

Research Article

Prácticas de remediación pedagógica en ELE: un estudio de casos en la Academia de Saint-Louis, (Senegal)

Pedagogical remediation practices in spanish as foreign language: a case study at the Saint-Louis Academy (Senegal)



LY, El Doro ¹

<https://orcid.org/0009-0004-6600-9419>

ly.el-doro@ugb.edu.sn

Senegal, Saint-Louis, Universidad Gaston Berger,
Instituto Dara Alaybe

Autor de correspondencia ¹



DOI / URL: <https://doi.org/10.69484/rcz/v5/n3/207>

Resumen: La remediación es una herramienta poderosa para subsanar dificultades específicas de aprendizaje. Sin embargo, su implementación en el aula de español como lengua extranjera (ELE) resulta muy compleja. Así, el presente estudio analiza las prácticas de remediación de los aprendizajes en las clases de ELE de la educación secundaria en la Academia de Saint-Louis. Se adoptó un enfoque descriptivo de carácter observacional para examinar dichas prácticas remediales. Para recoger los datos, se diseñó un guion de observación estructurada en cuatro niveles. Los resultados revelaron un predominio de prácticas de remediación de orientación behaviorista en varios episodios analizados, y de intervenciones correctivas inmediatas y colectivas que enfatizan en el desarrollo de la competencia lingüística. Asimismo, los hallazgos evidenciaron una distancia entre la identificación de dificultades y el desarrollo de un proceso completo y sistemático de remediación. Se observaron también limitaciones significativas relacionadas con la falta de un enfoque constructivista y diferenciado, la participación de los discentes, la descontextualización de las tareas, la baja consideración de la competencia comunicativa, la ausencia de prácticas de autoevaluación, de coevaluación y de reevaluación. Se concluye que la implementación de estrategias más constructivistas e individualizadas, junto con la formación docente y el seguimiento posterior, coadyuvarían a responder más eficazmente a las necesidades específicas de los aprendientes.

Palabras clave: prácticas de remediación; dificultades de aprendizaje; ELE; educación secundaria.

Recibido: 08/Ago/2026

Aceptado: 05/Sep/2026

Publicado: 30/Sep/2026

Cita: LY, E. D. (2026). Prácticas de remediación pedagógica en ELE: un estudio de casos en la Academia de Saint-Louis, (Senegal). *Revista Científica Zambos*, 5(3), 364-384. <https://doi.org/10.69484/rcz/v5/n3/207>

Ecuador, Santo Domingo, La Concordia

Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas – Sede Santo Domingo

Revista Científica Zambos (RCZ)

<https://revistaczambos.utelvtsd.edu.ec>

© 2026. Este artículo es un documento de acceso abierto distribuido bajo los términos y condiciones de la **Licencia Creative Commons, Atribución-NoComercial 4.0 Internacional**.



Abstract:

Remediation constitutes an effective pedagogical response to learners' specific difficulties. However, its implementation in the Spanish as a foreign language (SFL) classroom remains a complex process. Against this backdrop, the present study analyses learning remediation practices in SFL in secondary education at the Saint-Louis Academy. A descriptive observational approach was adopted to examine these remedial practices. Data were collected using a structured observation protocol organized into four levels. The results revealed a predominance of behaviorist-oriented remediation practices in several episodes analysed, as well as immediate corrective and collective interventions and a stronger emphasis on the development of linguistic competence. The findings also highlighted a gap between the identification of learning difficulties and the implementation of a comprehensive and systematic remediation process. Significant limitations were likewise observed, particularly related to the lack of a constructivist and differentiated approach, a limited learner participation, the decontextualization of tasks, an insufficient attention to communicative competence, and the absence of self-assessment, peer assessment, and reassessment practices. It is concluded that the implementation of more constructivist and individualized strategies, together with teacher training and subsequent follow-up, would contribute to addressing learners' specific needs more effectively.

Keywords: remediation practices; learning difficulties; SFL; secondary education.

1. Introducción

La enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera representa un proceso complejo y dinámico en el que los alumnos van desarrollando competencias lingüísticas, comunicativas y socioculturales, es decir, por una parte, contenidos conceptuales o declarativos y, por otra, contenidos procedimentales y actitudinales o valorativos (Escobar, 2019). Según el enfoque por competencias, el aprendiz se capacita para movilizar e integrar conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores en situaciones comunicativas auténticas y en contextos reales y diversos (Sandoval et al., 2022). Este proceso de construcción está inevitablemente acompañado de errores, de problemas y de aprendizajes incompletos. Pero, desde una perspectiva formativa, las dificultades de aprendizaje, mucho más que indicadores de resultados negativos o una desviación de las normas, proporcionan información relevante sobre el estado del proceso de enseñanza-aprendizaje y orientan las prácticas pedagógicas implementadas.

En este sentido, la evaluación formativa asume una función que trasciende la mera calificación y asignación de notas. Consiste en un proceso de recogida de información suficiente durante el desarrollo de los aprendizajes para identificar logros y necesidades específicas y tomar decisiones orientadas a mejorar el desempeño de los aprendientes, o sea, proporcionar retroalimentación constante, planificar los

próximos pasos y rediseñar o reforzar las intervenciones docentes y las estrategias de aprendizaje para optimizar el rendimiento académico (Durand y Chouinard, 2012). Ante las lagunas y las carencias proporcionadas por la evaluación formativa, la remediación, componente clave y continuación lógica del proceso evaluativo, constituye, precisamente, una respuesta pedagógica muy eficaz, pero compleja, para regular el aprendizaje y potenciar las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos. De acuerdo con Belheirane (2018), Khattala y Bouali (2019) y Agré (2024), la remediación (“re-mediación”, segunda mediación) hace referencia a un conjunto organizado de actuaciones y estrategias pedagógicas emprendidas para ayudar al alumno a auto-reflexionar, reconocer, aceptar y zanjar dificultades específicas de aprendizaje previamente identificadas, particularmente después de una evaluación formativa, y a favorecer el desarrollo y la consolidación de los conocimientos y de las competencias que todavía no domina suficientemente, con el fin de prevenir el fracaso y la deserción escolar y promover una educación democrática y equitativa.

Esta concepción de la remediación la dista del reaprendizaje, de la repetición, de la recuperación, del refuerzo y del apoyo pedagógico; procesos que se fundamentan en pronósticos más o menos evidentes y no en una identificación previa del error partiendo de una evaluación formativa (Belheirane, 2018). Así, la remediación se convierte en un proceso dinámico y cíclico que se inicia con la detección de una dificultad concreta durante la evaluación y continúa con el diagnóstico de su naturaleza y sus causas, la toma de decisiones pedagógicas, la intervención diferenciada y específica y la consolidación del aprendizaje, para culminar en la comprobación posterior de la superación de esta dificultad y el registro de los progresos realizados.

En el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras, el constructivismo, el Análisis de Errores (AE) y la pedagogía del éxito han destacado desde hace décadas la importancia de interpretar positivamente el error, de considerarlo como una manifestación normal del proceso de enseñanza-aprendizaje y de abordarlo de manera constructiva (Astolfi, 2003). En esta línea, Corder (1974), distinguiendo entre errores sistemáticos y errores ocasionales, puso de relieve el valor del error como una fuente de información sobre el desempeño lingüístico del educando y relacionó el análisis de errores con la planificación de la intervención remedial. Por tanto, el error resulta una oportunidad para mejorar las prácticas docentes, transformar y perfeccionar estrategias de aprendizaje y posibilitar el desarrollo lingüístico (Fernández, 1997; Astolfi, 2003; Santos, 2004; Guerrero et al., 2013; Macho-González et al., 2021).

Por lo demás, en el caso del ELE los errores pueden ser puntuales o permanentes, orales, escritos, gramaticales, léxicos, fonológicos, ortográficos, morfológicos, sintácticos, discursivos y pragmáticos que se relacionan con la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación. Por su parte, Fernández (1997), distingue entre errores sistemáticos, eventuales, transitorios, fosilizables, fosilizados, inducidos,

irritantes, estigmatizantes, colectivos, individuales, interlingüales, intralingüales, de omisión, de adicción, de yuxtaposición, de elección errónea, de colocación errónea, de simplificación, de generalización y de ambigüedad. Este autor destaca la relevancia de identificar el error, describirlo y analizar su fuente para poder superarlo. Sin embargo, a raíz de esta variada categorización, identificar una dificultad y corregir un error no supone, por sí solo, la implementación de una práctica sistemática de remediación. No todos los errores requieren la misma intervención remedial. Para implementar efectivamente una actividad remedial, se debe tener en cuenta la tipología, la complejidad y la significatividad del error; la diversidad de perfiles en las aulas; la singularidad de los ritmos y los modos de aprendizaje (Vianin, 2022).

Esta problemática resulta particularmente relevante en la enseñanza del ELE en Senegal que se configura por una incompetencia comunicativa de los aprendices (Ndiaye, 2020) y por una heterogeneidad de prácticas docentes enfocadas más en la pedagogía tradicional que en los enfoques comunicativos y competenciales (Ly et al., 2025). En este contexto, a pesar de la abundancia de estudios en ELE, investigaciones sobre la temática de las prácticas reales de remediación son casi inexistentes. Con base en la literatura encontrada existe una brecha relevante. Diakhate y Faye (2025), examinando la implementación de las Progressions harmonisées et évaluations à épreuves standardisées (PHARES)¹ desde las representaciones de los actores, destacan una incomprensión de los principios de la remediación por parte del profesorado.

Además, la enseñanza-aprendizaje del español se desarrolla en una sociedad multiétnica y plurilingüe. En Senegal, los alumnos llegan al aula de ELE con repertorios lingüísticos previos diversos. Las lenguas nacionales o locales forman parte de las experiencias lingüísticas cotidianas de los aprendices. Dependiendo de su entorno, desde niño, el alumno adquirió su lengua materna o primera como el wolof, el pular, el seerer, el diola u otra. Con el contacto de idiomas y los medios de comunicación, el discente puede dominar más de un idioma local antes de empezar a asimilar la lengua oficial de escolarización; el francés, y más tarde lenguas extranjeras como el inglés, idioma extranjero obligatorio desde el primer curso de la enseñanza media, y recientemente en la educación primaria². El francés, por la cercanía y la semejanza de muchas de sus palabras a aquellas del español, constituye un referente importante para el aprendizaje del ELE. Cabe no olvidar, por otra parte, el árabe, lengua que se aprende en la escuela primaria si el discente es musulmán. Este plurilingüismo vigente en Senegal puede influir en los procesos de aprendizaje y en las dificultades que aparecen en el aula y generar fenómenos de transferencia inter e intralingüística.

Este contexto escolar se caracteriza también por la heterogeneidad y la diversidad de las aulas. En realidad, cada alumno tiene su propio estilo, su ritmo y sus características psicológicas para aprender (Caicedo-Quinteros, 2024). Los aprendices, si bien tienen

¹ Progresiones armonizadas y evaluaciones con pruebas estandarizadas

² En la educación primaria el aprendizaje del inglés está en una fase de experimentación. Su enseñanza se limita a algunas escuelas seleccionadas

la misma motivación, la misma edad, los mismos objetivos y sean de la misma raza, despliegan distintas estrategias didácticas y avanzan con ritmos individuales y diferentes (Tarazona et al., 2021). En un mismo grupo pueden coexistir alumnos con competencias lingüísticas variadas. Por ejemplo, dos aprendientes pueden cometer el mismo error por razones diferentes. Por tanto, una remediación uniforme puede resultar insuficiente. Este fenómeno hace necesario prestar atención a los procesos mediante los cuales los docentes en la educación secundaria, particularmente en la Academia de Saint-Louis, diagnostican, interpretan y tratan las dificultades de aprendizaje y seleccionan una respuesta pertinente frente a las necesidades concretas del alumnado.

A la luz de estas consideraciones y ante la institucionalización de la remediación en la enseñanza media y secundaria desde 2021 y su carácter obligatorio al final de cada evaluación (Ministère de l'Éducation nationale, 2021), el presente estudio se propone explorar cómo se concreta la remediación pedagógica de los aprendizajes en las prácticas docentes en ELE en la Academia educativa de Saint-Louis (Senegal). En otras palabras, se pretende describir las técnicas y las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes; examinar el grado de diferenciación de las intervenciones; analizar la participación del alumnado y las modalidades de retroalimentación; determinar la presencia de una reevaluación y de un seguimiento del desempeño del alumno e identificar las principales limitaciones de los procesos de remediación implementados.

En consonancia con el objetivo planteado, se formula la siguiente pregunta principal de investigación: ¿cómo se manifiestan las prácticas docentes de remediación de los aprendizajes en las clases de ELE de la enseñanza secundaria en este contexto de estudio? En concreto, ¿qué ocurre cuando aparece una dificultad de aprendizaje? ¿Cómo reacciona el profesor? ¿Qué tipo de ayuda proporciona? ¿Qué papel concede al alumno? ¿Rediseña su intervención o la repite? ¿Comprueba posteriormente la consolidación del aprendizaje? ¿Registra los avances de los discentes? A partir de este planteamiento, el estudio busca aportar elementos de reflexión sobre la necesidad de implementar y consolidar prácticas remediales sistemáticas y coherentes con los principios de la evaluación formativa y del enfoque por competencias. La respuesta a estas preguntas planteadas se aborda mediante el diseño metodológico que se presenta a continuación.

2. Metodología

En este apartado, se describen las principales decisiones metodológicas que guían esta investigación. Se atiende concretamente al enfoque y el diseño adoptados, a las características de la muestra, al instrumento recolección de los datos, al procedimiento de intervención y a las técnicas de análisis de la información obtenida.

Enfoque y diseño

El estudio adoptó un enfoque descriptivo-observacional. El objetivo fue explorar y caracterizar las prácticas de remediación observadas en las aulas de ELE de la educación secundaria en la Academia educativa de Saint-Louis. Para ello, se combinó la observación no participante con la técnica de observación estructurada a fin de conocer la dinámica del aula y las estrategias remediales implementadas por el docente. De acuerdo con Chevalier *et al.* (2018), la técnica de la observación estructurada permite al investigador comprobar si la persona observada hace realmente lo que cree que hace. La escogencia de este medio radica en comprobar y describir adecuadamente la praxis remedial del profesor de ELE, o sea qué estrategias, materiales y modalidades utiliza, cómo se organizan las actividades, cómo actúan los discentes y cuál es el clima del aula.

Muestra y técnica del muestreo

Para realizar las observaciones de secuencias didácticas de remediación en clase de español en la Academia educativa de Saint-Louis, resultó fundamental seleccionar cuidadosamente la muestra. La selección de los participantes fue de carácter intencional y respondió a criterios de pertinencia respecto del objeto de estudio. En este proceso, se priorizó a los profesores con una experiencia profesional mínima de dos años. También, se tuvo en cuenta el criterio de diversidad del contexto escolar de investigación; con lo cual se seleccionó a docentes de centros urbanos y rurales, públicos y privados, de enseñanza media y secundaria, con distintos niveles con el fin de reflejar la variada realidad de la enseñanza del ELE en dicha academia. Por fin, con previa información sobre los objetivos del estudio, se atendió al criterio de disponibilidad y compromiso voluntario, profesional y ético del profesor colaborador. En función de los criterios mencionados, la muestra total de los participantes en las observaciones de sesiones de remediación quedó constituida por cuatro (4) profesores, de los cuales figura una (1) mujer. Se identifican mediante los códigos Prof-Ob1, Prof-Ob2, Prof-Ob3 y Prof-Ob4 para preservar su anonimato. Respecto de su experiencia profesional, la mayoría imparte clases de ELE desde hace más de tres (3) años. Además, tres de ellos (75%) trabaja especialmente en centros educativos públicos, mientras que 1 interviene tanto en el sector público como privado. En suma, las observaciones se aplicaron en los niveles de *Quatrième*, *Troisième*, *Seconde* y *Terminale*³, tal y como se deja constar en la Tabla 1.

Tabla 1
Datos característicos de los participantes en la observación

Código	Sexo del docente	Experiencia	Academia educativa/IEF	Centro escolar	Nivel detenido	Alumnado	Duración de la sesión	Fecha de observación
Prof-Ob1	Hombre	3 años	Pété	Instituto de Golléré	3ro	41	2 horas	27/05/2024
Prof-Ob2	Mujer	5 años	Pété	Colegio de Doumga Lao	4to	36	2 horas	28/05/2024

³ *Quatrième* y *Troisième* corresponden respectivamente con el cuarto y el tercer nivel de la enseñanza media, mientras que *Seconde* y *Terminale* corresponden con el primer y tercer curso de Bachillerato.

Prof-Ob3	Hombre	9 años	Saint-Louis Commune	Instituto Charles De Gaulle	2ndo	38	2 horas	06/06/2024
Prof-Ob4	Hombre	8 años	Podor	Instituto Baba Ndiongue	Terminale	42	2 horas	25/05/2024

Nota: Esta tabla recoge la información acerca del profesorado observado, el número de alumnos participantes en la remediación y la fecha de observación (Autor, 2026).

En total, se observaron 4 sesiones, es decir, una sesión por cada docente. Todas las observaciones tuvieron lugar entre mayo y junio de 2024. La duración media de las clases fue de 120 minutos, con la finalidad última de diagnosticar y registrar la situación existente en materia de prácticas de remediación. El número reducido de participantes y la decisión de observar una sesión por profesor estuvieron condicionados por la naturaleza exploratoria y cualitativa del estudio. El propósito no fue producir resultados estadísticamente generalizables al conjunto de docentes de ELE de Senegal, sino obtener una aproximación contextualizada a la manera en que la remediación pedagógica se concreta entre el profesorado de la Academia de Saint-Louis. Además, no todos los docentes implementan sesiones de remediación, y aquellos que las organizan lo hacen escasamente.

Instrumento de observación

Para llevar a cabo la investigación, se diseñó un guion de observación descriptivo. El proceso de construcción del instrumento partió de una profunda revisión de la literatura específica sobre su estructura formal y sus criterios fundamentales, así como sobre la remediación pedagógica, la evaluación formativa, el AE y la regulación de los aprendizajes en lenguas extranjeras. La validez de contenido del guion se estableció mediante un proceso de revisión por expertos. El borrador inicial fue sometido a la valoración de especialistas con experiencia en didáctica de lenguas extranjeras, en evaluación educativa y en metodología de la investigación. Los expertos examinaron la pertinencia de los ítems respecto del constructo de remediación pedagógica, su claridad conceptual, su adecuación al contexto de enseñanza del ELE y la posibilidad de identificar mediante observación directa las conductas descritas.

A partir de las observaciones de los expertos se revisó la redacción de los ítems que generaron interpretaciones ambiguas, se eliminaron las formulaciones redundantes y aquellos indicadores cuya observación directa podía resultar difícil. Después de esta fase de validación, se adoptó la versión final del guion que constó de sesenta (60) enunciados, además de los ítems del marco didáctico-institucional. Se estructuró en cuatro niveles de concreción: dimensión, descriptores, lista de control e indicadores. En el nivel de la dimensión, se destacaron las especificaciones de la observación y los tres momentos prácticos de la sesión de remediación (la introducción, el desarrollo, el cierre). La fase introductoria estuvo conformada de ocho (08) ítems temáticos sustentados en la identificación, la categorización y el análisis de los errores; la formación de los grupos de necesidades; la modalidad de trabajo y las estrategias relativas al despertar de la confianza y el interés del alumnado.

Por lo que se refiere al desarrollo de la sesión, conllevó treinta y tres (33) enunciados que se relacionaron con el anuncio de los objetivos de la actividad, la planificación de las tareas, la autenticidad de las situaciones de aprendizaje, los tipos de tareas y ejercicios, las competencias objeto de remediación, la relevancia y congruencia de las tareas con los objetivos de aprendizaje. También, se indagó en la estructura lógica de las tareas, y su adecuación, la claridad y la precisión de las consignas, el papel del alumno, las estrategias de intervención del docente y el modo de corrección de los errores, la gestión del tiempo y el tipo de lenguaje utilizado. Tocante al momento de cierre de la sesión, hizo referencia a la presentación de un resumen final, de otros ejercicios de consolidación, de una actividad lúdica y de felicitaciones a los discentes al terminar la sesión, la modalidad de reevaluación sumativa y el registro de los progresos notados. Por último, se realizó una valoración global de las prácticas remediales observadas. Esta subparte del instrumento se compuso de doce (12) ítems. Cabe señalar que todos los ítems diseñados en los tres momentos de la práctica de remediación eran dicotómicos. Solo implicaron marcar la opción afirmativa (sí) o la negativa (no).

Procedimiento y técnica de análisis de los datos

Cabe precisar que antes de iniciar la recogida de datos, se informó a los responsables institucionales y a los docentes participantes sobre los objetivos del estudio, las características de la observación, el procedimiento de registro y el uso exclusivamente científico de la información obtenida. El estudio se realizó de acuerdo con los procedimientos de acceso y de autorización vigentes en el contexto educativo en el que se llevó a cabo. El proceso de observación consistió primero en presentar el objetivo de nuestra presencia en el aula, sin precisar demasiado la temática de la observación. Luego, para observar con exactitud la realidad, o sea, el desarrollo de la praxis de remediación, el observador adoptó una actitud neutra para no influenciar la intervención del docente y la conducta del alumnado.

Por último, además del uso de nuestro guion de observación y con el visto bueno de los participantes, se recurrió también a un *smartphone* para grabar la actividad para su posterior explotación. En cuanto a la grabación de las sesiones, se obtuvo previamente la autorización institucional, el consentimiento informado y el permiso de los cuatro docentes, así como de los alumnos. Se garantizó a los participantes que los registros audiovisuales se utilizarán solo para fines de investigación científica y se adoptaron medidas específicas para preservar su identidad y su privacidad. Finalizada la fase de registro, se volvió a escuchar la grabación para rellenar los datos del esquema de observación, comprender las actuaciones de los sujetos observados y el funcionamiento de los contextos e identificar los principales factores que caracterizaron el proceso de remediación de los aprendizajes en ELE. Para reducir el riesgo de interpretaciones arbitrarias, la codificación se efectuó a partir de los criterios operativos definidos previamente para cada indicador, distinguiendo entre prácticas presentes, ausentes y parcialmente observadas.

Con el fin de fortalecer la confiabilidad del proceso de codificación, se incorporó a un segundo codificador independiente, que recibió los mismos criterios operativos y procedió a codificar una parte de las cuatro sesiones grabadas. Al final, se obtuvo un coeficiente k de Cohen de 0.87. Esta combinación de criterios de codificación previamente definidos, de revisión independiente, de comparación intercodificadores y de retorno sistemático a las grabaciones contribuyó a optimizar la transparencia y la consistencia analítica.

Respecto del proceso de análisis, los datos cuantitativos fueron analizados mediante *Excel*. Se calcularon frecuencias y porcentajes. Asimismo, se efectuó un análisis cualitativo de los episodios más significativos con la finalidad de profundizar en el significado pedagógico de las prácticas identificadas. El principio consistió en realizar una codificación temática axial y selectiva, es decir, seleccionar y codificar algunas categorías descriptivas para determinar e interpretar los episodios con mayor poder predictivo de la praxis remedial del profesorado. En el presente estudio, el sistema de categorías contempló cinco dimensiones principales: la identificación de la dificultad, la naturaleza de la intervención remedial, el grado de adaptación de la intervención, la participación del alumnado y el seguimiento de la progresión del aprendiente. La interpretación cualitativa se realizó mediante comparaciones para caracterizar la lógica interna de las intervenciones observadas. Es de precisar que el análisis cualitativo se integró finalmente con los resultados obtenidos a través del guion de observación. Así, los registros estructurados ayudaron a identificar la presencia de determinadas prácticas, mientras que el análisis de episodios permitió comprender cómo esas prácticas se concretaban en la interacción pedagógica y qué características presentaban en situaciones reales de aula.

3. Resultados

El presente apartado tiene como propósito presentar e interpretar las observaciones de sesiones de remediación. Este análisis resulta interesante por cuanto ofrece una perspectiva clave para comprender cómo se abordan las dificultades lingüísticas y comunicativas de los alumnos con mayores necesidades de aprendizaje dentro del aula. La observación directa de dichas sesiones de remediación coadyuvó a evaluar las características de las estrategias pedagógicas y remediales implementadas, la interacción entre docente y alumnos, y el grado en que las actividades propuestas permiten alcanzar los objetivos previos. A continuación, en la Tabla 2 se exponen los hallazgos conseguidos acerca de cada descriptor.

Tabla 2

Prácticas de remediación observadas

Descriptores	Sí	No
El profesor identifica y categoriza los errores y dificultades de aprendizaje de los alumnos	100%	0%
El profesor constituye grupos de aprendizaje con respecto a los errores cometidos y las necesidades	0%	100%

La modalidad de la remediación consiste en un trabajo individualizado	0%	100%
La modalidad de la remediación consiste en un trabajo en grupos	0%	100%
La modalidad de la remediación consiste en un trabajo en pares	0%	100%
La modalidad de la remediación consiste en un trabajo colectivo con el grupo clase	100%	0%
La organización de la clase permite al profesor supervisar las actividades.	100%	0%
En el empuje de la sesión el profesor favorece la autoestima y confianza de los alumnos.	75%	25%
El profesor anuncia a los alumnos los objetivos de la sesión.	100%	0%
El profesor presenta una ficha de remediación con actividades y tareas precisas.	50%	50%
El profesor parte de situaciones reales del contexto social del alumno	25%	75%
Las tareas de remediación consisten en una serie de ejercicios de repaso	100%	0%
Las tareas de remediación desembocan en un aprendizaje nuevo.	25%	75%
Las tareas de remediación versan sobre la competencia gramatical	75%	25%
Las tareas de remediación versan sobre la competencia léxica	50%	50%
Descriptor	Sí	No
Las tareas de remediación versan sobre la comprensión lectora	0%	100%
Las tareas de remediación versan sobre la producción escrita	25%	75%
La remediación integra varias destrezas lingüístico-comunicativas	50%	50%
Las tareas y actividades propuestas son pertinentes y congruentes con los objetivos de remediación.	50%	50%
Las tareas y actividades propuestas van de las más sencillas a las más complejas	75%	25%
Las instrucciones didácticas formuladas son claras y precisas	75%	25%
El profesor reformula las preguntas en caso de necesidad	75%	25%
El profesor responsabiliza a los alumnos durante el proceso	50%	50%
El profesor da al alumno la ocasión de explicitar sus concepciones y las estrategias de compensación implementadas	50%	50%
El profesor anima a los alumnos durante la actividad	75%	25%
El profesor motiva a los alumnos destacando sus éxitos	50%	50%
El profesor trata las respuestas incorrectas sin desmotivar a los alumnos	75%	25%
El profesor apoya a los alumnos que lo necesitan	100%	0%
Los errores son corregidos por los alumnos y no por su profesor	50%	50%
El profesor realiza una remediación inmediata.	100%	0%
El profesor realiza una remediación diferida.	0%	100%
El profesor fomenta los intercambios entre alumnos	50%	50%
El profesor ayuda a los alumnos a completar sus respuestas	100%	0%
El profesor anima a los alumnos cohibidos a hablar	25%	75%
El profesor gestiona bien el tiempo de la actividad	75%	25%
El profesor valora el progreso de sus alumnos durante la actividad	75%	25%
El profesor utiliza un lenguaje apropiado, claro y accesible.	50%	50%
El profesor recurre a la lengua materna u oficial de los alumnos	50%	50%
El profesor recurre a la comunicación no verbal (gestos) para explicar	50%	50%
El profesor emplea ayudas visuales	0%	100%
El profesor propone actividades adicionales para reforzar los aprendizajes	100%	0%
El profesor hace un resumen final de las actividades de la sesión	50%	50%
El profesor felicita y anima a los alumnos al final de la sesión	50%	50%
El profesor propone una evaluación para comprobar la superación de los errores iniciales	50%	50%
El profesor evalúa individualmente a los alumnos al final de la sesión	50%	50%
El profesor evalúa a los grupos de aprendizaje al final de la sesión	0%	100%
El profesor termina la sesión por una actividad gamificada.	0%	100%
El profesor registra los progresos de los aprendientes.	0%	100%

Nota: la tabla sintetiza las principales prácticas de remediación de los aprendizajes en ELE poniendo especial énfasis en la identificación y el diagnóstico del error, las estrategias implementadas, el clima en el aula, el papel del alumno y el tipo de evaluación (Autor, 2026).

A partir de los resultados de la Tabla 2, se observa que todos los profesores participantes lograron identificar y categorizar los errores de los alumnos. Sin embargo, esta identificación no se tradujo en la formación de grupos de aprendizaje

específicos según las dificultades detectadas, pues ninguno de ellos organizó trabajos grupales basados en estos errores. Este hecho se confirma con el ítem relacionado con las modalidades de remediación, en el que los datos revelaron que todos implementaron sus prácticas remediales de manera colectiva con el grupo clase, sin aplicar trabajo en pequeños grupos, en pares o individualizado. Esta situación deja transparentar que, si bien el error se detectó y se categorizó, este enfoque colectivo podría reducir la eficacia de la remediación cuando no se atiende a las necesidades específicas de cada discente.

Aún más, el profesor al no segmentar la clase en grupos o parejas está limitando la supervisión y el monitoreo más cercano y efectivo de los progresos de aquellos alumnos con dificultades particulares. Este resultado puede explicarse, en términos hipotéticos, por las condiciones organizativas de las aulas y por la dificultad de implementar intervenciones diferenciadas en alumnos numerosos. Además, la mayoría de ellos (75%) hizo esfuerzos por promover la autoestima y la confianza en los aprendientes al inicio de la sesión, lo que es positivo en la creación de un ambiente propicio de aprendizaje y despertar el interés y la motivación. También, es muy alentador observar que los cuatro profesores comunicaron claramente los objetivos de la sesión a los alumnos, lo cual contribuyó a orientar el proceso y alertar sobre lo que se espera alcanzar al final de la clase. Sin embargo, solo la mitad (50%) empleó fichas de remediación con actividades y tareas claras y definidas. Ello puede indicar una falta de recursos pedagógicos específicos o la ausencia de un plan estructurado para guiar el proceso de remediación.

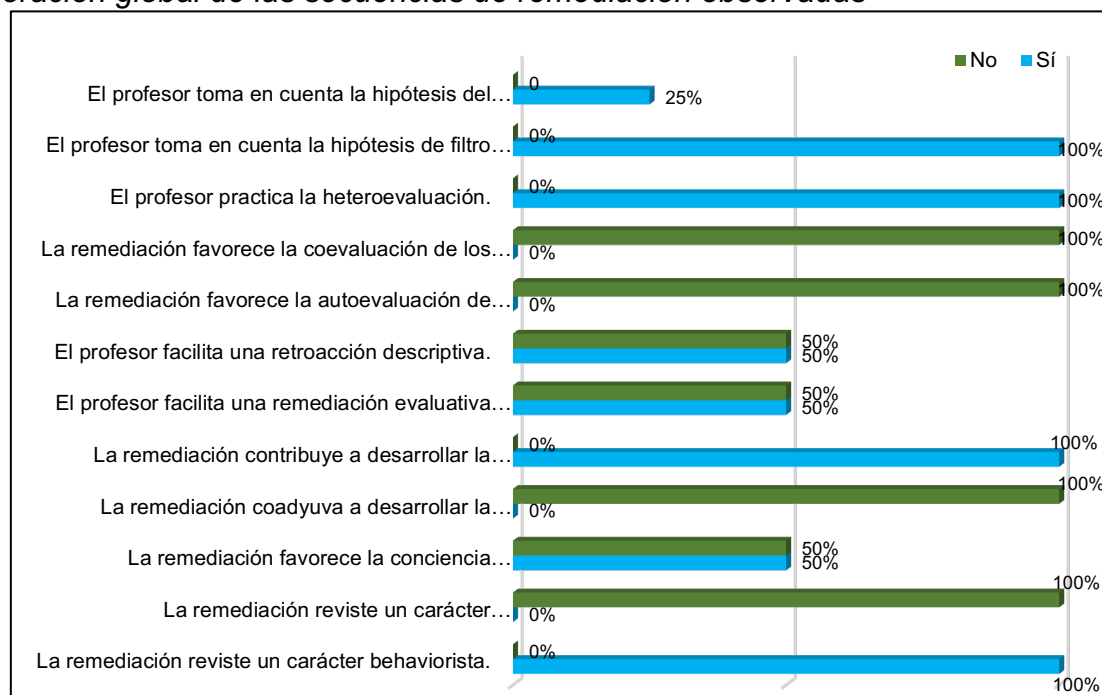
Por lo que atañe a la contextualización de las actividades, solo un docente vinculó ocasionalmente las actividades con situaciones reales del contexto social de los discentes. Así pues, el aprendizaje resulta menos relevante y motivador, especialmente en un entorno como Senegal, donde los contextos sociales y culturales específicos pueden facilitar la conexión con la lengua española. En concreto, las tareas y las actividades se enfatizaron principalmente en la competencia gramatical y en menor medida en la léxica, mientras que la comprensión lectora y la producción escrita fueron áreas casi no abordadas. Este desequilibrio subraya una oportunidad para variar el enfoque remedial y abarcar otras destrezas lingüísticas y comunicativas clave en el aprendizaje del español. A continuación, aunque las actividades propuestas tendieron a estructurarse desde lo más sencillo hacia lo más complejo (75%), resultó que la mitad de estas actividades y tareas desarrolladas fueron incongruentes con los objetivos de remediación y poco pertinentes.

Consistieron todas en una serie de ejercicio de repaso, y pocas condujeron a aprendizajes nuevos, limitando el avance y la profundización de los conocimientos. En paralelo, en tres casos (75%) las instrucciones didácticas planteadas resultaron claras y precisas. En caso de que los aprendientes encontrasen dificultades de comprensión, la mayoría de los docentes reformuló las preguntas y procuró tratar las respuestas incorrectas de forma constructiva, sin desmotivarlos. Cabe precisar que ninguno de ellos aplicó una intervención correctiva diferida, o sea no realizó un ajuste inmediato

tras un error o una dificultad. No obstante, solo el 50% (dos de ellos) recurrió a veces a la autoterapia o la autocorrección, es decir, permitió que los alumnos fuesen quienes identificasen y resolvieran sus propios errores, mediante intentos y reintentos; una práctica que puede ser valiosa para promover un aprendizaje reflexivo, autorregulado y autónomo. Igualmente, la información destacó que todos los encuestados (100%) apoyaron activamente a los aprendientes que necesitaban ayuda para completar sus respuestas. Por el contrario, existe una necesidad de fortalecer la motivación mediante el reconocimiento de los logros y progresos (25%) y el fomento de intercambios entre alumnos (50%), así como optimizar la adecuación y la accesibilidad del lenguaje utilizado por el profesor (50%), la gestión del tiempo de la actividad (25%), la responsabilización del alumnado (50%), y sobre todo animar a los aprendices cohibidos a hablar (75%).

Sorprendentemente, ninguno de los profesores recurrió a recursos visuales, y solo el dos de ellos (50%) emplearon comunicación no verbal (gestos) y en ocasiones la lengua materna u oficial de los alumnos para clarificar conceptos. Esto representa una limitación en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, donde la incorporación de ayudas visuales y gestuales podría ser especialmente útil para potenciar la comprensión y apoyar las estrategias pedagógicas. Por otra parte, en el cierre, solo dos docentes propusieron un resumen final de las actividades y felicitaron a los educandos, y ninguno implementó una actividad gamificada para consolidar lo aprendido, lo cual podría hacer la sesión más atractiva, propiciar la participación activa y facilitar la retención de contenidos en el alumnado. Además, la reevaluación de los avances se realizó en un 50% de los casos, y esto de manera individual (50%), pero nunca en grupos. La falta de una evaluación posterior puede limitar la comprobación sistemática de la superación de las dificultades previamente identificadas, la consolidación de los aprendizajes y la retroalimentación formativa de los alumnos. Finalmente, se observó que ningún profesor registró los progresos de los aprendientes.

A partir de los resultados presentados, se ha podido observar las características peculiares de las prácticas de remediación implementadas por el profesorado de la Academia de Saint-Louis en el aula de ELE en la educación secundaria. Estos hallazgos nos llevan a realizar una valoración global sobre la particularidad de las intervenciones remediales llevadas a cabo y destacar las tendencias generales. La Figura 1 ilustra los resultados clave.

Figura 1*Valoración global de las secuencias de remediación observadas*

Nota: la figura ofrece una vista panorámica de la orientación de las prácticas de remediación implementadas por el profesorado de ELE en la secundaria en Senegal (Autor, 2026).

Por lo que respecta al carácter de la remediación, la información desveló un predominio de procedimientos y prácticas remediales de orientación behaviorista en varios de los episodios analizados. Las estrategias empleadas enfatizaron en corregir o modificar errores lingüísticos anteriores del alumnado, repetir, ejercitar, obtener una respuesta esperada y reforzar, sin fomentar la reflexión crítica, la construcción activa del conocimiento y la comprensión significativa del error y del idioma. Sin embargo, esta orientación no fue homogénea ni exclusiva, pues los datos no justifican caracterizar las prácticas observadas como enteramente behavioristas, sino como prácticas en las que coexisten diferentes lógicas de regulación del aprendizaje, con predominio de procedimientos correctivos y reproductivos en determinados episodios. La escasez de un verdadero enfoque constructivista de la remediación refleja una falta de actividades y tareas que incitan a los discentes a implementar estrategias metalingüísticas, autorregular su aprendizaje y construir su propio conocimiento a través de situaciones reales y contextualizadas.

En cuanto a la conciencia lingüística, se nota que la remediación la favoreció en un 50% de los casos. Este resultado evoca que en ocasiones los alumnos no estuvieron suficientemente preparados para reflexionar sobre el uso del lenguaje. Este aspecto es esencial en la medida en que la conciencia lingüística no solo promueve el aprendizaje de reglas gramaticales, sino también la habilidad de aplicarlas de manera conveniente en situaciones comunicativas auténticas diarias. Por lo que atañe al desarrollo de competencias, los datos indicaron que la remediación no contribuyó a desarrollar la competencia comunicativa, sino que fomenta la competencia lingüística. Esta situación evidencia que las prácticas remediales implementadas por el

profesorado pretenden mejorar sobre todo aspectos gramaticales y léxicos de la lengua, pero carecen de una aplicación práctica en contextos comunicativos significativos.

Por lo demás, en las estrategias evaluativas y correctivas resultó que la mitad de los docentes encuestados proporcionó retroalimentación genérica, lo cual podría limitar la personalización y la eficacia de la remediación. En cambio, los otros dos (50%) suministraron una retroacción descriptiva. Esto insinúa la necesidad de un enfoque más claro y detallado en la retroalimentación para guiar a los educandos en su aprendizaje y ayudarles a entender mejor sus errores. Asimismo, en base a los datos se destacó que la remediación no favoreció ni la autoevaluación, ni la coevaluación del alumnado, lo que implica una oportunidad depredada para que los aprendientes desarrollen habilidades metacognitivas y reflexionen individualmente sobre sus propios errores y su progreso, o colaboren para valorar su proceso de aprendizaje en pares o en grupos. Ante la ausencia de estas dos estrategias evaluativas mencionadas, el profesor recurrió a la práctica de la heteroevaluación, lo que es habitual y tradicional. Este enfoque pone de manifiesto que el profesor asume un papel central en el proceso de la remediación. En relación con la consideración de hipótesis afectivas, los cuatro profesores tomaron en cuenta la hipótesis del filtro afectivo; es decir que eran conscientes de cómo el estado emocional y motivacional de los alumnos podía influir en el aprendizaje. Al contrario, solo un docente consideró la hipótesis del monitor. Este hecho indica que hay margen para mejorar en la regulación del uso del lenguaje por parte de los aprendientes, con precisión y fluidez en situaciones comunicativas.

En resumen, los hallazgos ponen de manifiesto que los docentes cuentan con una buena base en cuanto a la identificación de errores y el apoyo al alumnado en el proceso de remediación. No obstante, las prácticas implementadas presentan debilidades significativas que merecen mayor consideración.

4. Discusión

Los resultados permiten caracterizar las prácticas remediales observadas en las aulas de ELE de secundaria en la Academia educativa de Saint-Louis y ponen de manifiesto una realidad pedagógica ambivalente. Por una parte, se observa una implicación clara del profesorado en la identificación de las dificultades, en el acompañamiento de los alumnos y en la realización de correcciones inmediatas colectivas. Por otra, las prácticas remediales presentan limitaciones significativas en términos de diferenciación pedagógica; de contextualización de las tareas; de autonomía del aprendiz; de diversificación de las competencias trabajadas; de reevaluación y de seguimiento de los progresos realizados. Se evidencia que los profesores no permanecen indiferentes ante las insuficiencias de aprendizaje de sus alumnos y reconocen la función reguladora del error en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, esta capacidad diagnóstica inicial y esta conciencia positiva sobre el

error no se traducen en una implementación sistemática y diferenciada de la remediación. La identificación del error pierde parte de su potencial formativo cuando todos los alumnos reciben posteriormente la misma intervención, independientemente de la naturaleza, de la frecuencia o del grado de sus dificultades.

La organización de una sesión de remediación dirigida a toda la clase no responde a una necesidad pedagógica específica. Sería más pertinente formar pequeños grupos de necesidades (Tamim, 2019). Los aprendientes con mayores dificultades requieren un acompañamiento pedagógico intensivo, sostenido y más especializado (Vera-Quijije *et al.*, 2026). La remediación observada funciona más como una respuesta colectiva ante el error que como un proceso sistemático de diferenciación pedagógica capaz de responder a las necesidades particulares de cada discente. Esta situación podría explicarse, entre otros factores, por la gestión de grupos numerosos, la limitación temporal para planificar y diseñar las sesiones semanales, la sobrecarga de trabajo, la presión por avanzar en el programa y la falta de formación docente en materia de remediación (Diakhate & Faye, 2025; Moya-Muñoz *et al.*, 2025).

Esta observación queda respaldada por el predominio del repaso, del reaprendizaje y de la repetición como procedimientos remediales. Estas modalidades dejan poco espacio para la reflexión sobre el error, la aceptación del mismo, la autocorrección y la reconstrucción autónoma del aprendizaje. El hecho de que las tareas observadas consistan en ejercicios de repaso indica que la remediación se concibe fundamentalmente como una oportunidad para volver a practicar contenidos previamente enseñados (Diakhate & Faye, 2025), en lugar de utilizar la dificultad como punto de partida para reconstruir el conocimiento mediante estrategias diferentes o una mediación pedagógica alternativa. Esta observación confiere un predominio de prácticas remediales orientadas al enfoque tradicional behaviorista, caracterizadas por la repetición, el refuerzo y la modificación de respuestas incorrectas.

Por otra parte, la orientación lingüística de las prácticas y el énfasis en competencias gramaticales y léxicas vinculan principalmente la remediación a la repetición y al dominio de formas y de reglas gramaticales, en detrimento de dificultades relacionadas con el uso funcional de la lengua. Tal concepción resulta comprensible en un contexto escolar en el que listados de contenidos gramaticales y de conjugación abundan en el programa de ELE (Diop, 2017). Pero, desde una perspectiva comunicativa, la praxis remedial, en vez de resumirse a la corrección de estructuras formales, debería extenderse a las diferentes competencias, para ayudar al alumno a comprender, interactuar, expresar significados y desenvolverse en situaciones comunicativas reales y diversas.

También, la escasa contextualización de las tareas remediales recalca que la remediación sigue fundamentada, en buena medida, en ejercicios mecánicos alejados de la realidad cotidiana del alumno. En un contexto plurilingüe y multicultural como el senegalés, una mayor contextualización podría optimizar la implicación de los alumnos mediante un análisis interlingüístico del error y favorecer tanto la

comprensión como la transferencia de los aprendizajes a situaciones comunicativas significativas. Por tanto, la remediación, por encima de coadyuvar a que el alumno sea capaz de producir correctamente estructuras lingüísticas en un ejercicio, debería procurar que pueda movilizarlas posteriormente en situaciones comunicativas reales.

El análisis evidencia, además, que el profesorado potencia la confianza de los alumnos, evita que el error genere desmotivación y proporciona asistencia a quienes la necesitan. Este aspecto constituye una fortaleza de las sesiones observadas. Una práctica remedial eficaz no depende exclusivamente de procedimientos cognitivos, sino también de las condiciones interaccionales en las que se desarrolla el aprendizaje. Las intervenciones pedagógicas que reconocen los avances, proporcionan apoyo y tratan el error de manera constructiva pueden contribuir a mantener la confianza necesaria del aprendiz para seguir aprendiendo.

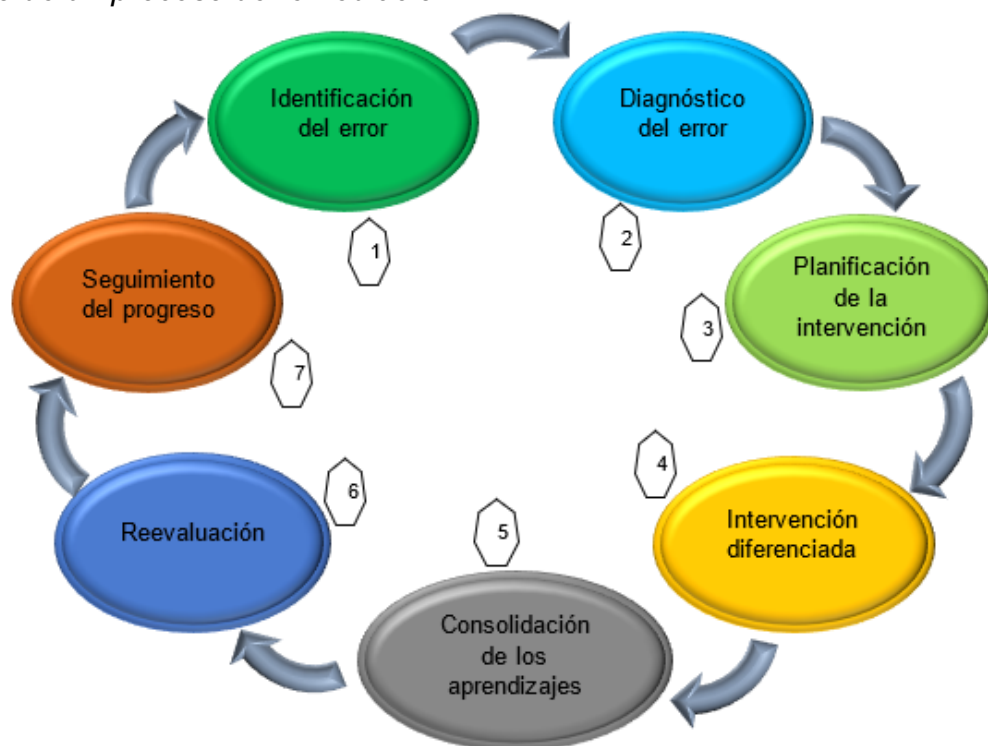
No obstante, esta actitud de ayuda contrasta con la limitada implicación del alumnado. Los aprendientes son apoyados, pero no suficientemente responsabilizados en la identificación, la comprensión, la explicitación y la resolución de sus propios problemas. El profesor está presente como orientador, pero sigue estando en el centro del proceso remedial. El docente no debería ser el núcleo de la remediación (Tamim, 2019). La ausencia de autocorrección, de autoevaluación, de coevaluación y de reflexión metalingüística refuerza esta interpretación. Para colmo, el predominio de la heteroevaluación mantiene al docente como principal responsable de valorar, corregir y decidir sobre el aprendizaje. Esta situación revela una tensión entre acompañar al alumno y hacerlo progresivamente autónomo. La literatura sobre la retroalimentación formativa ha subrayado precisamente que la función del docente no consiste únicamente en proporcionar la forma correcta del error, transmitir conocimientos, calificar resultados o emitir juicios cuantitativos, sino en ser un mediador del aprendizaje y facilitador de procesos cognitivos complejos, es decir, generar condiciones para que el aprendiz se involucre activamente, identifique sus dificultades, comprenda las causas y pueda soslayarlas de forma autónoma y autorregulada (Moya-Muñoz *et al.*, 2025). En consecuencia, el desafío de la remediación se estriba en evolucionar desde una lógica de “el profesor corrige al alumno” hacia una lógica de “el alumno aprende a identificar, comprender y superar sus propias dificultades con la mediación del profesor”.

Por último, aunque los docentes intervienen ante las dificultades, no se observa un seguimiento o un registro sistemático de la evolución individual de los alumnos ni una reevaluación posterior exhaustiva y frecuente. Esto significa que, en numerosos casos, la remediación termina cuando el alumno proporciona la buena respuesta o realiza la actividad propuesta, sin que exista una comprobación suficiente de si el aprendizaje se ha consolidado efectivamente o si la dificultad inicial ha sido realmente superada. Según los principios de la evaluación formativa, esta situación limita el carácter regulador de la remediación, pues sin una nueva recogida de información, una valoración, un juicio objetivo y un registro sistemático del progreso del aprendiz resulta difícil determinar si la intervención remedial ha sido realmente eficaz o si es

necesario rediseñarla. El impacto de la retroalimentación correctiva no tiene que evaluarse únicamente a partir de la respuesta inmediata del alumno, sino teniendo en cuenta su posible contribución al desarrollo posterior de competencias comunicativas significativas y duraderas (Lyster *et al.*, 2013). Por tanto, la remediación, como aparece en la Figura 2, tendría que ser un proceso cíclico de *identificación, diagnóstico, planificación, intervención, transferencia o consolidación, reevaluación y seguimiento*. La fase de reevaluación coadyuva esencialmente a comprobar la eficacia de la intervención remedial y decidir si la dificultad se ha subsanado o si requiere una nueva actuación pedagógica. cabe precisar que el presente modelo debe interpretarse como una propuesta conceptual preliminar derivada de las regularidades en los episodios de remediación registrados en los casos estudiados y no como un modelo empíricamente validado. Solo permite organizar y visualizar las relaciones recurrentes identificadas durante el análisis. Su validación y su generalización requieren una comprobación mediante investigaciones posteriores con muestras más grandes.

Figura 2

Modelo de un proceso de remediación



Nota: en la Fase 1 se identifica la dificultad mediante una evaluación formativa; en la Fase 2 se determina la naturaleza del error y sus posibles causas; en la Fase 3 se define una estrategia adecuada; en la Fase 4 se aplica la intervención por medio de actividades diferenciadas; en la Fase 5 se transfieren los aprendizajes en una nueva situación comunicativa y significativa; en la Fase 6 se comprueba nuevamente a través de la autoevaluación o la coevaluación si la dificultad ha sido realmente superada; y en la Fase 7 se registran los avances del alumnado (Autor, 2026).

De las evidencias empíricas conseguidas se derivan algunas implicaciones para la enseñanza-aprendizaje del ELE en la educación secundaria en la Academia de Saint-Louis. A la luz de los esfuerzos de los docentes para implementar sesiones de remediación, se plantea la necesidad de pasar de una práctica remedial sinónima de

repetición o refuerzo, predominantemente correctiva y colectiva basada en la competencia lingüística a una práctica sistemática y completa enfocada en el desarrollo efectivo de diversas competencias tendientes a resolver situaciones-problemas de la vida personal y profesional. Los resultados sugieren también introducir una mayor diferenciación pedagógica a través de grupos de necesidades y actividades adaptadas a las especificidades de cada uno (Tambaco *et al.*, 2025); diversificar las estrategias remediales (Agré, 2024) e incrementar la participación activa del alumnado mediante la autocorrección, la autoevaluación y la coevaluación (Tamim, 2019). Asimismo, resulta conveniente diseñar situaciones comunicativas contextualizadas y diversificadas y establecer mecanismos de reevaluación y de seguimiento. Estos desafíos implican, por lo tanto, promover y acelerar la formación docente acerca del diseño de dispositivos y materiales de remediación pertinentes y la implementación de prácticas remediales constructivas y reguladoras de los aprendizajes.

No obstante, el estudio manifiesta algunas limitaciones que condicionan el alcance de los resultados. La primera se relaciona con su carácter descriptivo-observacional que solo da a conocer y particularizar las prácticas remediales vigentes en la Academia educativa de Saint-Louis. Además, el tamaño reducido de la muestra y la observación de un número limitado de sesiones puede no reflejar exactamente toda la diversidad de las prácticas docentes. También, la presencia del investigador puede condicionar las estrategias remediales del profesorado y la actitud del alumnado. Por ello, los hallazgos deben entenderse como tendencias exploratorias, cuya profundización requiere futuras investigaciones que amplíen la muestra, consideren las representaciones de los docentes y de los discentes, complementen la observación con otros procedimientos de recogida de información, establezcan relaciones causales para evaluar con precisión en qué medida las intervenciones remediales producen efectos duraderos sobre los aprendizajes, y validen el modelo cíclico propuesto.

5. Conclusiones

El presente estudio ha permitido explorar cómo se concretan las prácticas docentes de remediación de los aprendizajes en ELE en la educación secundaria en la Academia de Saint-Louis. Los resultados revelan principalmente una tendencia hacia una remediación de carácter predominantemente behaviorista, colectivo y enmarcado fuertemente en la competencia lingüística. Asimismo, las prácticas remediales no siempre se acompañan de una diferenciación individualizada, de una participación activa y responsabilización del alumno, de una contextualización de las actividades, de una reevaluación posterior y de un seguimiento de la evolución del desempeño de cada aprendiente. Las estrategias de autocorrección, de autoevaluación, de coevaluación, de tutoría entre pares y de una reflexión metalingüística recaen en un lugar secundario.

Un hallazgo relevante es la existencia de una brecha entre identificación de errores y organización de una remediación sistemática, diferenciada y autorregulada. En este sentido, el modelo de un proceso de remediación propuesto ha sido la principal aportación conceptual de este estudio. Cabe recordar que dicho modelo no ha sido sometido a una validación empírica independiente. Su interés reside, por tanto, en su capacidad heurística para representar una dinámica de regulación del aprendizaje y mostrar que la calidad de una práctica remedial no depende exclusivamente de la presencia de una intervención posterior al error, sino de la articulación de varias fases.

Desde esta perspectiva, se evidencia la necesidad de superar una concepción de la remediación entendida como simple repetición y corrección de contenidos lingüísticos y avanzar hacia una concepción de la remediación como proceso cíclico de regulación y de reconstrucción de los aprendizajes insuficientes. Por ello, en el contexto de la enseñanza-aprendizaje del ELE en Senegal, particularmente en Saint-Louis, el desafío no parece consistir en introducir la remediación desde cero y bajo un enfoque conductista, sino en implementar prácticas remediales más sistemáticas, diferenciadas, autoreflexivas, interactivas, contextualizadas y destinadas al seguimiento de los aprendizajes y al desarrollo de competencias comunicativas significativas. Esta transición permitiría convertir el error de un simple objeto de corrección en un punto de partida para regular los aprendizajes y promover progresivamente la autonomía del aprendiz de ELE.

CONFLICTO DE INTERESES

“Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses”.

DECLARACIÓN SOBRE EL USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

“Los autores declaran que no utilizaron herramientas de inteligencia artificial generativa en la elaboración de este manuscrito.”

Referencias Bibliográficas

- Agré, A. J. A. (2024). La remediación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: Caso del español en Costa de Marfil. *Akofena*, 12(2), 223–230. <https://doi.org/10.48734/akofena.n012.vol.2.20.2024>
- Astolfi, J. P. (2003). *El “error”, un medio para Enseñar*. (2da Ed.). Diada Editora.
- Belheirane, E. H. (2018). *La remédiation pédagogique entre conceptualisation, représentations et pratiques de classe au cycle primaire* [Tesis doctoral, Université Djillali Liabès]. <https://dspace.univ-sba.dz/items/58bb4756-164c-4d65-869e-081b8fe3542d>

- Caicedo-Quinteros, S. I. (2024). Estilos de aprendizajes para la enseñanza del idioma inglés en estudiantes de secundaria. *Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 10(18), 341–352. <https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1275>
- Chevalier, F., Cloutier, L. & Mitev, N. N. (2018). *Les méthodes de recherche du DBA*. Collection Business Science Institute, EMS Editions.
- Corder, S. P. (1974). *Error analysis and remedial teaching* [Ponencia]. IATEFL Conference, Budapest, Hungría. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED101573.pdf>
- Diakhate, A., & Faye, A. (2026). Évaluation de la mise en œuvre des Progressions Harmonisées et Évaluations à Épreuves Standardisées (PHARES) par les acteurs de l'éducation dans l'académie de Saint-Louis (Sénégal). *Djiboul*, 10(3), 125–140. <https://djiboul.org/wp-content/uploads/2026/04/Tire-a-part-Assane-DIAKHATE-Adama-FAYE.pdf>
- Diop, P. M. (2017). Los programas de E/LE en la enseñanza preuniversitaria en Senegal: Descripción analítica y esbozo de un nuevo diseño curricular. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (29), 1–28. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:0bf88b9f-c140-411c-a03b-6bbb5f2e81e7/redele2920172papamamouriop-pdf.pdf>
- Durand, M.-J., & Chouinard, R. (Eds.). (2012). *L'évaluation des apprentissages: De la planification de la démarche à la communication des résultats* (éd. rev. et augm.). Marcel Didier.
- Escobar Hernández, J. C. (2019). La evaluación por competencias. *Decires. Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 19(23), 37–56. <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2019.19.23.26>
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=117043>
- Guerrero Benavides, J. I., Castillo Molina, E. J. S., Chamorro Quiroz, H. G., & Isaza de Gil, G. (2013). El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas. *Plumilla Educativa*, 12(2), 361–381. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.12.388.2013>
- Khattala, I., & Bouali, R. (2019). Évaluation de l'effet d'un dispositif de remédiation pédagogique sur les performances d'élèves marocains en difficulté de déchiffrement en français. *Contextes et Didactiques*, (13), 112–122. <https://doi.org/10.4000/ced.882>
- Ly, E. D., Faye, D., & Diop, P. M. (2025). Análisis de las prácticas evaluativas en ELE en Senegal desde la perspectiva del profesorado de secundaria. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages*, (24), 97–125. <https://doi.org/10.17345/rile24.3970>
- Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46(1), 1–40. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000365>

- Macho-González, A., Bastida, S., Sarriá-Ruiz, B., & Sánchez-Muniz, F. J. (2021). Aprendizaje basado en errores. Una propuesta como nueva estrategia didáctica. *Journal of Negative and No Positive Results*, 6(8), 1049–1063. <https://doi.org/10.19230/jonnpr.4146>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2021). *Dispositif national de mise en œuvre des Progressions Harmonisées et des Évaluations à Épreuves Standardisées (PHARES)*. Direction de l'Enseignement Moyen Secondaire Général–PAQEEB.
- Moya-Muñoz, L. D., Lopez-Velez, C. R., Pérez-Marquin, J. M., & Cedeño-León, M. M. (2025). La retroalimentación formativa como estrategia para mejorar el desempeño en el aula. *Revista Científica Zambos*, 4(2), 155–170. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n2/118>
- Ndiaye, P. W. (2020). La didáctica de ELE en el contexto escolar de Senegal: Análisis de la construcción de la competencia comunicativa a través de las actividades de aula. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (32), 130–147. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:dd2b236a-ec63-4f38-9d73-16adb50b73c8/senegal.pdf>
- Sandoval Rubilar, P., Maldonado-Fuentes, A. C., & Tapia-Ladino, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: Conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de Educación*, 15(1), 49–75. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638>
- Santos Gargallo, I. (2004). El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. En J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 391–410). Sociedad General Española de Librería.
- Tambaco Quintero, A. R., Barcia Cedeño, E. I., Medina Quiñonez, J. E., Franco Valdez, J. L., & Cevallos Pabón, V. E. (2025). Estrategias de remediación en lectura y escritura para mejorar la comprensión en estudiantes de Educación General Básica. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 6(1), 3511–3533. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i1.582>
- Tamim, A. (2019). Les enjeux de la remédiation en classe de langue: Pistes de réflexion et d'action. *Massalek Atarbiya Wa Atakwine*, 2(2), 30–37. <https://doi.org/10.48403/IMIST.PRSM/massalek-v2i2.20170>
- Tarazona Miranda, V. H., Huamán Gutiérrez, O. G., Angulo Calderón, C. A., & Mendoza Hidalgo, M. L. (2021). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. Caso de estudio Escuela de Mecánica de Fluidos de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Revista Conrado*, 17(79), 293–302. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1725>
- Vera-Quijije, K. V., Boza-Navarrete, P. E., Moya-Muñoz, M. B., Sampedro-Cedeño, A. M., & Guerrero-Carrera, L. M. (2026). Recuperación de aprendizajes y desigualdad educativa en estudiantes ecuatorianos de educación básica. *Revista Científica Zambos*, 5(2), 107–122. <https://doi.org/10.69484/rcz/v5/n2/181>
- Vianin, P. (2022). *De l'échec scolaire à la réussite: Accompagner l'élève en difficulté d'apprentissage*. De Boeck Supérieur.