



Estrategias de autorregulación para favorecer la autonomía y la expresión oral de FLE en el umbral del nivel B1.

Self-regulation strategies to promote autonomy and the development of speaking skills in B1 level students of French as a foreign language.

DOI: 10.32870/sincronia.axxvi.n81.40a22

Valeria Orozco Contreras

Universidad Autónoma de Baja California. (MÉXICO)

CE: valeria.orozco@uabc.edu.mx / ID ORCID: 0000-0002-7739-7523

Jesús Eduardo Fong Flores

Universidad Nacional de Educación a Distancia -UNED- (ESPAÑA)

CE: jfong2@alumno.uned.es / ID ORCID: 0000-0003-2830-4834

Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Recibido: 30/09/2021

Revisado: 13/10/2021

Aprobado: 16/11/2021

RESUMEN

En el campo de la enseñanza y aprendizaje del Francés Lengua Extranjera (FLE), la expresión oral es una competencia que requiere de estrategias y habilidades por parte del estudiante. En el contexto institucional se identifica que el estudiante de FLE en el nivel B1 presenta dificultades para expresarse oralmente y dar uso correcto de léxico, lo morfosintáctico y lo fonológico. Lo anterior, debido a que el estudiante carece de ciertas estrategias para autorregularse lo cual dificulta su desempeño en el aula.

La presente investigación-acción plantea el diseño y la aplicación de tareas basadas en estrategias de autorregulación que permiten el desarrollo de la autonomía en la expresión oral. Para la investigación participaron 19 estudiantes que se encuentran en transición del nivel A2 hacia el umbral del nivel B1. Se aplicó una prueba diagnóstica que permitió medir su expresión oral y, de ahí se partió al diseño de tareas basadas en el modelo de autorregulación de Zimmerman (2000). Posterior al desarrollo e intervención, se aplicó



una entrevista semiestructurada para conocer las percepciones del estudiante en cuanto a las estrategias propuestas.

Tras el análisis cualitativo de los datos, los estudiantes percibieron ser más conscientes de sus necesidades en expresión oral y demostraron estrategias de autorregulación para remediar sus limitaciones. Los hallazgos sustentan la importancia de diseñar e implementar tareas basadas en estrategias de autorregulación para fomentar la autonomía en el desarrollo de la expresión oral de FLE.

Palabras clave: Autorregulación. Competencia. Autonomía.

ABSTRACT

In the field of French as a foreign language (FFL) teaching and learning, students require strategies in order to develop their speaking skills. In the context of this research, we have observed that students pursuing a B1 French level face phonological, morphological and lexical issues in speaking. This is due to the fact that students lack certain strategies to self-regulate their speaking skills. As a result, students' performance is characterized by underachievement and they often struggle in expressing themselves orally.

Therefore, the purpose of this action-research study was to design and apply tasks based on self-regulation strategies in order to improve their speaking skills and to enhance students' autonomy and self-regulation. Nineteen students who were in transition from A2 level to B1 level participated in this research. Qualitative data were collected in the form of a diagnostic test and a semi-structured interview.

Firstly, the diagnostic test was applied in order to measure their speaking skills. After that, we designed and applied the tasks based on Zimmerman's (2000) cyclical model of self-regulated learning. After the intervention, the semi-structured interview was applied to know the student's perceptions regarding the tasks based on self-regulation strategies. The results show that students perceived to be more aware of their speaking skills needs and demonstrated deployment of self-regulation strategies to remedy their limitations. The findings support the importance of designing and implementing tasks based on self-regulation strategies to promote autonomy in the development of speaking skills of FFL students.



Keywords: Self-regulation. Competence. Autonomy.

Introducción

En el transcurso de la historia metodológica de la Enseñanza del Francés como Lengua Extranjera (FLE), se han desarrollado diversas propuestas bajo la influencia de las corrientes de pensamiento adoptadas sobre el aprendizaje de una lengua extranjera (LE). Tras un periodo de importantes cambios socioeconómicos e innovaciones tecnológicas en la década de los años 70, se sientan las bases para la articulación de nuevas teorías sobre el aprendizaje humano, la comunicación y el aprendizaje de lenguas, privilegiando la enseñanza de la función comunicativa sobre la forma (Barbot y Gremmo, 2012; Bérard, 1991). Este panorama desencadena como consecuencia reflexiones en torno a la enseñanza, el aprendizaje y el rol de las instituciones, los cuales se interesan en las necesidades de la persona y su inserción laboral (Richer, 2009).

La convergencia de tales tendencias representó para el Consejo de Europa el punto de partida para el desarrollo de proyectos que contribuyeron a la formación de adultos bajo un esquema de aprendizaje permanente (Barbot y Gremmo, 2012; Holec, 1979). En dichos esquemas, se destaca la difusión del enfoque comunicativo en los programas de enseñanza de lenguas, y la publicación del Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas (MCER) encabezado por el Consejo de Europa (2002). Este último documento figura como el marco referencial de enseñanza y evaluación de lenguas vivas que busca desarrollar en los individuos una competencia comunicativa para desenvolverse en una sociedad plurilingüe y multicultural. El MCER adopta primordialmente una perspectiva accional, misma que domina de manera progresiva en los manuales de enseñanza de FLE. Dentro de la Perspectiva Accional, el estudiante no solo se considera como un usuario de la lengua, sino como un agente social, capaz de utilizar la lengua para realizar tareas en conjunto con los demás privilegiando el empleo de una comunicación auténtica (Consejo de Europa, 2002). El desarrollo de la competencia de expresión oral dentro de este enfoque se vuelve elemental, dado que se necesita emplear la lengua oral para llevar a cabo la comunicación e interacción.



Escenario

Dentro del contexto universitario en el aula de FLE se muestran retos hacia el desarrollo de las distintas competencias de la lengua. La comprensión de estas complejidades permite generar una reflexión respecto a las dificultades que obstaculizan el aprendizaje, lo cual conlleva al planteamiento de propuestas pertinentes para la resolución de problemas.

Para los fines de este trabajo, se identifica que los estudiantes del quinto semestre (correspondiente a la iniciación al nivel B1) de los cursos de francés del centro de idiomas presentan dificultades hacia el desarrollo de la expresión oral. Esto se hace evidente en la limitación de vocabulario, la construcción inadecuada de oraciones, la confusión en el empleo de tiempos verbales, y otros elementos como la pronunciación. Estas condiciones de aprendizaje también se relacionan con elementos personales como la timidez o el interés hacia la propia lengua.

La expresión oral es una competencia que representa un desafío para el estudiante, sobre todo en contextos donde se tienen escasas oportunidades de interactuar con la lengua meta (Shumin, 2002). Diversos autores reconocen que la expresión oral ha sido poco valorada por metodologías que privilegiaban la competencia escrita (Alrabadi, 2011; Aydoğu y Ercanlar, 2017; Bérard, 1991). Por ello, es importante considerar que, con el fin de alcanzar una enseñanza efectiva en la competencia de expresión oral, se requiere que el estudiante se involucre en tareas centradas en el aprendizaje por medio de la acción y desarrollen de manera integral los aspectos cognitivos y metacognitivos, así como las habilidades sociales de la lengua. El estado actual de los estudiantes dentro de nuestro contexto formativo se puede atribuir, medularmente, a que son poco conscientes de las estrategias que les permiten tomar responsabilidad hacia el desarrollo de su expresión oral. Es decir, estrategias que posibiliten el desarrollo de los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, así como estrategias de autocorrección.

En este sentido, es importante hacer una revisión de las prácticas autónomas y de autorregulación que permitan que el estudiante sea capaz de reflexionar sobre sus dificultades de aprendizaje. Esta complejidad demanda buenas prácticas que refieren a estrategias de autorregulación para que el estudiante resuelva dificultades que se presentan en su expresión oral.



De modo que, para hablar de consciencia y progresión, es necesario partir de necesidades básicas que se hacen evidentes en momentos determinados del aprendizaje (iniciación a un curso), y de reconocer que un estudiante es capaz de autoevaluarse y autorregularse. En razón a lo anterior surge la pregunta de investigación: *¿cuáles son las implicaciones de la autonomía y las estrategias de autorregulación como mediadoras en el desarrollo de la expresión oral en el nivel B1 en nuestro contexto de FLE?*

En referencia a la pregunta propuesta, se busca como objetivo principal del estudio proponer tareas basadas en estrategias de autorregulación para favorecer la autonomía y la expresión oral de FLE en el umbral del nivel B1. Para hacer esto posible se parte de ciertos objetivos específicos:

1. Diagnosticar la competencia inicial de expresión oral en el nivel B1.
2. Diseñar tareas incorporando estrategias de autorregulación para el desarrollo de la expresión oral en el nivel B1, a partir de los resultados de la prueba diagnóstica.
3. Implementar las estrategias de autorregulación e identificar y evaluar avances en el desarrollo de la expresión oral.
4. Analizar la percepción del estudiante sobre el uso de las estrategias de autorregulación y el desarrollo de la autonomía en la expresión oral por medio de una entrevista semiestructurada.

Marco referencial

Del enfoque comunicativo a la perspectiva accional

Desde mediados de los años 70 hasta la actualidad, la enseñanza-aprendizaje de lenguas se inscribe en el paradigma del enfoque comunicativo. Como su apelativo lo indica, el objetivo primordial de este enfoque es el desarrollo de la competencia comunicativa en LE que le permita al individuo desenvolverse en situaciones comunicativas (Bérard, 1991). Hymes introduce los primeros aportes de la competencia comunicativa tras criticar la noción de competencia relacionada al mero conocimiento gramatical propuesta por la lingüística generativista. Las contribuciones de Hymes



permitieron centrar la atención en la dimensión sociolingüística de la lengua, es decir, en los conocimientos y habilidades del individuo de adecuar su uso de la lengua al contexto social (Cantero y Mendoza, 2003). En la actualidad, la competencia comunicativa se reconoce como: “el conjunto de conocimientos y habilidades que un hablante debe haber adquirido a lo largo de su vida para enfrentarse a una situación comunicativa concreta, y a la capacidad de afrontar con éxito los múltiples condicionantes de la comunicación” (Cantero y Mendoza, 2003, p. 49). A partir de dicho planteamiento, diversos autores han abordado las subcompetencias que constituyen la competencia comunicativa, entre los que se encuentran la competencia gramatical, sociolingüística, estratégica (Canale y Swain, 1983), discursiva y referencial (Moirand, 1985, citado en Bérard, 1991). En el MCER se abordan tres subcompetencias que engloban la competencia comunicativa. Estas son la competencia lingüística (dominio de las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas), sociolingüística (uso social de la lengua) y pragmática (uso adecuado de la lengua en contexto). Además, resalta que desarrollo de la competencia comunicativa se apoya de las competencias generales de la persona (saber, saber-ser, saber-hacer, saber-aprender).

En la enseñanza de lenguas, el enfoque comunicativo no se expone como un conjunto de pasos articulados de enseñanza, sino como una manera de concebir las prácticas y procedimientos con el fin de buscar alternativas para la enseñanza de la LE que respondan a la realidad y las necesidades comunicativas. En definitiva, el enfoque comunicativo tuvo un gran impacto en las concepciones actuales de enseñanza-aprendizaje de FLE. Partiendo de los principios expuestos y considerando los fines del presente artículo, el interés se centra en posicionar al estudiante como principal actor de su aprendizaje, donde el profesorado facilita la comunicación y se focaliza en sus necesidades comunicativas. Por lo tanto, el enfoque comunicativo sentó las bases para la introducción de la Perspectiva Accional, orientación metodológica de interés para el desarrollo del presente estudio. La Perspectiva Accional representa el enfoque que promueve el MCER, el cual se centra en el aprendizaje a través de la acción articulado con la noción de competencias que debe dominar el estudiante de lenguas.



Dentro de la Perspectiva Accional, la acción que realiza el individuo representa el elemento central de la tarea. Para Bourguignon (2006) esto implica no solo conseguir que el estudiante utilice frases memorizadas en situaciones estereotipadas, sino encaminarlo a desenvolverse de manera funcional como miembro de una sociedad. Diversos autores (Bourguignon, 2006; Puren, 2009) indican que cada metodología de enseñanza cuenta con su propia perspectiva accional correspondiente al objetivo y la situación. Por lo tanto, en congruencia con las necesidades comunicativas que apela el MCER, Bourguignon (2006) opta por emplear el término *communic-action* y Puren (2004) *approche co-actionnelle* para resaltar la dimensión social y colectiva de las acciones. Lo anterior, considerando que el estudiante aprende la LE a través de la práctica de acciones concretas que le proporcionan sentido al aprendizaje.

Cabe resaltar que los autores mencionados afirman que la perspectiva accional no pretende invalidar o reemplazar el enfoque comunicativo, sino que representa una alternativa más para proponer nuevas reflexiones y prácticas en el aula. La perspectiva accional se focaliza precisamente en las acciones que el estudiante puede realizar con la lengua más allá del intercambio de información con el interlocutor. Por consiguiente, en este estudio, se considera la perspectiva accional como el enfoque predilecto para la concepción de tareas que permitirán que el estudiante tome mayor responsabilidad y agencia en su proceso de aprendizaje. Se opta, de acuerdo con Puren (2004), trabajar bajo el paradigma de adecuación, mediante el cual el profesorado considera las necesidades del estudiante, el contenido y la institución para llevar a cabo acciones concretas y variadas que estimulen la autonomía y la autorregulación del estudiante.

La autonomía

La autonomía se ha convertido en uno de los objetivos fundamentales de la educación del siglo XXI. La literatura especializada muestra que la noción de autonomía abarca diversas dimensiones, por lo que es difícil determinar una definición homogénea del término. Aun así, es posible esbozar los elementos fundamentales que constituyen un aprendizaje autónomo desde los postulados de sus principales promotores (Benson, 2001; Holec, 1979; Little, 1991). En el ámbito de la enseñanza-



aprendizaje de lenguas, el concepto cobra mayor importancia en los años 70 con la difusión del enfoque comunicativo y la necesidad de reconfigurar las prácticas pedagógicas en la formación de adultos. Benson (2007) considera la autonomía como un atributo del estudiante quien, como responsable de su proceso de aprendizaje, toma decisiones con respecto al mejoramiento de su competencia en la lengua. Holec (1979) expresa que la autonomía refiere al establecimiento de objetivos, la definición de los contenidos, la selección de los métodos y técnicas a usar, el monitoreo del proceso y la evaluación de lo adquirido. Dado que otros términos surgen en paralelo con la noción de autonomía, como el aprendizaje autodirigido y el aprendizaje individualizado, Benson (2001) afirma que el concepto se relacionó con un aprendizaje solitario, privado de la instrucción de un profesor o institución.

De acuerdo con Holec (1979), la autonomía no es innata, sino que se aprende siempre y cuando se den las condiciones necesarias. En el aula, esta idea se asocia con la creación de ambientes de aprendizaje centrados en el estudiante, especialmente cuando existe acceso a la tecnología que facilita el aprendizaje independiente y que propicia el desprendimiento progresivo de la guía y el control del profesor (Benson, 2001; Ciekanski, 2019; Cuq y Gruca, 2005). Se considera que un estudiante autónomo ejerce de manera voluntaria una serie de acciones y estrategias que le permiten responsabilizarse, controlar y gestionar su aprendizaje, dentro de las que se incluyen la planeación de objetivos, selección de recursos, así como la evaluación de conocimientos. Esta capacidad se manifiesta si los estudiantes tienen la posibilidad de ejercitarla y desarrollarla. Para hacerlo, se reconoce la importancia de crear ambientes de aprendizaje donde los estudiantes tengan la posibilidad de elección, sean conscientes de su papel como estudiantes y de los que los motiva a aprender, así como el permitirles experimentar con el empleo de estrategias de autorregulación. Por ende, se afirma que las tareas deben apelar continuamente a la cognición, metacognición y motivación de los estudiantes, elementos necesarios para una óptima autorregulación.



La autorregulación

En vista del papel que desempeña en la calidad de los aprendizajes y la autonomía, la autorregulación ha recibido una considerable atención en los últimos 30 años. La noción de la autorregulación tiene sus orígenes en la psicología educativa y se ha abordado desde diversas perspectivas epistemológicas con la finalidad de describir el comportamiento humano y su relación con el ambiente. Al respecto Bandura (1986, citado en Zimmerman, 2000) realizó contribuciones sustanciales en el ámbito conformando, así, su teoría sociocognitiva. Según el autor, el comportamiento humano se rige primordialmente bajo la influencia recíproca y causal de factores personales, ambientales y conductuales.

Con apoyo de los aportes de la teoría sociocognitiva, los académicos en el ámbito de la educación se interesaron en reproducir los principios de la autorregulación en el aula para identificar y resolver dificultades de aprendizaje. Los exponentes de esta corriente afirman que la autorregulación es un proceso constructivo, en el cual el individuo activa y mantiene su cognición, motivación y comportamiento para atender una meta (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000). La visión del aprendizaje encaja dentro de un paradigma constructivista, el cual posiciona al estudiante en el centro del proceso y se concibe como un individuo autónomo que participa activamente en la construcción de sus conocimientos.

A grandes rasgos, los estudiantes que se autorregulan tienen un sentido de autonomía y habilidades metacognitivas, así como actitudes necesarias para monitorear y dirigir su aprendizaje. Zimmerman (2000) afirma que la autorregulación es un proceso cíclico que permite la adecuación y adaptación de metas a través de la constante retroalimentación del desempeño. Según el autor, estos ajustes se vuelven necesarios, puesto que los factores personales, actitudinales y ambientales cambian constantemente durante el aprendizaje, por lo que estos deben ser observados y monitoreados. Zimmerman y Schunk (2011) resaltan que la autorregulación no es necesariamente un proceso individual, sino que comprende la iniciativa de búsqueda de aprendizaje social. En efecto, los investigadores sociocognitivos centran su interés en los efectos del modelado del profesor y la instrucción estratégica centrada en la fijación de metas y el automonitoreo. En cuanto



a los instrumentos de medición para la autorregulación, estos se caracterizan por permitir el registro del desempeño. Por mencionar, son instrumentos que consisten en portafolio de evidencias, cuestionarios, grabaciones y diarios de reflexión (Habók y Magyar, 2018). Actualmente, existen diversos modelos que integran procesos de autorregulación en el aula (Boekaerts, 2011; Oxford, 2017; Pintrich, 2000; Winne, 2017; Zimmerman, 2000). Estos modelos ofrecen un marco de referencia por medio del cual se enseña a los estudiantes a ser más estratégicos. Winne y Hadwins (1998, citado en Winne, 2017) exploran los aspectos cognitivos y metacognitivos que guían los comportamientos que propician la autorregulación. Lo anterior llevó a Pintrich (2000) a proporcionar un marco general de los componentes de la autorregulación y a centrarse en el papel de la motivación.

Zimmerman (2000) plasma en su modelo los tres subprocesos que intervienen en el comportamiento autorregulado: la auto-observación, autoevaluación y autorreacción. Pintrich (2000) señala que no es necesario seguir las etapas de un modelo de manera lineal, sino que deben entenderse como un conjunto de principios que actúan de forma dinámica y que se interrelacionan entre sí. Cosnefroy (2011) resume en cuatro aspectos necesarios: estimular la motivación inicial, fijar objetivos, recurrir a estrategias de autorregulación e incentivar la capacidad de auto-observación. En ese sentido, un estudiante que regula su expresión oral prepara el mensaje de manera consciente, selecciona las estructuras del discurso o formulaciones adecuadas, monitorea su habla y busca los recursos para compensar una dificultad que se presente en la comunicación. Además, Paris y Paris (2001) indican que el estudiante se involucra de manera cognitiva y motivacional con la tarea en la medida en que se relaciona con su contexto y sus necesidades. Visto de esta manera, una pedagogía basada en la articulación de la autorregulación y la perspectiva accional, constituye un medio que le atribuye mayor responsabilidad al estudiante para regular su expresión oral.



Las estrategias de autorregulación

Las estrategias de autorregulación son elementos esenciales en el proceso de autorregulación (Panadero y Alonso-Tapia, 2014). La evidencia empírica en los ámbitos de la psicología educativa y enseñanza de lenguas han constatado que los estudiantes con buen desempeño en una habilidad son conscientes de la amplia gama de estrategias que disponen. De igual manera, los estudiantes con creencias positivas en torno a su desempeño tienden a utilizar mayores habilidades de pensamiento complejo que aquellos que presentan niveles bajos de motivación (Duncan y Mckeachie, 2005).

Oxford (2017) afirma que las estrategias son acciones mentales complejas y dinámicas. Como acciones mentales, algunas estrategias se pueden manifestar en comportamientos que no son fácilmente observables. En segundo lugar, las estrategias regulan diferentes aspectos del aprendizaje de la LE con la finalidad de mejorarse en la competencia de la lengua. En tercer lugar, las estrategias pueden ser instruidas para que el estudiante cuente con un repertorio de las mismas que pueda utilizar en diversas situaciones. Tomando como referencia esta definición, se reconoce que las estrategias de autorregulación son acciones que los estudiantes ejercen de manera intencional con el fin de alcanzar una meta de aprendizaje.

Usher y Schunk (2017) enfatizan que las estrategias de autorregulación no emergen solas, sino que en su mayoría se aprenden. Zimmerman (1989) explica que las estrategias se focalizan en tres ámbitos principales: la regulación del funcionamiento personal, desempeño académico y entorno de aprendizaje. Existen otras estrategias que comprenden la organización y transformación, la práctica y memorización, así como la determinación de metas y planeación, se centran en optimizar la regulación personal (se refiere a la vigilancia y ajuste de los estados cognitivos y afectivos). Las estrategias de autoevaluación y autocompensación, estas se encaminan hacia la mejora del desempeño académico (ajustes estratégicos de los procesos de rendimiento). Finalmente, las estrategias de reestructuración del entorno, búsqueda de información, revisión y búsqueda de ayuda, buscan optimizar y ajustar las condiciones del entorno de aprendizaje.



Duncan y McKeachie (2005) abordan que las estrategias cognitivas incluyen acciones que utilizan los estudiantes para procesar, retener y apropiarse de la información. La primera categoría incorpora la repetición, elaboración, organización y pensamiento crítico (uso de estrategias para incorporar conocimiento previo a situaciones nuevas). La segunda categoría comprende las estrategias metacognitivas para planear (establecer metas), monitorear y regular la cognición. En la tercera categoría se agrupan las estrategias de gestión de recursos como el manejo de tiempo y ambiente de estudio, la regulación del esfuerzo propio, el aprendizaje entre pares y la búsqueda de ayuda. Bégin (2008) evita incorporar un rubro de estrategias afectivas y sociales, puesto que para el autor constituyen constructos de mayor complejidad que deberían tratarse aparte.

Comparando las taxonomías, se puede observar que los autores mencionados resaltan tres dimensiones principales: estrategias cognitivas (elaboración, organización, memorización y repetición) estrategias metacognitivas (planeación, monitoreo y auto-evaluación) y estrategias de gestión de recursos. Para los propósitos del presente estudio, se considera las taxonomías de Zimmerman y Martínez-Pons (1986) y Bégin (2008), puesto que las descripciones de las acciones son más detalladas y, por lo tanto, se pueden integrar fácilmente en las tareas.

Hacia un modelo basado en tareas para el desarrollo de la expresión oral.

Los enfoques actuales han presentado el papel fundamental que ocupa la expresión oral para establecer relaciones humanas y desenvolverse en la vida diaria. La reciente valoración de la expresión oral se debe a que en la vida cotidiana el estudiante se enfrenta a diversas situaciones en las que debe mantener conversaciones, debatir, entender lo que escucha, expresar sus propias ideas, persuadir, convencer (Álvarez, 2013). En el aprendizaje de una LE, esto no pasa desapercibido, dado que una de las motivaciones de aprendizaje de los estudiantes consiste en comunicarse y mantener una discusión con un nativo-hablante de la lengua meta (Agustín, 2007; Baralo, 2000).

Desde la perspectiva comunicativa, es necesario reconocer que la expresión oral va más allá de la simple producción de sonidos. En el MCER, la expresión oral se relaciona con el dominio de los



componentes que integran la competencia comunicativa y competencias generales para hablar adecuadamente en situaciones comunicativas (Consejo de Europa, 2002). De acuerdo con Baralo (2000), expresarse adecuadamente tiene una estrecha relación con la comprensión auditiva, pues: “la expresión oral implica la interacción y la bidireccionalidad, en un contexto compartido, y en una situación en la que se deben negociar los significados” (p. 1).

Según Tagliante (1994) el desarrollo de la expresión oral en LE puede resultar un proceso desconcertante. En palabras de la autora, primero los estudiantes repiten sonidos a los cuales no les atribuyen un significado especial, después intentarán reproducir de memoria los sonidos que han escuchado y comenzarán a asociarlos con su grafía. Aunque la expresión oral está muy presente en la cotidianidad del aula, las estrategias para su enseñanza han tenido poca evolución sustancial en los últimos treinta años (Brouté, 2009), pues, de acuerdo con Cassany et al. (1994), la competencia de expresión oral ha sido: “la gran olvidada de una clase de Lengua centrada en la gramática y en la lectoescritura” (p. 134).

Dicha discusión se ha mantenido presente en el aprendizaje del francés como lengua materna y lengua extranjera (Dolz y Schnewly, 1998). Una de las razones que se identifican es que se considera que la expresión oral no requiere de instrucción formal, dado que la lengua oral se adquiere naturalmente (Cassany et al., 1994). Por ende, los autores han señalado la dificultad por parte de los profesores en identificar recursos de enseñanza-aprendizaje y evaluación de la expresión oral (Alrabadi, 2011; Brouté, 2009; Cassany et al., 1994). Diversos autores resaltan que favorecer el desarrollo de la expresión oral implica aumentar las oportunidades del estudiante para expresarse de manera activa en diversos contextos, que pueden ser desde la conversación espontánea entre profesor-estudiante, el trabajo en grupo, hasta la ejecución de tareas con propósitos comunicativos (Baralo, 2000; Cassany et al., 1994).

Dentro del paradigma de las metodologías activas, el enfoque por tareas ha demostrado ser efectivo para desarrollar la expresión oral y la autorregulación (Vieira, 2017). Según Krahnke (1987, citado en Wiriyakarun, 2003), ejemplos de tareas son aquellas que fomenten la resolución de problemas y promueven discusiones, puesto que permiten la ejecución de procesos cognitivos



relacionados con la autorregulación tales como la selección, combinación, modificación y evaluación. Dolz y Schneuwly (1998) proponen enseñar la lengua oral por medio de modelos didácticos de géneros, tales como entrevistas, presentaciones orales, debates regulados y lecturas a otra persona. Como tal, dichos modelos didácticos describen vías de acción e intervención didáctica con el fin de ayudar a los profesores a comprender errores de producción (Lafontaine y Préfontaine, 2007). Las estrategias de autorregulación junto con el enfoque por tareas de tipo acción son elementos claves para la confección de tareas encaminadas a la autorregulación y autonomía del desempeño oral del estudiante de francés.

Metodología

De acuerdo con los objetivos expuestos, el presente artículo tiene por objetivo proponer tareas basadas en estrategias de autorregulación para favorecer el desarrollo de la expresión oral de FLE. En este apartado, se presenta la metodología y se describen las técnicas e instrumentos empleados para dar respuesta a los objetivos planteados. El diseño metodológico corresponde a una investigación-acción, dado que sus características permiten resolver problemas cotidianos e inmediatos para mejorar las prácticas docentes (Álvarez-Gayou, 2003; Mckernan, 2001). El enfoque es cualitativo, con un alcance descriptivo, puesto que se busca interpretar los datos a partir de las percepciones de los estudiantes en torno a las estrategias de autorregulación propuestas y su impacto en su expresión oral. Los instrumentos para la obtención de datos fueron una prueba diagnóstica con una rúbrica de evaluación incorporada tipo DELF, y una entrevista semiestructurada realizada al término de la intervención. La interpretación de los datos de la rúbrica de evaluación, se efectuó de manera cualitativa, mientras que las respuestas que los estudiantes brindaron en la entrevista semiestructurada se analizaron con apoyo del software Atlas.ti. A continuación, se presentan las fases implementadas para el desarrollo de esta investigación: 1) fase diagnóstica; 2) fase de diseño de la intervención didáctica; 3) fase de implementación de la intervención didáctica y; 4) fase de evaluación.



Resultados y Discusiones

Tomando en cuenta la metodología expuesta, se expondrán los resultados de la prueba diagnóstica de expresión oral de 19 estudiantes de francés que transitan del nivel A2 al nivel B1 inicial. Tras haber revisado las grabaciones de los estudiantes, se interpretaron los resultados de las anotaciones de la rúbrica de evaluación tipo DELF. Con base en esos resultados iniciales, y los aspectos descritos en el marco teórico, se diseñaron las tareas y se incorporaron las estrategias de autorregulación para llevar a cabo la intervención. En segundo lugar, se presentarán las respuestas generales de la entrevista semiestructurada que proporcionaron 15 de los 19 estudiantes que participaron en la intervención. Por último, se describe la propuesta realizada en el marco del presente proyecto.

Resultados de la prueba diagnóstica de expresión oral

Esta sección está dedicada al análisis de los resultados que surgen de la prueba diagnóstica de expresión oral. Para ello, fueron considerados los criterios de evaluación de léxico, morfosintaxis y dominio de elementos fonológicos, presentes en la rúbrica tipo DELF.

Léxico

En la sección de léxico, los estudiantes demostraron poseer un repertorio adecuado para expresar su punto de vista de acuerdo con el tema que eligieron para la prueba oral. El léxico fue variado aún con la poca preparación que tuvieron para organizar sus ideas. Si bien, en ocasiones repiten palabras porque no conocen sus sinónimos, se considera que este aspecto no generó repercusiones negativas en la comunicación. Los descuidos más frecuentes tuvieron relación con la interferencia de su lengua materna. Primero, la estudiante 2 dijo "*la beauté de la surface*"¹ al querer referir a la belleza superficial, cuya correspondencia en francés es *la beauté superficielle*. El segundo caso fue

¹ Con el fin de describir las producciones orales de los estudiantes, en este documento se utilizan las siguientes convenciones tipográficas: las porciones de texto encerradas en comillas (" ") y señaladas en *cursiva* indican las citas textuales de los estudiantes producidos en francés; el texto encerrado en apóstrofes (' ') señala la traducción en español de palabras o frases.



cuando la estudiante 15 dijo “*donner confidence*” en lugar de *donner confiance* ‘dar confianza’. Las razones de dichas interferencias pueden deberse a que el estudiante recurre de forma estratégica a una interlengua donde busca distintas palabras (adjetivos, verbos, sustantivos, etcétera) que tienen similitudes tanto en español como en francés. A pesar de que dichos descuidos de léxico no fueron recurrentes, se señala su importancia, ya que pueden modificar el sentido del mensaje. Algunos estudiantes cuando se les olvidaba una palabra y querían pedir aclaraciones al profesor con el fin de evitar el bloqueo en el discurso. Algunos ejemplos fueron: “¿No debemos, cómo?” y “*Nous devons obligar ¿a hacer? ¿cómo?*”, dicho por el estudiante 6; “¿mala autoestima?”, por el estudiante 8; y “*Je ne... ¿dejaría?*” y “¿Yo respeto?”, por el estudiante 15. Dado la premura de la discusión y la ausencia de intervención por parte del profesor, el estudiante 8 experimentó titubeos, por lo que prefirió omitir ideas y continuar con su discurso.

Otro caso particular fue el empleo de *mots passe-partout*, palabras polisémicas frecuentemente empleadas en el discurso oral, pero que en niveles avanzados pueden resultar vagas y poco precisas (Christoforou y Kakoyianni-Doa, 2017). Por ejemplo, el estudiante 15 utilizó la palabra *chose* ‘cosa’ en varias ocasiones donde se pudiera reemplazar por otra palabra: “*c’est une chose pas nécessaire*”, “*c’est une chose que pour moi*”, “*c’est une chose que je ne ferai pas*”, “*le maquillage est une chose que*”. Un caso similar se presentó en el estudiante 19 quien repite en varias ocasiones *c’est mauvais* ‘es malo’ para expresar su desacuerdo: “*c’est mauvais, les médias*”, “*c’est mauvaise, le maquillage*” y “*c’est mauvais, le régime, c’est mauvais*”. Al respecto, en el MCER se reconoce que: “las limitaciones léxicas provocan repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación” (Consejo de Europa, 2002, p. 107), por lo que el fenómeno de la repetición es natural en su proceso de aprendizaje y se espera que disminuya a medida que los estudiantes adquieran mayor variedad y riqueza expresiva

En general, se considera que los estudiantes no tuvieron problemas sustanciales en el empleo de léxico que requerían para desarrollar el tema de su elección. La proximidad lingüística entre el español y el francés pudo haber contribuido en este aspecto. Por otro lado, la naturaleza de la prueba diagnóstica no permite identificar el repertorio léxico de los estudiantes en otros ámbitos,



por lo que hace falta realizarles más pruebas en una variedad de situaciones. El refuerzo didáctico consiste en ampliar su repertorio léxico para evitar que recurran a las repeticiones y palabras polisémicas.

Morfosintaxis

En la sección de morfosintaxis, algunas de las dificultades más habituales se dieron en la conjugación verbal, la concordancia de sujeto-adjetivo y la producción de los artículos y preposiciones contractas. Comenzando con la conjugación verbal, los estudiantes tuvieron contratiempos tanto en la conjugación del presente del indicativo como del presente condicional, sobre todo en los verbos irregulares. Ejemplo de ello fueron: “*les mères faire*” (*les mères font*)², dicho por el estudiante 2; “*ils devez*” (*ils doivent*) y “*nous devez*” (*nous devons*), por el estudiante 3; “*je ne pouvoir dirais que*” (*je ne pourrais pas dire que*), por el estudiante 1; “*les parents devriez*” (*les parents devraient*) y “*les enfants ne devriez pas*” (*les enfants ne devraient pas*), por el estudiante 17 y “*lorsqu’ils devient*” (*lorsqu’ils deviennent*), por el estudiante 5. La conjugación de los verbos del francés y la del español son diferentes, por lo que, dada la poca planificación de la conversación, el nerviosismo y la carga cognitiva que conlleva la comunicación oral. Durante la prueba, la mayoría de los estudiantes emplearon el presente del indicativo, por lo que no se pudo identificar si cometen errores en otras conjugaciones. Por otro lado, el hecho de emplear el presente condicional sugiere que los estudiantes intentan utilizar estructuras más complejas que las del presente del indicativo.

Una de las cuestiones más sobresalientes fueron los descuidos en la contracción de preposiciones y artículos: “*à cause de les régimes*” (*à cause des régimes*), “*à les enfants*” (*aux enfants*) y “*de les filles*” (*des filles*), dicho por el estudiante 17; “*de les enfants*” (*des enfants*) y “*de les parents*” (*des parents*), por el estudiante 19; “*de les jeunes acteurs*” (*des jeunes acteurs*), por el estudiante 5 y “*de le troc*” (*du troc*), por el estudiante 11. Ninguno de los estudiantes se autocorrigió en este aspecto, por lo que es necesario un refuerzo didáctico inmediato, ya que es un error que se puede fosilizar. En menor medida, otros errores generales se manifestaron en torno a

² Para esta sección, se señala entre paréntesis las formas gramaticales adecuadas en la lengua francesa.



la concordancia entre el sustantivo y el adjetivo: “*Il était pas contente*” (*Il n’était pas content*), dicho por el estudiante 7; “*un petit entreprise*” (*une petite entreprise*), “*un manière*” (*une manière*), por el estudiante 11 y “*un bonne idée*” (*une bonne idée*), por el estudiante 10.

Tal como en la sección de léxico, los estudiantes no tuvieron mayores dificultades en la morfosintaxis. La mayoría de los errores residieron en la conjugación verbal, descuidos que parecen obedecer a la falta de concentración y la premura de la discusión, por lo que no reflejan problemas sustanciales de competencia lingüística. Si bien, se reconoce que las características de la prueba no condicionaron la producción de estructuras más complejas, de acuerdo con Campillos (2012), los estudiantes pudieron simplemente haber evitado emplear estructuras más complejas. Lo anterior puede explicar el abuso del empleo del presente del indicativo por sobre otros tiempos verbales. En cuanto a las implicaciones didácticas, se requiere concentrarse en reforzar aquellos puntos (la contracción de artículos y preposiciones, así como la conjugación del tiempo del presente del indicativo) que siguen originando errores que no deberían ocurrir con frecuencia en el nivel B1 inicial y que podrían generar obstáculos en la comprensión del mensaje.

Dominio del sistema fonológico

Los principales errores corresponden a la producción de los fonemas vocálicos de la lengua francesa, tal fue el caso de las vocales nasales francesas /ã/, /ɛ̃/ y /ɔ̃/ cuya pronunciación más común entre hablantes L1 de la lengua es [ã], [ɛ̃], [ɔ̃], respectivamente. Se identificó que los estudiantes presentaron dificultades en pronunciar la vocal nasal [ɛ̃] que ortográficamente se representa de diversas maneras. Para ejemplificar, se resaltan la secuencia de grafías *in* e *im*. Tras escuchar las grabaciones, se percibió que los estudiantes pronunciaron de manera recurrente “*important*” como [im] en lugar de [ɛ̃], o “*mannequin*” como [in] en lugar de [ɛ̃].

Un resultado similar ocurrió con la pronunciación de la vocal nasal [ã] que, desde el punto de vista gráfico, se representa con la secuencia de grafías *en* y *an*. Por ejemplo, los estudiantes pronunciaban “*Je pense*” como [en] en lugar de [ã]; mismo caso con la palabra “*enfants*” cuya



pronunciación común en francés es [ãfã], pero que los estudiantes pronunciaron como [anfã] e incluso como [infans].

Se constató que la dificultad radica en que en español no hay fonemas vocálicos nasales, sino algunos alófonos nasalizados (Marín, 2017). De acuerdo con Carles *et al.* (s. f.) se suman cuestiones de correspondencia grafo-fonológicas, ya que en francés dicha correspondencia es menos consistente que en español. En consecuencia, a ciertos estudiantes les resulta difícil asimilar que ciertas palabras se pronuncian de diferente manera de cómo se escriben. Por lo tanto, la mayoría pronunció la vocal oral seguida de las consonantes [n] o [m].

A los estudiantes se les dificulta pronunciar el fonema /ə/ que, comúnmente, se representa de manera ortográfica con el grafema *e*. Ejemplo de este tipo de producciones se identificó en “*Je*” ‘yo’ cuya pronunciación es [ʒə], pero que varios estudiantes pronunciaron [ʒe], es decir, la pronunciación correspondiente de *J’ai* ‘yo tengo’. Mismo fenómeno se presentó con la palabra *parce que* cuya pronunciación más común entre hablantes de L1 es [paʁsəkə], pero que los estudiantes pronunciaron [parseke]. En este aspecto algunos estudiantes se autocorrigieron, lo que determina que son conscientes sobre lo que pronunciaron incorrectamente.

Otra situación que se presentó fue que varios estudiantes pronunciaron la terminación verbal muda de la tercera persona del plural *-ent*. Los casos más frecuentes fueron en los verbos “*jouent*” y “*habillent*” pronunciados [ʒwã] y [abijã] respectivamente, en lugar de [ʒw] y [abij]. Esto puede deberse a que los estudiantes aplican reglas de pronunciación en contextos inadecuados, ya que la grafía *-ent*, si bien, no se pronuncia como terminación verbal, sí se pronuncia cuando se trata de una terminación adverbial *-ment* [mã]. Continuando con la cuestión de las terminaciones verbales, varios estudiantes pronunciaron la letra *r* en contextos donde no debe pronunciarse, como en el caso de los verbos infinitivos que terminan en *-er*. Ejemplo de dichas producciones fueron: “*obliger*” [ɔbliʒeʁ], “*jouer*” [ʒweʁ], “*étudier*” [etudjeʁ] y “*s’habiller*” [sabijeʁ] cuya pronunciación adecuada es [ɔbliʒe], [ʒwe], [etudje] y [sabije], respectivamente. Hasta aquí se concluye la descripción de los errores más sobresalientes que surgieron en la prueba diagnóstica oral.



Experiencias de la intervención (entrevista)

Como se señaló en la metodología y acorde al tercer objetivo, después del diagnóstico y el diseño de las tareas, se llevó a cabo la intervención donde se aplicaron las tareas basadas en estrategias de autorregulación durante ocho semanas. Posterior a la intervención, se aplicó la entrevista semiestructurada con la cual se buscó describir el impacto que generaron las tareas en la expresión oral de los estudiantes.

En la primera parte de la entrevista, se les solicitó a los estudiantes que expresaran su perspectiva del proyecto de intervención. Un número significativo de estudiantes percibió la intervención como una nueva manera de enseñar y aprender en comparación con experiencias pasadas. Según los estudiantes, las razones principales se deben a que, por un lado, el profesorado se enfocaba más en que los estudiantes desarrollaran la competencia escrita y gramatical sobre la expresión oral, y, por otro lado, los estudiantes señalaron no estar acostumbrados al ejercicio de autoevaluación y autorreflexión de su competencia de expresión oral.

En este contexto, los comentarios revelaron la persistencia de ciertas prácticas tradicionales en las que el profesorado desarrolla poco la autonomía del estudiante en su competencia de expresión oral. Lo anterior reafirma la necesidad de proporcionar al profesorado las herramientas para favorecer el proceso de autorregulación del estudiante, dado la influencia que las condiciones del entorno y el modelaje del profesorado ejercen en el mismo (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

También, los estudiantes apreciaron el dinamismo y la variedad de las tareas propuestas a pesar de la modalidad virtual del curso. Las diferentes modalidades de las tareas permitieron dinamizar el proceso de adquisición de conocimientos y competencias, ya que se trabajó con diferentes estilos de aprendizaje (Marc, 2014). En general, los estudiantes valoraron las interacciones en clase, el trabajo en equipo y aquellas tareas donde se utilizó su creatividad (como crear videos, tomar roles y crear un slogan publicitario). Otra cuestión es que el hecho de maximizar las oportunidades de expresión oral en clase, ya sea en discusiones espontáneas o preparadas, ha motivado a los estudiantes a participar con mayor constancia. Entre los puntos positivos que



resaltaron es que se sienten más confiados al momento de expresarse, puesto que cuentan con más herramientas para autocorregirse.

(E8): Como ya sabía que iba a participar, entonces siempre tenía algo que decir en automático [...] el saber que teníamos que participar o platicar, sí me llamaba mucho la atención y se me hizo más fácil prestar atención.

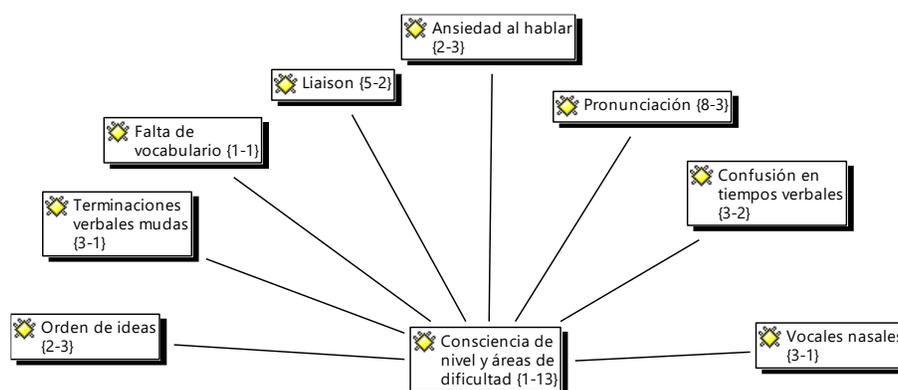
(E19): [...] ya no es tanto miedo de decir algo mal porque ya es algo con lo que estoy un poco más acostumbrada por las mismas dinámicas de la clase. Ya es algo que sale un poco más natural, no tan forzado como antes.

Los comentarios reflejaron la importancia de acostumbrar a los estudiantes a hablar en clase a través de una variedad de tareas que susciten el uso de la palabra. De acuerdo con Brouté (2009), es fundamental darle el máximo de tiempo a los estudiantes para practicar esta competencia y que se sientan cómodos con ella. Lo anterior debe estar acompañado de una percepción positiva y constructiva del error para crear un ambiente favorable de expresión para aquellos que son más tímidos.

En la segunda parte de la entrevista, el interés se centró en la autorregulación de los estudiantes. Primero, se les solicitó a los estudiantes señalar si fueron conscientes de sus áreas de dificultad en la expresión oral tras haber practicado las estrategias de autorregulación. En la *Figura 1* se muestran las áreas de dificultad señaladas por los estudiantes.



Figura 1. Consciencia de nivel y áreas de dificultad³



Fuente: Elaboración propia.

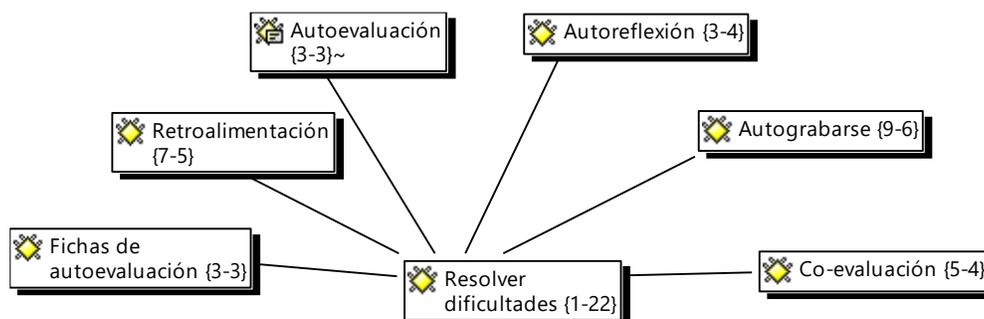
Los comentarios de los estudiantes concordaron con los resultados de la prueba diagnóstica: falta de vocabulario para desarrollar las ideas de manera fluida, la percepción y pronunciación de las vocales nasales, la confusión en algunas conjugaciones verbales (sobre todo del pasado), la producción de la *liaison*, la pronunciación de las terminaciones verbales, así como la organización de ideas.

Después, se les solicitó a los estudiantes precisar si pudieron resolver dichas dificultades iniciales a partir de las estrategias de autorregulación propuestas. De los 15 participantes, once indicaron una respuesta afirmativa frente a tres que indicaron haber percibido resolver algunas cuantas. Solamente una estudiante respondió que no estaba segura. La *Figura 2* presenta las estrategias de autorregulación que les fueron de mayor utilidad tanto para detectar sus dificultades iniciales como para comenzar a resolverlas.

³ Se presenta la tabla que generaliza los datos obtenidos sobre la consciencia de nivel y áreas de dificultad por el alumno.



Figura 2. Estrategias que permitieron resolver dificultades iniciales según los estudiantes⁴.



Fuente: Elaboración propia.

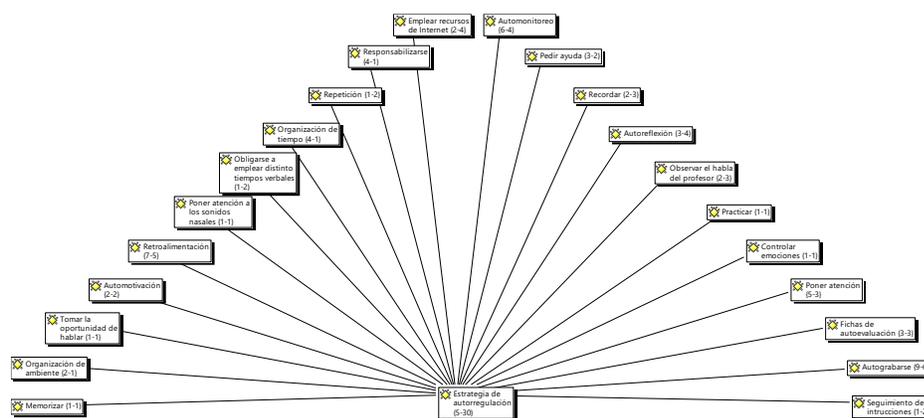
Algunos estudiantes afirmaron que la identificación inicial de sus dificultades fue posible tras haber completado las primeras fichas de autoevaluación y autorreflexión. Por medio de la autoevaluación, los estudiantes juzgaron y valoraron los conocimientos con los que contaban y se dan cuenta de lo que necesitaban reforzar. Una vez reconociendo sus puntos fuertes y áreas de dificultad, se les solicitó a los estudiantes explicar si habían sido capaces de autorregular su cognición, motivación y comportamientos para cumplir con los propósitos de las tareas. Las respuestas se situaron entre sí y regular. Nueve estudiantes que indicaron una respuesta afirmativa manifestaron haber sentido mayor responsabilidad de resolver las dificultades puntuales que detectaron en su expresión oral; consecuentemente, comenzaron a emplear estrategias de autorregulación de manera autónoma.

Después, se les solicitó a todos los estudiantes explicar los procesos y las estrategias de autorregulación que llevaron a cabo para abordar las tareas propuestas. Las estrategias de autorregulación que indicaron se muestran en la siguiente figura:

⁴ Se presenta la tabla que generaliza los datos obtenidos sobre . Estrategias que permitieron resolver dificultades iniciales según los estudiantes (elaboración propia).



Figura 5. Estrategias de autorregulación según los estudiantes⁵.



Fuente: Elaboración propia.

Se muestran indicios de implicarse en procesos de la fase de planificación, a saber: análisis de la tarea, atribución de valor e interés a la tarea y orientación de metas planteadas. De acuerdo con Pintrich (2000), las percepciones sobre la naturaleza de la tarea influyen en el comportamiento y motivación que el individuo va a adoptar en la fase de ejecución. En efecto, cuando los estudiantes perciben que hay oportunidades para aprender, ya sea porque la tarea está bien planteada o porque se sienten capaces de realizarla, están mayor predispuestos a regularse y motivarse en el curso de la misma (Panadero y Alfonso-Tapia, 2014; Zimmerman, 2002)

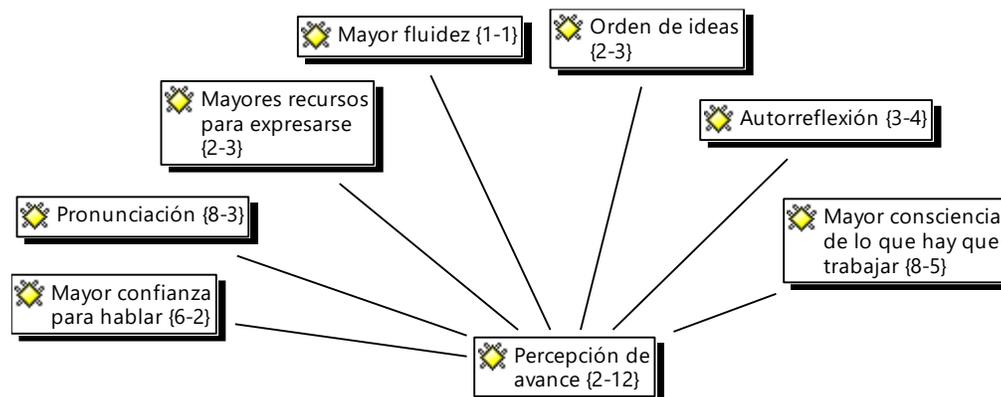
Por último, se identificaron algunas estrategias de autorregulación correspondientes a la fase autorreflexión. Los estudiantes señalaron que después de participar oralmente recordaban su habla y se retroalimentaban ellos solos. El estudiante 17 afirmó que las reflexiones que realizó le permitieron determinar objetivos que deseaba alcanzar en su aprendizaje de la lengua; consecuentemente generó un mayor sentido de responsabilidad para organizarse y cumplir con las tareas, así como trabajar de manera autónoma en su expresión oral.

⁵ Se presenta la tabla que generaliza los datos obtenidos sobre Estrategias de autorregulación según los estudiantes (elaboración propia)



Finalmente, se les solicitó a los estudiantes indicar si percibieron avances en su expresión oral tras la intervención. Las respuestas de los estudiantes se ilustran en la *Figura 6*.

Figura 6. Percepción de avance según los estudiantes⁶.



Fuente: Elaboración propia.

Un número significativo de estudiantes percibió avances en la pronunciación, otros percibieron tener mayor confianza para hablar y mayor fluidez, así como el contar con mayores recursos lingüísticos para expresarse oralmente. Asimismo, otros destacaron contar con mayor consciencia de lo que necesitan trabajar.

Se observa que los estudiantes percibieron mayor consciencia de sus dificultades, fortalezas y necesidades en expresión oral tras las primeras estrategias de autorregulación que se implementaron en el marco del proyecto (autoevaluación, autorreflexión, fijación de objetivos y retroalimentación); consecuentemente, emprendieron de manera autónoma diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas como fijarse objetivos, grabarse, observar el habla de los compañeros, organizar su tiempo y espacio para estudiar, buscar recursos en línea, recordar la retroalimentación, monitorearse y corregirse; comprendieron que la autonomía sí propicia la autorregulación.

⁶ Se presenta la tabla que generaliza los datos obtenidos sobre Percepción de avance según los estudiantes (elaboración propia).



Propuesta de tareas basadas en estrategias de autorregulación

Para el diseño de las tareas se tomaron y se adaptaron elementos de las etapas sugeridas por Dolz y Gagnon (2008), por cada etapa se llevaron a cabo diferentes procesos de autorregulación correspondientes al modelo cíclico de Zimmerman (2000). En la mayoría de las tareas, las etapas de presentación de la situación (*mise en situation*) y producción inicial (*production initiale*) no se tratan como etapas separadas, pues se consideró que el profesor hace estimaciones de los conocimientos de los estudiantes al mismo tiempo que los contextualiza en la tarea. En esas primeras etapas se incorporaron documentos con muestras de uso auténtico de la lengua (videos, artículos de opinión, etcétera) para introducir los temas. La contextualización de la tarea suscita procesos de la fase de planificación, en la que el estudiante analiza los criterios de las tareas, establece objetivos, genera interés y planea las estrategias necesarias para abordarlas. Para suscitar estos procesos, se hizo hincapié en incorporar las siguientes estrategias de autorregulación: activar los conocimientos previos, hacer hipótesis de los contenidos de los documentos y resumir los contenidos de los documentos para verificar la comprensión de los temas.

Las etapas posteriores corresponden a los módulos (*les modules*) que buscaron activar procesos de la fase de ejecución. Las estrategias de autorregulación que se incorporaron varían en función de los objetivos de la tarea. Estas pueden consistir en preparar una opinión, tomar notas, parafrasear, generar autorregistros, monitorear el habla, realizar búsquedas en Internet sobre léxico, entre otros. Finalmente, en la etapa de producción final (*production finale*) se añadieron estrategias de autorregulación que suscitan procesos de autorreflexión. Algunos ejemplos fueron la autoevaluación, autorreflexión, fijación de metas, coevaluación y autorregistro.

Dado que las estrategias de autorregulación se implementaron en modalidad virtual, se incluyen distintas herramientas tecnológicas. En este caso, el repositorio que se utilizó fue *Google Classroom* y las videoconferencias se realizaron a través de *Google Meet* y *Zoom*. Tanto las herramientas tecnológicas como los contenidos temáticos pueden adaptarse al contexto de aprendizaje.



Para la primera unidad del manual (*Dossier 1*) se diseñaron cuatro fichas pedagógicas, donde se propone trabajar los aspectos léxicos, fonológicos y morfosintácticos de manera integral. El tema de la unidad es *La imagen en el ámbito profesional y privado*. Primero, se priorizó trabajar los aspectos fonológicos, ya que, como se identificó en la prueba diagnóstica, los estudiantes no pronunciaban de manera adecuada las vocales nasales de la lengua francesa. Así, las primeras tareas se dedican al tema de las vocales nasales tanto en su percepción como producción. Las estrategias de autorregulación que se privilegiaron consistieron en la repetición, corrección directa y explícita (por parte del profesor), auto-observación, registro del habla y autoevaluación. El objetivo fue encaminar a los estudiantes a que desarrollaran la conciencia metalingüística para autocorregirse. Durante toda la unidad, se encuentran momentos para practicar las vocales nasales de manera sistematizada para evitar que los estudiantes se les olvide. Los aspectos léxicos y morfosintácticos se practicaron en tareas de producción escrita. Para redactar un escrito, los estudiantes debían seguir una lista de cotejo con criterios que el escrito debía cubrir antes de enviarlo al profesor para corregirlo. En las listas de cotejo, se indicaron criterios de empleo de léxico nuevo, así como el uso de conjugaciones verbales de mayor complejidad. De este modo, para cubrir los criterios, los estudiantes se vieron forzados a releer sus escritos y corregirlos. Con ello, se buscó que las estrategias aterrizadas en la escritura influyeran en su expresión oral. En la antepenúltima tarea de la unidad, los estudiantes realizaron su primera autoevaluación. Para ello, los estudiantes completaron una ficha de evaluación con una rúbrica integrada cuyos criterios contenían aspectos de dificultad que se identificaron en la prueba diagnóstica. También, la ficha de autoevaluación contaba con preguntas que los encaminara a reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades, así como fijarse objetivos para remediar sus dificultades. Con esta primera autoevaluación, se buscó que los estudiantes primero valoraran su propio desempeño para poder valorar el de otra persona durante la tarea de coevaluación.

La segunda unidad (*Dossier 2*) tiene por tema *El consumismo*, para el cual se diseñaron tres fichas pedagógicas centradas en trabajar el léxico y lo fonológico. Para esta unidad, se preparó una ficha de vocabulario con palabras y expresiones para hablar de hábitos de consumo, compras y



ventas en línea, así como expresiones para reclamar cuando alguien recibe un producto defectuoso. El léxico se trabajó en un juego de roles y una presentación grupal. En ambas tareas se practicaron la búsqueda de información, la toma de notas, la planeación, la elaboración y organización de información. Al momento de las presentaciones, los demás estudiantes debían tomar notas y hacer preguntas espontáneas con respecto al producto que se presentaba. Como tarea final, se diseñó una tarea que consiste en grabarse leyendo un texto en voz alta. Lo anterior, con la finalidad de suscitar estrategias como la repetición, el monitoreo y la auto-observación para realizar una grabación inteligible. En esta tarea, se incorporó una ficha de autoevaluación con criterios que contemplaban poner atención a la *liaison* y la pronunciación de las vocales nasales. La ficha de autoevaluación está diseñada para que la complete el estudiante y el profesor. De esta manera, el estudiante recibe una retroalimentación interna (propia) y una externa (por parte del profesor).

El tema de la tercera unidad (*Dossier 3*) fue *La educación*, para el cual se elaboraron tres fichas pedagógicas. A partir de esta unidad, las tareas se centran en los aspectos léxicos, morfosintácticos y fonológicos de manera integral. Para este punto, los estudiantes ya se familiarizaron las estrategias de autorregulación. La tarea que se destaca de esta unidad fue el proyecto final donde los estudiantes realizaron un video enseñando una competencia que ellos dominaban (tocar un instrumento, cocinar, enseñar una lengua, maquillarse, pintar, etcétera). La grabación del video implicó que los estudiantes buscaran el léxico específico de la competencia que seleccionaron, preparasen un guión y practicasen su expresión oral. Acorde con la perspectiva accional, los videos de los estudiantes se reutilizaron en una plataforma para que todos tuvieran la oportunidad de ver los videos de los compañeros y dejar un comentario.

En el tema de la cuarta unidad (*Dossier 4*), se abordan *Los medios de comunicación*. Este tema proporcionó una amplia gama de posibilidades en cuanto a la selección de materiales, pues se explotaron los recursos de la prensa francesa en línea. Aquí, las estrategias de autorregulación van orientadas a resumir oralmente artículos de prensa, inferir los contenidos de un reportaje por medio de palabras claves y elaborar historias por medio de títulos de prensa e imágenes. Como proyecto colectivo, se propone preparar y grabar un programa de radio con noticias insólitas. Las



estrategias de autorregulación van encaminadas a buscar léxico para elaborar un guión, corregirlo y prepararse oralmente para la grabación del programa de radio.

La quinta unidad (*Dossier 5*) corresponde al *Compromiso social*, para esta unidad, se organizó un debate y una exposición oral en equipos. Las estrategias de autorregulación seleccionadas para el debate fueron la activación de conocimientos previos, búsqueda de información y organización de ideas para formular opiniones y argumentos. Para la presentación oral en equipos, se propone que los estudiantes preparen una exposición para presentarla a otro grupo, en particular, un grupo de un nivel superior. De este modo, los estudiantes anticipan posibles preguntas de la audiencia, se informan sobre el tema que van a abordar, elaboran sus ideas y practican la manera en que lo van a presentar.

A manera de cierre, se espera que, con las tareas basadas en estrategias de autorregulación propuestas, los estudiantes identifiquen y remedien aquellas lagunas léxicas, morfosintácticas y fonológicas de su competencia de expresión oral que presentaron en la prueba diagnóstica. En el aspecto léxico, se buscó ampliar el repertorio léxico de los estudiantes para que se desenvuelvan en una variedad de contextos, característica que distingue del nivel A2 al B1. En cuanto a la morfosintaxis, se esperó reforzar aquellos aspectos gramaticales que en el nivel B1, si bien, continúan ocurriendo, el estudiante debería poder detectar y autocorregirse. Por último, se hizo énfasis en trabajar los aspectos fonológicos de la lengua mediante varias estrategias de autorregulación que permitieron al estudiante monitorear su habla, reflexionar sobre los aspectos que pronuncian incorrectamente e incitarlos a autocorregirse. De este modo, las tareas están diseñadas para que el estudiante tome mayor agencia de manera gradual y lo preparen para el siguiente nivel de la lengua.

Consideraciones finales

Los resultados del estudio permiten sugerir que integrar las estrategias de autorregulación en tareas de enfoque accional favorece la autonomía de la expresión oral de los estudiantes. En general, se constató que los estudiantes percibieron mayor conciencia tanto de sus áreas de



dificultad como de sus fortalezas en expresión oral. Lo anterior, los condujo a tomar mayor responsabilidad e iniciativa para remediar las lagunas con las que contaban al inicio del curso. Así, comenzaron de manera autónoma a fijarse objetivos y emplear sus propias estrategias de autorregulación que implicaron monitorear y mantener un registro de su expresión oral tales como recordar sus errores y grabarse. Los estudiantes comprendieron de manera más profunda sus procesos de autorregulación, ya que pudieron verbalizar y explicar las medidas que ellos establecieron para remediar aspectos de su expresión oral.

Es así como se constata que los estudiantes demostraron un grado de implicación y compromiso mayor cuando estos son partícipes y toman decisiones en autonomía con respecto a su regulación en expresión oral. En particular, las estrategias de autoevaluación, autorreflexión, coevaluación y la retroalimentación correctiva fueron las que mayor incidencia tuvieron en la regulación de su expresión oral. No obstante, los estudiantes dejaron ver que dichas estrategias, salvo la retroalimentación correctiva, no son prácticas frecuentes en expresión oral, a pesar de que se han señalado como una de las más fundamentales para un aprendizaje autónomo y autorregulado (Meritan y Mroz, 2019; Valdez, 2016). Por ende, siguiendo la misma línea de estudios previos, las implicaciones pedagógicas residen en incorporarlas en el aula FLE para favorecer la autonomía de la expresión oral.

Referencias

- Alrabadi, E. (2011). Quelle méthodologie faut-adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral? *Didáctica, Lengua y Literatura*. (23), 15-34.
- Álvarez, T. (2013). *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*. Octaedro.
- Aydoğu, C. y Ercanlar, M. (2017). Dynamiser l'oral par la perspective actionnelle: un exemple d'exploitation en classe de FLE. *The Journal of International Social Research*, 10(49), 396-407.
- Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE. *Carabela*, (47), 5-36.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/47.htm



- Barbot, M. y Gremmo, M. (2012). Autonomie et langues étrangères: Réaffirmer l'héritage pour répondre aux nouveaux rendez-vous. *Synergies France*, (9), 15-27.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage: un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67. <https://doi.org/10.7202/018989ar>
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language*. Pearson Education Limited.
- Bérard, É. (1991). *L'approche communicative: Théorie et pratiques*. CLE.
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic'ationnelle: Une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe*, 1, 58-73.
- Brouté, A. (2009). La modernisation de l'enseignement-apprentissage des compétences de production orale en FLE ne peut plus attendre. *Synergies Espagne*, 2, 213-221.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Cantero, F. J. y Mendoza, A. (2003). Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura. En A. Mendoza (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria* (pp. 33- 77). Prentice Hall.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Instituto Cervantes 2002, trad.). Anaya.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Editorial GRAÓ.
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé: entre cognition et motivation*. Presses universitaires de Grenoble.
- Cuq, J. P. y Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble.
- Dolz, J. y Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 137-138. <http://pratiques.revues.org/1159>
- Dolz, J. y Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*. ESF.



- Duncan, T. y McKeachie, W. (2005) The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist*, 40(2), 117-128. doi: 10.1207/s15326985ep4002_6
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Hatier
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>
- Paris, S. G. y Paris, A. H. (2001). Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101. doi: 10.1207/S15326985EP3602_4
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Les Cahiers de l'APLIUT*, 23(1), 10-26. doi:<https://doi.org/10.4000/apliut.3416>
- Puren, C. (2009). Enre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ? *Les Cahiers Pédagogiques*, 18, 87-91. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2009a/>
- Richer, J. J. (2014). Conditions d'une mise en œuvre de la perspective actionnelle en didactique des langues. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 33(1), 33-49. <https://doi.org/10.4000/apliut.4162>
- Shumin, K. (2002). Factors to Consider: Developing Adult EFL Students' Speaking Abilities. En J. Richards y W. Renandya (eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 204-211). Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511667190.028
- Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*. CLE.
- Usher, E. L. y Schunk, D. H. (2017). Social Cognitive Theoretical Perspective of Self-Regulation. En P. A. Alexander, D. H. Schunk y J. A. Greene (eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 19-35). Routledge. doi/10.4324/9781315697048.ch2
- Zimmerman, B. (2000). Attaining Self-Regulation: a social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>



Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.

Zimmerman, B. y Schunk, D. H. (2011). Self-Regulated Learning and Performance. En *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1-12). Routledge