

REVISIÓN Y REESCRITURA DE TEXTOS EN LA ADQUISICIÓN DE LA
COMPETENCIA COMUNICATIVA ESCRITA EN PORTUGUÉS COMO LENGUA
EXTRANJERA

*REVISÃO E REESCRITA DE TEXTOS NA AQUISIÇÃO DA COMPETÊNCIA
COMUNICATIVA ESCRITA EM PLNM*

*PROOFREADING AND REWRITING TEXTS IN THE ACQUISITION OF
COMMUNICATIVE COMPETENCE IN WRITING IN PORTUGUESE AS A SECOND
LANGUAGE*



Liliane SANTOS¹
e-mail: liliane.santos@univ-lille.fr

Cómo hacer referencia a este artículo:

SANTOS, L. Revisión y reescritura de textos en la adquisición de la competencia comunicativa escrita en portugués como lengua extranjera. **Rev. EntreLinguas**, Araraquara, v. 9, n. esp. 1, e023023, 2023. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v9iesp.1.18505>



- | Enviado en: 10/07/2023
- | Revisiones requeridas en: 22/09/2023
- | Aprobado el: 16/10/2023
- | Publicado el: 20/11/2023

Editora: Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno
Editor Adjunto Ejecutivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidad de Lille (ULille), Villeneuve d'Ascq – Francia. Máster en Conferencias, Departamento de Estudios Romanos, Eslavos y Orientales. Coordinadora de la Maestría en Estudios Lusófonos de la Universidad de Lille – Francia. Doctora en Ciencias del Lenguaje.

RESUMEN: Con especial atención a las actividades de revisión y reescritura, en este trabajo presentamos algunas observaciones sobre la adquisición de la competencia comunicativa escrita por parte de un grupo de estudiantes de dos cursos de la licenciatura de Portugués en la Universidad de Lille, en Francia. Para responder a la gran diversidad de nuestro contexto y a la gran heterogeneidad del grupo con el que trabajamos, recurrimos al aprendizaje basado en proyectos, siguiendo un protocolo según el cual los estudiantes desarrollan proyectos individuales durante el semestre lectivo.

PALABRAS CLAVE: Portugués como Lengua Extranjera. Competencia comunicativa escrita. Revisión. Reescritura.

RESUMO: *Com uma atenção especial para as atividades de revisão e de reescrita, é apresentado, neste trabalho, algumas observações sobre a aquisição da competência comunicativa escrita por um grupo de alunos de uma disciplina de dois cursos de graduação em Português da Universidade de Lille, na França. Para atender à ampla diversidade do contexto em questão e à considerável heterogeneidade do grupo com o qual o trabalho está sendo conduzido, recorre-se à metodologia de aprendizagem por projetos. Isso ocorre por meio de um protocolo que estipula o desenvolvimento de projetos individuais pelos alunos ao longo do semestre letivo.*

PALAVRAS-CHAVE: *PLNM. Competência comunicativa escrita. Revisão. Reescrita.*

ABSTRACT: *With special attention to the activities of review and rewriting, this paper presents some observations on the acquisition of communicative competence in writing by a group of students from a two-course Portuguese undergraduate program at the University of Lille in France. The project-based learning methodology is employed to address the broad diversity of the context in question and the considerable heterogeneity of the group with which the study is being conducted. This is achieved through a protocol that stipulates the development of individual projects by students throughout the academic semester.*

KEYWORDS: *Portuguese as a Second Language. Communicative Competence in Writing. Proofreading. Rewriting.*

Introducción

Este artículo forma parte de la continuación de una reflexión sobre la adquisición de la competencia escrita en la lengua no nativa portuguesa, que iniciamos hace varios años (ver, por ejemplo, SANTOS, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b) y que se caracteriza por ser un movimiento en el que se busca reflexionar sobre el trabajo de los estudiantes y la práctica docente.

Presentamos, aquí, el trabajo que venimos desarrollando en la disciplina *Gramática y Expresión Escrita (GEE)*, en el 2º año de dos cursos de graduación en portugués en la Universidad de Lille (ULille), en Francia. Teniendo en cuenta que la implementación de nuestro proyecto se explica en gran medida por nuestras condiciones específicas, comenzamos este trabajo en nuestro contexto. En primer lugar, el contexto más amplio de la enseñanza del portugués en la universidad francesa y en la ULille, y luego las especificidades de nuestro contexto, que se caracteriza, al mismo tiempo, por la diversidad de nuestros estudiantes, los cursos en los que trabajamos, el número de Lenguas Maternas (ML) presentes en el aula, la heterogeneidad de los niveles de dominio de la Lengua Portuguesa (PL) por parte de los estudiantes, y por un volumen horario restringido.

A continuación, presentamos la respuesta que ofrecemos a nuestras condiciones de trabajo, que incluye el uso de diferentes materiales y la aplicación de evaluaciones personalizadas dentro del ámbito del aprendizaje basado en proyectos (APP). Esto ocurre a través de proyectos individuales desarrollados por los estudiantes a lo largo del semestre académico. Después de presentar nuestra concepción de **la competencia gramatical y la competencia escrita**, ambas como partes de una competencia más general, **la competencia comunicativa**, presentamos las tres fases en las que dividimos **la producción escrita: planificación, redacción y revisión**. A continuación, hablamos de nuestro protocolo de trabajo y de las herramientas disponibles para ayudar en la revisión y corrección de textos, dirigido a los estudiantes. Finalmente, presentamos ejemplos y hacemos observaciones sobre el desempeño de los estudiantes, explicando la razón por la cual nuestro protocolo requiere la entrega de una versión final de los textos, que no necesariamente tiene que ser definitiva.

En nuestras consideraciones finales, destacamos las *condiciones de producción* de los textos y los *conocimientos previos* de los estudiantes como dos elementos que subyacen a nuestra exposición y que, a nuestro juicio, son los más importantes para el desarrollo de la capacidad de producir escritos significativos. Por último, presentamos una rápida reflexión

sobre las direcciones futuras de nuestro trabajo, teniendo en cuenta el reciente lanzamiento de recursos de inteligencia artificial generativa.

La enseñanza del portugués en la universidad francesa y en la Universidad de Lille

Como indicamos anteriormente, el trabajo que aquí presentado se desarrolla en un contexto universitario en Francia. En la universidad francesa, el portugués forma parte de los departamentos y facultades de lenguas extranjeras (LE), es decir, forma parte de unidades que no incluyen el francés, lengua que constituye una unidad aparte. El Portugués puede ser una asignatura principal (puede corresponder a un curso) o una asignatura optativa (puede formar parte del plan de estudios de otro curso, como opción)². Además de estas dos posibilidades, el Portugués también se puede ofrecer como un curso separado, el Diploma Universitario de Formación en Idiomas (*Diplôme Universitaire de Formation en Langues*), o DUFL, que se ofrece solo a principiantes, está abierto a la comunidad, requiere una inscripción separada y corresponde a tres años de formación a razón de 2 horas por semestre. en semestres de 12 semanas (que corresponde a la duración habitual de un semestre académico para las carreras de Letras, Lenguas y Ciencias Humanas en general). Generalmente, los alumnos de la DUFL y los de la asignatura optativa se agrupan en los mismos grupos, que se constituyen según los niveles de la *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER; ver CONSELHO DA EUROPA, 2001).

Tanto en la *licenciatura (licenciatura)*, que tiene una duración de tres años, como en la maestría (*maestría*), dos años, y en el doctorado (*doctorat*), de tres años, el portugués puede ser propuesto en dos titulaciones (FRANÇA; LIMA-PEREIRA; MEIRELES, 2022; NOGUEIRA FRANÇOIS; SANTOS, 2015)³:

- Lenguas, Literaturas y Culturas⁴ Extranjeras y Regionales (*Langues, Littératures et Civilisations Étrangères et Régionales* – LLCER), centradas en la literatura, la traducción, la cultura, la lengua/gramática y, finalmente, la lingüística;

²A raíz de la firma, en 1999, de la Declaración de *Bolonia*, que estableció el Espacio Europeo de Educación Superior, el gobierno francés estableció la obligación de una opción en LE para todos los cursos de grado.

³ Según França, Lima-Pereira y Meireles (2022, p. 280), quince universidades francesas ofrecen al menos una de las dos titulaciones en portugués.

⁴ Aunque conscientes de la naturaleza imperfecta de esta solución, en este trabajo – como en otros – traducimos *civilización* como "cultura", porque consideramos que es el término en portugués que más se acerca a la noción francesa. Como señala Armando (1989, p. 318) a propósito de la disciplina *Civilización del Brasil*, "la inclusión de esta disciplina en los currículos universitarios franceses (...) denota una concepción (...) pertinente: que el conocimiento de la lengua es inseparable del de la cultura que lo engloba, y que expresa". Sin embargo, al igual

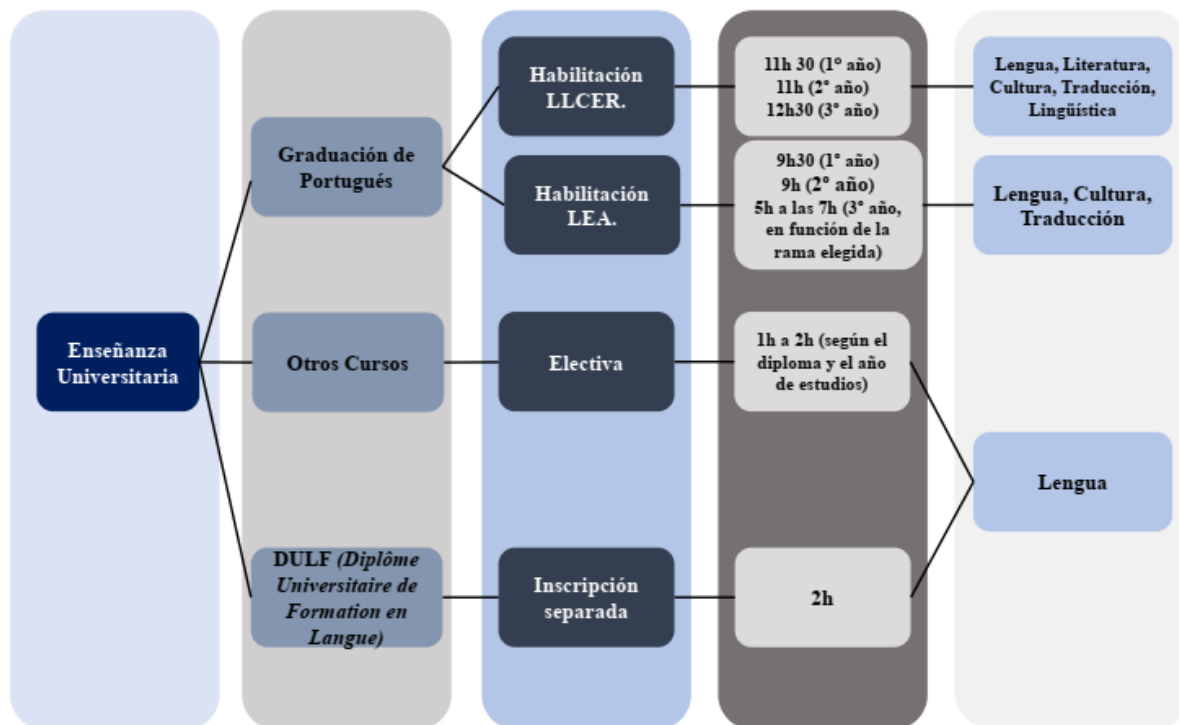
- **Lenguas Extranjeras Aplicadas** (*Langues Étrangères Appliquées* – LEA). Profesional, centrado en dos o tres LE, con inglés obligatorio y un conjunto de las denominadas disciplinas "aplicadas" (comercio exterior, derecho, marketing, relaciones internacionales, turismo, dependiendo de la universidad), que constituirán la especialidad o "rama" que el estudiante elegirá. Las asignaturas relacionadas con las lenguas facilitadoras se centran en tres ámbitos: cultura contemporánea, lengua/gramática y traducción.

Esta información se resume en la Figura 1, que muestra la estructura de las dos titulaciones de pregrado y el DUFL de portugués de la ULille, con indicación del volumen horario semanal de las clases de LP⁵.

que el autor, "no (...) [Entraremos] aquí en la discusión de conceptos, evitando así la de la diferencia entre 'cultura' y 'civilización'". También coincidimos con ella cuando afirma que es posible decir que "admitiendo la diferencia entre un concepto y otro, la disciplina engloba elementos de ambos" y, finalmente, que "es la asociación del estudio de la cultura con el estudio del lenguaje lo que subyace a dicha concepción".

⁵ Cabe señalar que, si bien la estructura general de los planes de estudio de las universidades francesas, así como los volúmenes de horarios generales de los cursos, son determinados por el Ministerio de Educación Superior, cada universidad, cada unidad y cada curso de formación tiene autonomía para decidir sobre la aplicación concreta de su plan de estudios, dentro de los límites determinados por el Ministerio.

Figura 1 – Graduación de portugués de ULille y DUFL

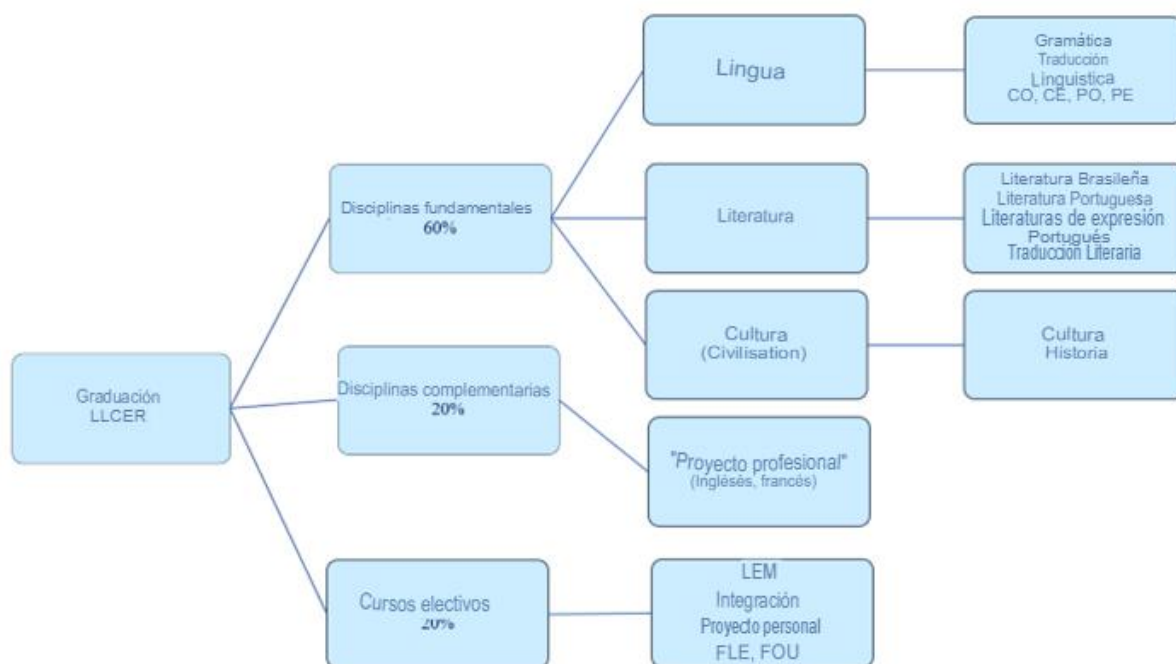


Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar, los volúmenes horarios varían según la formación y, en el momento de la graduación, según la titulación y el año de estudios. Esto significa que los planes de estudio difieren, ya que los cursos de pregrado tienen en común tres categorías de disciplinas: *fundamentales*, *complementarias* y *optativas*. Para ilustrar estas observaciones, presentamos brevemente, en la Figura 2 y en la Figura 3, los currículos de graduación de las dos titulaciones portuguesas de la ULille⁶.

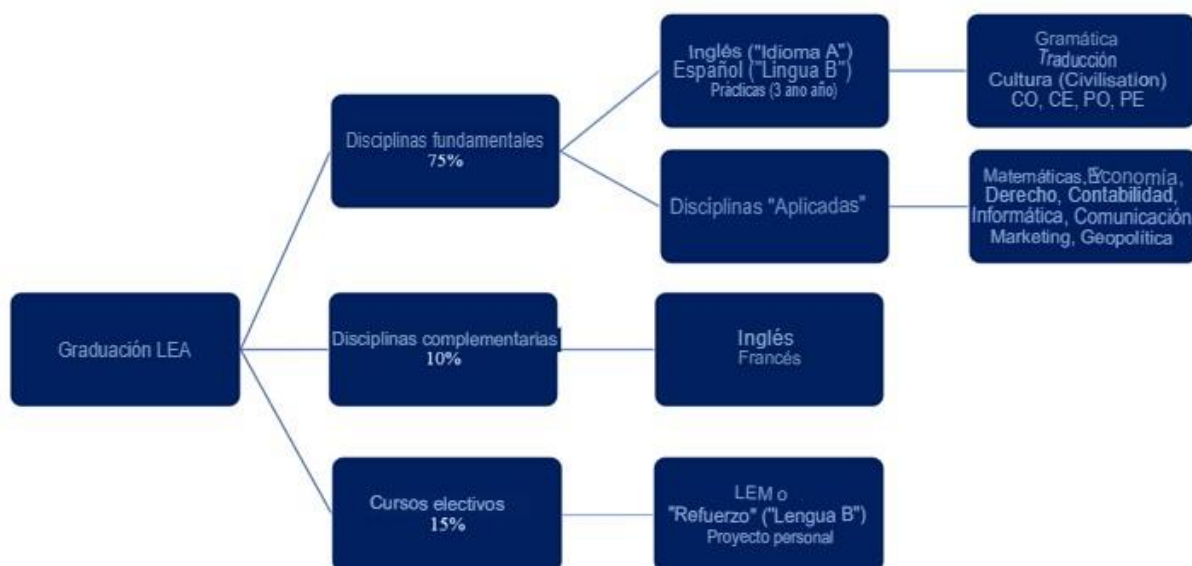
⁶ CE: Comprensión lectora; CO: Comprensión Oral; FLE: Francés como Lengua Extranjera; FOU: Francés para fines universitarios; LEM: Lengua Extranjera Moderna; PE: Producción escrita; OP: Producción oral. No presentaremos los planes de estudio de las cinco opciones de Máster, que difieren mucho entre sí y que no comentaremos en este trabajo.

Figura 2 – Currículo resumido de la titulación en Portugués LLCER: pregrado, ULille



Fuente: Elaboración propia.

Figura 3 – Currículo resumido de la titulación en Portugués LEA: pregrado, ULille



Fuente: Elaboración propia.

Es importante tener en cuenta que en ULille, así como en la mayoría de las instituciones de educación superior francesas que ofrecen ambas titulaciones, los estudiantes de los dos cursos de pregrado se agrupan en las disciplinas llamadas "fundamentales" (lengua, gramática, traducción y cultura). Cabe mencionar también que, aunque el conjunto de estas asignaturas

suma entre 5 horas y 12:30 horas de clases a la semana, este volumen horario se distribuye entre las distintas asignaturas específicas que componen el plan de estudios. Así, por ejemplo, GEI, la disciplina en la que desarrollamos el trabajo que aquí se presenta, tiene un volumen horario semanal de 2 horas en 1º y 3º curso y de 1 hora en 2º, año en el que centraremos nuestra atención en este trabajo.

Antes de presentar nuestro protocolo de trabajo, parece pertinente ofrecer una descripción más detallada de nuestro contexto, centrándonos especialmente en nuestro público objetivo y en los cursos que ofrecemos.

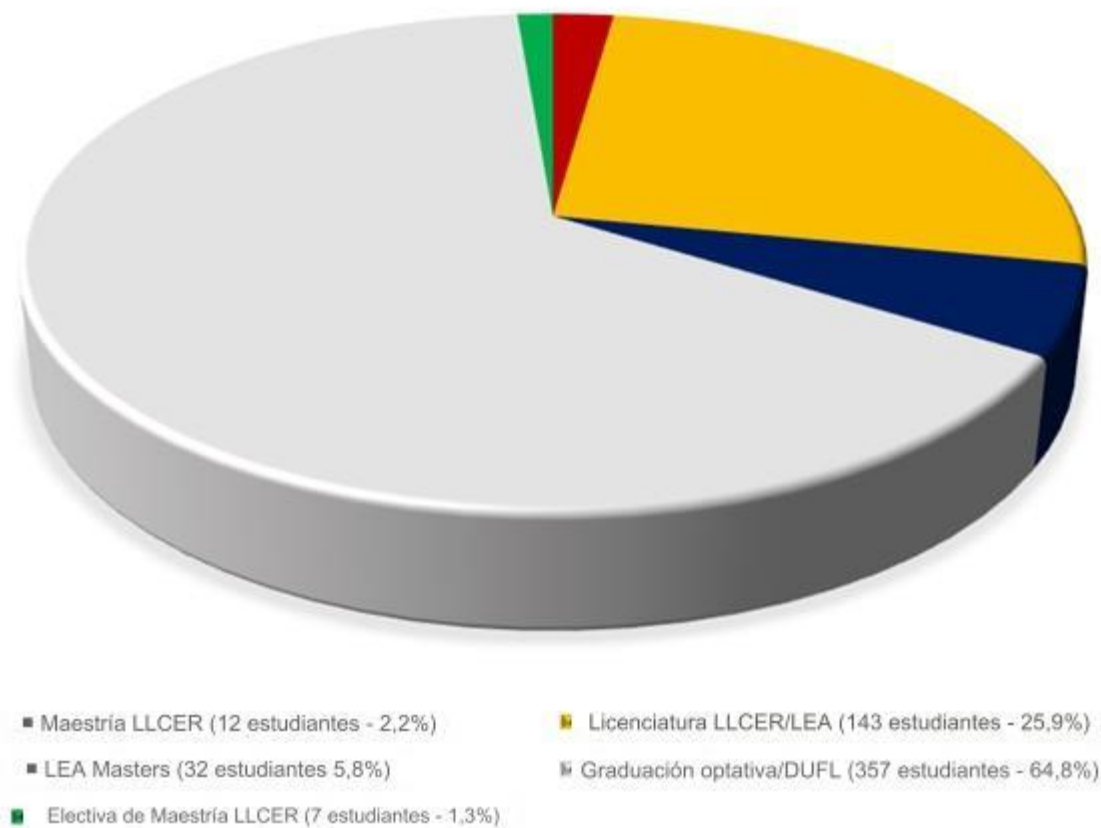
Nuestro Contexto

La característica preponderante de nuestro contexto es la diversidad, de la cual destacaremos los tres elementos que consideramos más destacados: los diversos cursos y disciplinas que reúnen a profesores y estudiantes, los diferentes LM hablados por los estudiantes y los diferentes niveles de competencia en PL por parte de los estudiantes.

En ULille, el portugués se ofrece desde el pregrado hasta el doctorado, en las dos titulaciones descritas anteriormente, además de ser propuesto como curso electivo para otros cursos y como DUFL. En el curso académico de 2021-2022, nuestros seis cursos⁷ reunieron a 551 alumnos, cuya distribución se muestra en el Gráfico 1.

⁷ El Gráfico se compone de cinco categorías porque, por un lado, no teníamos doctorandos matriculados en 2021/2022 y, por otro, porque agrupamos en la misma categoría a los matriculados en la asignatura optativa y en el DUFL.

Gráfico 1 – Distribución de los alumnos matriculados en los diferentes cursos y disciplinas de portugués (ULille, 2021-2022)

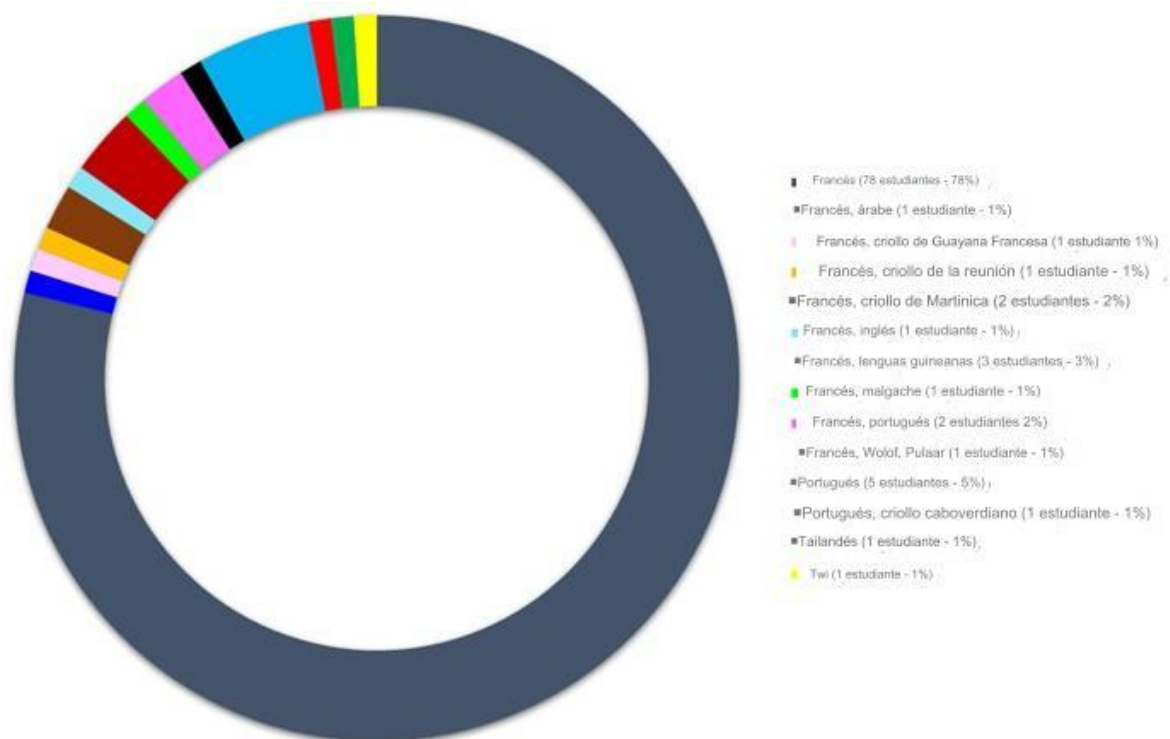


Fuente: Elaboración propia.

En el año académico 2021-2022, el área de LP en ULille contaba con una facultad compuesta por ocho profesores (dos profesores-investigadores, un profesor de secundaria asignado a la educación superior, dos profesores contratados, un profesor y dos profesores ocasionales). En ese curso académico, esta facultad asumió un total de 1.794 horas/clases en 75 disciplinas y 90 grupos.

El segundo elemento característico de la diversidad de nuestro contexto consiste en el hecho de que, al tener diferentes orígenes geográficos, nuestros estudiantes hablan LM diferentes. En el mismo curso académico, realizamos una encuesta a los alumnos de nuestros dos cursos de grado, en la que una de las preguntas se refería a su(s) LM(s). Como se puede observar en el Gráfico 2, de los 143 estudiantes de pregrado, los 99 que respondieron a la encuesta hablaron 17 LM, y quince de estos estudiantes se declararon bilingües.

Gráfico 2 – Lenguas maternas habladas por los estudiantes de portugués de pregrado de ULille (2021-2022)



Fuente: Elaboración propia.

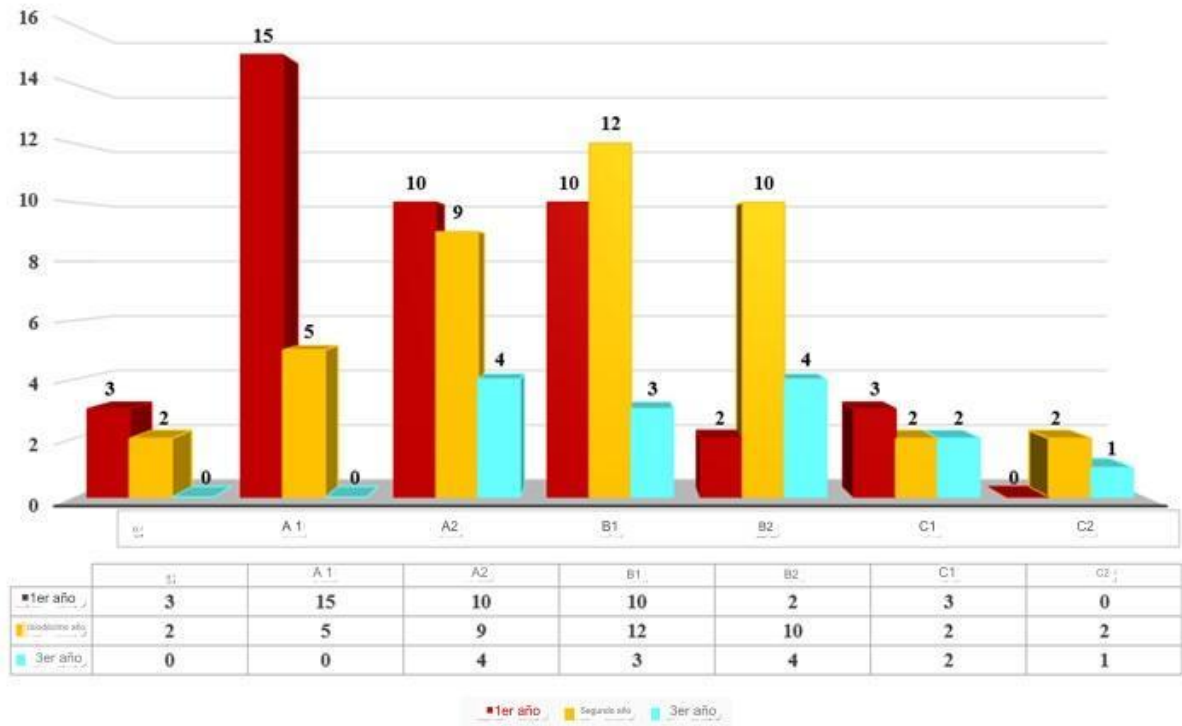
Los datos del año 2 muestran ocho estudiantes LM⁸ y siete bilingües para los 42 estudiantes que respondieron a la encuesta.

El segundo elemento que revela la diversidad de nuestra audiencia se refiere a los diferentes niveles de dominio del LP. Clasificados según el MCER⁹, los resultados de los mismos 99 estudiantes que respondieron a nuestra encuesta se presentan en el Gráfico 3 y el Gráfico 4.

⁸ francés (32 estudiantes, 76%); francés + árabe (1 estudiante, 2,4%); Francés + Criollo de la Guayana Francesa (1 estudiante, 2,4%); Francés + Criollo de la Isla de la Reunión (1 estudiante, 2,4%); Francés + Criollo de Martinica (1 alumno, 2,4%); francés + inglés (1 estudiante, 2,4%); Francés + Portugués (2 estudiantes, 4,8%); portugués (2 estudiantes, 4,8%); Portugués + criollo caboverdiano (1 alumno, 2,4%).

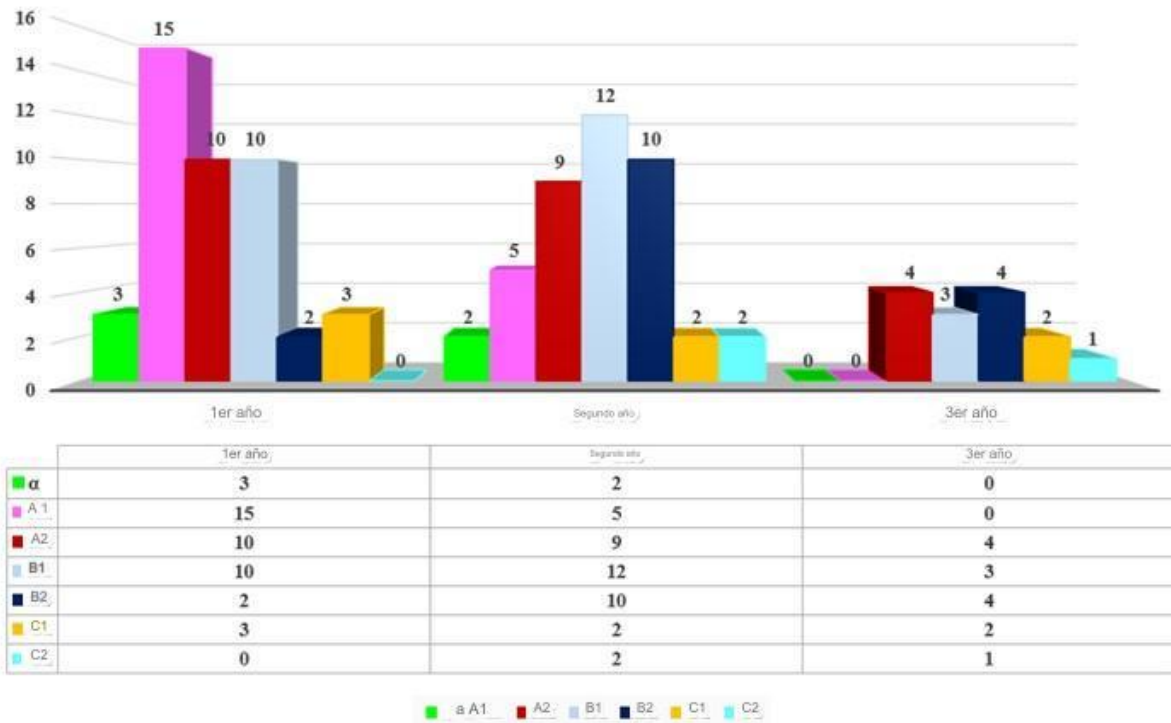
⁹ Con el fin de determinar rápidamente el nivel de dominio de la lengua portuguesa de nuestros estudiantes, hemos transformado la tabla de autoevaluación del MCER (ver UNIÓN EUROPEA; CONSEJO DE EUROPA, 2004-2020) en un formulario en línea, que los estudiantes completan al comienzo del año escolar. Son los resultados de esta autoevaluación los que corresponden a los niveles aquí presentados. El nivel Pre-A1, introducido en el *Volumen Complementario del MCER* (CONSEJO EUROPEO, 2020) y representado por el símbolo "α" (alfa), se asignó a los estudiantes que indicaron que eran "totalmente principiantes" y/o que respondieron "no" a todas las competencias descritas en la tabla de autoevaluación.

Gráfico 3 – Niveles de dominio de la lengua portuguesa de los estudiantes de pregrado de portugués en la ULille, según el MCER (2021-2022)



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 4 – Niveles de dominio de la lengua portuguesa de los estudiantes de portugués de pregrado de ULille, según el MCER, por año de estudio (2021-2022)



Fuente: Elaboración propia.

Cabe destacar que, como se muestra en el Gráfico 2, cinco estudiantes declararon tener el portugués como LM, pero, como se puede observar en el Gráfico 4, solo tres (dos de 2º año y uno de 3º año) alcanzaron el nivel C2 una vez completada la autoevaluación.

Como indicamos anteriormente, en este artículo describimos el trabajo desarrollado en la disciplina *Gramática y Expresión Escrita* en el 2º año de graduación, trabajo para el cual tenemos, cada año, que resolver una ecuación con al menos cinco variables:

- Una disciplina que reúne a estudiantes de dos cursos diferentes;
- un grupo numeroso de estudiantes que hablan varios LM;
- un grupo de estudiantes extremadamente heterogéneo en términos de dominio de PL (desde el nivel Pre-A1 hasta hablantes nativos);
- Si una parte de los estudiantes quiere adoptar la variante europea de la lengua portuguesa, otra parte quiere adoptar la variante brasileña;
- Un volumen horario restringido (1 hora de clase por semana).

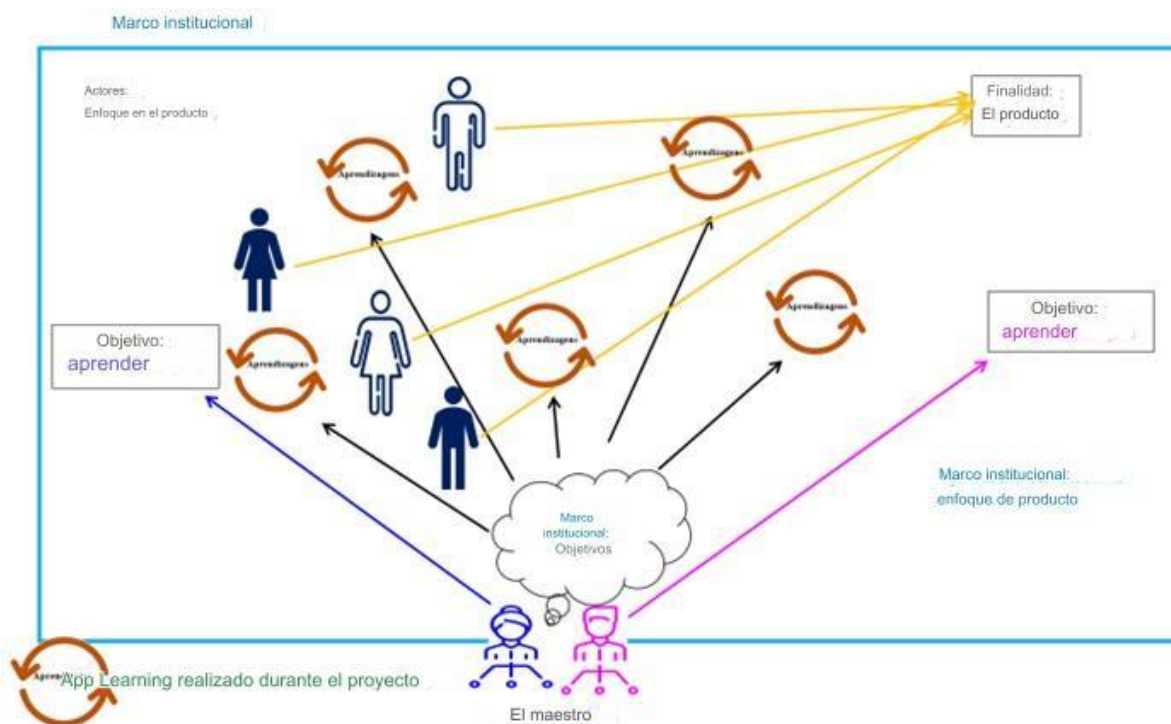
Considerando que la ecuación en cuestión debe incorporar, al menos, un factor adicional, el contrato pedagógico que establece las relaciones entre docente, estudiante e institución, identificamos en el desarrollo de proyectos individuales el método que nos parece más adecuado para conciliar las diferentes necesidades de los diversos actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que estamos involucrados. Este tema se tratará en la siguiente sección.

Proyectos individuales

Teniendo en cuenta los elementos constitutivos de nuestro contexto, hemos adquirido la convicción de que la mejor manera de responder al contrato pedagógico implícito y explícito que nos vincula, como docentes, a la institución y a los estudiantes, es trabajar con un material diferenciado y prever una evaluación individualizada.

Desde nuestro punto de vista, el desarrollo de un proyecto individual permite a cada alumno centrarse en su trabajo y, por tanto, en sus necesidades, y es también un instrumento para el desarrollo de un aprendizaje más autónomo. La forma en que entendemos y aplicamos el APP en nuestro contexto se puede ilustrar en la Figura 4.

Figura 4 – Aprendizaje basado en proyectos



Fuente: Elaboración propia, en base a Lombard (2010).

Desde nuestra perspectiva, el APP, y en nuestro caso el trabajo con proyectos individuales es el enfoque que mejor responde a las diferentes presiones que se ejercen sobre el proceso pedagógico y el que mejor permite aglutinar los intereses de los diferentes actores implicados en él. Si el estudiante y la institución se enfocan en el producto (la producción real del estudiante, que será evaluada), es el profesor quien establece el puente entre la institución y el estudiante, al centrar su atención, al mismo tiempo, en el proceso (aprendizaje) y en el producto (el logro de objetivos), visto como el medio que permite el paso del proceso al producto o el camino que asegura que el proceso resulte en el producto.

Centrar la atención en el proceso y el producto, o en el aprendizaje y los objetivos/producción del alumno, se hace, como decíamos, trabajando con proyectos individuales. Citando a Share y Rogers (1997)¹⁰, *World Bank e Global SchoolNet Foundation* (1995-1999) definir el APP en base a las siguientes características:

- a) Los estudiantes toman decisiones dentro de un marco que se les da;
- b) Hay un problema cuya solución no se da;
- c) Los estudiantes llevan a cabo el proyecto de tal manera que encuentren una solución;
- d) Los estudiantes son responsables de recopilar y administrar la información que recopilan.
- e) El proceso de evaluación es continuo.
- f) Los estudiantes reflexionan regularmente sobre lo que hacen.
- g) Se produce un producto final (no necesariamente material) y se evalúa su calidad.
- h) El entorno de la clase está abierto al error y al cambio¹¹.

Según el mismo documento, en lo que respecta a la autonomía de los estudiantes, la APP les permite

- a) elegir sus propios temas de trabajo;
- b) planificar sus propios proyectos;
- c) participar en la definición de los criterios y rúbricas de evaluación del proyecto;
- d) resolver los problemas que encuentren durante la ejecución del proyecto;

¹⁰ SHARE, E.; ROGERS, L. Get Real! Project-Based Learning, Practical Advice. **Learning Magazine**, Jan./Feb. 1997.

¹¹ Nuestra traducción de

1. Los estudiantes toman decisiones y tienen un marco en el que hacerlo.
2. Hay un problema sin una solución predeterminada.
3. Los estudiantes diseñan el proceso para llegar a una solución.
4. Los estudiantes son responsables de acceder y administrar la información que recopilan.
5. La evaluación se lleva a cabo continuamente.
6. Los estudiantes reflexionan regularmente sobre lo que están haciendo.
7. Se produce un producto final (no necesariamente material) y se evalúa su calidad.
8. El aula tiene una atmósfera que tolera el error y el cambio.

- e) Hacer algún tipo de presentación final del proyecto¹².

En nuestro trabajo sobre GEI en el 2º año de la licenciatura de ULille, utilizamos los principios de APP para ayudar a los estudiantes a desarrollar la competencia comunicativa escrita a través de un proyecto de texto escrito que desarrollan a lo largo del semestre. Este proyecto y el texto resultante sirven de base para una presentación oral en el marco *de la asignatura de Comprensión y Expresión Oral (CEO)*, al final del mismo semestre. Sin embargo, antes de presentar nuestro protocolo de trabajo, presentaremos algunos elementos sobre la relación entre la producción escrita y la competencia gramatical.

Producción escrita y competencia gramatical

Partiendo del principio de que la competencia gramatical y la competencia escrita forman parte de una competencia más general en el uso de la lengua, que se habla o se aprende, y que, así como no hay gramática sin texto, no hay texto sin gramática, nuestra perspectiva es que la gramática y la escritura deben trabajarse juntas. Para explicar mejor nuestro punto de vista, hacemos aquí algunas consideraciones.

En primer lugar, es importante definir la noción de **competencia comunicativa**: cuando Chomsky (1965) incorporó la esfera sociocultural al concepto de **competencia**, Hymes (1972) demostró que el conocimiento de la fonología, el léxico y la sintaxis/gramática no es suficiente para una comunicación efectiva, ya que ser competente significa saber "cuándo hablar, cuándo no hablar y (...) de qué hablar: con quién, cuándo, dónde y de qué manera" (HYMES, 1972, p. 277)¹³. Así, el autor considera la competencia *como* "el término más general para [designar] las capacidades de un individuo"; para él, "la competencia depende tanto del *conocimiento* (tácito) como (de la capacidad) de uso" (HYMES, 1972, p. 282, *grifos del autor*)¹⁴. Según el MCER, esta competencia comunicativa, que permite al usuario/aprendiz utilizar la lengua de forma

¹² Nuestra traducción de

1. Elige en qué van a trabajar.
2. Planifica su propio proyecto.
3. Participar en la definición de criterios y rúbricas para evaluar su proyecto.
4. Resolver los problemas que encuentren mientras trabajan en su proyecto.
5. hacer algún tipo de presentación de su proyecto.

¹³ Nuestra Traducción de "cuándo hablar, cuándo no, y (...) de qué hablar con quién, cuándo, dónde, de qué manera".

¹⁴ Nuestra traducción de "competencia como término más general para las capacidades de una persona (...). La competencia depende tanto del conocimiento (tácito) como de la (capacidad para) *el uso*".

eficaz, es el objetivo a alcanzar en la enseñanza/aprendizaje de una LE (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 147-184)¹⁵.

Tanto la competencia gramatical como la escrita son componentes de la competencia comunicativa, siendo la primera "definida como el conocimiento de los recursos formales a partir de los cuales elaborar y formular mensajes correctos y significativos, así como la capacidad de utilizarlos" (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 157, mantuvimos la ortografía del original). Más concretamente,

La competencia gramatical puede definirse como el conocimiento de los recursos gramaticales de la lengua y la capacidad de utilizarlos.

Formalmente, la gramática de una lengua puede entenderse como el conjunto de principios que gobiernan la combinación de elementos en secuencias significativas marcadas y definidas (las oraciones). La competencia gramatical es la capacidad de comprender y expresar significados, a través de la producción y el reconocimiento de oraciones y expresiones bien construidas de acuerdo con estos principios (en contraposición a su memorización y reproducción) (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 161).

En nuestro trabajo con los estudiantes, presentamos la producción escrita como dividida en tres fases principales, que llamamos *planificación*, *escritura* y *revisión*. Como su nombre lo indica, la fase de planificación es aquella en la que el autor activa los conocimientos necesarios para la estructuración del texto: es la etapa en la que reflexiona sobre los elementos que va a utilizar y los organiza.

Durante la segunda fase, la de la *escritura*, el autor recupera los elementos de la fase anterior, reuniéndolas de forma articulada para escribir su texto. Esta fase puede ser una dificultad importante para el aprendiz de NM, quien, incluso cuando es capaz de reconocer las estructuras textuales, y no debemos olvidar que el portugués y el francés comparten tipos y géneros textuales, todavía no domina (o domina incompletamente) los elementos de nivel básico e intermedio necesarios para la elaboración de un texto¹⁶. Esto significa que la elaboración de oraciones y enunciados, que la mayoría de las veces constituye una operación inconsciente para un hablante nativo, puede requerir mucha atención y volverse extremadamente consciente para un hablante no nativo. Esto no significa, sin embargo, que este

¹⁵ Cabe señalar que la competencia comunicativa se compone de tres competencias básicas: lingüística, sociolingüística y pragmática (véase COUNCIL OF EUROPE, 2001, p. 34-35).

¹⁶ Nuestra perspectiva aquí es que los elementos necesarios para preparar un texto se distribuyen en tres niveles: *macro*, *meso* y *micro*. A nivel **macro**, están la estructura del texto y los elementos pragmáticos, sociales y culturales que se relacionan con la estructura textual; a nivel **meso**, están los elementos que dan tejido al texto (léxico, sintaxis, elementos encargados de estructurar el texto en párrafos y de la cohesión y coherencia textual); y, a nivel **micro**, encontramos las relaciones entre fonética/fonología y ortografía. además de la morfología.

último no sea capaz de tratar con ideas complejas, sino, más simplemente, que no tiene todas las herramientas que le permiten elaborar oraciones y enunciados complejos.

Hayes y Flower (1980) proponen dos subetapas para la *revisión: la relectura y la edición*. Mientras que en la primera etapa el autor concentra su atención en la corrección de las desviaciones gramaticales y lingüístico-discursivas, en la segunda se distancia del texto, lo que le permite centrar su atención en la compatibilidad entre el texto resultante y los objetivos iniciales. Cabe destacar que, en la medida en que la autoevaluación que proporciona la revisión permite la activación y reflexión sobre diferentes y nuevas posibilidades de uso de la lengua, la etapa de revisión puede adquirir una importancia fundamental en el aprendizaje de una LE.

Por último, es importante señalar que, aunque hemos tratado las tres fases del trabajo de producción escrita por separado y aunque, en el aula, cada una de estas tres fases puede ser objeto de especial atención en determinados momentos precisos, se producen de forma simultánea y recursiva a lo largo de la producción del texto: la separación que hemos hecho aquí y la que hacemos al presentar el proyecto a nuestros alumnos, Por lo tanto, obedece más a un objetivo de exponer ideas que a presentar nuestro *modus operandi*.

Nuestro Protocolo de Trabajo

Con el fin de conciliar, como se ha indicado, las condiciones de nuestro contexto y las exigencias del contrato pedagógico, hemos decidido poner en marcha un protocolo que permita, al mismo tiempo,

- (a) que los estudiantes trabajen lo más duro posible;
- (b) que cada estudiante pueda trabajar de acuerdo con sus posibilidades y a su nivel de dominio de PL;
- (c) Que cada alumno reciba *feedback* personalizado;
- (d) Que la evaluación sea lo más individualizada posible, para no favorecer a los de nivel avanzado ni en detrimento de los principiantes;
- (e) que hay momentos de trabajo común en el aula.

Nuestro protocolo contempla tres elementos principales, a los que llamamos *escritura, texto y tema*: A lo largo del semestre (12 semanas), los estudiantes deben escribir un texto de aproximadamente tres páginas (más o menos 1.700 palabras, 8.500 caracteres sin espacios,

10.000 caracteres con espacios¹⁷), sobre un tema "en relación con el 'mundo de la lengua portuguesa'"¹⁸ y para el cual tienen que investigar. Los textos pueden contener imágenes, en cuyo caso pueden sumar más de tres páginas. Desde el principio, es decir, desde las primeras búsquedas, deben crear un documento en *Google Drive*®, que deben compartir con el profesor.

Durante el semestre, deben escribir y revisar el texto, con la ayuda de las herramientas indicadas por el profesor (ver más abajo), reflexionar y tomar notas sobre las sugerencias de revisión presentadas por las herramientas en cuestión. Al final del semestre, deberán entregar una versión final (no necesariamente definitiva) del trabajo, en cualquier formato, excepto PDF, en la *plataforma Moodle del curso* (requisito de la universidad para que la evaluación sea válida), acompañada de dos breves reflexiones sobre dos temas relacionados con el PL (gramática, léxico, pragmática, etc.) que aprendieron durante la escritura a lo largo del semestre.

Junto con la forma en que abordamos los problemas gramaticales (ver más abajo), este último requisito tiene un triple objetivo: garantizar que el trabajo se lleve a cabo de manera efectiva a lo largo del semestre, ayudar a los estudiantes a darse cuenta de la estrecha relación entre la gramática y la producción escrita, y ayudarlos a asumir la responsabilidad de su aprendizaje. A lo largo del semestre, todos trabajamos dentro y fuera de clase:

- En clase, trabajamos con la propia escritura, la revisión y el tratamiento de cuestiones lingüísticas (gramaticales, textuales, pragmáticas) traídas por los alumnos. Cuando es posible, y para los estudiantes que preguntan y/o están de acuerdo, usamos ejemplos de los textos en construcción para ilustrar problemas y soluciones más amplias;
- Fuera de clase, los estudiantes trabajan con la escritura y la revisión;
- Dentro y fuera de la clase, se trabajó con los apuntes realizados para la elaboración de los dos temas del comentario final.

¹⁷ Tomamos la decisión de dar instrucciones muy precisas en cuanto a la extensión del texto después de que una primera implementación, con instrucciones menos exactas, demostrara que ciertos estudiantes podían escribir mucho más o mucho menos de lo indicado. Por supuesto, estos son valores aproximados, cuyo único propósito es evitar la escasez y el exceso señalados anteriormente.

¹⁸ Teniendo en cuenta que los alumnos deben trabajar con el mismo material durante un periodo de tiempo bastante largo o, en todo caso, más largo de lo que se hace habitualmente, creemos importante que la temática del trabajo se corresponda con sus intereses. Por lo tanto, dejamos esta instrucción lo suficientemente abierta para que encuentren un tema sobre el que "les gustaría saber más", una instrucción que también es utilizada por el colega responsable del CEO.

Además de estas condiciones prácticas, otros dos elementos más teóricos forman parte de nuestro protocolo: las nociones de *interlocución* y *autenticidad*. En la medida en que los alumnos no escriben sólo para el profesor de la asignatura, sino para un público más amplio (colegas, que asistirán a la presentación oral y el profesor de la otra asignatura), no se trata de "simulaciones", en el sentido de Freiermuth (2005), sino de producciones reales, dirigidas a interlocutores reales. Mucho más allá de la evaluación y la calificación, es la *interlocución* la que le da un propósito al texto y, de esta manera, garantiza su *autenticidad*.

Como no todos los estudiantes conocen todas las herramientas recomendadas, las dos primeras clases del semestre están dedicadas a la presentación y explicación del funcionamiento de las herramientas para ayudar a la revisión del texto, tema que podemos retomar durante el semestre, si los estudiantes así lo desean. Son estas herramientas las que presentamos a continuación.

Las herramientas

Siempre con el propósito de individualizar el trabajo de los estudiantes y trabajar la competencia escrita en relación con la competencia gramatical, introdujimos el uso de herramientas online y *offline* para la corrección y revisión de textos. Presentamos, a continuación, las herramientas que ponemos a disposición de los estudiantes, principalmente en la plataforma Moodle del curso. En algunos casos, estos son documentos que creamos, pero la mayoría de estas herramientas están disponibles en Internet: ya sean sitios web o *complementos*, los *enlaces* se enumeran en *Moodle*.

1. Documentos creados por la profesora
 - (a) *Letras acentuadas y caracteres especiales en portugués*: con el teclado francés, del tipo AZERTY, es más difícil saber utilizar, principalmente, el acento agudo y la tilde. A continuación, creamos un tutorial ilustrado, en portugués y francés, en formatos PowerPoint y PDF, indicando tres métodos posibles. Dado que el teclado en las computadoras Mac funciona así en los teléfonos móviles (una pulsación más larga en una tecla tiene todos los acentos y diacríticos disponibles para la letra en cuestión), el tutorial es principalmente válido para usuarios de PC.

- (b) *Reglas de acentuación*: también en forma de tutorial ilustrado, hemos creado un documento PDF (esta vez, solo en portugués) en el que las reglas de acentuación se presentan en portugués, indicando las diferencias entre el estándar brasileño y el estándar portugués.

1. Documentos y herramientas disponibles para su descarga

- (a) *Concordancia ortográfica*: texto completo del *Acuerdo Ortográfico de la Lengua Portuguesa* de 1990, publicado por el Senado Federal (BRASIL, 2014).
- (b) *Lexibar Portugués*: Una pequeña barra que se superpone al texto, en línea y fuera de línea, y que simplifica la inserción de caracteres acentuados y especiales del portugués que no son rápidamente accesibles en el teclado que utiliza. Esta herramienta solo funciona con PC. Dado que el sitio no está disponible en portugués, indicamos la dirección en francés (ver LEXICOOL, 2000-2023).

1. Sitios

- (a) *Priberam Diccionario en línea de portugués* (DPLP), que, desde nuestro punto de vista, tiene una gran ventaja: muchas de las definiciones están ilustradas por una fotografía. El DPLP se presenta en el sitio web de la siguiente manera:

un diccionario de lengua portuguesa contemporánea con cerca de 164.000 entradas léxicas, incluyendo locuciones y fraseologías (...). El diccionario contiene sinónimos y antónimos por significado y también permite la conjugación de verbos. También es posible consultar información sobre el origen de la mayoría de las palabras e indicaciones de pronunciación.

El DPLP permite la consulta según la norma europea portuguesa o según la del portugués brasileño, con o sin los cambios gráficos previstos por el Acuerdo Ortográfico de 1990 (PRIBERAM INFORMÁTICA, 2023a; Mantuvimos la ortografía del original).

- (b) *LX-Conjugador*: "un servicio gratuito en línea para la conjugación completa de verbos portugueses (...), desarrollado y (...) mantenido por el NLX-Speech and Natural Language Group" del Departamento de Informática de la Universidad de Lisboa" (PORTULAN CLARIN, s/d).
- (c) *Conjugador FLiP*: Motor de conjugación de verbos que permite elegir entre portugués europeo y portugués de Brasil, así como español (España). "En ambas variedades de la lengua portuguesa, es posible utilizar las versiones con y sin el Acuerdo Ortográfico de 1990". Sin embargo, este motor de conjugación

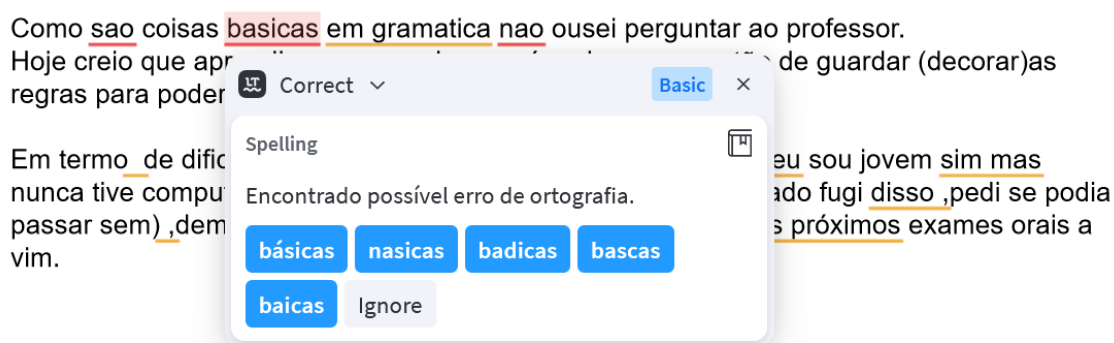
tiene algunas restricciones: "esta herramienta permite ver la conjugación simple (sin tiempos compuestos ni conjugación pronominal) de la voz activa del verbo escrito" (PRIBERAM INFORMÁTICA, 2023b; Mantuvimos la ortografía del original).

- (d) *Corrector Ortográfico y Sintáctico FLiP*: Además del conjugador verbal, es posible elegir entre las variantes brasileña y europea de la lengua portuguesa (además de la lengua española). Sin embargo, esta herramienta tiene una limitación: "el texto a revisar está limitado a 3000 caracteres", ya que se trata de "una versión demo que no tiene todas las funcionalidades" (PRIBERAM INFORMÁTICA, 2023c). Cabe destacar que esta herramienta no siempre da respuesta a las preguntas de los estudiantes, o no siempre da respuestas satisfactorias, lo que puede deberse a que fue pensada para ser utilizada por hablantes nativos, como parecen indicar los resultados de las pruebas que hicimos con los estudiantes.

2. *Plugin* (o extensión)

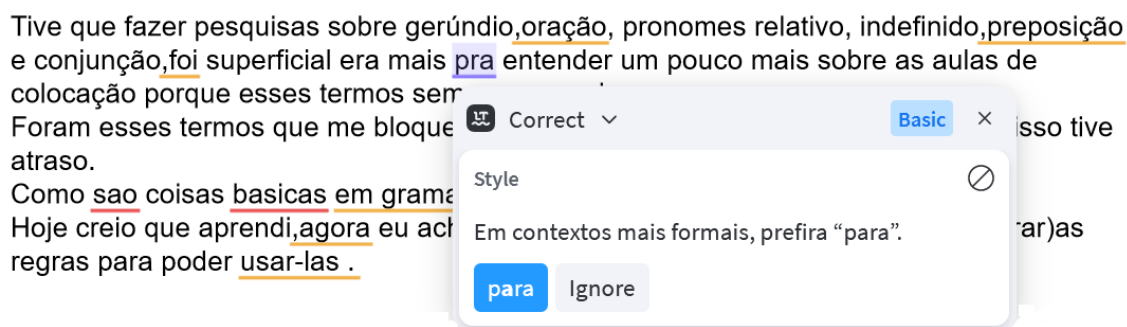
- *LanguageTool*: "un corrector ortográfico, de estilo y gramatical multilingüe que ayuda a corregir o reescribir textos" (LANGUAGETOOL, sin fecha), que, para el portugués, permite elegir entre las variantes angoleña, brasileña, mozambiqueña y portuguesa. No es necesario abrir una cuenta para utilizar este *plugin*: basta con añadirlo a tu navegador de Internet para poder utilizarlo online. Para su uso sin conexión, debe descargarlo del sitio web de la empresa. En nuestra opinión, el punto fuerte de esta herramienta radica en que las propuestas de revisión van desde la mecanografía hasta el estilo, pasando por la puntuación, la ortografía y la gramática. Además, se presentan explicaciones y sugerencias, que el usuario puede aceptar o no, como podemos ver en las Figuras 5 y 6.

Figura 5 – Sugerencia de corrección de errores de acentuación por parte del complemento LanguageTool



Fuente: Elaboración propia.

Figura 6 – Sugerencia de corrección estilística por parte del complemento LanguageTool



Fuente: Elaboración propia.

3. Otras herramientas pertinentes, las presentadas en el inciso b), se utilizan principalmente para la revisión final, antes del depósito del trabajo en la plataforma Moodle:
 - (a) *Función de revisión de Google Drive,*
 - (b) *Función de revisión de Word/ OpenOffice/ LibreOffice/ Pages.*

Ejemplos y observaciones

A continuación, procederemos a presentar algunos ejemplos relacionados con el uso de estas herramientas, centrando nuestra atención especialmente en las dos últimas categorías: el *plugin* y la función de revisión en los programas de edición de texto, de los que mantenemos registros. La decisión de adoptar la solución proporcionada por *Google Drive*® se basó en el

hecho de que esta plataforma permite consultar el historial de modificaciones de documentos, lo que no es posible cuando se utilizan solo documentos fuera de línea.

(1) Acentuación/ortografía y mecanografía

A gastronomia brasileira tem uma mistura inteligente de culturas.

As histórias do Brasil e de sua culinária são fortemente marcadas pela ~~colonização~~ **colonização** portuguesa do século XVI, pelos escravos importados da África e pelos povos indígenas.

Os colonos trouxeram sua cultura, mas também sua gastronomia, cujas influências permeiam a culinária brasileira atual. Os escravos que vieram da ~~África~~ **África** para trabalhar nos canaviais também deixaram sua marca, influenciando até os nomes dos pratos brasileiros. Da mesma forma,

Como se ha señalado, los errores simples, como los errores tipográficos y los errores de acentuación, se reconocen fácilmente y se corrigen fácilmente, mientras que abordar los problemas relacionados con la sintaxis puede ser más complejo .

(2) Morfossintaxe

Calema é um grupo musical composto por dois irmãos, António Mendes Ferreira e Fradique Mendes Ferreira de São ~~Tomé~~ **Tomé** e Príncipe com origens ~~portugueses~~ **portuguesas**. Eles cantam juntos desde a infância, num primeiro lugar foi um lazer e depois tornou-se uma verdadeira paixão. Em 2008, os dois irmãos vieram ~~em Portugal~~ **Portugal** para seguir os seus estudos na música. Fradique pegou um diploma ~~em~~ em multimédia e António pegou um diploma ~~em~~ em produção de vídeo, duas áreas que podem ser ~~muito~~ **muito** importantes na indústria musical.

Cuestiones morfosintácticas más sencillas (concordancia en género y número, regencia del verbo "venir", adverbio "muy" x "muy" indefinido) también se pueden resolver rápidamente, especialmente si el estudiante tiene un nivel más avanzado de competencia lingüística.

(3) Sintaxis

D) A cozinha brasileira

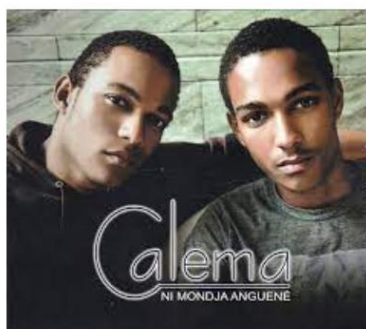
~~Povo o mais mestiço da~~ Povo o mais mestiço da terra, os brasileiros possuem todos os fenótipos, como a ~~imigração~~ imigração ~~continuada~~ continuada ao longo de sua história desde a chegada dos primeiros colonizadores portugueses. Vindo de todo o mundo como colonos, exploradores, escravos ou migrantes econômicos, homens e mulheres das mais diversas origens vieram se misturar com os nativos locais. O que é óbvio é a facilidade com que todos evoluem juntos. E provavelmente o único país do mundo onde o caldeirão realmente funcionou e onde os filhos dos migrantes se sentem em casa numa única geração.

D) A cozinha brasileira

A gastronomia brasileira tem uma mistura inteligente de culturas.

Probablemente sin otro recurso para decir lo que quería decir que la calcomanía de la construcción francesa, el estudiante borró la construcción marcada, pero la volvió a usar. Una vez más, los errores de acentuación rara vez son objeto de vacilación y se corrigen de inmediato. Este ejemplo también muestra que la máquina no es la única respuesta a todas las preguntas: cómo se puede ver en la penúltima línea, el verbo "es", sin acento, no estaba marcado. Aquí es donde la retroalimentación del profesor, o preferiblemente de los compañeros de clase, puede ser muy útil.

(4) Estilo



~~Seu~~ O seu primeiro álbum foi em 2010, chamado “Ni Mondja Anguené”, é um nome em crioulo de São Tomé e Príncipe.

Eles fizeram este álbum quando estiveram em Portugal, o

álbum não conheceu muito

sucesso. Depois, os dois

irmãos vieram à França e

fizeram a emissão “The Voice

France” em ~~2013~~ mas 2013,

~~mas~~ só fizeram o primeiro ~~show~~ ‘show’ e os juízes ~~não~~

~~viraram~~ senão se viraram.



Sin olvidar el ajuste sintáctico en cuanto a la posición del pronombre complemento en la última línea de este ejemplo y la modificación de la puntuación (coma antes de "pero"), podemos ver que la mayoría de los ajustes se refieren al estilo: "suyo" en lugar de "tuyo" hace que el texto sea "más portugués",¹⁹ comillas dobles para el título del programa de televisión y comillas simples para la palabra extranjera.

Algunos estudiantes, sin embargo, van (mucho) más allá de la simple revisión con el apoyo de las herramientas indicadas por el profesor, sino que aprovechan este momento para, de hecho, releer y rehacer su trabajo. Esto se ilustra con los siguientes dos ejemplos, del mismo texto (que por lo tanto es escrito por el mismo estudiante).

(5) Reseña general (1)

De repente, as ameaças aos judeus se multiplicaram ~~e os judeus~~. Aqueles ~~entreque~~, entre outros, foram identificados como inimigos nacionais. Os judeus vão sentir-se rapidamente agredidos com o estabelecimento do Tribunal do Santo Ofício na cidade histórica de Lisboa em 1536 que foi concedido pelo Papa Clemente VII. Ironicamente, seu nome não reflete o ~~seu~~ temperamento dele. ~~Este~~ A figura que finalmente autorizou a democratização repentina da erradicação dos judeus que foram vilipendiados e postos sob a ameaça da dizimação, e ~~espoliação~~. Essas nomeações constituíram os eventos chaves que selaram o futuro dos judeus, e conduziram Portugal a entrar nas trevas ~~ideológicas~~. As medidas empregadas pioraram o clima geral acerca da religião. Desde esse momento, a Santa Fé consolidou sua dominância invidável e tentou priorizar a permanência dos ideais cristãos, através da normalização da punição contra as heresias. Esse enrobustecimento das regras que ordenaram um controle estrito das atividades consideradas como repudiáveis (segundo o padrão cristão) resultou numa cisão entre os novos-cristãos e antigos-cristãos. A fé católica monopoliza o palco público, e as mensagens de seus porta-vozes engendra a estratificação da sociedade.

Lo que más llama la atención en (5) son los intentos del autor por reconstruir su texto, una reconstrucción para la que utiliza tres estrategias principales: la modificación del orden de las palabras, la introducción de nuevas palabras y la introducción de nuevas oraciones. También hay que destacar que, a excepción de la no utilización de la tilde en "cristiano(s)", este texto no tiene errores ortográficos ni de acentuación, lo que sin duda hace que su autor se sienta más cómodo para tratar otras cuestiones. Lo mismo puede decirse del ejemplo (6) del mismo estudiante.

¹⁹ Palabras del alumno autor del texto del que se extrajo el ejemplo (4), que adopta el estándar portugués.

(6) Revisión (2)

☞Enfim, quero comentar ~~esse~~o trecho ~~acima~~ para demonstrar a crueldade que ~~permeou~~permeou em Portugal ~~durante esses anos de decadência e depravidade tão incompreensível e alienígena nessa~~durante esses anos de decadência e depravidade tão incompreensível e alienígena pelos padrões da época. O uso preciso dos termos “povos baixos e villaos” para descrever os crentes que assaltaram os novo-cristaos mostra que eles cometeram fatos que indignaram uma parte da população que o autor relata como “cruzas, roubos” ou ainda imundas “vilezas”. O autor os qualifica abertamente de criminosos-, agindo em completa ilegalidade, ~~através de vilanias~~imperdoáveis. **Garcia de Resende** indica que os vivos alimentaram as fogueiras, onde eles ~~pereceram~~faleceram ~~como em mártires~~mártires, recebendo a punição de seus castigadores. Ele vilifica os atuantes dessa cena e os menospreza legitimamente por ter arquitetado, chefiado uma campanha de genocídio com base na divergência religiosa. Sem extrapolar ou especular podemos imaginar que o número de mortos o surpreendeu ~~tanto~~imensamente, ~~que sua escrita até~~ fazer transparecer toques de emoções ~~na sua escrita~~. Essas descrições ~~da segregação entre os crentes~~ rendem as dores mais visíveis e perceptíveis.

Las estrategias de revisión utilizadas en (6) consisten básicamente en la introducción, sustitución y desplazamiento, entre otras, de la introducción de un marcador discursivo (cierre: "finalmente"), sustitución del demostrativo ("este (fragmento)": "(el fragmento) anterior", "en este momento": "según los estándares de la época"), el paso de "su escritura" de la posición de sujeto a la de argumento verbal. Sin embargo, estas estrategias no evitan que al estudiante se le escapen, entre otros, algunos errores de acentuación ("genocidio", por ejemplo), puntuación (falta de coma entre "especular" y "podemos"), una calcomanía léxica ("depruvity") y un error de concordancia nominal ("decadencia y depravavide tan incomprensibles y ajenas"). Se trata de errores que, aunque puedan parecer más sencillos de resolver para un hablante nativo, porque permanecen en el texto después de varias revisiones, muestran las dificultades a las que se enfrenta el aprendiz no nativo durante la fase de escritura, precisamente, como decíamos anteriormente, porque aún no domina (o domina de forma incompleta) los elementos de nivel básico e intermedio necesarios para la elaboración de un texto.

Como dijimos anteriormente, esperamos que al final del semestre, los estudiantes entreguen una versión final del texto que no necesariamente tiene que ser la versión final. Los dos últimos ejemplos ilustran claramente por qué adoptamos esta perspectiva: no solo porque "un texto nunca es definitivo", en el sentido de que, con cada relectura de nuestros textos, identificamos pasajes que pueden mejorarse, sino también porque podemos decir, a partir de nuestra experiencia, que las personas están más inclinadas a centrarse en cierto tipo de temas.

Por lo tanto, creemos que podemos decir, de manera general, que mientras algunos pueden centrarse más en cuestiones más formales, otros pueden prestar más atención a las relaciones de significado.

Por último, cabe destacar que, cuando se trata de estudiantes extranjeros, también hay que tener en cuenta las experiencias que ya tienen de la escolarización, tanto en su LM como en otras lenguas, y la familiaridad que tienen (o no) con las actividades de producción escrita. En otras palabras, la facilidad (o dificultad) con la que un estudiante extranjero aborda la producción escrita en PLNM puede estar mucho más ligada al dominio de la actividad de textualización que al dominio de PL.

Consideraciones finales

De todos los elementos que presentamos en este trabajo, me parece importante destacar dos que lo atraviesan de manera subyacente y que nos parecen los más importantes para el desarrollo de la capacidad de producir escritos significativos: las *condiciones de producción* de los textos y de los *conocimientos previos* de los estudiantes. Como indica Lemos (1977), la verosimilitud de las condiciones de producción de los textos, incluidas las condiciones de enunciación, es esencial para permitir el paso de la condición de aprendiz a la de usuario de la lengua. En el mismo sentido, vale la pena recordar las observaciones de Pécora (1983) y Geraldí (2011), según las cuales para la construcción de la competencia textual escrita es imprescindible establecer un marco preciso de interlocución, en condiciones reales. También parece importante recordar, como hemos señalado anteriormente (SANTOS, 2010b, 2011b), la importancia de utilizar los conocimientos previos de los estudiantes como rampa de acceso a la condición de usuarios de la LE que aprenden. En nuestra opinión, esto es aún más cierto cuando se trabaja con géneros textuales con hablantes de una lengua cercana al Portugués.

Por último, nos parece pertinente presentar una breve reflexión sobre el rumbo futuro de nuestro trabajo. Para responder a esta pregunta, nos gustaría señalar que cuando pusimos en práctica nuestro protocolo de trabajo, hace unos años, aún no se habían puesto en marcha los recursos de inteligencia artificial generativa (AGI), de los que ChatGPT es el más conocido.® A la vista de lo que sabemos actualmente sobre este tipo de herramientas, parece posible utilizarlas como apoyo para el aprendizaje de la Lengua Portuguesa. Por lo tanto, los próximos pasos de nuestro proyecto pueden incluir, una vez más de forma individualizada y de acuerdo con los principios del Aprendizaje por Proyectos, el uso de los recursos de textos de IAG para

la adquisición de la competencia comunicativa escrita, no con el objetivo de escribir en lugar de los estudiantes, por supuesto, sino de darles un *feedback* personalizado.

Así, imaginamos un protocolo en el que los alumnos piden y reciben *feedback* sobre los textos que escriben y en el que deben decidir si aceptan o no las sugerencias de la máquina, justificando su decisión. Esta forma de proceder puede tener, en nuestra opinión, al menos tres ventajas: permite al profesor liberar tiempo para tareas distintas de la corrección, sin que esto signifique dejar la corrección únicamente a la máquina, permite a los estudiantes recibir un *feedback* distinta a la que *le* da el profesor, y les permite resolver la dificultad que plantea la gran resistencia cultural a la *feedback* entre los estudiantes franceses.

REFERENCIAS

ARMANDO, M. L. de C. “Professora de Brasil” na França (Pot-pourri). *Travessias*, n. 16, 17, p. 315-355, 1989. Disponible en: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/travessia/article/view/17481/16057>. Acceso en: 10 agosto 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Acordo ortográfico da língua portuguesa: atos internacionais e normas correlatas**. 2. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 2014. Disponible en: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508145/000997415.pdf>. Acceso en: 12 agosto 2023.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge (Estados Unidos): MIT Press, 1965. Disponible en: <https://fr.scribd.com/document/246054424/88948915-Chomsky-1965-Aspects-of-the-Theory-of-Syntax-pdf>. Acceso en: 12 agosto 2023.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação**. Lisboa (Portugal): Edições Asa, 2001. Disponible en: <https://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas>. Acceso en: 10 agosto 2023.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. *In*: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2021. Disponible en: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Declara%C3%A7%C3%A3o_de_Bolonha&oldid=61102681. Acceso en: 05 agosto 2023.

EUROPEAN COUNCIL. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume**. Strasbourg (França): Council of Europe Publishing, 2020. Disponible en: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Acceso en: 05 agosto 2023.

FRANÇA, M. B.; LIMA-PEREIRA, R.; MEIRELES, V. O ensino de português em dois espaços: Caiena e Montpellier. *In*: MEIRELES, V.; VIEIRA, M. dos S. M. (org.). **Variação e**

ensino de Português no mundo. São Paulo: Blucher, 2022. p. 279-298. Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/download-pdf/556/23340>. Acesso em: 10 agosto 2023.

FREIERMUTH, M. R. Purposeful Writing in the ESP Classroom: Assessing the ‘Beg, Borrow or Steal Simulation. **Electronic Journal of Foreign Language Teaching**, v. 2, n. 1, p. 16-24, 2005. Disponível em: <http://e-flt.nus.edu.sg/v2n12005/freiermuth.pdf>. Acesso em: 10 agosto 2023.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção.** São Paulo: Ática, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5388957/mod_resource/content/1/GERALDI%2C%20Jo%2C%20Wanderley.%20et%20al.%20%28orgs.%29.%20O%20texto%20na%20sala%20de%20aula.%203.%20ed.%20S%2C%20Paulo%20%2C%201999.%20.pdf. Acesso em: 15 agosto 2023.

HAYES, J. R.; FLOWER, L. Identifying the organisation of Writing Processes. *In*: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. **Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach.** Hillsdale (Estados Unidos); Lawrence Earlbaum Associates, 1980. p. 3-30. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/200772468>. Acesso em: 12 agosto 2023.

HYMES, H. D. On communicative competence. *In*: PRIDE, J. B.; HÓLMES, J. (ed.) **Sociolinguistics.** Selected Readings. Harmondsworth (Inglaterra): Penguin Books, 1972. p. 269-293. Disponível em: <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/kivi/tutkimus/hankkeet/paattyneet-tutkimushankkeet/fidipro/en/courses/on-communicative-competence>. Acesso em: 12 agosto 2023.

LANGUAGETOOL. **LanguageTool.** Potsdam (Alemanha): LanguageTool, s/d. Disponível em: <https://languagetool.org/pt-BR>. Acesso em: 12 agosto 2023.

LEMO, C. T. G. Redações no vestibular: algumas estratégias. **Cadernos de Pesquisa**, v. 23, p. 61-71, 1977. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/346.pdf>. Acesso em: 15 agosto 2023.

LEXICOOL. **Lexibar Português.** Chambéry (França): Lexicool, 2000-2023. Disponível em: https://www.lexicool.com/lexibar_portuguese_special_keyboard_characters.asp?IL=1. Acesso em: 12 agosto 2023.

LOMBARD, F. **Les vecteurs de motivation en un schéma.** Disponível em https://tecfa.unige.ch/perso/lombardf/ped_projet/. Acesso em 13 agosto 2023.

NOGUEIRA FRANÇOIS, M. C.; SANTOS, L. O ensino de Português na universidade francesa: entre a norma portuguesa e a brasileira. *In*: NASCIMENTO, L. do. (org.). **Leitura e escrita: o ensino de Português na Alemanha, no Brasil, na França e na Suécia.** Saarbrücken (Alemanha): Novas Edições Acadêmicas, 2015. p. 601-631. Disponível em: https://www.academia.edu/29103705/LEITURA_E_ESCRITA_o_ensino_na_Alemanha_no_Brasil_na_Fran%C3%A7a_e_na_Su%C3%A9cia. Acesso em: 05 agosto 2023.

PÉCOR, A. **Problemas de redação.** São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PORTULAN CLARIN. **Documentação do LX-Conjugador**. Lisboa (Portugal): Portulan Clarin, s/d. Disponible en: <https://portulanclarin.net/workbench/lx-conjugador/>. Acceso en: 12 agosto 2023.

PORTULAN CLARIN. **LX-Conjugador**. Lisboa (Portugal): Portulan Clarin, s/d. Disponible en: <https://portulanclarin.net/workbench/lx-conjugador/>. Acceso en: 12 agosto 2023.

PRIBERAM INFORMÁTICA. **Dicionário Priberam Online de Português**. Lisboa (Portugal): Priberam Informática, 2023a. Disponible en: <https://dicionario.priberam.org/>. Acceso en: 12 agosto 2023.

PRIBERAM INFORMÁTICA. **Conjugador FLiP**. Lisboa (Portugal): Priberam Informática, 2023b. Disponible en: <https://www.flip.pt/flip-on-line/conjugador>. Acceso en: 12 agosto 2023.

PRIBERAM INFORMÁTICA. **Corrector Ortográfico e Sintáctico FLiP**. Lisboa (Portugal): Priberam Informática, 2023c. Disponible en: <https://www.flip.pt/FLiP-On-line/Corrector-ortografico-e-sintactico>. Acceso en: 12 agosto 2023.

SANTOS, L. Sur la construction de la compétence communicative écrite en portugais langue étrangère. **Recherches en didactique des langues et des cultures**, v. 7, n. 2, 2010a, s/p. Disponible en: <http://journals.openedition.org/rdlc/2189>. Acceso en: 02 agosto 2023.

SANTOS, L. Sur la construction de la compétence communicative écrite en Portugais Langue Étrangère. Du travail des étudiants à la pratique de l'enseignant. **Actes du Colloque Acedle 2009**, 2010b, p. 309-314. Disponible en: <https://journals.openedition.org/rdlc/2100>. Acceso en: 02 agosto 2023.

SANTOS, L. Ensino de português para estrangeiros e gramática comunicativa: dos enunciados gramaticalmente corretos aos enunciados idiomáticamente adequados". **Estudos Linguísticos**, v. 40, n. 2, p. 715-725, 2011a. Disponible en: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/issue/view/40>. Acceso en: 02 agosto 2023.

SANTOS, L. A Gramática Comunicativa no Ensino de Português Língua Estrangeira: Construção da Competência Comunicativa e Apropriação da Língua pelo Aprendiz. **UBILETRAS**, n. 2, p. 181-197, 2011b.

UNIÃO EUROPEIA. CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Comum de Referência para as Línguas**. Grelha de autoavaliação. Strasbourg (França): Conselho da Europa. Disponible en: <https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/CEFR%20self-assessment%20grid%20PT.pdf>. Acceso en: 05 agosto 2023.

WORLD BANK. GLOBAL SCHOOLNET FOUNDATION. **1. What is Project Based Learning (PBL)?**. Disponible en: https://tecfa.unige.ch/perso/lombardf/ped_projet/worldbank-PjBl/whatis.htm. Acceso en: 07 agosto 2023.

CRediT Author Statement

Reconocimientos: Me gustaría agradecer a mis alumnos, que me ayudan a evolucionar como docente y como investigadora y que me proporcionaron el material que utilicé en este trabajo.

Financiación: No había financiación.

Conflictos de intereses: No hubo conflictos de intereses.

Aprobación ética: Sí. En Francia, este tipo de trabajo no está sujeto a un comité de ética, ya que los datos están completamente anonimizados.

Disponibilidad de datos y materiales: No, se trata de datos y documentos procedentes de las producciones de los alumnos, puestos a disposición únicamente del profesor (con fines didácticos y de investigación, con la condición de que permanezcan anónimos e inaccesibles para un público más amplio).

Contribuciones de los autores: Solo hay un autor, que ha contribuido completamente a la totalidad de la obra.

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

