

Producción escrita en el Aprendizaje de la Lengua Francesa

Challenges and Written production in French language learning

Recibido: 11 agosto 2025

Aceptado: 12 septiembre 2025

Publicado: 28 octubre 2025

Correspondencia:

olga.sanchez@uniremington.edu.co

Olga Lucia Sanchez Gonzalez

Universidad de Uniremington, Colombia

olga.sanchez@uniremington.edu.co

<https://orcid.org/0009-0005-5129-7507>

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0.



Cómo citar:

Sánchez González, O. L. (2025). Producción escrita en el aprendizaje de la lengua francesa. *Revista Humanidades, Tecnología y Educación*, 1(2), 78–91.

Resumen

El estudio tuvo como propósito analizar el proceso de producción escrita en el aprendizaje del francés como lengua extranjera (FLE) en un grupo de estudiantes del nivel B1.2 de una universidad pública colombiana. Desde un enfoque cualitativo y estudio de caso, se aplicaron observaciones no participativas, entrevistas y análisis de producciones escritas en tres contextos distintos: trabajo autónomo, actividades en clase y evaluaciones. Los fundamentos teóricos se apoyaron en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2000) y en los aportes de Vigner (2012), Chartrand (1993), Bouchard y Kadi (2011), entre otros, quienes destacan las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática como pilares del proceso de escritura.

Los resultados muestran que las estudiantes reconocen la producción escrita como una competencia integral que combina elementos discursivos, lingüísticos y socioculturales. Asimismo, valoran el acompañamiento docente, la planificación, el uso del diccionario y la lectura previa como estrategias para estructurar sus textos. Entre sus fortalezas se destacan la coherencia, cohesión y manejo del vocabulario; mientras que las principales dificultades están relacionadas con la gramática, los conectores y la corrección de errores. El estudio evidencia la importancia de promover estrategias didácticas que fortalezcan la autonomía, la revisión reflexiva y la práctica sistemática de la escritura en el aprendizaje del francés.

Palabras clave: producción escrita; aprendizaje del francés; lengua extranjera; competencias lingüísticas; competencia sociolingüística; competencia pragmática; estrategias de escritura; enseñanza universitaria.

Abstract

The purpose of the study was to analyze the written production process in learning French as a foreign language (FLE) in a group of B1.2 level students at a Colombian public university. Using a qualitative approach and case study, non-participatory observations, interviews, and analysis of written productions were applied in three different contexts: independent work, classroom activities, and assessments. The theoretical foundations were based on the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2000) and the contributions of Vigner (2012), Chartrand (1993), Bouchard, and Kadi (2011), among others, who highlight linguistic, sociolinguistic, and pragmatic skills as pillars of the writing process.

The results show that students recognize written production as an integral skill that combines discursive, linguistic, and sociocultural elements. They also value teacher support, planning, dictionary use, and prior reading as strategies for structuring their texts. Their strengths include coherence, cohesion, and vocabulary management, while their main difficulties are related to grammar, connectors, and error correction. The study highlights the importance of promoting teaching strategies that strengthen autonomy, reflective revision, and systematic writing practice in French language learning.

Keywords: written production; learning French; foreign language; language skills; sociolinguistic competence; pragmatic competence; writing strategies; university teaching.

1. Introducción

Esta investigación se centró en el proceso de producción escrita para el aprendizaje del francés como lengua extranjera (FLE). La producción escrita se refiere al proceso mediante el cual se recrean ideas, y los aprendices forman y expresan sentimientos, opiniones, pensamientos, intereses, críticas y razonamientos, como una forma de comunicación con los demás. Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), “en las actividades de producción escrita (escribir o expresión escrita), el usuario de la lengua, como escritor, produce un texto escrito que es recibido por uno o varios lectores” (Consejo de Europa, 2000).

Al respecto, Thảo (2007) afirma que la producción escrita “es una actividad que tiene un propósito y un sentido: los

aprendientes escriben para comunicarse con uno o varios lectores”. Este proyecto se centra, por tanto, en el proceso de producción escrita dentro del ámbito del francés como lengua extranjera (FLE), en un contexto universitario.

Se decidió desarrollar esta investigación porque la producción escrita es una de las competencias más trabajadas en el curso de francés del nivel B1.2, donde los estudiantes se expresan y transmiten sus ideas de manera escrita. En este sentido, se considera importante conocer cómo se logra la adquisición de esta competencia teniendo en cuenta todos los factores implicados. Es decir, se busca observar la progresión de los estudiantes de este nivel durante la escritura, poniendo especial atención en la competencia lingüística, y en cómo los estudiantes emplean la sintaxis, morfología, léxico, semántica y

ortografía en sus producciones. Además, se analizó cómo los estudiantes abordan la práctica la competencia sociolingüística y pragmática, que guarda relación con la discursiva, todas ellas referenciadas en el MCER.

A partir de estudios previos, se identificaron algunos elementos importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la producción escrita, como los trabajos de Vigner (2012), quien resalta aspectos relacionados con la elaboración del discurso escrito, tales como la planificación, revisión, organización del texto, relectura, textualización y escritura. Por otra parte, en cuanto a los elementos de una composición escrita, se tienen en cuenta los estudios de Chartrand (1993), García (2010) y Tomas (1994), quienes valoran las dimensiones de la competencia lingüística, pragmática y textual. En la misma línea que Vigner, estos autores destacan la organización de ideas a partir de una planificación que precede a la redacción del texto.

También, se consideran los aportes de Bouchard y Kadi (2011), quienes proponen una clasificación de textos desde la perspectiva de un contexto real de clase, donde los estudiantes deben identificar los textos literarios y no literarios, y comprender cómo estos permiten categorizar los tipos de textos que deben trabajarse durante el aprendizaje de la producción escrita. Asimismo, Darmawangsa (2006) enfatiza la importancia del uso de internet como herramienta pedagógica, ya que permite al profesor alcanzar los objetivos de progreso de los aprendientes hacia la producción escrita, dado que los estudiantes pueden encontrar información y corregir por sí mismos sus producciones.

Sin embargo, estos estudios previos no profundizan lo suficiente en las dificultades que enfrentan los estudiantes al momento de escribir. Por ello, esta investigación busca analizar las dificultades de los aprendientes y a su vez, las fortalezas, tanto en su trabajo autónomo como en las producciones escritas realizadas en clase y en situación de examen. En otras palabras, se busca identificar cómo se desarrolla la competencia de producción escrita en tres situaciones distintas.

Este estudio se guía por la pregunta central: ¿Cómo trabajan los aprendientes de FLE los textos escritos dentro y fuera del aula? Para responderla, se analizaron las estrategias que los estudiantes utilizan al redactar un texto, se identifican las dificultades que enfrentan y sus puntos fuertes, además de examinar la progresión alcanzada durante su proceso de aprendizaje.

2. Marco teórico

Al respecto, Thảo (2007) afirma que la producción escrita es una práctica con intención y significado, mediante la cual los estudiantes escriben con el fin de establecer comunicación con uno o varios interlocutores. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2000), más recientemente, pone el acento en la producción y la recepción del texto, señalando que “en las actividades de producción escrita (escritura o expresión escrita), el usuario de la lengua, como redactor, produce un texto escrito que es recibido por uno o varios lectores” (Consejo de Europa, 2000).

Este mismo documento, en su capítulo cinco, enumera las competencias que el

aprendiz debe poner en práctica durante su producción escrita y que se tendrán en cuenta para este estudio.

En primer lugar, la competencia lingüística, compuesta por varias subcompetencias:

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2000), la competencia léxica se define como el dominio del vocabulario de una lengua, que comprende tanto los elementos léxicos como los gramaticales, junto con la capacidad de emplearlos adecuadamente en distintos contextos comunicativos. La competencia gramatical, por su parte, alude a la habilidad de comprender y expresar significados a través de la construcción de oraciones bien formadas, y se subdivide en dos dimensiones: la morfología, que aborda la estructura interna de las palabras, y la sintaxis, encargada de la organización de las palabras dentro de la oración según categorías, funciones y reglas estructurales.

Asimismo, el MCER resalta la competencia semántica, entendida como la conciencia y el control que el aprendiente ejerce sobre la organización del significado, y la competencia ortográfica, que implica la destreza para reconocer y producir correctamente los símbolos gráficos que conforman los textos escritos. Sin embargo, el proceso de producción escrita no depende únicamente de los aspectos lingüísticos, sino también de la competencia sociolingüística, vinculada al uso de la lengua en su dimensión social, y de la competencia

pragmática, relacionada con el conocimiento de los principios que rigen la organización y adecuación del discurso según las funciones comunicativas y los esquemas discursivos utilizados (Consejo de Europa, 2000).

El proceso de enseñanza de la producción escrita.

En el proceso de enseñanza de la producción escrita, existen numerosos estudios previos relacionados con la manera de enseñar a escribir. En lo que respecta al proceso de enseñanza de la producción escrita, se han tenido en cuenta los trabajos realizados por Vigner (2012), quien destaca aspectos vinculados con la elaboración de un discurso escrito, tales como la planificación, la revisión, la organización de un texto, la relectura, la textualización y la escritura. Asimismo, la planificación de un texto, que se relaciona con la recopilación de ideas, constituye la primera fase que los aprendientes deben realizar antes de comenzar a escribir; la siguiente es la textualización, que pone el acento en la acción de escribir, y finalmente la revisión, etapa en la que se procede a la relectura y corrección del texto.

El proceso de aprendizaje de la producción escrita.

Varios autores han estudiado el proceso de aprendizaje de la producción escrita. Bouchard y Kadi (2011), por ejemplo, realizaron una clasificación de textos desde la perspectiva de un contexto real en el aula, donde los estudiantes deben identificar los textos literarios y no literarios, y comprender cómo estos textos permiten categorizarse para su

aprovechamiento en el proceso de aprendizaje.

Para estos autores, lo importante es que los aprendientes practiquen la escritura, ya que esta les ayuda en el proceso de aprendizaje de una lengua.

Asimismo, los estudios realizados por Darmawangsa (2006) resaltan la importancia de utilizar Internet como herramienta de enseñanza, lo cual permite al profesor alcanzar los objetivos de progreso de los aprendientes hacia la producción escrita, dado que los estudiantes pueden allí encontrar información y corregir por sí mismos sus producciones escritas. En este caso, la creación de un blog permite motivar a los estudiantes a redactar textos con el objetivo de fortalecer el proceso de escritura. Esta constituye una forma de enseñanza que promueve que los estudiantes sean críticos frente a sus propias producciones.

Los aspectos para la producción de un texto

Al hablar de los aspectos necesarios para la producción escrita, se observan algunos elementos como la planificación, la organización de las ideas, el control, la textualización, el vocabulario y el conocimiento léxico, semántico y sintáctico para la elaboración de los textos (Chartrand, 1993). Barbier (2011) expresa que existen dos tipos de aspectos en la producción escrita. En primer lugar, señala los aspectos positivos, que incluyen: la organización de ideas, el control, la planificación, el conocimiento léxico y sintáctico, la retórica, la estilística y la habilidad de escritura, además de la semántica, la gramática, el vocabulario y la discursividad durante la textualización.

Sin embargo, también afirma que existen aspectos negativos en el proceso de producción escrita, tales como dificultades en la redacción, especialmente en la formulación y composición de oraciones, así como la repetición de palabras, lo cual puede deteriorar la calidad de un texto.

Por su parte, Tomas (1994) toma en cuenta la estructura externa del texto, que pone el acento en la cohesión y la coherencia, y la estructura interna, que hace referencia a la construcción de oraciones para formar un texto, considerando elementos como los pronombres, sinónimos, verbos, signos de puntuación, conectores, vocabulario, y el modo en que los diferentes tipos de texto son trabajados en el aula. Además, se centra en la producción escrita desde una perspectiva formal, es decir, en el uso del lenguaje como actividad social que demuestra una capacidad argumentativa en los textos destinados a ser publicados, como, por ejemplo: artículos, libros o contextos académicos, donde puede observarse un discurso formal según el tipo de producción.

Por otro lado, Kristmanson, Dicks, Bouthillier y Bourgoin (2007) destacan la importancia de la adquisición del vocabulario en la producción escrita, especialmente el conocimiento de sinónimos, así como la motivación y el estímulo necesarios para construir un texto. Desde esta perspectiva, los estudiantes pueden organizar sus ideas a partir de una planificación para comenzar a redactar sus propios textos.

En cuanto a la etapa de revisión del texto, Demirtas y Gumus (2009) hacen referencia al tratamiento de los errores en la producción escrita, con el propósito de corregirlos. Estos autores explican que el error es el resultado del desconocimiento

de las reglas gramaticales, a diferencia de la falta, que se debe a la inatención o al cansancio que experimentan los estudiantes en el momento de escribir.

Es pertinente hoy en día, abordar la convergencia entre tecnología, pedagogía y escritura se evidencia en los estudios recientes que abordan los desafíos de la educación contemporánea. Vergara et al. (2022) analizan la articulación entre la Industria 4.0 y la Educación 4.0, destacando el papel del Internet de las Cosas (IoT) como motor de transformación en los procesos formativos, al fomentar el aprendizaje activo y la innovación pedagógica. En esa misma línea, Vásquez Ruiz, Caicedo Villamizar y Gélvez Suárez (2023) proponen la estrategia pedagógica de suspenso metamorfosis para fortalecer la escritura creativa en estudiantes de secundaria, basada en la técnica de la octava dimensión de Kike Mailló y los postulados de Cassany, lo cual potencia la imaginación y la coherencia narrativa, aunque persisten retos estructurales en la redacción. Complementariamente, Caicedo et al. (2023) enfatizan la importancia de la escritura colaborativa y mediada por el docente, identificando dificultades léxico-gramaticales y proponiendo el uso de herramientas digitales y retroalimentación reflexiva para consolidar la competencia escritural. Vásquez (2025), por su parte, demuestra cómo la lectura crítica fortalece las competencias genéricas y contribuye al cumplimiento del ODS 4, al promover el pensamiento crítico

y la sostenibilidad educativa. Asimismo, Vásquez Ruiz, Plata y Durán (2025) profundizan en el fortalecimiento de la escriturabilidad y la oralidad en la formación docente, evidenciando avances en la capacidad crítica y comunicativa de los futuros licenciados. Finalmente, Vásquez y Caicedo (2023), en Los roleanos y otras narraciones, consolidan la escritura creativa como una práctica de investigación-acción educativa, resaltando la expresión literaria juvenil y su contribución al desarrollo de competencias comunicativas en escenarios híbridos de aprendizaje. En conjunto, estas investigaciones demuestran que la integración de la tecnología, la creatividad y la reflexión crítica constituye un eje esencial para transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI.

3. Método

Para la recopilación de datos de esta investigación, se siguió un enfoque cualitativo, caracterizado por una perspectiva que busca describir y analizar un grupo de personas, especialmente mediante un estudio de caso, definido en el ámbito educativo por Merriam (1988) como un enfoque interpretativo que asocia el fenómeno del ser humano y a su vez, la complejidad de este.

La población seleccionada para llevar a cabo este estudio corresponde al nivel B1.2 de un curso de francés. En este nivel, los aprendientes han cursado seis semestres de estudio de la lengua francesa en la universidad, donde trabajan el desarrollo de diversas competencias lingüísticas.

Los participantes en este estudio son tres estudiantes, sin distinción de edad, sexo u otros factores. Las tres participantes se identifican con los seudónimos Amina, Romera y Samahara; cursan la Licenciatura en Lenguas Extranjeras en una universidad pública de Colombia y muestran un desempeño acorde con el nivel B1.2 en la producción escrita. Gracias a la observación realizada en clase, se evidenció que estas aprendientes son muy responsables, disciplinadas y dedicadas en sus estudios.

Para la recolección de datos, se realizaron observaciones no participativas, entrevistas y un análisis de las producciones escritas de las participantes. En primer lugar, el corpus de observaciones estuvo constituido por dos sesiones de clase de FLE, de dos horas cada una, en un contexto universitario colombiano con estudiantes de nivel B1.2, desarrolladas a lo largo de dos semanas consecutivas. La información recopilada describe las actividades de producción escrita desarrolladas en clase. Por otro lado, los documentos de producción escrita fueron recolectados durante la primera y segunda parte del semestre académico. Se recopilieron cuatro textos por participante en tres situaciones diferentes:

- ✓ El primero fue un trabajo autónomo,
- ✓ El segundo, una actividad realizada en clase,
- ✓ El tercero y el cuarto, textos producidos en situación de examen.

4. Resultados

Según la percepción de las estudiantes sobre la producción escrita, ellas destacan que se trata de una competencia que combina elementos discursivos y lingüísticos, es decir, la organización del pensamiento y del texto, y que para expresar ideas y opiniones es necesario

tener un buen dominio de la gramática y del vocabulario.

La producción escrita dentro y fuera del aula

Nuestra primera pregunta de análisis buscó determinar cómo los estudiantes trabajan la producción escrita dentro y fuera de clase. En cuanto a la situación en el aula, Amina, Romera y Samahara subrayan la importancia del acompañamiento del profesor, ya que este les brinda recomendaciones que les ayudan a aclarar sus dudas.

Las participantes explican que, para producir un texto en este contexto, el profesor introduce la temática a través de una lectura con el fin de familiarizarse con el vocabulario, y ellas utilizan el diccionario como herramienta para redactar sus producciones escritas.

A partir de las observaciones realizadas, se evidencia que la producción escrita se trabaja a partir de la comprensión lectora, es decir, la lectura de un texto. El profesor propone una secuencia de actividades donde proporciona un contexto para la situación de escritura, enseña y explica el vocabulario, las expresiones, los aspectos gramaticales, el uso de los verbos y los conectores. Asimismo, se trabaja la estructura textual, por ejemplo, en la clase observada se abordaron las estructuras de la carta de motivación, el currículum vitae, la reseña crítica y el artículo argumentativo.

Además, durante la entrevista, el profesor expresó que la producción escrita se desarrolla conforme a lo propuesto para el nivel B2 del MCER y siguiendo el método de enseñanza del francés. También señaló que comienza con la lectura para que los estudiantes reconozcan la estructura del texto, comprendan el texto en su contexto, y

adquieran expresiones y vocabulario útiles para la escritura.

Además de las producciones escritas realizadas en clase, existen otras que los estudiantes trabajan de manera autónoma. En otras palabras, una vez que el profesor orienta el proceso en el aula, los aprendientes deben desarrollar esta competencia de forma individual en casa. En esta investigación se encontró que las participantes redactaron una reseña crítica de una película, un artículo argumentativo y una carta de motivación en un contexto autónomo, donde organizaron sus contenidos y describieron sus perspectivas como espectadoras, redactoras o solicitantes de empleo. Según sus percepciones, afirman que tener una estructura clara es fundamental para redactar sus propios textos, ya que en casa pueden trabajar con mayor calma, utilizar herramientas como el diccionario o internet, buscar información sobre la temática, usar sinónimos, organizar sus ideas con tiempo y luego comenzar a escribir.

Para comparar estos aspectos observados en las participantes que trabajan en clase, se retoman las teorías de Chartrand (1993), Barbier (2011) y Vigner (2012), quienes destacan la importancia de la planificación del texto, relacionada con la recopilación de ideas, considerada la primera fase que los aprendientes deben realizar antes de comenzar a escribir. La siguiente fase es la textualización, que pone énfasis en la acción de escribir, y finalmente la revisión, etapa en la que se realiza la relectura y corrección del texto.

Los puntos fuertes de las participantes en sus producciones escritas

Nuestra segunda pregunta de análisis estuvo relacionada con los puntos fuertes de los aprendientes al momento de

producir un texto. Se tuvieron en cuenta las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, ya que los estudiantes deben desarrollarlas para demostrar su dominio de la lengua en el nivel B1.2.

En primer lugar, se observan aspectos positivos en los documentos escritos recopilados, como la competencia pragmática en los textos de Amina, Romera y Samahara, quienes muestran una organización temática, coherencia, cohesión y estructura lógica en sus cartas de motivación, reseñas y artículos argumentativos.

La organización de los textos y de las ideas demuestra que poseen una capacidad de argumentación lógica al defender sus puntos de vista. Asimismo, las participantes indican que pueden expresarse mejor cuando el tema les resulta familiar y conocen el contenido a desarrollar.

Por otra parte, la competencia sociolingüística se manifiesta principalmente en el uso y la elección de los saludos, las formas de tratamiento y las reglas de cortesía. Esto se evidencia en la redacción de la carta de motivación, donde las estudiantes tuvieron en cuenta los marcadores de las relaciones sociales y las fórmulas de despedida propias de una carta formal, como: “Monsieur, Madame, Je reste à votre disposition pour tout renseignement complémentaire, l’expression de mes salutations distinguées”.

En cuanto a la competencia lingüística de las participantes, los textos se caracterizan por un amplio repertorio léxico que les permite describir situaciones y expresar con precisión sus opiniones. También hacen uso de sinónimos y de una variedad de vocabulario para argumentar sus ideas, lo cual demuestra su competencia semántica. En relación con la

competencia gramatical, las participantes muestran la capacidad para construir oraciones complejas, siguiendo adecuadamente las reglas de concordancia y conjugación.

Con respecto a los puntos fuertes observados en la corrección y evaluación, se puede afirmar que el profesor brinda retroalimentación sobre los errores más frecuentes en las producciones escritas de los estudiantes. Además, procura que los aprendientes utilicen expresiones, sinónimos y conectores adecuados según el tipo de texto.

Estrategias de producción escrita

La última pregunta de análisis se centra en las estrategias utilizadas por las participantes al redactar un texto. Según las percepciones de Amina, Romera y Samahara, se identifican estrategias como la planificación, que hace referencia a la preparación antes de comenzar a escribir. Ellas buscan información, se apoyan en las explicaciones del profesor, utilizan el diccionario, intercambian ideas con sus compañeras y emplean sus conocimientos previos del idioma para producir un texto. De acuerdo con las percepciones de las participantes, se destaca la importancia de la lectura, la memorización y la repetición: al escuchar al profesor y a sus compañeras, aprenden vocabulario útil para la producción escrita.

Otras estrategias se manifiestan de manera individual. Por ejemplo:

- ✓ Amina realiza “mapas mentales”, clasifica las ideas de las más importantes a las menos relevantes y utiliza el diccionario para buscar palabras desconocidas.
- ✓ Romera señala que busca información sobre la temática para expresar mejor sus ideas y recurre a internet para complementarlas.

- ✓ Samahara, por su parte, considera que lo más importante es la búsqueda de expresiones teniendo en cuenta el uso correcto de la gramática y cómo aplicarla en la producción de textos, especialmente mediante el empleo de conectores que reflejen su nivel de dominio del idioma. Samahara explica también que la forma más eficaz para ella es relacionar el vocabulario desconocido con ejemplos de la vida cotidiana, y que corrige sus dificultades con las preposiciones y conectores elaborando una lista de conectores útiles para la introducción y la conclusión, además de realizar relecturas para mejorar esta competencia.

Ahora, en cuanto a las estrategias de remediación, las estudiantes utilizan la autocorrección de sus propias producciones escritas. Según las opiniones recogidas en las entrevistas, las participantes aseguran que revisan y corrigen sus textos varias veces, agregan ideas que faltan en su discurso escrito antes de entregarlo al profesor. Asimismo, manifiestan revisar detalladamente sus producciones durante la evaluación y retroalimentación proporcionada por el docente.

5. Conclusiones

En primer lugar, se concluye que la producción escrita en FLE constituye un proceso complejo e interdisciplinar, en el cual confluyen factores lingüísticos, cognitivos y sociales. Las estudiantes demostraron avances significativos en la estructuración de textos formales, en la aplicación de normas gramaticales y en la utilización de vocabulario contextualizado, lo que evidencia un dominio progresivo de las competencias

establecidas por el MCER. La mediación docente resultó esencial para orientar las etapas de planificación, textualización y revisión, mientras que las actividades autónomas favorecieron la consolidación de la competencia comunicativa y el pensamiento crítico.

En segundo lugar, los hallazgos subrayan la necesidad de fortalecer las estrategias pedagógicas orientadas a la escritura reflexiva y significativa. Incorporar recursos digitales, promover la corrección colaborativa y fomentar la autoevaluación permitiría superar las debilidades en gramática, coherencia y cohesión. El estudio reafirma que la enseñanza de la escritura en lengua extranjera debe concebirse como un proceso dinámico que estimule la creatividad, el análisis y la autonomía del aprendiz, contribuyendo así al desarrollo integral de las competencias comunicativas y al mejoramiento de la calidad educativa en la formación de docentes de lenguas extranjeras.

Referencias bibliográficas

Barbier, M. L. (2011). *L'apprentissage bilingue de l'écrit: Implications en L2 et en L1*. Centre de recherche en Psychologie de la Connaissance du Langage et de l'Émotion (PSYCLE), IUFM d'Aix-Marseille, Université de Provence, France. *Recherche et Applications*, 51, Le Français dans le Monde.

Bouchard, R., & Kadi, L. (2011). *Didactique de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture*. Université Lumière Lyon 2, France; Université Badji Mokhtar d'Annaba, Algérie. *Les Applications*, 51, *Le Français dans le Monde*.

Chartrand, S. G. (1993). *Les composants structurels du discours argumentatif écrit selon un modèle construit à des fins*

didactiques pour la classe de français. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(4), 731–752. Université du Québec à Montréal.

Caicedo Villamizar, S. B., Vásquez Ruiz, L. L. ., y Ruiz Morales, Y. A. . (2023). Escritura creativa: experiencias significativas y tendencias en producción textual. *Revista Perspectivas*, 8(S1), 292–299.

<https://doi.org/10.22463/25909215.4141>

Conseil de l'Europe. (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.

Correa, E., et al. (2010). *Concept de réflexion : Un regard critique. Recherches sur la formation professionnelle en alternance, repères théoriques et méthodologiques*. *Revue Éducation et Francophonie*, 38(2). Association canadienne d'éducation de langue française.

Darmawangsa, H. (2006). *Le blog dans l'enseignement de la production écrite. Le Français dans le Monde*. FIPF-Clé Internationale, 1–11.

Demirtas, L., & Gumus, H. (2009). *De la faute à l'erreur : Une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE*. *Synergies Turquie*, 2, 125–138. Université de Marmara.

Kristmanson, P., Dicks, J., Bouthillier, R., & Bourgoin, R. (2007). *L'écriture en immersion française: Les meilleures pratiques et le rôle d'une communauté professionnelle d'apprentissage*. Université du Nouveau-Brunswick, 41–61.

Martínez Lizarazo, E. J., & Rueda Mendoza, Y. Y. (2025). *Escritura creativa: Tendencias en procesos de aprendizaje y enseñanza en producción textual*. *Revista Humanidades, Tecnología y Educación (HUTECEDU)*, 1(1), 1–9.

<https://ojs.unipamplona.edu.co/index.php/HUTECEDU/article/view/3736>

Mekhnache, M. (2010). *Le texte littéraire dans le projet didactique : Lire pour mieux écrire*. *Synergies Algérie*, 9, 121–132. Université de Briska.

Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.

Thomas, J. (1994). *Langue de spécialité – Cohésion, culture et cohérence : Une approche discursive*. *ASP, la revue du GERAS*, 5–6, 61–68. Institut National de Communication, Canada.

Vásquez Ruiz, L. L., Caicedo Villamizar, S. B., & Gelvez Suarez, D. A. (2023). Estrategia Pedagógica de suspenso metamorfosis en escritura creativa. *Mundo FESC*, 13(S2), 38–52. <https://doi.org/10.61799/2216-0388.1654>

Vásquez Ruiz, L. L., & Caicedo Villamizar, S. B. (2023). *Los roleanos y otras narraciones*. Universidad de Pamplona, Sello Editorial Unipamplona. <https://doi.org/10.24054/seu.49>

Vásquez Ruiz, N. M. (2025). Competencias genéricas: La lectura crítica como motor de sostenibilidad educativa. *Revista Humanidades, Tecnología y Educación (HUTECEDU)*, 1(2), 1–13. <https://ojs.unipamplona.edu.co/index.php/HUTECEDU/article/view/4208>

Vásquez Ruiz, L. L., Plata Castilla, J. A., & Durán Becerra, L. (2025). *Fortalecimiento de la praxis educativa: Promoviendo procesos de investigación en el aula con estudiantes de educación media*. En M. A. Isidro Delgado, D. A. Gélvez Suárez, J. A. Plata Castilla, N. Peña Sierra, L. Durán Becerra, & L. L. Vásquez Ruiz (Eds.), *Experiencias investigativas de aula en educación formal* (pp. 95–121). Universidad de Pamplona, Sello Editorial. <https://doi.org/10.24054/seu.119>

Vergara Pareja, C. M., Niño Vega, J. A., & Fernández Morales, F. H. (2022). Fortalecimiento de la lectura crítica en inglés a estudiantes de grado quinto a través de un recurso educativo digital. *REVISTA COLOMBIANA DE TECNOLOGIAS DE AVANZADA (RCTA)*, 2(40), 160–170. <https://doi.org/10.24054/rcta.v2i40.2370>

Vigner, G. (2012). *Écrire en FLE : Quel enseignement pour quel apprentissage ? Recherches et Applications, Le Français dans le Monde*, 16–32.

Author(s)' statement on the use of LLM

This article has not been written using texts from an LLM (ChatGPT or others).

Funding

This work has not received any specific grants from funding bodies in the public, commercial, or non-profit sectors.