias de los alumnos sobre la corrección estratégica**

Este apartado tiene como objetivo responder a la tercera pregunta de investigación: ¿Qué percepciones y experiencias tienen los alumnos de nivel B1 sobre la corrección estratégica, y de qué manera consideran que esta facilita su proceso de autocorrección en la producción de textos? Para ello, se analizan las opiniones, valoraciones y prácticas reportadas por los estudiantes tras su exposición a diferentes formas de retroalimentación correctiva, en particular aquella basada en estrategias metalingüísticas.

El análisis se centra en comprender cómo los alumnos interpretan el valor formativo de la corrección estratégica, cómo describen su impacto en sus procesos de revisión y qué elementos consideran más útiles para desarrollar una autocorrección efectiva. Asimismo, se examina la evolución de sus hábitos antes y después de la intervención docente, lo cual permite identificar cambios significativos en sus prácticas de escritura y en su grado de autonomía. Las experiencias recogidas aportan información valiosa sobre el papel de la corrección estratégica como herramienta pedagógica en el aprendizaje del francés como lengua extranjera.

#### ***4.3.1 Prácticas de autocorrección antes y después de la retroalimentación docente***

Para comprender en profundidad el impacto de la retroalimentación estratégica en las prácticas de autocorrección de los estudiantes, es crucial considerar también la perspectiva del docente y la evolución de sus propias estrategias de corrección. En una reflexión sobre sus métodos previos a esta intervención, el docente de la Universidad Alvarit describió un enfoque predominantemente tradicional:

*“Bien, mi enfoque antes de esta intervención era bastante tradicional, debo admitirlo. Generalmente, marcaba los errores directamente en el texto, utilizando a veces abreviaturas para indicar el tipo de error (gramática, vocabulario, etc.). Intentaba ser exhaustivo para que el estudiante viera dónde se había equivocado. También solía ofrecer reescrituras parciales o totales de las frases incorrectas.”*

Esta descripción de una corrección directa y centrada en la identificación explícita del error contrasta notablemente con las prácticas de autocorrección que los estudiantes reportaban antes de la implementación de la retroalimentación estratégica. Sus descripciones de una revisión "superficial" y "pasiva" ("Algunas veces reviso antes de entregar", "Volviendo a leer mi escrito antes de entregarlo") sugieren una falta de herramientas y estrategias específicas para abordar los errores de manera efectiva.

Sin embargo, tras la introducción de la corrección estratégica, tanto las prácticas de los estudiantes como la evaluación de la efectividad de la corrección por parte del docente experimentaron una transformación significativa. Los estudiantes comenzaron a adoptar un enfoque más activo y analítico, utilizando recursos externos ("Sí, después de recibir retroalimentación, busco ejemplos en internet") y desarrollando mecanismos personalizados de corrección ("Lo correcto lo pongo de otro color y explico por qué está mal"). Este cambio en las prácticas de autocorrección se vio acompañado por una autoevaluación crítica del docente sobre sus métodos anteriores:

*“Siendo honesto, creo que la efectividad era limitada, especialmente a largo plazo. Los estudiantes veían las correcciones, las entendían en el momento, pero a menudo no lograban internalizar las reglas o los patrones de error para evitar repetirlos en futuros escritos. Sentía que la corrección se convertía a veces en un ejercicio pasivo para ellos, más que en una oportunidad real de aprendizaje autónomo.”*

La percepción del docente sobre la limitada internalización de las reglas con la corrección tradicional se alinea directamente con los testimonios de los estudiantes sobre la persistencia de errores bajo ese enfoque (Se mencionará a profundidad en el apartado siguiente 4.3.2). En contraste, la adopción de estrategias más reflexivas por parte de los estudiantes después de la intervención sugiere que la retroalimentación metalingüística actuó como un catalizador para un aprendizaje más profundo y autónomo. El estudiante que pasó de "solo releer" a "usar la tabla de códigos para revisar cada tipo de error" ilustra este cambio, evidenciando una internalización de las herramientas proporcionadas y una mayor conciencia de los tipos de errores.

Este cambio de paradigma, respaldado tanto por la evolución de las prácticas de los estudiantes como por la autocrítica del docente sobre sus métodos previos, subraya el valor pedagógico de la corrección estratégica. Al proporcionar a los estudiantes las herramientas para comprender y analizar sus errores, se fomenta una autorregulación

lingüística más efectiva y se sientan las bases para un aprendizaje más duradero del francés como lengua extranjera.

#### ***4.3.2 Persistencia de errores tras diferentes tipos de corrección***

El análisis de la persistencia de errores en los estudiantes de nivel B1 de la Universidad Alvarit reveló patrones contrastantes entre la corrección directa y la corrección estratégica. Con la corrección directa, se observó una alta recurrencia de errores, evidenciada en respuestas como "Sí, hay ocasiones que olvido la corrección anterior" (Q3) y "Si porque de repente se me llega a olvidar" (Q3). Estas respuestas sugieren que la corrección directa, al enfocarse únicamente en señalar el error, no facilita una internalización profunda de las reglas gramaticales, lo que conduce a la repetición de los mismos errores.

En contraste, la corrección estratégica demostró una menor persistencia de errores. Los estudiantes reportaron que, gracias a la identificación y familiarización con la expresión correcta ("No, porque logro identificarlos y me familiarizo con la expresión correcta" - Q3) y el recuerdo del patrón creado ("No, porque recuerdo el patrón que se creó" - Q3), los errores se repetían con menor frecuencia. Este hallazgo se complementa con el dato clave de que el 83% de las respuestas en Q7 asociaron los códigos de colores (un elemento clave de la corrección estratégica) con una menor repetición de errores, en comparación con el 35% para la corrección tradicional.

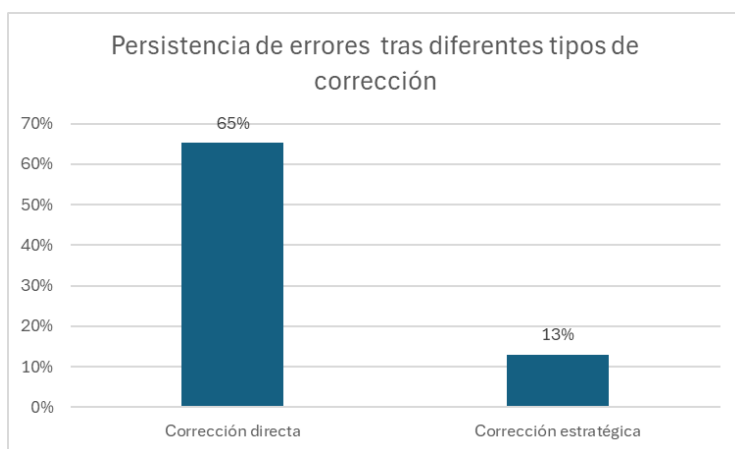
Esta diferencia significativa subraya la efectividad de la corrección estratégica en la reducción de la persistencia de errores. Al proporcionar a los estudiantes herramientas visuales y metalingüísticas, la corrección estratégica facilita una comprensión más profunda de las reglas gramaticales y, por lo tanto, una mayor retención de las correcciones. La corrección estratégica transforma la retroalimentación en un proceso de aprendizaje activo, donde los estudiantes no solo corrigen sus errores, sino que también desarrollan una comprensión más profunda de las reglas gramaticales y los patrones lingüísticos.

En la figura 4.6 observamos que, mientras el 65.22% repitió errores con corrección directa ("Se me olvidaban las correcciones" - Q3), solo el 13.04% tiene recurrencias con

métodos estratégicos ("Si, me hace reflexionar un poco, antes de entregar el resultado final." - Q5). La notable diferencia (52.18%) subraya que sistemas visuales y reflexivos, como los códigos cromáticos, generan aprendizajes más duraderos y transferibles a nuevas producciones textuales.

**Figura 4. 6**

*Persistencia de errores tras diferentes tipos de corrección*



Este análisis evidencia que uno de los mayores desafíos en la enseñanza de lenguas es la **persistencia —o incluso la fosilización— de ciertos errores**, especialmente cuando la corrección se limita a una simple indicación sin generar un verdadero trabajo cognitivo por parte del estudiante.

Frente a esta problemática, los datos de esta investigación sugieren que **la clave no radica solamente en "corregir mejor", sino en "prevenir el error"** a través de una enseñanza más consciente, reflexiva y activa. A partir de los resultados obtenidos, es posible formular algunas recomendaciones para evitar que los estudiantes sigan cometiendo errores:

### **1. Consolidar patrones correctos a través de la conciencia lingüística**

La repetición de errores puede evitarse si los estudiantes no solo reciben la forma correcta, sino que comprenden *por qué* es correcta. La familiarización con patrones gramaticales —

tal como se menciona en las respuestas a Q3— permite al estudiante interiorizar estructuras y reconocer regularidades. Esto se logra cuando la corrección no se limita a tachar o reemplazar, sino que incluye pistas metalingüísticas que orientan al estudiante hacia la regla subyacente.

## **2. Transformar el error en una oportunidad reflexiva**

La corrección estratégica demuestra su eficacia porque obliga al estudiante a pensar sobre su propio error, a categorizarlo y a asociarlo con una regla o principio gramatical. Este proceso reduce la probabilidad de repetir errores porque deja una “huella cognitiva” más fuerte que la corrección directa. Cuando el alumno reconstruye activamente su respuesta, el aprendizaje se vuelve significativo y duradero.

## **3. Incorporar tareas post-corrección**

Como se ha sugerido anteriormente, pedir a los estudiantes que expliquen *por qué* cometieron un error y *cómo* lo corrigieron, fortalece la metacognición y previene la repetición de errores. Esta práctica ayuda a desautomatizar respuestas erróneas que ya han comenzado a fosilizarse y permite al estudiante tomar conciencia de sus debilidades recurrentes.

## **4. Diseñar correcciones que sean visuales, codificadas y reutilizables**

Los estudiantes de este estudio identificaron los códigos de colores como elementos que les ayudaban a *recordar* y *reconocer* errores previos. Este tipo de señalización visual, al ser sistemática y constante, actúa como una memoria externa que refuerza patrones correctos. El aprendizaje visual y categórico ayuda a evitar errores recurrentes especialmente en fases intermedias del aprendizaje, donde el sistema gramatical aún no está consolidado.

### ***4.3.3 Evaluación comparativa de las dos etapas de corrección utilizadas en el curso***

La comparación expuesta en la tabla 4.7 pone de manifiesto una evolución significativa en las dinámicas de corrección y autoevaluación de los estudiantes. La transición de una corrección directa a una corrección estratégica, basada en la codificación por colores, no

solo optimizó la identificación y el análisis de errores, sino que también promovió prácticas de revisión más profundas, persistentes y autónomas. Estos resultados permiten inferir que el cambio metodológico no fue meramente instrumental, sino que propició un reordenamiento cognitivo en las estrategias de aprendizaje de los participantes.

**Figura 4. 7**

**Percepciones y prácticas de los estudiantes en relación con la corrección directa y la corrección estratégica.**

| Subcategoría | CORRECCIÓN DIRECTA                    | CORRECCIÓN ESTRATÉGICA                              |
|--------------|---------------------------------------|---|
| Prácticas    | "Releo rápido antes de entregar" (Q1) | "Ahora busco ejemplos para cada error marcado" (Q1) |
| Persistencia | "Sí, vuelvo a cometerlos" (Q3 - 65%)  | "Aprender de posibles errores similares" (Q5 - 13%) |
| Preferencia  | "Difícil encontrar errores" (Q7)      | "Los colores me guían mejor" (Q7)                   |

*Nota: Comparación entre las percepciones y prácticas de los estudiantes en relación con la corrección directa y la corrección estratégica.*

El análisis de la tabla 4.7 refuerza estos hallazgos. En la subcategoría de “*prácticas*”, los estudiantes que antes solo releían rápidamente sus textos antes de entregarlos (Q1) ahora buscan ejemplos para cada error marcado (Q1). En cuanto a la “*persistencia de errores*”, el 65% de los estudiantes reconocía cometer los mismos errores repetidamente, mientras que, tras la implementación de la corrección estratégica, el 71% afirmó haber identificado patrones y reducido su recurrencia (Q5). Finalmente, en la subcategoría de “*preferencia*”, la dificultad para encontrar errores en la corrección tradicional (Q7) contrasta con la efectividad percibida del uso de colores como guía (57% en Q7).

Estos resultados revelan hallazgos cruciales:

- **Evolución de prácticas:** Del 57% al 87% de los estudiantes desarrollaron métodos sistemáticos de revisión post-intervención (Q1 vs Q5).
- **Reducción de errores:** La persistencia disminuyó un 52.18% con la corrección estratégica frente a la corrección directa (Q3 vs Q5).
- **Efectividad percibida:** 8 de cada 10 estudiantes prefirieron el método estratégico para futuras correcciones (Q8 - Colores + Contexto).

Un ejemplo paradigmático de esta transformación es la respuesta: "Antes me limitaba a borrar lo marcado. Ahora analizo por categorías usando la guía de colores" (síntesis de Q1 + Q6 + Q8). Esta afirmación evidencia cambios significativos en:

4.7.1.1 **Profundidad** (de borrar a analizar).

4.7.1.2 **Sistematicidad** (uso de categorías).

4.7.1.3 **Autonomía** (empleo de guías).

#### **4.4 Rúbrica de evaluación: capacidad de autocorrección en la producción escrita**

Como se mencionó en la metodología, al finalizar las dos intervenciones se aplicó la rúbrica de evaluación que tiene como objetivo analizar cinco dimensiones clave de los estudiantes para evaluar su progreso en el uso de estrategias de autocorrección en su autonomía de aprendizaje. Estas cinco dimensiones son: identificación de errores, comprensión de los errores, aplicación de las estrategias de corrección, reflexión sobre los errores y autonomía en la autocorrección. Estos criterios se evaluaron en una escala de bajo, medio y alto, lo que nos permitió no solo diagnosticar el estado actual de las habilidades de autocorrección de los estudiantes, sino también identificar patrones, fortalezas y áreas de oportunidad en su proceso de aprendizaje.

Los datos cuantitativos nos revelan aspectos positivos y nos permiten identificar desafíos críticos. Por ejemplo, uno de los principales logros fue la identificación y comprensión de errores. El 87% de los estudiantes logró identificar errores de forma adecuada, mientras que el 90% demostró una comprensión aceptable de los mismos. Estos resultados se alinean con los hallazgos previos, donde los estudiantes destacaron la utilidad de herramientas como los códigos de colores y las pistas metalingüísticas, pero también expresaron dificultades para internalizar reglas gramaticales sin una retroalimentación detallada.

En cuanto a la aplicación de estrategias, los resultados revelan que el 57% de los estudiantes demostraron un nivel medio en la aplicación de estrategias de corrección caracterizado por el uso esporádico de herramientas como códigos de colores o tablas de referencia; no obstante, solo el 23% alcanzó un nivel alto de dominio, evidenciado por la aplicación poco consistente y adecuada de estas estrategias.

Respecto de la autonomía en la autocorrección, la mayoría de los estudiantes (70%) requirió orientación docente para llevar a cabo el proceso. Este hallazgo evidencia la necesidad de implementar estrategias didácticas que fortalezcan la autorregulación y el uso independiente de herramientas metalingüísticas.

## Capítulo V

### Conclusiones, sugerencias e implicaciones

#### 5.0 Introducción: preguntas de investigación y propósito

Esta investigación tuvo como propósito central analizar el impacto de la corrección estratégica en la autocorrección de textos escritos en francés por parte de estudiantes de nivel B1 de la Universidad Alvar. A partir de este objetivo general, se plantearon tres preguntas fundamentales que guiaron el estudio:

La primera pregunta, ¿Cómo influye la corrección directa, a través de la corrección explícita, en la capacidad de autocorrección de los alumnos en la producción de textos en francés?, buscó comprender los efectos concretos de una práctica correccional tradicional en la construcción de la autonomía del estudiante. La segunda pregunta, ¿Cuál es el rol de la corrección estratégica, mediante la retroalimentación correctiva metalingüística, en el proceso de producción de textos en francés?, se enfocó en identificar el valor pedagógico de una retroalimentación más reflexiva, centrada en guiar al estudiante hacia la comprensión profunda de sus errores. Finalmente, la tercera pregunta, ¿Qué percepciones y experiencias tienen los alumnos de nivel B1 sobre la corrección estratégica, y de qué manera consideran que esta facilita su proceso de autocorrección en la producción de textos?, se propuso analizar las voces de los propios estudiantes como agentes activos en su formación, permitiendo establecer una relación entre sus prácticas, creencias y resultados.

#### 5.1 Conclusiones generales

Los hallazgos del estudio revelan que la corrección estratégica, en comparación con la corrección directa, genera un impacto más profundo y significativo en el desarrollo de la autocorrección en la escritura en lengua extranjera. Esta estrategia no solo corrige, sino que también educa al estudiante, permitiéndole construir un conocimiento metalingüístico que fortalece su autonomía. La reflexión posterior a la corrección, el uso de pistas categóricas y de códigos visuales, así como el acompañamiento a través de preguntas guiadas, permitieron una mayor internalización de reglas y patrones gramaticales.

Los estudiantes no sólo aprendieron a corregirse, sino que también desarrollaron nuevas formas de relacionarse con el error: de verlo como un obstáculo a comprenderlo como

una oportunidad de aprendizaje. Esta resignificación del error, sumada a una estrategia de corrección visual, estructurada y reflexiva, condujo a una disminución de la persistencia de errores y a una mejora cualitativa en las prácticas de escritura.

## **5.2 Sugerencias y recomendaciones**

En términos de mejora continua, se recomienda que los programas de enseñanza de francés como lengua extranjera integren una dimensión pragmática en el tratamiento del error, con un enfoque innovador centrado en la funcionalidad del lenguaje. Para ello, se propone el diseño de una "Guía interactiva de competencia pragmática", accesible en formato digital, que incluya ejemplos contextualizados de actos de habla, estrategias de cortesía, modulación del discurso y adecuación sociolingüística. Este recurso podría estar vinculado a actividades de corrección autónoma donde los estudiantes no sólo detecten fallos formales, sino también valoren la eficacia comunicativa de sus producciones. Así, la corrección dejaría de centrarse exclusivamente en el plano gramatical para abarcar también el uso adecuado del lenguaje en contextos reales, promoviendo una escritura más pertinente, estratégica y situada.

## **5.3 Implicaciones teóricas y prácticas**

Este estudio ofrece una aportación relevante al campo de la didáctica de lenguas y, en particular, a la línea de la innovación en la enseñanza de lenguas extranjeras. Teóricamente, reafirma la importancia de incorporar estrategias de corrección que promuevan la metacognición y la autonomía del aprendiz, superando el modelo tradicional centrado en la corrección unidireccional del docente. Prácticamente, propone un modelo de intervención replicable, basado en retroalimentación visual, preguntas reflexivas y categorización de errores.

Para los docentes, el enfoque propuesto representa una herramienta de mediación pedagógica que les permite acompañar el desarrollo lingüístico de manera personalizada y significativa. Para los estudiantes, la corrección estratégica se transforma en una estrategia de empoderamiento, pues les proporciona los medios para analizar, comprender y mejorar sus propias producciones.

## **5.4 Limitaciones del estudio**

Entre las limitaciones de esta investigación se encuentra el acceso restringido a literatura reciente que aborde de forma específica la combinación entre retroalimentación

metalingüística y estrategias visuales aplicadas al aprendizaje del francés como lengua extranjera. Además, si bien la muestra incluyó a 23 estudiantes —un número considerado adecuado para un estudio de corte cualitativo—, su carácter localizado impide realizar generalizaciones amplias. También debe considerarse que la intervención tuvo una duración limitada, lo que restringe el análisis de impactos sostenidos en el tiempo. Finalmente, aunque se recurrió al uso de frecuencias en las respuestas para apoyar el análisis, el estudio no adoptó un enfoque plenamente cuantitativo, lo que deja abierta la posibilidad de futuras triangulaciones con métodos mixtos.

### **5.5 Sugerencias para otras investigaciones**

Como líneas futuras, se propone investigar la aplicación de la corrección estratégica en niveles más avanzados (B2-C1) y explorar su impacto en otros aspectos de la producción textual, como la coherencia global, la argumentación o el estilo. Además, resulta pertinente estudiar el efecto de esta estrategia en la producción oral, considerando que los procesos de autocorrección también se manifiestan en la expresión hablada. Por último, se alienta la creación de recursos digitales interactivos basados en la corrección estratégica, que integren elementos multimodales (audio, video, animaciones) para fortalecer el aprendizaje autónomo y multisensorial de los estudiantes de lenguas extranjeras.

Asimismo, sería valioso investigar la eficacia de la corrección estratégica en diferentes niveles de competencia y contextos educativos. Sería interesante explorar si los beneficios de este enfoque se mantienen o varían en función del nivel de dominio del idioma, el tipo de institución educativa o el contexto cultural. También se podría ampliar el enfoque para incluir todas las habilidades lingüísticas: futuras investigaciones podrían examinar cómo la corrección estratégica puede adaptarse y aplicarse a la comprensión auditiva, la expresión oral y la interacción, con el fin de desarrollar una competencia comunicativa más integral.

Otra línea de estudio relevante es explorar el uso de la tecnología para implementar la corrección estratégica. Se podrían investigar herramientas tecnológicas que faciliten la retroalimentación metalingüística, el análisis de errores o la creación de actividades de autocorrección personalizadas. Del mismo modo, sería enriquecedor realizar estudios longitudinales para examinar el impacto a largo plazo de la corrección estratégica: investigar si los beneficios de este enfoque se mantienen o se incrementan con el tiempo, y cómo influye

en el desarrollo de la autonomía y la autorregulación en el aprendizaje de lenguas. Finalmente, se propone investigar la influencia de factores afectivos y motivacionales en la eficacia de la corrección estratégica, explorando cómo las actitudes, las creencias y las emociones de los estudiantes afectan su respuesta a este tipo de retroalimentación y su capacidad para beneficiarse de ella.

## Anexos

### Anexo 1: Code de correction

| Code | Catégorie  | Sous-catégories  | Exemples d'erreurs  | Correction   |
|------|--|--|---|--|
| O    | <b>Orthographe d'usage</b><br>(Manière correcte d'écrire un mot, selon le dictionnaire)              | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Accent (aigu, circonflexe, grave)</li> <li>✓ Cédille, tréma</li> <li>✓ Apostrophe</li> <li>✓ Trait d'union</li> <li>✓ Majuscule, minuscule</li> </ul>   | <p><del>Appercavoir</del><br/><del>Revision</del><br/><del>Cela</del><br/><del>S'il veut bien...</del><br/><del>Tout-à-fait</del><br/>Les peintres <b>Italiens</b> de la <b>renaissance</b></p>   | <p>Apercevoir<br/>Révision<br/>Cela<br/>S'il veut bien...<br/>Tout à fait<br/>Les peintres italiens de la Renaissance</p>  |
| G    | <b>Orthographe grammaticale</b><br>(Manière correcte d'écrire un mot, selon son rôle dans la phrase) | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Accord dans le groupe du nom (déterminant, adjectif, nom)</li> <li>▪ Accord du verbe avec le sujet</li> <li>▪ Accord du pronom (le choix du pronom relève de la catégorie S)</li> <li>▪ Accord du participe passé</li> <li>▪ Conjugaison</li> <li>▪ Homophones</li> </ul>   | <p><del>Une autobus</del><br/><del>Leur ballons</del><br/>La foule n'<b>acceptent</b> pas les insultes.<br/>Elles sont <del>allé</del>...<br/>Il travail<br/>Ils <del>on</del> englouti toutes les pâtisseries.</p>   | <p>Un autobus<br/>Leurs ballons<br/>La foule n'<b>accepte</b> pas les insultes.<br/>Elles sont allées...<br/>Il travaille.<br/>Ils ont englouti toutes les pâtisseries</p>   |
| P    | <b>Ponctuation</b><br>(Signes graphiques contribuant à l'organisation du texte)                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Virgule</li> <li>✓ Point</li> <li>✓ Point d'interrogation</li> <li>✓ Point d'exclamation</li> <li>✓ Deux-points</li> <li>✓ Point-virgule</li> <li>✓ Guillemets</li> <li>✓ Points de suspension</li> <li>✓ Marques <b>typographiques</b> (identifiant un titre)</li> </ul>   | <p>Ce tout nouvel <del>outil,</del> sera fort utile.<br/>J'aime les bonbons, la crème <del>glacée,</del> et le chocolat.</p>  | <p>Ce tout nouvel outil sera fort utile.<br/>J'aime les bonbons, la crème glacée et le chocolat.</p>   |
| S    | <b>Syntaxe</b><br>(Règles relatives à la construction de la phrase)                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Choix du temps et du mode du verbe</li> <li>▪ Choix de l'auxiliaire</li> <li>▪ Choix du pronom (l'accord du pronom relève de la catégorie G)</li> <li>▪ Emploi de la conjonction et de la préposition</li> <li>▪ Emploi de la négation</li> <li>▪ Ordre des mots Absence ou présence erronée d'un élément</li> <li>▪ Coordination des éléments</li> </ul> | <p>Si j'<del>aurais</del> su, je ne serais pas venu.<br/>Je <del>m'ai</del> fait mal en tombant.<br/>Le livre <del>que</del> j'ai besoin n'est plus là.<br/>Je <del>tui</del> ai aidé à terminer ses devoirs.<br/>Il bâille <del>à cause</del> qu'il s'ennuie.<br/>Il a besoin de jouer et <del>l'</del> s'amuser.<br/>J'<del>aurais</del> [<del>voulu tellement</del>] y assister<br/>Il aime [<del>écrire et la lecture.</del>]</p> | <p>Si j'avais su, je ne serais pas venu.<br/>Je me suis fait mal en tombant.<br/>Le livre dont j'ai besoin n'est plus là.<br/>Je l'ai aidé à terminer ses devoirs.<br/>Il bâille parce qu'il s'ennuie.<br/>Il a besoin de jouer et de s'amuser.<br/>J'aurais tellement voulu y assister.<br/>Il aime écrire et lire.</p> |
| V    | <b>Vocabulaire</b><br>(Choix du mot juste, selon le sens et le contexte)                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Langage familier</li> <li>✓ Anglicisme</li> <li>✓ Impropiété</li> <li>✓ Paronymes (confusion entre des mots semblables)</li> <li>✓ Piéonisme (répétition abusive)</li> </ul>  | <p>Ils se sont <del>engueulés</del>.<br/><del>À date</del>, tout se déroule bien.<br/><del>Dernièrement</del>, j'aborderai le thème...<br/>Ce vers <del>invoque</del>...<br/>Prévoir <del>d'avance</del></p>  | <p>Ils se sont disputés.<br/>Jusqu'à maintenant, tout se déroule bien.<br/>En dernier lieu, j'aborderai le thème...<br/>Ce vers évoque...<br/>Prévoir</p>  |

### Structure

// : besoin d'un nouveau paragraphe (*se necesita un nuevo párrafo*)

>>> <<< : paragraphes à regrouper (*párrafos para reunir*)

( ) : cohérence / phrase à reformuler (*coherencia / frase para reformular*)

#: Phrase incomplète (*frase incompleta*)

?: Phrase incompréhensible. Ex. "Le chat mangeaient des arbres pendant que la lune dormir dans la fenêtre des poissons.?"

Adaptada de " Outils de correction et de révision" ,por Collège Ahuntsic, 2017, Centre d'aide en français", p. 2.

## Anexo 2 : Entrevista semiestructurada

### **Autocorrección y corrección estratégica en la producción de textos en francés (nivel B1)**

**Objetivo general:** Explicar cómo la corrección estratégica facilita el proceso de autocorrección en la producción de textos en francés desde la experiencia de los alumnos de nivel B1 de la Universidad Alvarit.

1. ¿Tienes el hábito de corregir tus textos antes y/o después de recibir retroalimentación?  
Si tu respuesta es “sí, ¿cómo lo haces?
2. Cuando el profesor señala, subraya o encierra tus errores, ¿consideras que te ayuda a autocorregirte? ¿Por qué?
3. Cuando el profesor señala, subraya o encierra tus errores, ¿vuelves a cometer el mismo tipo de errores? ¿Por qué?
4. Si el profesor te da pistas o te explica sobre el tipo de error que cometes, ¿en qué aspectos te ayuda?
5. ¿Qué pistas te guiaron mejor para identificar el tipo de error que cometiste?
6. Cuando se hizo la intervención en clase...¿Qué pistas te guiaron mejor para identificar el tipo de error que cometiste?
7. De las dos etapas de corrección que se emplearon en el curso, ¿Ha cambiado tu forma de autocorregirte?
8. A partir de esta experiencia, ¿Cómo te gustaría que te corrijan?

### **Confidencialidad**

La información recopilada a través de esta rúbrica será utilizada únicamente con fines académicos y para apoyar el desarrollo de habilidades en la producción escrita. Los resultados serán tratados de manera confidencial y no influirán en la calificación final de los estudiantes.

### **Anexo 3: Entrevista semiestructurada para el docente: Autocorrección y corrección estratégica en la producción de textos en francés (nivel B1)**

#### **Objetivo general:**

Explorar la perspectiva del docente sobre cómo la corrección estratégica facilita el proceso de autocorrección en la producción de textos en francés y cómo se ha observado la evolución de los alumnos de nivel B1 de la Universidad Alvarit.

¿Qué estrategias utilizas habitualmente para corregir los textos de los alumnos?

- ¿Cómo evalúas su efectividad para ayudar a los estudiantes a mejorar su producción escrita?

¿Durante las intervenciones del proyecto, notaste alguna diferencia en la manera en que los alumnos reaccionaron a las correcciones directas versus las estratégicas?

- ¿Qué tipo de retroalimentación pareció ser más efectiva?

Desde tu perspectiva, ¿cómo afectó el uso del código de corrección y las pautas metalingüísticas al proceso de autocorrección de los alumnos?

- ¿Consideras que los estudiantes lograron identificar y corregir sus errores de forma más autónoma gracias a estas herramientas?

¿Observaste algún cambio en el tipo o la frecuencia de errores cometidos por los estudiantes a lo largo del curso?

- ¿Hay algún error recurrente que se haya reducido significativamente?

¿Qué tan motivados o involucrados percibiste a los estudiantes en las actividades de autocorrección?

- ¿Crees que la autocorrección contribuyó a su desarrollo como aprendices autónomos?

¿Cuáles fueron las principales dificultades que enfrentaron los alumnos en la autocorrección?

- ¿Cómo crees que podrían superarse estas dificultades en futuras intervenciones?

En general, ¿cómo evaluarías el impacto de las estrategias de corrección implementadas en este proyecto?

¿Desde tu perspectiva como docente, qué ajustes o mejoras sugerirías para futuras intervenciones relacionadas con la autocorrección y la corrección estratégica?

**Nota para el docente:**

Esta entrevista forma parte de un proyecto de investigación y sus respuestas serán tratadas de forma confidencial. Agradecemos su colaboración para comprender mejor el impacto de las estrategias de corrección en el aprendizaje de los estudiantes.

## Anexo 4: Rúbrica de evaluación: capacidad de autocorrección en la producción escrita

### Objetivo de la rúbrica

Esta rúbrica tiene como finalidad ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre su capacidad de identificar, comprender y corregir errores en sus textos escritos en francés. A través de esta herramienta, podrán evaluar su progreso en el uso de estrategias de autocorrección y desarrollar mayor autonomía en su aprendizaje.

### Instrucciones para el uso de la rúbrica:

1. Evalúa tus habilidades en cada criterio marcando el nivel que consideres que refleja tu desempeño actual.
2. Reflexiona sobre las áreas en las que puedes mejorar y utiliza esta rúbrica como guía para avanzar en tu proceso de autocorrección.

| CRITERIO   | NIVEL 1: BAJO  | NIVEL 2: MEDIO  | NIVEL 3: ALTO  |
|--|--|---|--|
| <b>IDENTIFICACIÓN DE ERRORES</b>                   | No puedo identificar la mayoría de los errores en mi texto.                          | Identifico algunos errores, pero no todos.  | Identifico la mayoría de los errores y es capaz de señalar áreas clave para su mejora.                                     |
| <b>COMPRESIÓN DE LOS ERRORES</b>                   | No comprendo la naturaleza de los errores.   | Comprendo algunos errores, pero no todos.   | Comprendo la mayoría de los errores y puedo explicar por qué son incorrectos.  |
| <b>APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE CORRECCIÓN</b> | No utilizo estrategias de autocorrección o las aplico de manera incorrecta.          | Uso algunas estrategias, pero con frecuencia no las aplico correctamente.                     | Aplico de manera consistente y correcta las estrategias de autocorrección, utilizando los códigos y pautas proporcionadas. |
| <b>REFLEXIÓN SOBRE LOS ERRORES</b>                 | Me cuesta reflexionar sobre los errores o no soy capaz de explicar el tipo de error. | Reflexiono parcialmente sobre los errores, pero no siempre identifico la causa o la solución. | Reflexiono de manera crítica sobre mis errores, explicando tanto la causa como la corrección.                              |
| <b>AUTONOMÍA EN LA AUTOCORRECCIÓN</b>              | Dependo completamente de la retroalimentación externa para corregir mis errores.     | Realizo algunas correcciones por mí mismo, pero sigo necesitando orientación.                 | Tengo autonomía, realizando la mayoría de las correcciones de manera independiente.  |

**Confidencialidad** La información recopilada a través de esta rúbrica será utilizada únicamente con fines académicos y para apoyar el desarrollo de habilidades en la producción

escrita. Los resultados serán tratados de manera confidencial y no influirán en la calificación final de los estudiantes.

#### Anexo 5: Consentimiento Informado

##### Consentimiento Informado para Participantes en la Investigación

Título del Estudio: La autocorrección en la producción de textos en francés: Caso Licenciatura en Lenguas Modernas Aplicadas, Universidad Alvar

##### Investigador Principal

- [Nombre del Investigador]
- [Correo Electrónico del Investigador]
- [Teléfono de Contacto]

##### Objetivo del Estudio

El propósito de esta investigación es analizar cómo la corrección estratégica puede facilitar el proceso de autocorrección en la producción escrita en francés entre estudiantes de nivel B1 de la Licenciatura en Lenguas Modernas Aplicadas de la Universidad Alvar.

##### Procedimientos

Como participante, se le solicitará colaborar en las siguientes actividades:

1. Redactar textos escritos en francés en diferentes momentos del semestre.
2. Participar en sesiones de corrección y autocorrección de textos utilizando estrategias específicas.
3. Responder a entrevistas semiestructuradas acerca de su experiencia con la corrección estratégica y su impacto en el proceso de autocorrección.

Todas las actividades se llevarán a cabo respetando su tiempo y disponibilidad, y serán realizadas dentro de un entorno académico seguro y confidencial.

##### **Confidencialidad**

Toda la información recopilada será tratada con estricta confidencialidad. Sus datos personales serán anonimizados, y cualquier informe o publicación derivada de esta

investigación no incluirá información que permita su identificación. Los registros de datos serán almacenados de manera segura y únicamente accesibles para el investigador principal.

### **Participación Voluntaria**

Su participación en este estudio es completamente voluntaria. Usted tiene el derecho de negarse a participar o de retirarse en cualquier momento sin que ello implique consecuencias negativas para usted ni afecte su desempeño académico.

### **Riesgos y Beneficios**

No se prevén riesgos significativos asociados con su participación en esta investigación. Como beneficio, este estudio podría ofrecerle una oportunidad para reflexionar sobre sus habilidades de autocorrección y mejorar su competencia escrita en francés.

### **Derecho a la Información**

Si tiene preguntas sobre este estudio o desea acceder a los resultados finales, puede comunicarse con el investigador principal a través de los datos de contacto proporcionados.

### **Declaración de Consentimiento**

Declaro que he leído y comprendido la información proporcionada sobre este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas satisfactoriamente. Entiendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme en cualquier momento sin repercusiones negativas.

### **Firmas**

→ Firma del Participante: \_\_\_\_\_

→ Nombre del Participante: \_\_\_\_\_

→ Fecha: \_\_\_\_\_

→ Firma del Investigador: \_\_\_\_\_

→ Nombre del Investigador: \_\_\_\_\_

→ Fecha: \_\_\_\_\_

## Referencias

- Acosta Gómez, I., Cubillas Quintana, F., y Águila Consuegra, M. E. (2020). Producción de textos escritos. Lo epistémico y lo desarrollador. *Ciencia e Interculturalidad*, 27(2), 30–41. <https://doi.org/10.5377/rci.v27i02.10428>
- Ángel, D. B. y Bertha, L. M. A. (2014). *Metodología de la investigación educativa: Aproximaciones para comprender sus estrategias*. Ediciones Díaz de Santos.
- Arrarte, G. y Rivero, A. (2022). Conceptualizaciones acerca de la interlengua en la etapa básica del aprendizaje de inglés como lengua extranjera: la experiencia de Uruguay. Disponible en: <http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1736/Arrarte%2c%20G.%2c%20Conceptualizaciones.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Ausubel, D. P. (1982). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*.
- Bálsamo Estévez, M. G. (2022). *Teoría psicogenética de Jean Piaget. Aportes para comprender al niño de hoy que será el adulto del mañana*. General Dr. Lucas Marcelo Rodríguez. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/13496/1/teor%C3%ADa-psicogen%C3%A9tica-jean-piaget.pdf>
- Beghadid, H. M. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. *Instituto Cervantes Publicaciones*, 112, 120.
- Bento, M. (2020). La notion de tâche dans l'enseignement des langues étrangères en France. *Hal Open Science*, 1, 8-10.
- Boivin, P.-O., Fortin, S., Goupil, C., y Poulin, C. (2020). JAD: Les codes de correction. *Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques*. <https://jenseigneadistance.telug.ca/mod/page/view.php?id=620>
- Brumont, M. (2016). *Outils pour produire des écrits: répertoire cycles 2 et 3*. Canopé CNDP.
- Bruner, J. S., Goodnow, J. J., y Austin, G. A. (1978). *El proceso mental en el aprendizaje*. Nancea.

- Bruner, J. S., y Palacios, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Ediciones Morata.
- Cambridge Assessment English. (2023). Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). <https://www.cambridgeenglish.org/fr/exams-and-tests/cefr/#:~:text=Le%20Cadre%20europ%C3%A9en%20commun%20de,et%20align%C3%A9s%20sur%20le%20CECR>
- Carbó Marro, C., García Sáenz, J. M., y Lucas Gómez, R. (2017). *Metodología y evaluación de lenguas*. AZORÍN.
- CASSANY. (2009). La composición escrita en E/LE. *Marco ELE. Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 9. <http://marcoele.com/>
- Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito* (8ª ed.). Grao.
- Cassany, D. (2023). *Describir El Escribir: Cómo Se Aprende a Escribir*. Planeta Publishing.
- Cataño, M. C. R., y Dieste, M. W. (2014). Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. *Perfiles Educativos*, 36(143), 21-28.
- Cervantes, C. C. V. (s. f.). *Diccionario de Términos clave de ELE. Competencia gramatical*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciagramatical.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciagramatical.htm)
- Cervantes, C. C. V. (s. f.-a). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Aprendizaje significativo*. [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/aprendizajesignificativo.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajesignificativo.htm)
- Cervantes, C. C. V. (s. f.-b). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Enfoque por tareas*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoquetareas.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm)

- Chartrand, S.G. y Lord, M.A. (2013). L'enseignement du français au secondaire a peu changé depuis 25 ans. *Québec Français*, 168, 86-88. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2013-n168-qf0476/68675ac/>
- Chaverra Fernández, B. E., Gaviria Cortés, D. F., y González Palacio, E. V. (2018). El estudio de caso como alternativa metodológica en la investigación en educación física, deporte y actividad física. Conceptualización y aplicación. *Retos digital*, 35, 422–427. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.60168>
- Chetouane, Liliana y Kerkouche, L. (2022). *Les difficultés de la production écrite rencontrées par les apprenants de la 5ème AP en classe de FLE* (Tesis de maestría, Universidad Mouloud Mammeri de Tizi-ouzou). <https://www.ummo.dz/dspace/bitstream/handle/ummo/17960/Mas.%20Fr.%20603.pdf?sequence=1>
- Coll, C., y Monereo, C. (2014). Aprendizaje basado en tareas: Un marco teórico para la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, C. Monereo, y I. Solé (Eds.), *Psicología de la educación* (pp. 245-268). Síntesis.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.
- Consejo de Europa. (2010). *Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes*. <https://www.coe.int/fr/web/compass/education>
- Consejo de Europa. (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)
- Consideraciones éticas en la investigación cualitativa. (2024, 10 de julio). *ATLAS.ti*. <https://atlasti.com/es/guias/guia-investigacion-cualitativa-parte-1/consideraciones-eticas>
- Contijoch Escontria, M. del C. (2014). Aprendizaje basado en tareas. Comprensión de lectura en lengua extranjera: bases para su enseñanza. *Research Gate*, 83–89.

- Coronado González, M. L. (2005). *Las correcciones de los textos escritos por los estudiantes de español*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Corrales Wade, K. (2009). Construyendo un segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2. *Zona Próxima*, 10, 156-167.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- D'Aquino, A. (2016). ¡De los errores se aprende! La corrección como instrumento didáctico. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 71, 7-13.
- Davis, P. M. (2017). Cognition et Apprentissage. *Revue de la Littérature Scientifique Relative Notamment Aux Minorités Ethnolinguistiques*.  
[https://www.sil.org/system/files/reapdata/10/45/57/104557779942154658126367509501586390849/e\\_book\\_67\\_Davis\\_Cognition\\_et\\_apprentissage\\_French.pdf](https://www.sil.org/system/files/reapdata/10/45/57/104557779942154658126367509501586390849/e_book_67_Davis_Cognition_et_apprentissage_French.pdf)
- De Britto Damasco, D. G. (2021). L'évaluation formative en français langue étrangère : le portfolio et l'écriture réflexive en contexte universitaire. *Revista Letras Raras*, 10, 230. <https://doi.org/10.35572/rlr.v10i0.2254>
- Del Olmo, C. (2016). Comprendre les enjeux des stratégies d'apprentissage pour devenir enseignant de FLE. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues*, 35(1). <https://doi.org/10.4000/apliut.5315>
- Delmastro, A. L. (2010). Procesos metacognitivos y andamiaje docente en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Encuentro Educativo*, 15(2), 259-295.  
<http://www.produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/1135>
- Díaz Oyarce, C., y Price Herrera, M. F. (2012). ¿Cómo los niños perciben el proceso de la escritura en la etapa inicial? *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 215-233.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000100013>
- Ellis, R. (2009a). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97-107. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn023>

- Ellis, R. (2009b). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1), 3-18.  
<https://doi.org/10.5070/L2.V1I1.9054>
- Enriquez, D. (2016). Los fundamentos de la enseñanza comunicativa del Lenguaje. *Publicaciones Didácticas*, 75, 187–190.
- Espinoza Freire, E. E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Conrado*, 16(75), 103-110.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S199086442020000400103&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S199086442020000400103&lng=es&tlng=es)
- Ferris, D. R. (2011). *Treatment of error in second language student writing* (2ª ed.). University of Michigan Press.
- Ferris, D. R., y Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 161-184.  
[https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(01\)00039-X](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(01)00039-X)
- Flores Rivera, L. D., y Meléndez Tamayo, C. F. (2017). Variación de la autonomía en el aprendizaje, en función de la gestión del conocimiento, para disminuir en los alumnos los efectos del aislamiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (54), 1-15.
- Forero Rodríguez, G. P. (2020). ¿Cuáles son los pasos del proceso de escritura? *Quilt in a Day*.
- Fuentes, F. M. (2019). Aula invertida y aprendizaje basado en tareas a través de las TIC para el aprendizaje del inglés. *Revista Vinculando*, 17, 8–10.
- Galindo Cuervo, E., y Rodríguez Herrera, N. (2017). Uso del enfoque comunicativo para el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes del centro de idiomas de la universidad la gran Colombia. Universidad la gran Colombia.
- García, J. G. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*.  
<https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2033>

- García Palacios, M. de L., y Zebadúa Valencia, E. (2011). *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases*. DR.
- González, H. D. L. (2009). *Metodología de la investigación: propuesta, anteproyecto y proyecto*. EcoEdiciones.
- Gooding de Palacios, F. A. (2020). Enfoques para el aprendizaje de una segunda lengua: expectativa en el dominio del idioma inglés. *Amelica*, 4.
- Halliday, M. (1975). *Learning How to Mean: Exploration in the Development of Language*. Edward Arnold.
- Halliday, M. (1978). *Language as social semiotic*. Edward Arnold.
- Harrache, S. (2022). Vers une approche par les tâches dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. *Multilinguales*, 18, 3–5.
- Hayes, J. R. y Flower, L. S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. En L.W., Gregg y E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 31-50). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hernández Sampieri, R. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Jiménez, V. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista internacional de investigación en ciencias sociales*, 8(1), 141–150. [http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2226-40002012000100009](http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2226-40002012000100009)
- Juan Rubio, A. D., y García Conesa, I. M. (2013). *Los diferentes roles del profesor y de los alumnos en un aula de lengua extranjera*. Centro Universitario de la Defensa San Javier.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford University Press.

- Krashen, S., y Terrell, T. (1988). *The Natural Approach Language Acquisition in the Classroom*. Prentice Hall.
- Laksaci, M. (2018). *Difficultés de l'apprentissage de la production écrite* (Tesis de maestría, Universidad de Ahmed Draya Adrar). <https://dspace.univ-adrar.edu.dz/jspui/bitstream/123456789/213/1/difficult%C3%A9s%20de%20l%27a%20apprentissage%20de%20la%20production%20ecrite%20.pdf>
- López González, W. O. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144.
- Luna Hernández, A. (2020). Perspectiva del enfoque comunicativo en la enseñanza del idioma Inglés en el Centro de Idiomas de la Universidad de El Salvador. *Revista de Educación*, 4, 21-23.
- Marin, B., y Legros, D. (2006). Révision et co-révision de texte à distance. Vers de nouvelles perspectives pour la recherche et la didactique de la production de texte en contexte plurilingüe.
- Merino, S. M. (2018). El tratamiento del error desde la perspectiva del alumno y su impacto en la enseñanza-aprendizaje de expresión escrita en L2. *Revista de filología y lingüística de la Universidad de Costa Rica*. <https://doi.org/10.15517/rfl.v44i1.32871>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-cecrl>
- Nicolas Séide, L., y Caille, D. (1992). *Identification et classification des erreurs en français écrit des étudiants allophones au collégial*. Collège de Bois-de-Boulogne.
- Nunan, D. (1991). Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL Quarterly*, 25(2), 279-295. <https://doi.org/10.2307/3587464>
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Heinle y Heinle.

- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Ortega, C. (2020, 25 de abril). ¿Qué es una investigación longitudinal? *QuestionPro*.  
<https://www.questionpro.com/blog/es/investigacion-longitudinal/>
- Pardo, M. (2021). El análisis de errores como evidencia de la interlengua de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Literatura y lingüística*, (43), 281-307.  
<https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.43.2836>
- Parra, A. (2020, 24 de abril). Muestreo intencional. Características y ejemplos. *QuestionPro*.  
<https://www.questionpro.com/blog/es/muestreo-intencional/>
- Pizarro, J. (2019). *El enfoque por tareas*. Editorial Digital, 1.
- Pratiwi, N. (2015). Students' Perspective Toward Teacher's Written Corrective Feedback in an EFL Classroom. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 4(8), 1-7.
- Préfontaine, C., y Fortin, G. (2003). Le code Préfontaine-Fortier Un code pour corriger des textes écrits. *Québec français*, (131), 55–57.
- Rico, P. (2010). El aprendizaje basado en tareas. Enfoque para la enseñanza de la producción escrita en el inglés como lengua extranjera en la educación secundaria colombiana. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 12(2), 91–108.
- Rivas Huaman, R. G. (2022). Estudio de caso explicativo con docentes universitarios contratados en el sector público: Explanatory case study with university teachers hired in the public sector. *TECHNO REVIEW. International Technology, Science and Society Review / Revista Internacional De Tecnología, Ciencia Y Sociedad*, 12(4), 1–11. <https://doi.org/10.37467/revtechno.v11.4487>
- Roberge, J. (2006a). *LA CORRECCIÓN DES RÉDACTIONS: COMPRENDRE POUR MIEUX AGIR* [Presentación de coloquio]. Enseigner au collégial, une profession à partager, Association québécoise de pédagogie collégiale, Colloque annuel, Quebec.
- Roberge, J. (2006b). L'utilisation d'un code de correction pour identifier les erreurs de langue: lequel choisir?. *Correspondance*, 3(7), 3–7.

- Savignon, S. J. (1991). Communicative language teaching: State of the art. *TESOL Quarterly*, 25(2), 261-278. <https://doi.org/10.2307/3587463>
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. En S. Rosenberg (Ed.), *Advances in Applied Psycholinguistics* (Vol. 2, pp. 142–175). Cambridge University Press.
- Séide, L., y Caille, D. (1992). *Identification et classification des erreurs en français écrit des étudiants allophones au collégial*. Collège de Bois-de-Boulogne.
- Sinclair, J. McH., y Coulthard, R. M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford University Press.
- Solís, L. D. M. (2020, 19 de mayo). Entrevistas semiestructuradas en investigación cualitativa. *Investigalia*. <https://investigaliacr.com/investigacion/entrevistas-semiestructuradas-en-investigacion-cualitativa-entrevista-focalizada-y-entrevista-semistandarizada/>
- Stewart, L. (2024, 10 de julio). El consentimiento informado en la investigación. *ATLAS.ti*. <https://atlasti.com/es/research-hub/el-consentimiento-informado-en-la-investigacion>
- Sybing, R. (2024, 10 de julio). Dominio de las entrevistas semiestructuradas. *ATLAS.ti*. <https://atlasti.com/es/research-hub/entrevistas-semiestructuradas>
- Taylor, B. P. (1983). *Teaching composition to low proficiency ESL students*. ERIC Digest.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), 327-369. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x>
- Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16(4), 255-272. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.06.003>
- Universidad de La Sabana. (2020). Investigación del análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en el Programa de Lenguas Modernas. *Proyecto Educativo Institucional*.

- Universidad de Sevilla. (2020). Estrategias de aprendizaje para la escritura en L2: Un estudio en el aula de español. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 497-516. <https://doi.org/10.6018/rie.38.2.369121>
- Valle Valladares, J. S. (2022). La metacognición en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras: inglés y francés. *ECA: Estudios Centroamericanos*, 77(771), 105–122. <https://doi.org/10.51378/eca.v77i771.7744>
- Vera, L. (2015). La investigación cualitativa. Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de Ponce.
- Vianin, P. (2020). Chapitre 11. L'aide stratégique en écriture. En P. Vianin (Ed.), *Comment donner à l'élève les clés de sa réussite: L'enseignement des stratégies d'apprentissage à l'école* (pp. 305-323). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Villamil Fonseca, O. L. (2003). Investigación cualitativa, como propuesta metodológica para el abordaje de investigaciones de terapia ocupacional en comunidad. *Umbral Científico*, (2), 0.
- Viñals, A. y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 103-114. <https://www.redalyc.org/journal/274/27447325008/html/#:~:text=Su%20funci%C3%B3n%20es%20coordinar%20y,en%20su%20proceso%20de%20aprendizaje.>
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. MIT Press.