



Horizonte de la Ciencia

ISSN: 2304-4330

ISSN: 2413-936X

horizontedelaciencia@gmail.com

Universidad Nacional del Centro del Perú

Perú

Luna Espinoza, Olivia; Platas García, Alejandra  
Implementación de un taller de producción escrita en francés como lengua extranjera empleando las TIC  
Horizonte de la Ciencia, vol. 12, núm. 23, 2022, Julio-Diciembre, pp. 160-168  
Universidad Nacional del Centro del Perú  
Huancayo, Perú

DOI: <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2022.23.1471>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=570971314012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

## Implementación de un taller de producción escrita en francés como lengua extranjera empleando las TIC

Lulana wasi shalkachi francis limana killkay milachin washa limaytanu TIC kawan

### Implementación de un taller ora producción escrita anta francés impoña lengua extranjera atsipatero ora TIC

Recepción: 03 octubre 2021

Corregido: 28 diciembre 2021

Aprobación: 15 enero 2022

Olivia Luna Espinoza  
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
olivialuna82@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-6567-3850>

Alejandra Platas García  
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
aplatasg@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0002-5150-0668>

#### Resumen

El desarrollo de la habilidad de producción escrita requiere de iniciativas didácticas innovadoras para que el estudiantado consiga logros significativos en su aprendizaje. Así, implementamos, de forma virtual, un taller de producción escrita en francés como lengua extranjera. Realizamos un estudio longitudinal con el objetivo de conocer la eficacia del taller con 10 participantes (8 mujeres y 2 hombres), con una edad promedio de 22,4 años ( $DE \pm 1.6$ ). La implementación del taller, en su fase piloto, fue eficaz desde el punto de vista del estudiantado del centro de idiomas de una universidad mexicana. En investigaciones futuras se ampliará la muestra.

**Palabras clave:** aprendizaje de lengua extranjera, prácticas de enseñanza, retroalimentación.

**Lisichiku limaykuna:** Washa limay ya'chay, ya'shachiy lulay, ya'shachi kutiapay.

#### Datos de las autoras

Olivia Luna Espinoza; de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; Dirección General de Cómputo y Tecnologías de la Información y Comunicaciones; Puebla, Puebla, México.

Alejandra Platas García; de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; Facultad de Lenguas; Centro de Lenguas Extranjeras; Puebla, Puebla, México.

## Implementation of a French Writing Workshop as a Foreign Language Using ICT

### Abstract

The development of writing skills requires innovative didactic initiatives for students to achieve significant learning achievements. Thus, we implemented a virtual French writing workshop as a foreign language. We carried out a longitudinal study with the aim of knowing the effectiveness of the workshop with 10 participants (8 women and 2 men) with an average age of 22,4 years ( $SD \pm 1,6$ ). The implementation of the workshop, in its pilot phase, was effective from the point of view of the students of the language center of a Mexican university. Future research will expand the sample.

**Keywords:** foreign language learning, teaching practices, feedback.

## Implementação de uma oficina de escrita em francês como língua estrangeira utilizando as TIC

### Resumo

O desenvolvimento da habilidade da produção escrita requer iniciativas didáticas inovadoras para que os alunos alcancem conquistas significativas na sua aprendizagem. Assim, implementamos uma oficina virtual de redação em francês como língua estrangeira. Realizou-se um estudo longitudinal com o objetivo de conhecer a eficácia da oficina com 10 participantes (8 mulheres e 2 homens) com idade média de 22,4 anos ( $DE \pm 1,6$ ). A implementação do *workshop*, em sua fase piloto, foi efetiva do ponto de vista dos alunos do centro de idiomas de uma universidade mexicana. Pesquisas futuras ampliaram as amostras.

### Palavras-chave:

aprendizagem de língua estrangeira; práticas de ensino; *feedback*

## Introducción

En nuestra labor como docentes de lengua extranjera sabemos que el desarrollo de la habilidad de producción escrita requiere de iniciativas didácticas innovadoras por parte de las y los docentes para que el estudiantado muestre logros significativos en su aprendizaje. Al respecto, Allen (2018) explica sobre la escritura en lengua extranjera que “si se entiende que la creación de un texto escrito implica no sólo recursos lingüísticos adecuados, sino también la activación de otros tipos de conocimientos, esto requiere un apoyo más sólido para los escritores” (p. 519). Sin embargo, no es común que se lleven a cabo iniciativas educativas que apoyen al estudiantado específicamente en esta habilidad.

Dada esta situación, diseñamos un taller virtual de producción escrita en francés como lengua extranjera para un nivel básico, que implementamos en su fase piloto. Existen algunos estudios que se han centrado en la enseñanza de la habilidad de la producción escrita en lengua extranjera, por ejemplo: Bouhmid (2019) implementó un taller de escritura creativa en inglés como lengua extranjera con estudiantes universitarios; Turpin (2019) investigó la eficacia de la respuesta de pares capacitados en un curso de español lengua extranjera centrado en la escritura y en la gramática.

Específicamente, sobre un taller de escritura en francés como lengua extranjera, existen trabajos como el de Domp martin-Normand (2016) quien llevó a cabo un taller de escritura dentro de un programa de francés como lengua extranjera destinado a estudiantes multilingües. A continuación, se presentan los ejes teóricos de la presente investigación centrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la habilidad de producción escrita en lengua extranjera, y el diseño del taller de producción escrita empleando las TIC.

## Enseñanza y aprendizaje de la habilidad de producción escrita en lengua extranjera

Desde un enfoque comunicativo (o funcional) de la enseñanza de una lengua extranjera, el éxito en el aprendizaje se presenta cuando las y los estudiantes se enfrenten a situaciones de la vida real que necesitan comunicación como: pedir información sobre un sitio, quejarse por un mal servicio recibido o hacer una invitación a una persona. Este enfoque enfatiza las diferentes habilidades (escuchar, leer, hablar y escribir) las cuales se abordan de manera integral (Muñoz, 2010).

La habilidad de la producción escrita permite al estudiantado expresar sus ideas, sentimientos, intereses, solicitudes, opiniones y preocupaciones para comunicarlas a los demás en una lengua extranjera. Además, se sabe que existe una relación estrecha entre la escritura y la lectura de tal forma que las y los estudiantes aprenden a apreciar las lecturas escribiendo (Saldanha, 2010).

Se entiende por producción escrita: “un problema a resolver a través de complejas actividades cognitivas de planificación, textualización y revisión que el escritor necesita controlar (regular) de manera recursiva y coordinada mediante un proceso de monitoreo” (Castelló et al., 2010, p. 1256). En estas actividades, las personas que escriben tienen objetivos de escritura. Además, la escritura es el resultado del análisis de comunicación, de la aplicación de reglas, de la organización y del control del proceso de desarrollo interno del texto (Vigner, 1982).

Ahora, cuando se escribe en lengua extranjera, en este caso en francés, es útil la interiorización de las reglas gramaticales. Al respecto, Saldanha (2010) afirma que cada estudiante, antes de conocer la gramática de la lengua extranjera, posee ya la morfología y la sintaxis de su propia lengua materna. Esto puede implicar posibles ventajas para los estudiantes cuya lengua materna es afín a la lengua extranjera que desean aprender (como es el caso de las lenguas romances francés y español); sin embargo, también pueden existir desventajas como los errores de comprensión que surgen a causa de esa misma afinidad (Marangon, 2009).

Es importante destacar el rol activo de las y los estudiantes en su aprendizaje de la habilidad de producción escrita en lengua extranjera, pues, será necesario que pongan en práctica muchas de las estrategias y recursos que emplearon para aprender esta habilidad en su lengua materna (cf. Rodríguez, 2010); de esta forma, tendrán un aprendizaje significativo que se irá adquiriendo paulatinamente con el tiempo (Contreras, 2016).

También es oportuno considerar el rol de acompañamiento del profesorado al estudiantado a través de la retroalimentación, la que, en la enseñanza de lenguas extranjeras, se considera como un elemento que contribuye para el aprendizaje, pues, fomenta la motivación de las y los alumnos y garantiza la precisión lingüística (Ellis, 2009). Por lo anterior, la retroalimentación puede servir como un instrumento de evaluación formativa a lo largo del curso o taller.

En esta investigación se ha optado por la estrategia didáctica del taller que “permite superar muchas limitantes de las maneras tradicionales de desarrollar la acción educativa, facilitando la adquisición del conocimiento por una más cercana inserción en la realidad y por una integración de la teoría y la práctica” (Maya, 2007, pp. 17-18). Además, el taller representa una estrategia didáctica innovadora en la enseñanza de la producción escrita en lengua extranjera cuando se imparte de forma virtual.

Así, mediante el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) que favorecen “la integración posterior de [las y] los estudiantes en la sociedad de la información y fomenta un modelo de aprendizaje más centrado en [la alumna y] el alumno donde la autonomía es un elemento esencial para aprender a aprender” (Muñoz, 2010, p. 78).

Entre las ventajas que tienen los talleres virtuales que emplean TIC para realizar sesiones sincrónicas, se encuentran que el profesorado puede presentar los contenidos a un grupo de estudiantes, quienes están conectados al mismo tiempo a una plataforma (como Microsoft Teams); además, las y los estudiantes pueden interactuar con la o el docente, hacer preguntas y recibir retroalimentación usando videoconferencias, audioconferencias o el chat (*Food and Agriculture Organization of the United Nations* [FAO], 2021).

En estos talleres virtuales es posible emplear también, la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp que permite a los usuarios compartir recursos (documentos, archivos de audio o video), comunicarse a través de mensajes instantáneos y video llamadas, tanto individuales como en grupo (FAO, 2021).

## Diseño del taller de producción escrita empleando las TIC

El título del taller es: “Taller de Producción Escrita en francés, nivel A2”. El nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) es un nivel básico e indica, para la habilidad de producción escrita, que las y los estudiantes sean capaces de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a sus necesidades inmediatas; así como cartas personales muy sencillas, por ejemplo, agradeciendo algo a alguien (Consejo de Europa, 2002).

El objetivo del taller es: practicar la habilidad de producción escrita en francés en nivel A2. Las etapas del taller son las siguientes: (a) *preparación e iniciación*, en la que diseñamos, implementamos de forma piloto, y evaluamos el taller en un contexto educativo; (b) *puesta en marcha y ejecución*, en la que pondremos en práctica el taller con las adecuaciones necesarias.

Las estrategias didácticas que se emplean en este taller son las siguientes: (1) realización de actividades con distintas temáticas que favorecen la producción escrita en francés; (2) recomendaciones sobre la cohesión, la coherencia lógica, el vocabulario y la calidad de la lengua que deben tener los textos en francés; (3) retroalimentación por parte del profesorado como elemento constitutivo de la evaluación formativa.

Estas estrategias didácticas se ponen en práctica de forma virtual empleando las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), ya que: “la educación mediada por las TIC comporta un conjunto de actividades basadas en dispositivos móviles, *smarthphones* y tabletas, ordenadores e Internet que median el aprendizaje y la enseñanza” (Torras, 2021, p. 123). Así, en el taller, se lleva a cabo comunicación síncrona a través de videollamadas con la plataforma Microsoft Teams y comunicación individual a través del servicio de mensajería WhatsApp.

El contexto en el que implementamos (de forma piloto) el taller de producción escrita en francés como lengua extranjera es un Centro de idiomas perteneciente a una universidad pública del centro de México. Este Centro tiene como finalidad ofrecer cursos de inglés, francés y alemán. Los cursos están dirigidos tanto a estudiantes internos como externos de la universidad y se ofertan en tres periodos durante el año: primavera, verano y otoño, cubriendo un total de 60 horas por nivel.

Existen nueve niveles por idioma, y los grupos tienen un máximo de 25 alumnos por aula (presencial y virtual). Además de estos cursos generales de idiomas, existen también cursos con objetivos específicos: de conversación y de preparación para aprobar un examen de certificación del idioma. Sin embargo, no existen talleres para desarrollar la habilidad de la producción escrita en ningún idioma.

Los contenidos del taller en la fase piloto fueron los siguientes: la negación; el gerundio; las cartas postales; aceptación y rechazo de invitaciones; revisión del imperfecto y del pasado compuesto; formato del correo electrónico y de artículos de revista; la expresión de la causa y la consecuencia. A continuación, se presenta el diseño metodológico de la presente investigación.

## Metodología

Realizamos un estudio longitudinal con el objetivo de conocer la eficacia del taller en su fase piloto siguiendo dos criterios: (i) cuantitativo, el desempeño del estudiantado en un pretest y posttest; y (ii) cualitativo, las respuestas en la evaluación realizada por el estudiantado al finalizar el taller.

## Participantes

Las y los participantes fueron 10 (8 mujeres y 2 hombres) con una edad promedio de 22.4 años ( $DE \pm 1.6$ ), todas y todos estudiantes de francés en un centro de idiomas perteneciente a una universidad pública del centro de México. La ocupación de las y los participantes era la de estudiante universitario.

## Procedimiento

Propusimos el taller diseñado al coordinador del Centro de Idiomas quien aceptó, pues, observó la necesidad de esta innovación educativa. Así, de parte de la coordinación se publicó una convocatoria y se creó un grupo virtual en Microsoft Teams. Los criterios para aceptar en el taller a las y los estudiantes fueron: haber concluido el curso de francés del nivel A2 en el Centro de Idiomas y haberlo aprobado con una calificación mínima de 8. Los estudiantes interesados, que cumplieran con los requisitos, enviaron un correo al coordinador para inscribirse.

El taller lo impartió una docente de francés perteneciente al Centro de idiomas. La duración fue de ocho sesiones, de dos horas cada una, durante tres semanas. En la primera sesión de taller virtual, solicitamos a las y los estudiantes su consentimiento informado para usar sus respuestas en la investigación y les informamos también sobre la confidencialidad con la que trataríamos sus datos personales. Esto fue a través de un formulario digital. Posteriormente, propusimos el uso del servicio de mensajería WhatsApp para la entrega de actividades individuales.

Instrumentos

Para el criterio cuantitativo de esta investigación, evaluamos el desempeño del estudiantado en una actividad de escritura realizada en la primera y última sesión. Pusimos una calificación empleando la rúbrica que se presenta a continuación (Tabla 1).

**Tabla 1**  
*Rúbrica para asignar calificación en las actividades de producción escrita inicial y final*

Indicadores	Descripción	Valor máximo (Total: 10 puntos)
Cohesión	El alumnado asocia ideas entre sí, organiza los enunciados apropiadamente para contestar preguntas y describir acciones presentes, pasadas y futuras.	2
Coherencia lógica	El alumnado presenta los enunciados de forma pertinente, y con unidad, para contestar preguntas y describir acciones presentes, pasadas y futuras.	2
Vocabulario	El alumnado emplea expresiones y palabras precisas, correctas y variadas.	2
Calidad de la lengua	El alumnado emplea: diferentes formas de negación; tiempos presente, pasado y futuro del modo indicativo; artículos, preposiciones y pronombres; la concordancia en género y número en sustantivos y adjetivos.	4

Fuente: Elaboración propia.

Para el criterio cualitativo de esta investigación, solicitamos las opiniones de las y los estudiantes sobre su grado de acuerdo después de haber participado en el taller en un cuestionario digital diseñado *ad hoc* para los fines de nuestro estudio. El cuestionario se compone de diez preguntas: nueve (obligatorias) que se responden con una escala que va de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 5 (*Totalmente de acuerdo*) y la pregunta número 10 (opcional), de respuesta abierta. Las preguntas se presentan en el apartado de “Resultados” de este artículo.

Técnicas de análisis de resultados

Por un lado, para evaluar el desempeño del estudiantado en un pretest y postest (criterio cuantitativo), analizamos la normalidad de la distribución de los datos mediante la prueba Shapiro-Wilk, pero como los datos no pasaron la prueba de normalidad, empleamos la prueba U de Mann-Whitney, la cual es una alternativa no paramétrica a la t de *Student* para comparar las medianas de dos muestras independientes. Para realizar estas pruebas utilizamos el software GraphPad Prism, versión 5.01.

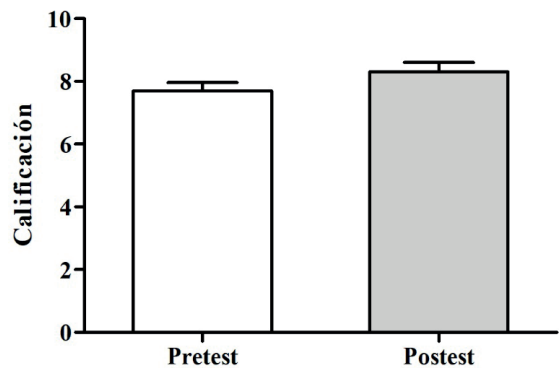
Por otro lado, para clasificar las respuestas en la evaluación realizada por el estudiantado al finalizar el taller (criterio cualitativo) observamos los porcentajes conforme al nivel de acuerdo de las y los participantes en las primeras nueve preguntas del cuestionario y reportamos las respuestas abiertas de la décima pregunta.

Resultados

Desempeño del estudiantado en el pretest y postest

Para el criterio cuantitativo, analizamos los datos de las calificaciones de actividades realizadas en las sesiones primera y última empleando la prueba U de Mann-Whitney y no encontramos diferencias estadísticamente significativas al comparar el pretest y el postest ( $U = 33.50, n = 10, p = .1924$ ). La figura 1 muestra estos resultados, se puede apreciar una mínima tendencia favorable en el desempeño de las y los estudiantes en el postest.

**Figura 1**  
*Comparación del desempeño de los estudiantes en el pretest y postest*



Nota: Las barras muestran la media y las líneas la desviación estándar.  
Fuente: Elaboración propia.

**Evaluación del taller por parte del estudiantado**

Para el criterio cualitativo, presentamos a continuación entre comillas los enunciados de las nueve preguntas de repuesta obligatoria y entre paréntesis los porcentajes del grado de acuerdo del estudiantado.

“En el curso desarrollé habilidades de escritura con distintos tiempos verbales” (70% totalmente de acuerdo, 10% de acuerdo y 20% totalmente en desacuerdo).

“La docente facilitó las herramientas para desarrollar estrategias de escritura” (80% totalmente de acuerdo y 20% de acuerdo).

“Los temas tratados en el taller me parecieron suficientes para el nivel A2” (80% totalmente de acuerdo y 20% de acuerdo).

“La variedad de textos redactados me parecieron suficientes para la práctica de la habilidad de escritura” (60% totalmente de acuerdo y 40% de acuerdo).

“Los temas abordados corresponden al nivel del idioma” (90% totalmente de acuerdo y 10% de acuerdo).

“La duración de la sesión (dos horas) me pareció suficiente para desarrollar los temas abordados” (70% totalmente de acuerdo, 20% de acuerdo y 10% ni de acuerdo, ni en desacuerdo).

“El uso de MS Teams y WhatsApp me pareció adecuado” (70% totalmente de acuerdo, 10% de acuerdo y 20% ni de acuerdo, ni en desacuerdo).

“La duración del taller (tres semanas) me pareció suficiente para practicar la habilidad de producción escrita” (60% totalmente de acuerdo y 40% de acuerdo).

“La forma en que se llevó a cabo el taller me ayudó a mejorar la habilidad de escritura” (90% totalmente de acuerdo y 10% de acuerdo).

La última pregunta del cuestionario era opcional y de respuesta abierta, siete participantes respondieron y lo hicieron de manera favorable hacia el taller como se aprecia en sus afirmaciones a continuación:

“Très bien!” (mujer, 20 años).



“Estuvo muy bonito el taller, estoy muy satisfecha, me parece que sí mejoré no solo la escritura sino el razonamiento y coherencia en mis escritos y por tanto en la manera de hablar, pude utilizar cosas que ya había visto e incluso aprender nuevos temas. ¡¡Excelente !!” (mujer, 25 años).

“Excelente taller, muy buena docente” (mujer, 21 años).

“Me gustó mucho el taller. Considero que aprendí más que en otras clases que duran 6 meses. Me gustó la retroalimentación de los trabajos, los temas que vimos y cómo los enseñó la profesora” (mujer, 21 años).

“Me pareció buena la cantidad de ejercicios y la retroalimentación constante” (mujer, 21 años).

“Ejercicios variados y alto compromiso de la profesora en que los alumnos entendiéramos y redactáramos adecuadamente” (mujer, 21 años).

“Muy buena atención por parte de la profesora, además de que siempre guía a los alumnos adecuadamente” (hombre, 23 años).

“Gracias por el taller [...] Muy útil y provechoso” (hombre, 24 años).

## Discusión

Por un lado, la comparación del desempeño de las y los estudiantes en el pretest y el posttest no presentó diferencias estadísticamente significativas y esto puede deberse a que las y los estudiantes ya se encontraban en un nivel alto de la habilidad de producción escrita en la actividad que realizaron al momento de iniciar el taller (pues, se inscribieron aquellos estudiantes que habían aprobado el curso de nivel A2 con una calificación de 8 sobre 10), y por lo tanto, no fue tan marcada la diferencia en su desempeño en la actividad al finalizar el taller.

Probablemente, el estudiantado estaba experimentando un aprendizaje y retención de carácter significativo que requiere más tiempo para mostrar evidencias de un nuevo aprendizaje adquirido. “Para Ausubel, el aprendizaje significativo es un proceso que consiste en relacionar el nuevo conocimiento o una nueva información a la estructura cognitiva que ya tiene el aprendiz [...] Este proceso de aprendizaje significativo, es lento y progresivo” (Contreras, 2016, pp. 132-133).

Por otro lado, la evaluación del taller por parte de las y los estudiantes fue favorable en todos los rubros: el aprendizaje y desarrollo personal; la duración de las sesiones y del taller; el uso de las TIC; la didáctica del taller y la retroalimentación; los contenidos y la variedad de actividades. Esto significa que el taller fue eficaz desde el punto de vista del estudiantado, incluso, las respuestas abiertas lo reafirman. Esta información es importante porque, en caso contrario, si las y los estudiantes sintieran frustración con relación a la estructura y el diseño de sus clases (o talleres) virtuales, esto podría traducirse en un resultado de aprendizaje pobre para ellas y ellos (Nambiar, 2020).

## Conclusiones

En este trabajo analizamos la eficacia del taller de producción escrita en francés como lengua extranjera que implementamos de forma virtual en su fase piloto. Podemos afirmar que el taller fue eficaz desde la perspectiva de los receptores de este, esto es, las y los estudiantes. Una limitación de nuestra investigación consistió en la conformación de la muestra por 10 estudiantes. En la etapa de puesta en marcha y ejecución de esta innovación educativa, pondremos en práctica el taller con las adecuaciones necesarias a la espera de que un número más amplio de estudiantes se inscriba.

## Referencias

Allen, H. W. (2018). Redefining writing in the foreign language curriculum: Toward a design approach. *Foreign Language Annals*, 51(3), 513-132. <http://doi.org/10.1111/flan.12350>

- Bouhmid, A. (2019). Diversity in creative writing workshops: the case of undergraduates studying English as a foreign language. *Cahiers de l'APLIUT* 38(1). <https://doi.org/10.4000/apliut.7006>
- Castelló, M., Bañales, G., & Vega, N. A. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1253-1282. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v8i22.1424>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Trad. del Instituto Cervantes. Consejo de Europa, Ministerio de Educación y Grupo Anaya.
- Contreras, F. A. (2016). El aprendizaje significativo y su relación con otras estrategias. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), 130-140. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/364>
- Domp martin-Normand, C. (2016). Écrivains plurilingues et étudiants de FLE. *Carnets : revue électronique d'études françaises*, 2(7), 234-250. <https://doi.org/10.4000/carnets.1070>
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal* 1, 3-18. <https://dx.doi.org/10.5070/l2.v1i1.9054>
- Food and Agriculture Organization of the United Nations [FAO]. (2021). *E-learning methodologies and good practices: A guide for designing and delivering e-learning solutions from the FAO elearning Academy*, (2ª ed.). <https://doi.org/10.4060/i2516e>
- Marangon, G. (2009). Italiano y español: lenguas afines. Importancia de la L1 en el proceso de aprendizaje de la L2. España: Universidad de Córdoba. *Anacleto Malacitana* (AnMal Electrónica) 27, 185-194.
- Maya, E. (2007). *El Taller Educativo. ¿Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo. Cómo evaluarlo*. Aula Abierta.
- Muñoz, A. P. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *Revista Universidad EAFIT*, 46(159), 71-85. <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1065>
- Nambiar, D. (2020). The impact of online learning during COVID-19: students' and teachers' perspective. *The International Journal of Indian Psychology*, 8(2), 783-793. <https://ijip.in/articles/the-impact-of-online-learning-during-covid-19-students-and-teachers-perspective/>
- Rodríguez, S. (2010). Tendencias actuales en el aprendizaje-adquisición de las lenguas extranjeras: la didáctica del Francés Lengua Extranjera (FLE). *Foro de Educación*, 12, 233-253. <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/112>
- Saldanha, Z. (2010). *Production écrite en FLE des étudiants de la 1re année de Linguistique / Français de l'ISCED de Lubango. Littératures*. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01135096>
- Torras, M. E. (2021). Emergency Remote Teaching: las TIC aplicadas a la educación durante el confinamiento por COVID-19. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 7(1), 122-136. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i1.9079>
- Turpin, K. M. (2019). Training foreign language learners to be peer responders: A multiliteracies approach. *L2 Journal*, 11(1), 35-60. <https://doi.org/10.5070/L211140673>
- Vigner, G. (1982). *Ecrire. Éléments pour la pédagogie de la production écrite*. CLE International.



© Los autores. Este artículo es publicado por la *Horizonte de la Ciencia* de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Atribución-No Comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.