

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Programa de doctorado interuniversitario territorio y sociedad:
evolución histórica de un espacio tricontinental
(África, América y Europa)

LA EXPRESIÓN ORAL EN FLE: ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS BASADAS EN NUEVAS TECNOLOGÍAS

Véronique Guillén Archambault

TESIS DOCTORAL

Bajo la dirección de:
Dra. M^a Ángeles Sánchez Hernández
Dr. Marcos Peñate Cabrera

Las Palmas de Gran Canaria
Noviembre 2024

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Escuela de Doctorado

Programa de doctorado interuniversitario territorio y sociedad: evolución
histórica de un espacio tricontinental (África, América y Europa)

**Título de la Tesis: La expresión oral en FLE: análisis de
estrategias metacognitivas basadas en nuevas tecnologías**

Autora : Véronique Guillén Archambault

Directores: Dra. M^a Ángeles Sánchez Hernández
Dr. Marcos Peñate Cabrera

Las Palmas de Gran Canaria, a 24 de noviembre de 2024

La Directora

El Director

La Doctoranda

Tabla de contenidos

Capítulo 1. Introducción	1
Capítulo 2. Marco teórico	10
2.1. Introducción	10
2.2. Producción y expresión oral	13
2.3. El tratamiento del error.....	17
2.3.1. El error en el MCER.....	19
2.3.2. Tipología del error	22
2.4. Cognitivismo y psicología cognitiva	24
2.5. Estrategias comunicativas o compensatorias	26
2.5.1. Estrategia sociolingüística de Tarone	29
2.5.2. Estrategia psicolingüística de Faerch y Kasper	32
2.5.3. Estrategia cognitiva de Bialystok.....	33
2.6. Estrategias de aprendizaje de idiomas	34
2.6.1. Fundamentos teóricos de las estrategias de aprendizaje.....	38
2.6.1.1. Teoría Metacognitiva de Flavell.....	38
2.6.1.2. Teoría del Aprendizaje Autorregulado de Zimmerman	40
2.6.2. Resumen de la evolución de las EA: relevancia de la autorregulación.....	41
2.6.3. Definición de las estrategias de aprendizaje.....	44
2.6.4. Clasificación de las estrategias de aprendizaje.....	48
2.6.4.1. Clasificación de Rubin.....	48
2.6.4.2. Clasificación de O'Malley y Chamot.....	50
2.6.4.3. Clasificación de Cohen	53
2.6.4.4. Clasificación de Oxford.....	54
2.6.4.4.1. Modelo de Autorregulación Estratégica (S2R).....	62
2.7. Estrategias metacognitivas o aprendizaje autorregulado.....	65
2.8. Cuestionarios para la evaluación de estrategias	67

Capítulo 3. Estado de la cuestión	79
3.1. Introducción	79
3.1.1. Métodos de corrección de la pronunciación	85
3.1.1.1. Método articulatorio	85
3.1.1.2. Método basado en la transcripción fonética	86
3.1.1.3. Método tecnológico	86
3.1.1.4. Método de las oposiciones fonológicas o pares mínimos.....	87
3.1.1.5. Método verbo-tonal (MVT)	88
3.1.1.6. Método basado en el procesamiento de input de Bill VanPatten	89
3.2. Recursos digitales para la autocorrección de la producción oral en FLE	90
3.2.1. Diccionarios bilingües en línea	91
3.2.2. Motores de búsqueda lingüísticos	93
3.2.3. Correctores ortográficos, gramaticales y de estilo	95
3.2.3.1. Antidote	96
3.2.3.2. Bon patron	98
3.2.3.3. Language Tool	99
3.2.3.4. Reverso	99
3.2.3.5. Scribens	99
3.2.4. Traductores automáticos en línea	100
3.3. Recursos digitales para la autocorrección de la pronunciación en FLE	101
3.3.1. El reconocimiento y la síntesis de voz	102
3.3.1.1. Reconocimiento de voz.....	104
3.3.1.2. Síntesis de voz	106
3.3.1.3. Aplicaciones digitales con reconocimiento y síntesis de voz	106
3.3.1.3.1. Sonix	108
3.3.1.3.2. Dragon Naturally Speaking (DNS)	108
3.3.1.3.3. Dictation	109
3.3.1.3.4. Speechlogger.....	109
3.3.2. Aplicaciones digitales para el aprendizaje de idiomas	109
3.3.2.1. Babel.....	112
3.3.2.2. Busuu.....	112
3.3.2.3. Duolingo	112
3.3.2.4. Le bon mot.....	113
3.3.2.5. Leocsen.....	113
3.3.2.6. Talkpal	113
3.3.2.7. Memrise.....	114

3.3.2.8. Rosseta Stone.....	115
3.3.2.9. Pimsleur.....	115
3.3.2.10. Mondly (Pearson)	116
3.3.2.11. Elsa Speaks	116
3.3.2.12. Ouino	117
3.3.2.13. Yabla.....	119
3.3.2.14. iSpraak.....	120
3.3.3. Aplicaciones digitales de edición de audio.....	121
3.3.4. Otros recursos digitales de apoyo a la pronunciación	123
3.3.4.1. Forvo	123
3.3.4.2. YouGlish.....	124
3.3.4.3. LyricsGaps.....	124
3.4. El control por voz, diálogo humano-máquina y agentes conversacionales	124
3.5. El uso de videgrabaciones	126
3.5.1. El uso de videgrabaciones con transcripción automática: Microsoft Stream.....	128
3.6. El subtítulo intralingüístico automático	129

Capítulo 4. Metodología.....	132
4.1. Introducción	132
4.2. Descripción de los participantes y contexto.....	133
4.3. Justificación de la selección de las tareas de pronunciación	136
4.4. Materiales.....	141
4.4.1. Materiales empleados para las tareas segmentales	141
4.4.2. Material empleado para la tarea suprasegmental.....	143
4.5. Procedimiento	145
4.5.1. Análisis previo de las transcripciones con RAH de MStream	145
4.5.2. Secuencia didáctica de las tareas 1, 2 y 3.....	151
4.5.2.1. Fase preparatoria.....	151
4.5.2.2. Fase práctica de los elementos segmentales: fonemas con labialización y fonemas nasales	153
4.5.2.3. Fase práctica de los elementos supra segmentales: grupos rítmicos y acento de duración, encadenamientos y liaisons	156
4.5.2.4. Fase autocorrección	158
4.6. Tratamiento y análisis de datos.....	158
4.6.1. Objetivo y preguntas de investigación	159

4.6.2. Análisis cuantitativo descriptivo de las calificaciones obtenidas por el GC y los GE.....	160
4.6.3. Análisis cuantitativo contrastivo de las calificaciones obtenidas por el GC y los GE en las tres tareas.....	164
4.6.4. Análisis cualitativo basado en los comentarios de corrección.....	165
4.6.5. Análisis fundamentado en la encuesta final realizada al GE 2.....	165

Capítulo 5. Resultados.....166

5.1. Introducción.....	166
------------------------	-----

5.2. Resultados del análisis cuantitativo descriptivo de las calificaciones obtenidas por el GC y los GE en las tareas sobre elementos segmentales y elementos suprasegmentales ..	166
--	-----

5.2.1. Resultados del análisis cuantitativo de la Tarea 1: fonemas próximos a la <i>u</i> española /u, y/ y fonemas próximos a la <i>e</i> española /e, ə, ε/.....	167
--	-----

5.2.1.1. Tareas no presentadas.....	167
-------------------------------------	-----

5.2.1.2. Tareas no puntuables.....	168
------------------------------------	-----

5.2.1.3. Frecuencia de notas.....	169
-----------------------------------	-----

5.2.1.4. Nota media por grupo y tarea.....	169
--	-----

5.2.1.5. Desviación típica por grupo y tarea.....	170
---	-----

5.2.2. Resultados del análisis cuantitativo de la Tarea 2: fonemas nasales /ã, ã, ã/.....	170
---	-----

5.2.2.1. Tareas no presentadas.....	170
-------------------------------------	-----

5.2.2.2. Tareas no puntuables.....	171
------------------------------------	-----

5.2.2.3. Frecuencia de notas.....	171
-----------------------------------	-----

5.2.2.4. Nota media por grupo y tarea.....	172
--	-----

5.2.2.5. Desviación típica por grupo y tarea.....	172
---	-----

5.2.3. Comparativa de resultados obtenidos con la Tarea 1 y la Tarea 2 sobre elementos segmentales.....	173
---	-----

5.2.3.1. Comparativa tareas no presentadas.....	173
---	-----

5.2.3.2. Comparativa tareas no puntuables.....	174
--	-----

5.2.3.3. Comparativa de medias.....	175
-------------------------------------	-----

5.2.4. Resultados del análisis cuantitativo de la Tarea 3 sobre elementos suprasegmentales: grupos rítmicos, encadenamientos y <i>liaisons</i>	175
--	-----

5.2.4.1. Tareas no presentadas.....	176
-------------------------------------	-----

5.2.4.2. Tareas no puntuables.....	176
------------------------------------	-----

5.2.4.3. Frecuencia de notas.....	176
-----------------------------------	-----

5.2.4.4. Nota media por grupo y tarea.....	177
--	-----

5.2.4.5. Desviación típica por grupo y tarea.....	177
---	-----

5.2.4.6. Análisis cuantitativo basado en los resultados de las plantillas cumplimentadas y las rúbricas de evaluación.....	178
--	-----

5.2.4.6.1. Grupos rítmicos.....	178
5.2.4.6.2. Encadenamientos	180
5.2.4.6.3. Liaisons.....	181
5.2.5. Comparativa de resultados obtenidos en la Tarea 1, la Tarea 2 y la Tarea 3 sobre elementos segmentales y suprasegmentales	183
5.2.5.1. Comparativa tareas no presentadas	183
5.2.5.2. Comparativa tareas no puntuables	186
5.2.5.3. Comparativa medias	187
5.2.5.4. Comparativa desviaciones típicas	188
5.2.6. Resumen del análisis cuantitativo descriptivo.....	190
5.3. Resultados del análisis contrastivo de las medias globales alcanzadas en cada una de las tres tareas.....	191
5.3.1. Tarea 1	191
5.3.2. Tarea 2	194
5.3.3. Tarea 3	196
5.3.4. Resumen del análisis cuantitativo contrastivo.....	199
5.4. Resultados del análisis cualitativo de los comentarios de corrección	199
5.4.1. Comentarios de corrección de la Tarea 1	199
5.4.2. Comentarios de corrección de la Tarea 2	201
5.4.3. Comentarios de corrección de la Tarea 3	203
5.5. Análisis fundamentado en la encuesta realizada al GE 2 para las tareas sobre elementos segmentales	206

Capítulo 6. Conclusiones.....214

6.1. Análisis cuantitativo descriptivo de las calificaciones obtenidas por el GC y los GE en las tres tareas.....	215
6.2. Análisis cuantitativo contrastivo de las medias globales alcanzadas por el GC y los GE en las tres tareas.	216
6.3. Análisis cualitativo basado en los comentarios de corrección de las tres tareas.....	216
6.4. Análisis fundamentado en la encuesta final realizada al estudiantado	220

Capítulo 7. Referencias.....223

Anexos.....240

Anexo A. Niveles comunes de referencia.....	240
---	-----

Anexo B. Transcripciones automáticas de cuatro alumnos de distintos niveles.....	243
Anexo C. Encuesta final realizada al GE 2.....	244
Anexo D. Muestras de la Tarea 1 por alumno y grupo	246
Anexo E. Muestras de la Tarea 2 por alumno y grupo.....	248
Anexo F. Muestras de la Tarea 3 por alumno y grupo	249

Índice de tablas

Tabla 2.1. Instituciones más influyentes en investigación en EA.....	13
Tabla 2.2. Escala fonológica holística según Horner (2014)	21
Tabla 2.3. Estrategias de comunicación de Bachman y Palmer (1996)	27
Tabla 2.4. Clasificación de las estrategias de aprendizaje O'Malley y Chamot (1990).	52
Tabla 2.5. Clasificación de estrategias de aprendizaje (Oxford,1990)	56
Tabla 3.1. Adaptación de la clasificación de los subtítulos de Díaz-Cintas (2012)	129
Tabla 4.1. Número de participantes por grupo y tarea.....	135
Tabla 4.2. Diseño del estudio.....	141
Tabla 4.3. Sistema de calificación de la tarea 1 basado en los errores de pronunciación.....	160
Tabla 4.4. Sistema de calificación de la tarea 2 basado en los errores de pronunciación.....	161
Tabla 4.5. Sistema de calificación de la tarea 3 basado en los errores de pronunciación.....	161
Tabla 4.6. Número de ocurrencias por elementos prosódicos analizados.....	162
Tabla 4.7. Rúbrica de evaluación de los encadenamientos.....	163
Tabla 4.8. Rúbrica de evaluación de las <i>liaisons</i>	163
Tabla 5.1. Porcentaje de participantes que no presenta la Tarea 1.....	168
Tabla 5.2. Porcentaje de participantes cuya Tarea 1 no puntúa.....	168
Tabla 5.3. Nota media de participantes por grupo de la Tarea 1	169

Tabla 5.4. Desviación típica por grupo de la Tarea 1	170
Tabla 5.5. Porcentaje de participantes que no presenta la Tarea 2.....	171
Tabla 5.6. Porcentaje de participantes cuya Tarea 2 no puntúa.....	171
Tabla 5.7. Nota media de participantes por grupo de la Tarea 2	172
Tabla 5.8. Desviación típica por grupo de la Tarea 2	173
Tabla 5.9. Comparación de no presentados por tareas segmentales	174
Tabla 5.10. Comparación de no puntuables por tareas segmentales.....	174
Tabla 5.11. Comparación de medias por tareas segmentales.....	175
Tabla 5.12. Porcentaje de participantes que no presenta la Tarea 3.....	176
Tabla 5.13. Porcentaje de participantes cuya Tarea 3 no puntúa.....	176
Tabla 5.14. Nota media de participantes por grupo de la Tarea 3	177
Tabla 5.15. Desviación típica por grupo de la Tarea 3	178
Tabla 5.16. Disminución de la motivación por grupos.....	184
Tabla 5.17. Comparativa de tareas no presentadas por tareas y grupos.....	185
Tabla 5.18. Comparativa de tareas no puntuables por tareas y grupos.....	186
Tabla 5.19. Comparativa de medias por tareas y grupos.....	188
Tabla 5.20. Comparativa de desviaciones típicas por tareas y grupos.....	189
Tabla 5.21. Alumnado con la tarea 1 evaluada.....	191
Tabla 5.22. Distribución de las notas de la Tarea 1 para el GE y el GC.....	192
Tabla 5.23. Media y desviación típica de las notas de ambos grupos en la Tarea 1.....	193

Tabla 5.24. Resultados de la aplicación de la prueba T de muestras independientes en la Tarea 1.....	193
Tabla 5.25. Alumnado con la tarea 2 evaluada.....	194
Tabla 5.26. Distribución de las notas de la Tarea 2 para el GE y el GC.....	194
Tabla 5.27. Media y desviación típica de las notas de ambos grupos en la Tarea 2.....	195
Tabla 5.28. Resultados de la aplicación de la prueba T de muestras independientes en la Tarea 2.....	195
Tabla 5.29. Alumnado con la tarea 3 evaluada.....	196
Tabla 5.30. Distribución de las notas de la Tarea 3 para el GE y el GC.....	197
Tabla 5.31. Media y desviación típica de las notas de ambos grupos en la Tarea 3.....	198
Tabla 5.32. Resultados de la aplicación de la prueba T de muestras independientes en la Tarea 3.....	198

Índice de figuras

Figura 2.1. Estrategia comunicativa.....	28
Figura 2.2. Clasificación de las estrategias comunicativas de Tarone.....	31
Figura 2.3. Producción anual de investigación en EA	36
Figura 2.4. Modelo metacognitivo de Flavell (1979), O'malley and Chamot (1990) y Oxford (1990)	39
Figura 2.5. Evolución de la autorregulación en las EA	43
Figura 2.6. Lista de estrategias de Rubin (1975)	49
Figura 2.7. Clasificación de las estrategias de aprendizaje de O'Malley y Chamot (1990).....	51
Figura 2.8. Estrategias directas.....	59
Figura 2.9. Estrategias indirectas.....	60
Figura 2.10. Categorías de metaestrategias y estrategias de Oxford (2011).....	63
Figura 2.11. Cuestionario sobre estrategias de aprendizaje de Cyr (1998).....	68
Figura 2.12. Estrategias de aprendizaje según Calka (2011).....	73
Figura 2.13. Estrategias para hacer frente a los problemas de comunicación oral y comprensión oral de Nakatani (2006)	77
Figura 3.1. Página de “Des sons et des lettres” del manual Croque-lignes.....	81
Figura 3.2. Detalle de las competencias fonológicas según el MCER (2002)	82

Figura 3.3. Interfaz del motor de búsqueda Linguee.....	93
Figura 3.4. Interfaz del corrector Antidote.....	96
Figura 3.5. Interfaz de Bon Patron.....	98
Figura 3.6. Interfaz de Scribens. Ejemplo de reformulación.....	99
Figura 3.7. Esquema básico de un sistema de reconocimiento automático del habla....	103
Figura 3.8. Interfaz de la aplicación Talkpal en la ventana de la opción Charlar.....	113
Figura 3.9. Interfaz de la aplicación Memrise.....	114
Figura 3.10. Interfaz de la aplicación Elsa Speaks.....	116
Figura 3.11. Interfaz de la aplicación Ouino en la ventana del módulo libre de pronunciación de los grafemas-fonemas.....	117
Figura 3.12. Ejercicio de respuesta rápida de la aplicación Ouino.....	118
Figura 3.13. Interfaz de la aplicación Yabla.....	119
Figura 3.14. Interfaz de la aplicación iSpraak.....	120
Figura 3.15. Interfaz de Praat con análisis de las pausas o grupos rítmicos.....	121
Figura 3.16. Interfaz de Praat con análisis de la liaison.....	122
Figura 3.17. Ejemplo de grabación de alumna con MStream.....	127
Figura 4.1. Distribución por género del alumnado participante en este estudio.....	134
Figura 4.2. Texto empleado en la secuencia didáctica de la Tarea 1.....	142
Figura 4.3. Texto empleado en la secuencia didáctica de la Tarea 2.....	142
Figura 4.4. Texto empleado en la secuencia didáctica y como plantilla para la Tarea 3.....	143

Figura 4.5. Ejemplo de plantilla de Tarea 3 cumplimentada manualmente.....	144
Figura 4.6. Muestra de alumno de nivel alto.....	147
Figura 4.7. Muestra de alumno de nivel medio.....	148
Figura 4.8. Muestra de alumno de nivel bajo.....	149
Figura 4.9. Muestra de alumno que no puntúa.....	150
Figura 4.10. Tarea 1: Ejercicios de discriminación auditiva de los fonemas /u, y/ seleccionados del manual de Kaneman-Pougatch y Pedoya-Guimbretière (1989)	154
Figura 4.11. Tarea 2: Ejercicios de discriminación de los fonemas /ã, õ, ã / seleccionados del manual Kaneman-Pougatch y Pedoya-Guimbretière (1989)	155
Figura 4.12. Tarea 1. Ejercicios de escritura de los fonemas /e, ə, ε/ extraídos del manual de Kaneman-Pougatch y Pedoya-Guimbretière (1989)	156
Figura 4.13. Tarea 3. Ejercicios sobre elementos suprasegmentales extraídos del cuaderno de ejercicios (Tauzin et al., 2016).....	157
Figura 5.1. Frecuencia de notas de participantes en la Tarea 1	169
Figura 5.2. Frecuencia de notas de participantes en la Tarea 2.....	172
Figura 5.3. Frecuencia de notas de participantes en la Tarea 3.....	177
Figura 5.4. Frecuencia de grupos rítmicos.....	179
Figura 5.5. Frecuencia de encadenamientos.....	180
Figura 5.6. Frecuencia de <i>liaisons</i>	182
Figura 5.7. Porcentajes del Grupo Control y del Grupo Experimental para la Tarea 1.....	192
Figura 5.8. Porcentajes del Grupo Control y del Grupo Experimental para la Tarea 2.....	196

Figura 5.9. Porcentajes del Grupo Control y del Grupo Experimental para la Tarea 3.....	197
Figura 5.10. Respuestas al ítem 1 sobre dificultades encontradas.....	207
Figura 5.11. Respuestas del ítem 2 sobre métodos de ensayo utilizados.....	207
Figura 5.12. Respuestas del ítem 3 sobre el número de grabaciones realizadas por cada alumno.....	208
Figura 5.13. Respuestas del ítem 4 sobre el uso y valoración de los subtítulos.....	209
Figura 5.14. Respuestas del ítem 5 sobre la opción de volver a escuchar partes concretas.....	210
Figura 5.15. Respuestas a las preguntas del ítem 6 sobre el uso de su imagen.....	210
Figura 5.16. Respuestas a las preguntas del ítem 7 sobre el uso de técnicas de concentración.....	211
Figura 5.17. Respuestas a las preguntas del ítem 8 sobre el nivel de comprensión.....	212
Figura 5.18. Respuestas a las preguntas del ítem 9 sobre los subtítulos.....	213
Figura 6.1. Muestra de corrección con audio del profesor.....	219

Capítulo 1

Introducción

En el contexto actual de globalización y digitalización, el alumnado universitario se ve abocado a mejorar sus competencias en lenguas extranjeras (LE). Este imperativo surge principalmente del aumento del contacto entre culturas y la omnipresencia de contenidos multimedia e internet en las sociedades actuales.

En el Grado en Turismo en el que impartimos docencia es una prioridad que los alumnos¹ adquieran competencias digitales sólidas para favorecer el desarrollo de habilidades profesionales. Buscamos específicamente en el aula de Francés Lengua Extranjera (FLE) la mejora de la competencia 16, que implica comunicarse de forma oral en una segunda lengua, y la competencia 24, relacionada con las TIC (Libro Blanco del Título de Grado de Turismo, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA], 2004, p. 47).

Sin embargo, a pesar de esta demanda, la práctica de las competencias comunicativas orales en LE, especialmente las relativas a la producción oral, a menudo quedan relegadas en la enseñanza universitaria. Esta situación se debe a una serie de desafíos, entre los que destacan la complejidad pedagógica que entrañan, especialmente en lo referente a su evaluación, siendo además actividades que consumen una cantidad considerable de tiempo (Lauret, 2016). En cuanto a su integración curricular, se observa una tendencia creciente a incorporar contenidos fonético-fonológicos en los manuales de FLE. No obstante, estos materiales siguen priorizando las habilidades de percepción y

¹ A lo largo del presente trabajo, cuando no se usen términos genéricos, se empleará el masculino con sentido genérico para hacer referencia tanto al género masculino como al femenino. Esta decisión tiene por objeto facilitar la lectura del trabajo y favorecer la economía lingüística y en ningún momento se pretende hacer un uso sexista del lenguaje.

comprensión oral, mientras persiste una carencia significativa en la producción oral. A lo anterior habría que añadir los obstáculos técnicos relacionados con las grabaciones de video, en comparación con las producciones escritas y, finalmente, los factores psicológicos, puesto que los estudiantes siguen mostrando reticencia y falta de motivación para expresarse oralmente en una LE.

Estudios previos realizados por la autora que dan origen a esta tesis

El origen de esta tesis partió de la constatación de que no disponíamos de un soporte eficiente para las muestras de producción oral de nuestro alumnado en el Grado de Turismo.

Los estudios previos realizados por la autora pretendían comparar las características de tres discursos orales que consistían en realizar una breve presentación para un *curriculum vitae*. El primer discurso debía corresponder a un oral espontáneo, es decir, sin preparación previa y tras una breve explicación del objeto de dicha grabación por parte de la docente. El segundo debía planificarse, por lo que el alumno podía emplear un guion, preparado con anterioridad y con indicaciones que le sirvieran de ayuda, y el tercero debía producirse tras haber empleado los distintos recursos tecnológicos propuestos para la autocorrección, tanto del texto escrito como del discurso oral que debían grabarse. Se pretendía asimismo analizar mediante cuestionarios a posteriori, las distintas estrategias metacognitivas implementadas por los participantes para la producción de cada uno de los tres discursos.

Las principales carencias que detectamos tras varias recogidas de datos infructuosas quedan resumidas en los párrafos siguientes. No disponíamos de un soporte eficiente para las grabaciones orales, lo que dificultaba su análisis, tanto por parte del alumnado como por la docente; por otro lado, no se quería recurrir a la transcripción fonética, mediante el alfabeto fonético internacional (AFI), ya que considerábamos que implicaba el aprendizaje de un nuevo sistema que resultaba demasiado complejo para los fines perseguidos para los niveles iniciales del alumnado de LE, en unos estudios que no son exclusivamente lingüísticos.

Otra dificultad añadida era, la obtención de una grabación inicial que se correspondiese con un discurso oral espontáneo para la primera grabación; en la mayoría

de los casos se trataba de escritos oralizados. Esta dificultad se pudo evitar con relativa facilidad organizando las grabaciones en una sesión de clase, lo que conllevó una gestión específica del espacio del aula y el uso de auriculares con micrófonos, en la medida de lo posible, para garantizar la calidad del sonido. Consideramos que este aspecto de componente psicológico-social es determinante. El aprendiz no debería sentirse avergonzado de sus errores y fallos en la producción oral de una LE, el papel del docente se debería enfocar en ayudarlo a tomar consciencia de ellos como paso previo imprescindible para superarlos. Podría ser apropiado que en los primeros niveles de enseñanza-aprendizaje las muestras orales se tomaran en entornos más favorable para el alumno, la autograbación fuera del aula o en un laboratorio de idiomas podría ser una respuesta para ello.

El análisis de diversas herramientas tecnológicas para la autocorrección, necesarias para la grabación del tercer discurso, nos llevó a descartar numerosas aplicaciones por distintos motivos. Un ejemplo de ellas sería la aplicación de edición de video *Audacity*; la deseamos porque este tipo de software está pensado para la investigación lingüística o para su uso por especialistas, por lo que resultaba demasiado complicado para nuestro alumnado y para el docente en este contexto. Por otra parte, al analizar las aplicaciones digitales disponibles para el aprendizaje de idiomas observamos que utilizaban tecnología de reconocimiento del habla a modo de retroalimentación sobre la pronunciación.

La dificultad técnica del empleo del video va más allá de la simple grabación. Aunque la grabación de video se ha vuelto accesible gracias a la proliferación de aplicaciones móviles, el verdadero desafío radica en las etapas posteriores de edición, modificación y almacenamiento que conlleva una curva de aprendizaje significativa y el reto de mantener repositorios extensos de material audiovisual.

La pandemia de la Covid-19 nos llevó a ahondar en el uso del sistema de videoconferencia Teams para impartir clases a distancia y a descubrir la plataforma de video compartido Microsoft Stream (MStream) que decidimos investigar y más tarde probar como soporte multimedia de las muestras orales del estudiantado. Descubrimos la importancia de la funcionalidad del reconocimiento automático del habla (RAH) en la transcripción ortográfica automática y que se podía integrar el subtítulo, recurso que

por otra parte habíamos investigado recientemente y que ha sido respaldado por numerosas investigaciones como recurso eficaz para la adquisición de una LE.

Objetivos principales y preguntas de investigación

Dichos objetivos y preguntas de investigación están recogidos en el Capítulo 4, pero creíamos necesario dejar claro aquí cual es el punto de partida que da lugar a esta tesis. El objetivo principal de este estudio fue comprobar si mejoraba el rendimiento de la pronunciación del alumnado al emplear el mecanismo de autocorrección propuesto: la retroalimentación correctiva automática que suponía emplear la transcripción automática mediante RAH, apoyada en inteligencia artificial (IA) y combinada con subtítulo intralingüístico, ofrecida por la plataforma Microsoft Stream. Como objetivos secundarios se perseguía obtener un soporte eficaz y objetivo de las muestras orales del estudiantado, el desarrollo de la autonomía del aprendiz y la toma de conciencia sobre su proceso de mejora en la pronunciación en FLE.

Con el fin de dar respuesta al objetivo principal se plantearon las siguientes preguntas de investigación sobre los fonemas y los elementos prosódicos que consideramos de mayor dificultad por nuestra experiencia en el aula:

1. ¿Mejora la pronunciación de los fonemas con labialización tras la aplicación de la herramienta de autocorrección?
2. ¿Mejora la pronunciación de los fonemas nasales tras la aplicación de la herramienta de autocorrección?
3. ¿Mejora la pronunciación de los elementos prosódicos (grupos rítmicos, encadenamientos y *liaisons*) tras la aplicación de la herramienta de autocorrección?

Desarrollo por capítulos de la tesis

Con respecto al marco teórico de esta tesis (Capítulo 2), justificamos nuestro enfoque basado en la producción oral para la adquisición de una LE, apoyándonos en la hipótesis del output que plantea que al enfrentarse al output el aprendiz adopta un papel activo que requiere de la activación de estructuras lingüísticas y significado, lo que facilita

la adquisición de una LE. Es por ello por lo que consideramos esencial que el alumno no solo conozca, sino que se entrene en las destrezas de la competencia fonológica de manera constante, tanto en el aula como fuera de ella, de manera autónoma.

Asimismo, nos apoyamos en los estudios sobre el análisis del error ya que se sustentan en que tanto la falta ocasional, como el error sistemático, proporcionan información relevante sobre el proceso de aprendizaje de la LE y como tal se debe tratar. En el contexto oral, es más complejo si cabe distinguir entre una falta y un error y además conviene tener claro si se trata de una dificultad de pronunciación o de tipo gramatical, sintáctica o léxica. Cuando un alumno pronuncia erróneamente *parle* en presente cuando ha querido decir *parler* en infinitivo no podemos inferir si se trata de un error de pronunciación o de un mal uso de los tiempos verbales. En caso de un error de pronunciación, habría que establecer si su origen es debido a un problema de percepción, comprensión o articulación fónica.

Más adelante, en este mismo capítulo, tratamos las estrategias de comunicación y de aprendizaje ya que consideramos que la instrucción y el uso de estas estrategias podría ayudar a solventar irregularidades en la enseñanza-aprendizaje de la producción oral, aunque en nuestro campo de investigación, el ámbito del Francés Lengua Extranjera, dichas estrategias no se han investigado tanto como en Inglés Lengua Extranjera, donde la mayoría de la investigación se concentra en países de habla inglesa, como Estados Unidos, Reino Unido, Canadá y Nueva Zelanda y los que tienen este idioma como lengua franca.

Desde finales del siglo pasado, la investigación educativa ha experimentado un cambio de paradigma significativo. El foco de atención se ha desplazado del estudio de la enseñanza al del aprendizaje, de la conducta del profesor a la del aprendiz. Este giro conlleva una transición de la mejora de las técnicas de enseñanza hacia una creciente preocupación por comprender cómo aprenden los alumnos. Paralelamente, se ha consolidado la idea de que la responsabilidad principal del aprendizaje recae en el propio estudiante. Esta evolución refleja un cambio fundamental en la concepción de los procesos educativos, situando al aprendiz y su proceso de aprendizaje en el centro de la investigación y la práctica educativa.

Lo cual no quiere decir que el profesor deje de tener un rol esencial, ya que se le pide que se centre en que los alumnos puedan desarrollar sus estrategias de aprendizaje, especialmente de las competencias orales. Goh (2017) indica que los alumnos tendrán que comprender las demandas cognitivas del procedimiento del habla, las habilidades, estrategias y rutinas de discurso necesarias para una comunicación efectiva.

También comentamos las bases de las estrategias de comunicación o compensatorias presentando las clasificaciones de Tarone, Faerch y Kasper y Bialystok. Los fundamentos teóricos de las estrategias de aprendizaje de idiomas y las clasificaciones de Rubin, O'Malley y Chamot, Cohen y Oxford, deteniéndonos en su modelo más reciente, el de la Autorregulación Estratégica.

En esta investigación los aprendientes tuvieron que aplicar estrategias metacognitivas de planificación o anticipación, una atención selectiva para detectar las palabras mal transcritas y por lo tanto mal pronunciadas, la autogestión y la autorregulación, la identificación de problemas de pronunciación y la autocorrección. En relación con las estrategias cognitivas, emplearon la repetición y el uso de nuevos recursos tecnológicos aplicados al aprendizaje de idiomas, en concreto la transcripción ortográfica automática, mediante reconocimiento automático del habla (RAH) apoyado en IA y el video con subtítulo intralingüístico. En cuanto a las estrategias socioafectivas, al tratarse de una tarea individual, desarrollaron las relacionadas con el control de las emociones ante, por ejemplo, las dificultades encontradas debido al aprendizaje de nuevos recursos o la aceptación de problemas de pronunciación de los que podían no ser conscientes. Además, desarrollaron la clarificación, aunque esta tuvo lugar únicamente con la docente.

Rebecca Oxford ha sido una autora muy prolífica que ha defendido un enfoque integrador de las estrategias de aprendizaje, con una sólida base teórica, que no ha conseguido convencer a una parte de los estudiosos del tema entre los que destacan Dörnyei (2005) que plantea un enfoque centrado en la motivación y Macaro (2006) que aboga por un mayor rigor teórico. Aun así, aunque se trate de un campo controvertido, las estrategias de comunicación y de aprendizaje siguen teniendo muchos adeptos como lo confirman las publicaciones recientes centradas en la autorregulación (Chen, 2023).

La investigación sobre estrategias de aprendizaje coincide, sin embargo, en un punto clave: su uso efectivo mejora significativamente el aprendizaje de idiomas. Los estudios revelan una relación directa entre las estrategias de aprendizaje de lengua y el nivel de competencia lingüística. Se ha observado que los alumnos con un nivel más avanzado en la lengua tienden a emplear una mayor diversidad y cantidad de estrategias de aprendizaje. Al final de este Capítulo 2, dedicamos un apartado a diversos cuestionarios aplicables a la producción oral.

Buscamos comprender además cómo la sinergia entre tecnología y estrategias puede optimizar el proceso de aprendizaje de las competencias orales. Al explorar esta relación, pretendemos identificar no solo cómo las tecnologías existentes pueden mejorar el uso de estrategias tradicionales, sino también cómo están dando lugar a nuevas estrategias de aprendizaje propias de la era digital. Por esta razón, en el capítulo siguiente sobre el estado de la cuestión, nos hemos centrado en las tecnologías disponibles para la corrección de la producción oral.

En el Capítulo 3, comenzamos planteando los distintos métodos de corrección de la pronunciación enfocándonos para este estudio hacia el método tecnológico. Hacemos un recorrido por los recursos digitales disponibles para la autocorrección de la producción oral: diccionarios, motores de búsqueda, correctores y traductores automáticos, para ver a continuación los recursos digitales para la autocorrección de la pronunciación. Profundizamos en el reconocimiento automático del habla (RAH), uno de los recursos tecnológicos que empleamos en esta tesis, también denominado STT (Speech-To-Text) y opuesto a la síntesis de voz o TTS (Text-To-Speech), que permite tener una referencia de pronunciación basada en textos. El RAH es un proceso informático que permite pasar lenguaje hablado a texto cuya eficacia para el entrenamiento de la pronunciación ha sido ampliamente validada por la investigación (Mehdipour-Kolour y Cardoso, 2024) que se ha visto propulsado por la reciente integración de la IA y los avances en redes neuronales artificiales (Detey et al., 2016).

Pasamos seguidamente a detallar las aplicaciones digitales para el aprendizaje de idiomas que emplean RAH como herramienta de retroalimentación correctiva automática. Explicamos los beneficios pedagógicos de las videograbaciones para el desarrollo de las competencias orales y describimos el funcionamiento de MStream, la plataforma de video compartido que empleamos en la metodología diseñada para esta investigación ya que

nos permitía combinar las grabaciones de video con el subtulado intralingüístico y la retroalimentación correctiva automática del RAH. Finalmente hablamos del interés del uso del subtulado intralingüístico para el desarrollo de las competencias orales tal y como constatan numerosos estudios como los de Borrás y Lafayette (1994) y Vanderplank (1998) y los de Talaván (2013) y Ávila-Cabrera (2022).

En el Capítulo 4 exponemos la metodología empleada que involucra a estudiantes del Grado de Turismo de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) de niveles A1, A2 y B 1.1. respectivamente para cada una de las tres tareas propuestas. Se trata de dos tareas de pronunciación sobre elementos segmentales: los fonemas próximos a la *e* y la *u* españolas por un lado y los fonemas nasales por el otro, ya que resultan especialmente complejos para estudiantes hispanohablantes (Tomé, 2018; León, 1992) y porque así lo hemos percibido en nuestra práctica docente. La tercera tarea se centró en elementos suprasegmentales esenciales y característicos de la oralidad francesa, los grupos rítmicos, los encadenamientos y las *liaisons*, con el fin de obtener resultados diferenciados sobre la eficacia de esta herramienta.

Desarrollamos un estudio longitudinal cuasiexperimental que recopiló datos de cuatro cursos consecutivos, desde el curso 2020-2021 hasta el curso 2023-2024, con un diseño de pre-intervención y post-intervención para lo que se constituyó un grupo de control (GC) que no empleó el mecanismo de autocorrección y tres grupos experimentales (GE1, GE2 y GE3) que sí lo hicieron, aunque para el GE3 no disponemos de las tres tareas ya que no se pudo realizar por motivos de organización de la facultad.

Hacemos una justificación de la selección de cada una de las tres tareas de pronunciación de las que explicamos detalladamente sus secuencias didácticas. Presentamos también un análisis previo que se realizó con MStream para validar su eficacia con cuatro alumnos de diferentes niveles, que nos permitió concluir que, aunque tenía limitaciones, valía la pena comprobar su eficacia en este estudio.

Como ya indicamos al inicio de esta introducción, el objetivo principal de esta tesis fue comprobar si el uso de una herramienta de retroalimentación automática de la pronunciación, la transcripción ortográfica mediante RAH apoyado en IA, combinado con subtulado, tenía potencial como recurso para la autocorrección de la pronunciación de estudiantes universitario de varios niveles realizando tareas con elementos segmentales

y suprasegmentales. Para ello se trató de responder a las preguntas previas de nuestra investigación, formuladas ya anteriormente, sobre la mejora de la pronunciación de fonemas con labialización, los fonemas nasales y los elementos prosódicos. Los objetivos secundarios eran obtener un soporte eficaz y objetivo de las muestras orales del estudiantado, el desarrollo de la autonomía del aprendiz y la toma de conciencia sobre su pronunciación en FLE. Con el fin de contestar a las preguntas de investigación se realizaron dos análisis cuantitativos uno descriptivo y otro contrastivo y dos análisis cualitativos, uno basado en los comentarios de corrección y otro fundamentado en una encuesta.

En el Capítulo 5 se ofrecen los resultados obtenidos en estos cuatro análisis propuestos. Para el primer análisis, el cuantitativo descriptivo, se presentan tablas con los resultados del GC y de los GE 1, GE 2 y GE 3 en las diferentes tareas de manera individual y posteriormente comparando en primer lugar las dos tareas segmentales y finalmente junto con la tarea suprasegmental, para la cual se añadió también un análisis basado en la plantilla y las rúbricas. Se muestran las tareas no presentadas por el alumnado, que reflejan la motivación en términos porcentuales y las tareas no puntuables, las medias y las desviaciones típicas que sirven para evaluar el rendimiento, que se utilizó para determinar la eficacia de la herramienta de autocorrección. Para el análisis contrastivo entre el GC y los GE agrupados empleamos el programa SPSS. En cuanto al primer análisis cualitativo, el basado en los comentarios de corrección, sirvió para mostrar las principales dificultades de pronunciación detectadas por la docente. Finalmente, en el análisis fundamentado en la encuesta expusimos las respuestas dadas por los alumnos a cada uno de los ítems para lo que nos apoyamos en gráficos circulares y diagramas de barras.

Cerramos esta tesis en el Capítulo 6 con las conclusiones a las que llegamos tras el análisis de los datos presentados y determinamos vías futuras de investigación que puedan mejorar los resultados obtenidos hasta aquí.

Capítulo 2

Marco teórico

2.1. Introducción

Aunque la comunicación oral constituye una importante producción del lenguaje cotidiano aún permanece bastante opaca la forma en la que debe ser enseñada esta competencia, al menos en el terreno del FLE. La competencia comunicativa se sustenta sobre otras subcompetencias como la competencia lingüística, la sociolingüística y la competencia pragmática; esta última dividida a su vez en competencia discursiva y en competencia funcional (Instituto Cervantes, 2002).

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) no hace ninguna mención al componente estratégico en los procesos de uso de la lengua, ni en los de su enseñanza, aprendizaje o evaluación (Centro Virtual Cervantes, s.f.-b). En su lugar, trata las estrategias dentro de las actividades de la lengua, pero no usa el término ‘competencia estratégica’ sino ‘estrategias’ y las equipara a herramientas usadas en diferentes actividades lingüísticas; no las considera una competencia separada específica del lenguaje dentro de la competencia comunicativa.

Existen diferentes enfoques en la conceptualización de las habilidades lingüísticas y estratégicas en el aprendizaje de idiomas. Mientras que Canale (1980) incluyen la competencia estratégica junto con las competencias lingüística, sociolingüística y discursiva, Bachman (1990) la considera una habilidad general o mecanismo psicofisiológico que permite ser efectivo utilizando los recursos necesarios para llevar a cabo una tarea determinada tanto de la lengua como no verbales como resolver ecuaciones (Centro Virtual Cervantes, s.f.-b).

El MCER aun cuando se alinea con las consideraciones de autores como Bachman en cuanto a la competencia estratégica, le dedica una sección específica a las estrategias comunicativas en su capítulo 4.4 al considerarlas un elemento clave en el uso y aprendizaje de una lengua. Define las estrategias en expresión e interacción oral como:

Un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta. (MCER, 2002, p. 59)

Si consideramos las cuatro macro destrezas tradicionales: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita, vemos que el panorama general actual ha quedado ampliado de la siguiente manera: producción, recepción, interacción y mediación, que pueden ser a su vez orales o escritas (Pinilla Gómez, 2007) por lo que actividades como la traducción y la interpretación vuelven a tener un sitio preeminente.

En los estudios de lenguas extranjeras (en adelante LE) en el Grado de Turismo, el aprendizaje de idiomas constituye un fundamento esencial de la formación del alumnado, especialmente en lo que respecta a las competencias orales, tanto pasivas como activas. La producción oral es la que ofrece quizás mayores inquietudes y también supone un reto significativo para el profesorado en su tarea de guiar al alumnado en el proceso de aprendizaje ya que requiere del discente actitudes que escapan al control directo del profesor, pues suponen un desarrollo creativo individual en el que se percibe con mayor fuerza el papel del enseñante como mero guía del proceso. En este contexto, el papel del profesor evoluciona, como señala Blanco Picado (2012, p. 12) “se convierte en un simple guía que facilita al alumno las estrategias que le permitan revisar y corregir las normas que él mismo ha ido deduciendo e interiorizando y que pone en práctica de forma oral o escrita”. Esta perspectiva resalta la transformación del rol docente, pasando de ser un transmisor de conocimientos a un facilitador que proporciona herramientas para que el alumnado desarrolle su competencia oral de manera autónoma y creativa.

El objetivo último que se persigue es ofrecer un andamiaje para una enseñanza-aprendizaje de una LE que permita que los docentes no pasen por alto el desarrollo de

una competencia oral fundamental para el aprendizaje. Sabnani y Renandya (2019) hacen un análisis de esta competencia oral basándose en las siguientes áreas:

- Conocimiento del lenguaje y el discurso:
 - Gramatical, fonológico (características segmentales y suprasegmentales: acento, entonación, ritmo, encadenamientos y *liaisons*) y léxico (vocabulario productivo, que pueden usar fácilmente al hablar y vocabulario receptivo, mucho más amplio).
 - Discursivo: organización de los enunciados de manera apropiada y precisa. Empleo de patrones establecidos para los distintos tipos de intercambio.
- Habilidades orales: de pronunciación, de función del habla, de gestión de la interacción, de organización del discurso (por ejemplo, el uso de conectores cronológicos).
- Estrategias de comunicación: cognitivas, metacognitivas e interaccionales.

La investigación en estrategias de aprendizaje (en adelante EA) se inició en los Estados Unidos, ya que la mayoría de sus principales teorías, como la Teoría Metacognitiva de Flavell (1979) y la Teoría del Aprendizaje Autorregulado de Zimmerman (1986) se presentaron allí y la tendencia sigue, aunque con interesantes incorporaciones de grupos de investigación pertenecientes principalmente a universidades chinas que no obstante siguen centrando el estudio en la enseñanza-aprendizaje del inglés debido en gran parte al estatus del inglés como lengua franca, lo que proporciona una base sólida para los estudios de EA en diversos países (Chen, 2023).

Obsérvese al respecto la Tabla 2.1 en la cual se observa la presencia de numerosas universidades chinas y asiáticas en general.

Tabla 2.1*Instituciones más influyentes en investigación en EA*

University	Articles	Betweenness	Closeness	PageRank
The University of Hong Kong	19	55	0.0227	0.0617
The Chinese University of Hong Kong	17	74	0.024	0.0672
University of Oxford	17	0	1	0.0370
University of Macau	15	86	0.0263	0.0704
Nanyang Technological University	15	16	0.0143	0.0398
National Taiwan Normal University	14	31	0.0159	0.0604
Zhejiang University	12	16	0.0182	0.0437
University of London	11	0	0.5000	0.0370
University of Reading	11	0	1	0.0370
University of Amsterdam	11	0	1	0.0370
University of Ottawa	10	0	0.0116	0.0617

Fuente: extraída de Chen (2023, p. 19)

2.2. Producción y expresión oral

Para abordar la comprensión de la naturaleza, uso y metodología de la enseñanza-aprendizaje de la oralidad en una LE, resulta pertinente comenzar con una precisión terminológica sobre la distinción entre producción y expresión oral.

La producción oral se clasifica como una de las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales, junto con la producción escrita, la comprensión oral y la comprensión escrita. Esta categorización es ampliamente reconocida en el campo de la lingüística aplicada y la didáctica de lenguas extranjeras.

Desde una perspectiva psicolingüística, la producción oral se caracteriza por su naturaleza activa, en contraste con la comprensión, que tradicionalmente se ha considerado de carácter pasivo. No obstante, es importante señalar que investigaciones recientes en el ámbito de la adquisición y aprendizaje de segundas lenguas cuestionan

esta dicotomía simplista, sugiriendo que los procesos de comprensión también implican una participación cognitiva activa por parte del aprendiz.

Consideramos adecuado plantear las variaciones conceptuales entre diferentes tradiciones lingüísticas como el francés y el español. Moreno Fernández (2002) señala una distinción notable con respecto al término utilizado afirmando que, en el ámbito del español lengua extranjera (en adelante ELE), predomina el uso del término expresión oral, aunque el de producción oral se emplea también en algunos casos. En contraste, en el contexto del FLE, se observa una preferencia por el término *production orale*.

El diccionario de Richards et al. (1992) ofrece una perspectiva más amplia sobre la producción oral, vinculándola con los procesos cognitivos subyacentes sosteniendo que numerosas teorías de la psicolingüística y la psicología cognitiva intentan dar cuenta de los procesos que intervienen en la producción del lenguaje.

Siguiendo la propuesta de Moreno Fernández (2002) emplearemos el término producción oral cuando nos refiramos a los procesos psicolingüísticos subyacentes a la generación del habla, y por otro lado, utilizaremos el de expresión oral para aludir a los aspectos más prácticos y observables del habla, especialmente en contextos de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Esta opción es más habitual entre lingüistas y profesores de idiomas, que se centran en las manifestaciones externas y las habilidades comunicativas desarrolladas por los aprendices. Esta diferenciación terminológica nos permitirá mantener una claridad conceptual a lo largo de nuestro estudio, distinguiendo entre los procesos internos de generación del lenguaje y sus manifestaciones externas en situaciones comunicativas concretas.

Para entender el proceso del habla en la LE que estamos aprendiendo, es fundamental examinar dos aspectos clave: la información que recibimos (input) y lo que somos capaces de producir (output). Existe una dicotomía fundamental en cuanto a la adquisición y aprendizaje de una LE, algunas teorías se centran en la comprensión o input, mientras que otras enfatizan la importancia del output en el proceso de aprendizaje.

Por un lado, podemos tomar la *hipótesis del input comprensible* de Stephen Krashen (1982), que subraya que la relevancia de la calidad y cantidad del input lingüístico recibido, así como la exposición adecuada y comprensible son cruciales para la adquisición de una LE.

En contraste, otras teorías, como la *hipótesis del output comprensible* argumentan que es precisamente en el acto de producir el lenguaje cuando realmente se adquiere la LE. Cuando el aprendiz de una lengua extranjera se enfrenta a la producción (output) debe adoptar un papel más activo y responsable que cuando se enfrenta al input (Swain, 1995).

Ahondando en los aspectos productivos, en la producción de un mensaje, el aprendiz se ve obligado a crear estructura lingüística y significado (White, 1991), lo que exige un mayor esfuerzo y una puesta en marcha de los conocimientos pasivos que posee de la lengua objeto de estudio. Mientras que la comprensión de la lengua que se estudia es un sistema abierto y no determinista (Arnaiz, 2000), la producción es un sistema cerrado y lógico (Swain, 1985) y es por ello por lo que el discente debe descubrir las estructuras lingüísticas capaces de transmitir el significado requerido por la situación o deseado si se trata de una producción libre. La producción requiere, pues, un comportamiento más complejo que la comprensión (Krashen, 1982).

Según esta visión, la producción oral no solo es un resultado del aprendizaje, sino también un medio fundamental para desarrollar la competencia lingüística.

Esta dualidad teórica refleja la complejidad inherente al proceso de adquisición de la producción oral en una lengua extranjera, destacando la necesidad de considerar tanto los aspectos receptivos como los productivos.

El interés por la producción oral surge en los programas de inmersión llevados a cabo en Canadá (Swain, 1978; Swain, 1985; Swain y Lapkin, 1995). En estos estudios, se había comprobado que los niños que seguían un programa de inmersión lograban dominar la comprensión oral y escrita al final de la etapa de enseñanza obligatoria y, sin embargo, en producción oral y escrita los resultados eran muy inferiores (Hammerly, 1987, citado en Arnaiz, 2000). Los motivos de este estancamiento de las habilidades productivas de la lengua parece que se deben, en primer lugar, a la poca utilización de la lengua en el aula (Swain y Lapkin, 1995). Además, se subraya la importancia de que se desafíen y expandan las habilidades lingüísticas de los aprendices, en lugar de permitirles permanecer en un nivel cómodo pero limitado de producción.

Dicha producción se irá construyendo progresivamente mediante la interlengua, término acuñado por Selinker (1972) que describe el estado lingüístico en el que se encuentran los aprendices mientras están en proceso de adquirir una LE.

La interlengua es por lo tanto según este autor un sistema lingüístico provisional que los aprendices construyen durante el proceso de adquisición de la LE. Se caracteriza por contener elementos tanto de la lengua materna del aprendiz como de la lengua meta, lo que puede dar lugar a simplificaciones, errores, transferencias y desviaciones lingüísticas.

La noción de interlengua tiene importantes implicaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras ya que sugiere que los errores cometidos por los aprendices son una parte natural del proceso de adquisición y aprendizaje de dicha lengua.

Volviendo a las teorías que se centran en el input y las que se centran en el output, entre ambas estarían las teorías que se sitúan en el centro, o, dicho de otra manera, las que dan una gran importancia a la interacción. Dicha interacción puede verse desde la perspectiva psicolingüística, que se interesa por las posibilidades que da el contexto de ajustar el input y el output y la perspectiva sociolingüística que se centra en la parte social del proceso de aprendizaje.

Cuando producimos lenguaje tenemos que poner en marcha unos procesos mentales complejos simultáneamente, primero pensamos en qué vamos a decir (contenido), segundo en cómo lo vamos a decir (forma), tercero en cómo vamos a articular los sonidos necesarios para decirlo (articulación). Se trata del modelo de desarrollo lineal del habla propuesto por Levelt (1989) que describe el proceso de producción del lenguaje en tres etapas secuenciales y autónomas. En la primera fase, la conceptualización del mensaje, el hablante planifica el contenido que desea comunicar, formando una intención comunicativa y seleccionando ideas relevantes. La segunda etapa, la formulación de la representación lingüística, transforma el mensaje preverbal en una estructura lingüística mediante la selección del léxico y la construcción de estructuras sintácticas. Finalmente, en la etapa de articulación del mensaje, se genera un plan fonético que se convierte en movimientos articulatorios necesarios para emitir el mensaje. Cada una de estas fases implica un proceso de toma de decisiones muy diferente, la cuestión es si al adquirir una LE estamos construyendo un sistema en paralelo a la lengua materna o si estamos aprovechando el sistema ya creado para alguna o las tres fases indicadas, lo que explicaría las transferencias desde la L1 (Moreno Fernández, 2002).

Basándonos en este modelo, se pueden proponer tres niveles interconectados para la expresión oral:

- Producción fónica: la articulación de los sonidos del habla.
- Producción sintáctica: la construcción de estructuras gramaticales.
- Producción discursiva: la organización del mensaje completo.

Con respecto a la producción fónica, Weinreich (1968) describe cuatro posibles fenómenos que se producirían en la interlengua por la interferencia fonológica que puede ocurrir cuando un hablante transfiere elementos de un sistema fonológico a otro:

- Subdiferenciación de fonemas: consiste en no distinguir dos sonidos de la L2 cuyos equivalentes no se distinguen en la L1. Por ejemplo, un nativo español puede subdiferenciar la nasal /ñ/ en *nom* y pronunciarlo de manera similar a la vocal /o/ en español.
- Superdiferenciación de fonemas: consiste en imponer distinciones de la L1 en la L2 en la que no son necesarias. Por ejemplo, un nativo francés puede superdiferenciar la distinción [b], [v] en español por influencia del francés.
- Reinterpretación de fonemas: consiste en distinguir fonemas en la L2 por medio de rasgos que en su sistema son redundantes, pero que en la L1 son relevantes. En español, hay una distinción entre vocales abiertas y cerradas (/a/, /e/, /o/ y /i/, /u/ respectivamente). Un hablante nativo español podría aplicar esta distinción al francés, pronunciando las vocales /e/ y /o/ de manera más cerrada de lo que lo haría un hablante nativo de francés. Por ejemplo, podrían pronunciar *été* (verano) con una vocal más cerrada en la primera sílaba.
- Sustitución: se produce entre sonidos semejantes entre la L1 y la L2, pero pronunciados diferente. Por ejemplo, utilizar en español la [r] uvular en vez de la vibrante múltiple por influencia del francés.

2.3. El tratamiento del error

La producción oral espontánea en el aprendizaje de una LE presenta desafíos únicos en cuanto a la toma de conciencia y la corrección de errores por parte del alumno. A diferencia de la producción escrita, donde el contraste entre el uso correcto e incorrecto

es más evidente, la naturaleza efímera de la comunicación oral dificulta la identificación y corrección inmediata de errores sin interrumpir el flujo comunicativo.

La publicación de Corder (1981) puede considerarse el punto de partida para los estudios sobre el análisis del error (en adelante AE). A diferencia de los enfoques previos, basados en un análisis contrastivo entre la lengua materna y la lengua estudiada, y dado que muchos errores no pueden explicarse a partir de esta comparación, Corder decidió estudiar el error en sí mismo, otorgando mayor relevancia al contexto en el que se produce (Centro Virtual Cervantes, s.f.-c).

Este autor propuso una distinción conceptual entre el error, como una desviación sistemática en la producción verbal del aprendiente, causada por el desconocimiento de la regla correcta, reflejo de un aprendizaje incompleto o inadecuado, y el término falta o equivocación, que se refiere a una desviación puntual que puede deberse a un lapsus, descuido, falta de concentración, etc. y que no implica necesariamente una falta de conocimiento. A pesar de que esta distinción entre errores y faltas es conceptualmente valiosa, su aplicación práctica presenta desafíos significativos. En contextos reales de enseñanza-aprendizaje de la producción oral, resulta a menudo difícil discernir con claridad entre errores sistemáticos y faltas ocasionales.

Así, el AE se establece como un campo dentro de la lingüística aplicada que se constituye como un método de investigación que examina los errores de los aprendientes no solo para identificarlos, sino para entender el proceso de aprendizaje en sí mismo, incluyendo las estrategias que los estudiantes utilizan. La idea central que subyace es que el error es un reflejo de la creatividad del individuo y de su proceso de aprendizaje de la LE. El error proporciona mucha información útil al docente, informa de las estrategias de aprendizaje empleadas y ayuda a determinar las áreas que presentan mayor dificultad (Nieves y Millán, 2021).

Esta nueva concepción implica un cambio en la actitud tanto del profesor como del estudiante. Según esta visión “lo fundamental es aprender, no enseñar. Tenemos que enseñar a aprender y los alumnos aprender a aprender” (Blanco Picado, 2012, p. 5).

Existen múltiples definiciones del error, como la que afirma que es “una transgresión, desviación o uso incorrecto de una norma, que puede ser lingüística, cultural o pragmática” (Blanco, 2002), o la de Fernández (1995) quien lo vincula al concepto de

interlengua y lo define como “paso obligatorio, indicio y estrategia en el proceso de aprendizaje, proceso que pasa por una serie de estadios o interlengua hasta llegar a la lengua meta” (autores citados en Molero y Barriuso, 2012, p. 181-182). Si asumimos que el aprendiz atraviesa diferentes etapas y que el error indica su posición en este proceso, podemos valorar positivamente el error como un mecanismo esencial del aprendizaje.

Esto sugiere que los aprendices deberían abordar los errores sin miedo, considerándolos necesarios e inevitables; incluso podrían resultar motivadores si se integrasen correctamente en la dinámica del aula. Nos resulta especialmente gratificante observar como docente cómo, tras identificar un error en el aula, este se consigue resolver mediante las sugerencias y estrategias propuestas por los alumnos, en lugar de depender únicamente de las soluciones proporcionadas por el profesor. Por ejemplo, para resolver la distinción entre el pronombre relativo *que* o *qui*, compartiendo diferentes maneras de localizar el sujeto y el complemento directo en la oración.

En la actualidad, la evaluación, que depende estrechamente del AE, se considera una parte integral del proceso de aprendizaje. La evaluación formativa, que se centra en comprender el proceso de aprendizaje, diagnosticar, detectar desviaciones y proporcionar retroalimentación, es particularmente valiosa. Esta forma de evaluación va más allá de la evaluación sumativa, que simplemente verifica el logro de objetivos establecidos. La retroalimentación efectiva incluye tanto el *feedback*, que se enfoca en el rendimiento pasado, como el *feedforward*, que ofrece consejos para mejorar el rendimiento futuro del estudiante. Escobar y Nussbaum (2010), citados en Nieves y Millán (2021), proponen el uso de un portafolio oral con grabaciones y tareas de auto y coevaluación para evaluar no solo la interacción oral, sino también otras habilidades orales. Sin embargo, a menudo los docentes carecen de herramientas para proporcionar datos objetivos que justifiquen el desempeño del estudiante en producción oral, lo que dificulta la identificación precisa de las áreas de mejora. Esta situación subraya la necesidad de desarrollar métodos de evaluación más detallados y transparentes que permitan un análisis más profundo del progreso del estudiante.

2.3.1. El error en el MCER

Vamos a ver a continuación las aportaciones del MCER, el inventario del Plan Curricular del Instituto Cervantes (en adelante PCIC) en comparación con las rúbricas del

DELF y DALF (*Diplôme d'études en langue française/Diplôme approfondi de langue française*) y las escalas de calificación de las pruebas de expresión e interacción oral en los exámenes DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) Instituto Cervantes, (s.f.) y DELF/DALF, como soportes disponibles para diseñar rúbricas de evaluación de la pronunciación adaptables a necesidades docentes concretas por niveles de aprendizaje.

El MCER (Instituto Cervantes, 2002) ofrece un total de 32 parrillas o escalas holísticas y analíticas de descriptores de niveles de lengua, de entre las cuales solo una cubre el dominio de la pronunciación. La lengua hablada se evalúa en función de la fluidez, la coherencia, la corrección, pero no en función de la pronunciación, lo que corresponde a la concepción ya adoptada del enfoque comunicativo (Bento y Riquois, 2016). Del nivel A1 al B1 se considera normal que el hablante tenga un ‘acento extranjero’. En el nivel B2, se espera que adquiera una pronunciación y entonación clara y natural, comenzando la evaluación de la entonación a partir de este nivel. Además, se establece que el nivel máximo alcanzable en pronunciación sea el C1, mientras que en otras destrezas lingüísticas se puede llegar al nivel C2. Esto indica que la pronunciación y la entonación no se evalúan de la misma manera que otros aspectos de la lengua. Esta perspectiva sugiere que el MCER considera la pronunciación y entonación perfectas como algo inalcanzable o innecesario. Este enfoque se alinea con las recomendaciones del Consejo de Europa y la teoría de las multicompetencias de Cook (1992, 1999), que propone que los usuarios de una segunda lengua son distintos de los hablantes nativos monolingües. Para esta teoría el modelo ideal no debería ser el hablante nativo, sino un usuario plurilingüe con multicompetencias, quien posee un estado mental diferente al de los monolingües (Šifrar Kalan, 2017).

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) (Instituto Cervantes, 2007) agrupa los seis niveles del MCER (véase figura A.1, anexo A) en tres etapas (A, B y C) para el tratamiento de los aspectos fónicos. Si comparamos las rúbricas de evaluación del PCIC (2007) con las del DELF y el DALF (DELF DALF España, s.f.) vemos como para la etapa A (A1-A2), el enfoque principal es el reconocimiento y la producción de patrones fónicos básicos, lo que se alinea con los criterios de evaluación del DELF A1-A2, que valoran la pronunciación básica y la comprensibilidad general. En la etapa B (B1-B2), se busca que los alumnos ajusten progresivamente su pronunciación y expresen determinados estados de ánimo, un objetivo que se refleja en las rúbricas del DELF B1-B2, donde se evalúa un control más preciso de los sonidos, la acentuación y la entonación

básica. Finalmente, en la etapa C (C1-C2), se espera que la pronunciación del alumno se asemeje a la de un hablante nativo, con una adecuada entonación que muestre estados de ánimo e intenciones pragmáticas; este nivel de exigencia coincide con los criterios más rigurosos del DALF C1-C2, que evalúan una pronunciación y entonación claras y naturales.

Los exámenes DELE del Instituto Cervantes evalúan la expresión e interacción oral de manera diferente según el nivel. En las escalas holísticas no se mencionan la pronunciación ni la prosodia, pero sí aparecen en las escalas analíticas. En los niveles A1 y A2, la pronunciación se evalúa como un criterio separado, junto con la coherencia y la corrección. Sin embargo, en los niveles B1 a C2, el criterio de pronunciación se reemplaza por el de fluidez. La entonación se incluye dentro de la categoría de coherencia, pero solo en los niveles C1 y C2.

Debido a que estas escalas fonológicas del MCER parecen escasas (véase figuras A.2 y A.3, anexo A), se pueden combinar con los descriptores más detallados elaborados por Horner (2014) adaptándolas a las necesidades específicas de evaluación. A continuación, presentamos la Tabla 2.2 con la escala fonológica de Horner (2014, citado en Šifrar Kalan, 2017).

Tabla 2.2

Escala fonológica holística según Horner (2014) citada y traducida en Šifrar Kalan (2017, p. 317-318)

A1	Dominio suficiente de los sonidos para poder ser comprendido, pero no todo el tiempo y con cierta dificultad. Dominio suficiente de la acentuación de la palabra para poder ser comprendido, pero no todo el tiempo y con cierta dificultad. El hablante necesita repetición o aclaración.	A2	Dominio suficiente de los sonidos para poder ser comprendido, pero con cierta dificultad. Dominio suficiente de la acentuación de la palabra para poder ser comprendido, pero con cierta dificultad. El hablante puede necesitar una repetición o aclaración.
-----------	--	-----------	---

B1	Control suficiente de los sonidos para poder ser comprendido. Control suficiente de la acentuación de la palabra para poder ser comprendido. Se producen errores de pronunciación, pero solo de vez en cuando interfieren en la comprensión.	B2	Se entiende al hablante. Hay errores de pronunciación, pero no interfieren en la comprensión. Se acentúa la frase, pero no siempre con éxito. Se utilizan patrones de entonación básicos, pero no siempre con éxito.
C1	Se entiende al hablante fácilmente. Los errores de pronunciación son escasos. La acentuación de la frase se hace con éxito en la mayoría de los casos. La entonación se utiliza, pero no siempre con éxito.	C2	Se entiende al hablante fácilmente. Los errores de pronunciación son escasos. La frase se acentúa con éxito en la mayoría de los casos. La entonación se hace con éxito en la mayoría de los casos.

2.3.2. Tipología del error

Los errores de interlengua están relacionados con la influencia de la L1, mientras que los errores de intralengua son producto del proceso de aprendizaje y la complejidad inherente de la L2 o LE; estos últimos suelen ser más transitorios y forman parte del proceso natural de aprendizaje. Según Larsen-Freeman y Long (1991) los errores de intralengua se clasifican en:

- Error por simplificación debido a que el aprendiz reduce la complejidad de las estructuras lingüísticas.
- Error por superproducción, que implica el uso excesivo de ciertas formas o estructuras.
- Error por evitación, muy habitual en la producción oral donde el aprendiz evita usar elementos lingüísticos arriesgados o que considera excesivamente difíciles.
- Error por inducción, que surge de la generalización o aplicación errónea de reglas aprendidas previamente.
- Error evolutivo, esperado o previsible, que forman parte del proceso de aprendizaje.

- Error comunicativo, debido a la aplicación inadecuada de estrategias de comunicación.

Cada tipo de error refleja diferentes aspectos del proceso de adquisición de la lengua y puede requerir distintas estrategias de aprendizaje y corrección.

Expondremos a continuación otra clasificación del error relevante desde el punto de vista didáctico que tiene que ver con la temporalidad en el aprendizaje. Se trata de la clasificación de Fernández López (2000) que distingue entre errores transitorios, fosilizables y fosilizados:

1. Errores transitorios. Son el resultado de las hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que hace el aprendiz y propios de los diferentes estadios de la interlengua, los cuales tienden a superarse en etapas posteriores. No haría falta corregirlos y evolucionan en la interacción comunicativa. La dinámica del aula debería fomentar la formación de hipótesis y proporcionar situaciones comunicativas donde se puedan ensayar, rechazar o confirmar dichas hipótesis.
2. Errores fosilizables. Se definen como los que presentan una mayor resistencia al aprendizaje y corrección debido a diversos factores, como la complejidad de ciertas estructuras, la polisemia, las interferencias de la L1 y las distribuciones distintas de la L1 y la L2 o LE. Por ejemplo, el uso de preposiciones como ‘en’ puede generar confusión, ya que, aunque existen en español y francés, su uso no es exactamente el mismo, o la obligatoriedad del pronombre sujeto en francés que contrasta con su omisión en español.

En el ámbito fonético, cuando se presentan rápidamente modelos con sonidos nuevos, esto puede causar una sensación de dificultad en el aprendizaje, resultando en distorsiones e hipercorrecciones. Fernández López (2000) señala que una presentación rápida de modelos con fonemas nuevos para el aprendiz provoca una sensación de dificultad que bloquea el proceso. Para abordar estos errores, es crucial priorizar la práctica interactiva y fomentar la toma de conciencia del aprendiz. Reorganizar hipótesis lingüísticas y facilitar la correcta adquisición de las estructuras y sonidos de la lengua meta. Un enfoque gradual y contextualizado puede ser más efectivo para superar estos obstáculos en el aprendizaje de una LE.

3. Errores fosilizados. Se trata de los errores que no parecen corregibles y no evolucionan. Tienen que ver con la falta de motivación debido a que el aprendiz considera que ya tiene un nivel de comunicación suficiente. Al igual que los errores transitorios no conviene tampoco corregirlos, pero por motivos diferentes. Fernández López (2000, p. 138) sugiere que “la mejor postura ante ellos es la tolerancia; corrigiendo un error fosilizado sólo se consigue marcar una postura de poder, no la superación del error”.

Blanco Picado (2012) propone una clasificación que complementa el enfoque, basada en errores pragmáticos y comunicativos (más evidentes en niveles avanzados), centrada en los errores comunes en el aprendizaje de una LE y que abarca tres categorías principales: lingüísticos, léxicos y fonéticos. Procedemos a describirlos a continuación:

- Simplificación: reducción de la lengua a un sistema simple. Por ejemplo, utilizando únicamente los verbos en el modo infinitivo o sin considerar las reglas de concordancia.
- Hipergeneralización: extensión de reglas aprendidas a campos en los que no son aceptables según la norma.
- Transferencia o interferencia: interferencias de la lengua materna con la lengua extranjera.
- Fosilización: tendencia de ciertos errores de pasar de un nivel a otro de la interlengua o a reaparecer cuando se creían erradicados. Usos desviados de la lengua extranjera que el aprendiz no consigue desterrar.
- Permeabilidad: fallo en el reajuste de estructuras que se creían dominadas debido al carácter permeable de la interlengua. Se debe a que al aprender una nueva norma se tiene que reajustar todo el sistema de conocimientos relacionados.
- Variabilidad: el error varía en función de la situación comunicativa. Van a influir aspectos como la afectividad, la espontaneidad, la rapidez, etc.

2.4. Cognitivismo y psicología cognitiva

El cognitivismo es una teoría psicológica que se enfoca en cómo la mente interpreta, procesa y almacena información. Su objetivo es entender los procesos de pensamiento y aprendizaje en los seres humanos (Centro Virtual Cervantes, s.f.-a). A

través de su enfoque se analizó el papel del error, la interlengua, el procesamiento de la información, la elaboración de esquemas mentales y el control del aprendizaje (Suárez Rodríguez, 2022).

Esta teoría emergió en la segunda mitad del siglo XX como una reacción al conductismo, pone énfasis en los procesos mentales internos en lugar de solo en la conducta observable y se trata del modelo teórico fundamental en el que se sustentan las estrategias (Rubin, 1975; Naiman et al., 1978).

La psicología cognitiva se ha convertido en el paradigma dominante tanto en la psicología como en la educación, centrándose en los procesos mentales de la conducta humana. Esta disciplina examina funciones cognitivas variadas como la percepción, el pensamiento, la representación del conocimiento y la memoria. Su enfoque principal se centra en tratar de comprender cómo los seres humanos procesan la información y resuelven problemas. A diferencia del conductismo, basado en la formación de hábitos y en la repetición, enfocándose exclusivamente en las conductas observables, la psicología cognitiva infiere los procesos mentales y las estructuras de conocimiento a partir de indicadores conductuales (Valverde Zambrana, 2020).

Además, esta perspectiva sostiene que estos procesos cognitivos son los responsables de los diferentes tipos de comportamiento humano. Así, el énfasis se ha desplazado de la mera observación de la conducta hacia la comprensión de los mecanismos mentales que la generan. En esencia, la psicología cognitiva busca desentrañar el funcionamiento de la ‘caja negra’ de la mente.

Tiene una relación fundamental con las estrategias de aprendizaje (en adelante EA) ya que proporciona el marco teórico y conceptual que permite entender los procesos mentales involucrados en el aprendizaje de idiomas, lo cual es primordial para el desarrollo y aplicación efectiva de las EA.

Se centra, concretamente, en cómo los aprendices procesan, almacenan y recuperan la información lingüística y para ello se sirven de modelos del procesamiento de la información desarrollados por investigadores como Anderson (1995), Newell y Simon (1972) y VanPatten (1990), entre otros.

2.5. Estrategias comunicativas o compensatorias

La competencia comunicativa se divide en competencia gramatical o lingüística, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica (Canale, 1983).

La competencia estratégica implica la activación de las estrategias de comunicación y de aprendizaje y la movilización de recursos para poder comunicarse en la lengua y aprenderla (Fernández López, 2004). Dicha competencia comprende un conjunto de estrategias que el aprendiente emplea para mantener la comunicación frente a obstáculos inesperados en la interacción, que incluye, entre otras, la paráfrasis, el uso de elementos paralingüísticos como gestos, la utilización de información contextual, y la solicitud de aclaraciones al interlocutor. Estas herramientas permiten al aprendiente sortear las limitaciones lingüísticas y pragmáticas que puedan surgir durante el intercambio comunicativo, facilitando así la continuidad del diálogo y el logro de los objetivos comunicativos.

Aunque las estrategias de comunicación que desarrollamos en la lengua materna se pueden transferir a menudo a la LE, no podemos afirmar que sea así siempre porque puede que culturalmente la transferencia no sea apropiada (Paribakht, 1985). Esto explica que un alumno con menor conocimiento lingüístico de la LE que otro, pueda tener una mejor comunicación oral ya que está supliendo la falta de conocimiento lingüístico con un mejor manejo de sus estrategias.

En aras a facilitar la aplicación de estas estrategias en el contexto de la enseñanza-aprendizaje en el aula, vemos en la Tabla 2.3 la organización de las estrategias compensatorias o de comunicación propuesta por Bachman y Palmer (1996, citado en Palmer y Christison, 2018), centrada en el conjunto de operaciones mentales que las sustentan. Esta taxonomía consiste en indicar las operaciones metacognitivas necesarias y ofrece tanto a los profesores como a los estudiantes de idiomas una forma manejable de conceptualizar las estrategias y utilizarlas para alcanzar los objetivos.

Tabla 2.3

Estrategias de comunicación de Bachman y Palmer (1996) (traducción propia)

Estrategias para obtener ayuda con el input	Estrategias para hacer ajustes en el output
Aprender a interrumpir	Aprender a expresar aprecio
Aprender a pedir repeticiones	Aprender a dudar
Aprender a pedir definiciones y significados de palabras y frases	Aprender a usar categorías léxicas
Usar sonidos y palabras reconocibles	Aprender nuevas palabras y frases

A continuación, presentamos la definición de estrategias de comunicación propuesta por el Centro Virtual Cervantes (s.f.-d) en la que podemos ver cómo se incluyen como una categoría de estrategias dentro de las estrategias de aprendizaje:

Las estrategias comunicativas constituyen un grupo de estrategias de aprendizaje (los otros tres grupos son las estrategias cognitivas, las metacognitivas y las socioafectivas). Consisten en todos aquellos mecanismos de los que se sirven los aprendientes para comunicarse eficazmente, superando las dificultades derivadas de su insuficiente dominio de la lengua meta. Estas estrategias permiten al aprendiente mantener la comunicación en lugar de abandonarla ante dificultades imprevistas, proporcionándole así un mayor contacto con la L2 y más ocasiones de práctica y aprendizaje. (Centro Virtual Cervantes, s.f.-d)

A continuación, presentamos la Figura 2.1 en la que se muestran los tipos de estrategias de comunicación según Moreno Fernández (2002, adaptada de Mitchell y Myles, 1998), en la cual propone al mismo nivel que las estrategias compensatorias que llama también de consecución, estrategias de reducción y estrategias interactivas. Las estrategias compensatorias se dividen a su vez en conceptuales (holísticas o analíticas) y de código (lingüísticas propiamente dichas).

Figura 2.1

Estrategia comunicativa



Fuente: extraída de Moreno Fernández (2002, p. 58)

Para Canale y Swain (1980) existen cuatro competencias principales que sustentan la competencia comunicativa: la competencia lingüística (conocimiento del código lingüístico), la competencia sociolingüística (conocimiento de las normas socioculturales), la competencia discursiva (conocimiento de las estructuras de textos orales y escritos) y la competencia estratégica (la capacidad de detectar y solucionar problemas de comunicación).

Con la llegada del enfoque comunicativo en los años 70, muchos autores comienzan a interesarse por las estrategias de comunicación ya que la competencia comunicativa del alumno se sustenta en aprender a comunicarse en diferentes situaciones y en el uso de la lengua; el dedicar esfuerzos al conocimiento de las estructuras lingüísticas o a una práctica mecánica del idioma queda relegado a un segundo plano.

Selinker (1972) fue pionero en identificar las estrategias de comunicación como uno de los cinco procesos fundamentales en el aprendizaje de una segunda lengua, considerando las estrategias de aprendizaje como otro de los cinco procesos del desarrollo de la interlengua. Desde esta identificación inicial, se ha reconocido que estas estrategias desempeñan un papel crucial en la resolución de dificultades que surgen durante la comunicación en LE. Estas estrategias proporcionan a los aprendices herramientas para

compensar carencias o superar obstáculos en diferentes situaciones comunicativas y también para mantener la fluidez.

Si nos centramos en la identificación y definición de las estrategias de comunicación con el fin de aplicarlas en la enseñanza-aprendizaje de una LE, observamos que estas varían según dos enfoques principales: el lingüístico y el cognitivo.

El enfoque lingüístico se centra en cómo los aprendices utilizan recursos lingüísticos para superar dificultades comunicativas, mientras que el cognitivista examina los procesos mentales que intervienen en la planificación y ejecución de actos comunicativos.

Siguiendo la visión lingüística existen a su vez dos enfoques, el interactivo o sociolingüístico, basado en la negociación de significado (perspectiva social), y el enfoque psicolingüístico (perspectiva individual) orientado a la resolución de problemas (Ospina García, 2013, 2020).

Para entender estos distintos enfoques vamos a mostrar con mayor precisión las subcategorías de dos teorías que corresponden a cada una de las perspectivas lingüísticas comentadas. Comenzaremos con la visión sociolingüística y la teoría de Tarone (1980); aunque previamente mencionaremos a Nakatani (2005) para quien las estrategias de comunicación oral se centran específicamente en la interacción oral y en el comportamiento de negociación de los locutores para hacer frente a las interrupciones de la comunicación.

Existirían únicamente dos tipos generales de estrategias de comunicación (Nakatani, 2006), las de logro o compensatorias, mediante las cuales los estudiantes elaboran un nuevo plan que les permita alcanzar sus objetivos y las de reducción o evitación, mediante las cuales evitan resolver el problema reduciéndolo o abandonando el objetivo comunicativo original.

2.5.1. Estrategia sociolingüística de Tarone

La teoría de Tarone (1980) sobre las estrategias de comunicación sigue como ya habíamos especificado más arriba la perspectiva sociolingüística. Esta autora define las estrategias de comunicación como un “fenómeno de interacción social” (p. 420).

La clasificación de Tarone comprende cinco categorías:

1. Parafraseo
2. Transferencia consciente
3. Pedir ayuda
4. Mímica
5. Evasión

A continuación, se presenta la Figura 2.2, donde se recoge la clasificación de Tarone traducida al español en Gómez et al. (2013),

Figura 2.2

Clasificación de las estrategias comunicativas de Tarone

- | | |
|-----------------------------------|--|
| 1. Parafraseo | <p>a. <u>Aproximación</u>: el aprendiz emplea un elemento de vocabulario o estructura errada, sabido por él, que comparte suficientes características semánticas en común con el elemento deseado.</p> <p>b. <u>Acuñar palabras</u>: el aprendiz crea una nueva palabra para comunicar el concepto deseado.</p> <p>c. <u>Circunlocución</u>: largo proceso mediante el cual el aprendiz describe las características de un objeto o acción en vez de usar la palabra o estructura apropiada.</p> |
| 2. Transferencia/ préstamo | <p>a. <u>Traducción literal</u>: el aprendiz traduce palabra por palabra desde su lengua nativa.</p> <p>b. <u>Préstamo lingüístico</u>: el aprendiz utiliza un término de su lengua materna sin preocuparse por traducir.</p> |
| 3. Pedir ayuda | El aprendiz pregunta el término correcto a un nativo o experto, o bien busca en el diccionario. |
| 4. Mímica | El aprendiz usa una estrategia comunicativa no verbal a través de señas o movimientos para referirse a un objeto o acción. |
| 5. Evasión | <p>a. <u>Evasión del tópico</u>: el aprendiz no trata temas sobre vocabulario desconocido.</p> <p>b. <u>Abandono del mensaje</u>: el aprendiz comienza a hablar de un concepto pero es incapaz de continuar y comienza una nueva oración.</p> |

Fuente: extraída de Gómez et al., (2013, p. 83-84)

2.5.2. Estrategia psicolingüística de Faerch y Kasper

Los estudios de Faerch y Kasper (1983) son los más influyentes de la perspectiva psicolingüística. Para estos autores las estrategias de comunicación son planes conscientes empleados para resolver o solucionar aquello que el individuo considera un problema para alcanzar una meta comunicativa concreta.

Su clasificación se centra en cómo los estudiantes abordan los problemas comunicativos. Su clasificación distingue entre estrategias de reducción, donde el aprendiz limita sus objetivos comunicativos debido a limitaciones lingüísticas, y estrategias de consecución, en las que busca formas alternativas de alcanzar sus metas comunicativas aprovechando los recursos lingüísticos disponibles. Esta categorización refleja cómo los estudiantes procesan el lenguaje y resuelven dificultades comunicativas, ya sea reduciendo sus ambiciones o buscando maneras creativas de expresarse con lo que tienen.

La primera categoría, la reducción, se subdivide a su vez en dos subcategorías, formal y funcional (Faerch y Kasper, 1980):

- Estrategias de reducción formal que reducen el sistema empleado con el fin de evitar producir expresiones o formas no fluidas o incorrectas al emplear reglas insuficientemente automatizadas o erróneas. Se dividen a su vez en fonológicas, morfológicas, sintácticas y léxicas.
- Estrategias de reducción funcional que afectan a la intención comunicativa y que a su vez se pueden dividir en accional, modal y proposicional o de reducción del contenido. Dentro de la categoría proposicional se encuentran: la evitación del tema, el abandono del mensaje y la sustitución del significado.

El otro tipo de estrategia sería la siguiente:

- Estrategias de logro o consecución, que a diferencia de las dos anteriores amplían los recursos comunicativos. Se dividen en función del tipo de problema al que se enfrenta el aprendiz, es decir, problemas del discurso, del código lingüístico (también llamadas estrategias compensatorias) que consisten en cambiar de una lengua a otra; se llama préstamo lingüístico cuando se trata del préstamo de una sola palabra y también hablan de transferencia interlingüística (extranjerización y

‘traducción literal’ y de transferencia inter/intralingüística, estrategias basadas en el interlenguaje (generalizaciones, parafraseo, acuñar palabras y reestructurar, estrategias de cooperación (con apelaciones o ‘reparaciones iniciadas por otros’ y no lingüísticas (mimo, gestos, imitación de sonidos). Finalmente, hablan de las estrategias de recuperación en las que el plan lingüístico inicial no es sustituido por ningún otro plan.

2.5.3. Estrategia cognitiva de Bialystok

Bajo el segundo enfoque, el que plantea las estrategias de comunicación desde una perspectiva cognitiva, la autora más significativa es Bialystok (1990), que considera que las estrategias de comunicación son mecanismos cognitivos conscientes que operan en el procesamiento del lenguaje para resolver problemas de recepción y producción de información.

El procesamiento del lenguaje implica el análisis del conocimiento (que abarca su organización y codificación) y el control del procesamiento lingüístico, que se refiere a la habilidad de utilizar ese conocimiento en situaciones específicas.

Esta autora define las estrategias de comunicación como la interacción dinámica de los componentes del procesamiento del lenguaje buscando un equilibrio según las necesidades de una tarea concreta e identifica tres factores influyentes en la elección de estrategias comunicativas: la naturaleza de la tarea, las características de la situación comunicativa y el nivel de dominio de la lengua extranjera. Clasifica por lo tanto las estrategias en función de dos procesos posibles:

- Estrategias analíticas o basadas en el conocimiento. Quiere decir que cuando el aprendiz se encuentra con un problema de comunicación analiza dicha información con el fin de relacionarla con otros significados. Las herramientas que utilizará para ello podrán ser el parafraseo o circunlocución, la aproximación, la creación de palabras o la traducción literal (p. 118)
- Estrategias basadas en el control. Se basan en que el aprendiz no se centra en el conocimiento sino en el uso del sistema, en los aspectos relevantes de la comunicación, es decir, priorizando la transmisión del significado (el fondo) sobre la forma lingüística exacta (p. 125). Si, por ejemplo, una estudiante española está

de intercambio en Francia y quiere pedir un bocadillo de jamón en una cafetería y solo acierta decir *s'il-vous-plaît* y no recuerda la palabra 'jamón' en francés, podrá emplear : la estrategia gestual de imitar el cortar lonchas finas o señalar uno si es posible, la estrategia de cambio de código diciendo *je voudrais ... jamón, s'il-vous-plaît*, la de extranjerización adaptando la palabra española al francés diciendo 'jambon' o el circunloquio *Je voudrais un sandwich avec de la viande rose, s'il-vous-plaît* que vendría a decir 'Quisiera un bocadillo con carne rosa'. Aunque la forma lingüística no es perfecta logra su objetivo comunicativo utilizando una combinación de recursos verbales y no verbales. Demuestra una habilidad para centrarse en los aspectos relevantes de la comunicación priorizando el fondo sobre la forma.

2.6. Estrategias de aprendizaje de idiomas

Las EA pertenecen a un campo interdisciplinario que abarca la lingüística, la educación y la psicología y han ido integrando múltiples teorías a la vez que consideran factores cognitivos, sociales, afectivos y contextuales. Uno de los aspectos clave para las EA es la hipótesis del input de Krashen (1977, 1985) que ya mencionamos en el apartado 2.2., o la importancia de recibir input comprensible en la lengua meta para adquirirla ya que las EA pueden ayudar a los aprendices a procesar y comprender mejor este input. Otro aspecto sería la Teoría del Monitor (Krashen, 1982) por su influencia en cómo se entiende el papel de las estrategias en el aprendizaje consciente frente a la adquisición inconsciente. El conocimiento aprendido conscientemente actúa como 'monitor' o editor interno, revisando y corrigiendo la producción lingüística basada en reglas aprendidas. Se sugiere que las estrategias conscientes tienen un papel limitado en la producción espontánea del lenguaje, pero son útiles para la edición y corrección. La adquisición inconsciente se considera más efectiva para la fluidez y el uso natural del lenguaje. Por lo tanto, el uso óptimo del monitor implica un equilibrio entre fluidez y precisión.

Las EA han cobrado gran relevancia en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas y experimentado un periodo de gran actividad desde la década de 1970 como veremos en el apartado 2.6.2. en el que veremos como las investigaciones iniciales exploraron los comportamientos estratégicos de los estudiantes y posteriormente desarrollaron taxonomías que las clasificaron en estrategias de aprendizaje y estrategias de uso del

idioma, basadas en habilidades y en funciones (metacognitivas, cognitivas, afectivas y sociales). Desde entonces, el interés por las EA ha crecido significativamente, generando numerosos estudios en el área (Chen, 2023).

Valverde Zambrana (2020), plantea que desde finales del siglo pasado se ha producido un cambio significativo en la didáctica de las lenguas extranjeras, pasando de un enfoque centrado en el enseñante a uno que pone al aprendiz en el centro de atención. Este cambio ha dado lugar a nuevos enfoques de enseñanza-aprendizaje que otorgan un papel más participativo y activo al estudiante, convirtiéndolo en un sujeto crítico y reflexivo sobre su proceso de aprendizaje.

Del Olmo (2016), señala que hace tiempo que se sabe de la importancia que tienen las estrategias en el aprendizaje de una LE, no solo las aplicadas por el docente o estrategias de enseñanza sino las aplicadas por el aprendiz o EA, ya que el aprendiz de una LE nunca es o debe ser pasivo. Esta afirmación resalta la naturaleza activa y dinámica del proceso de aprendizaje de idiomas, donde el estudiante procesa, adapta y aplica constantemente nuevos conocimientos lingüísticos. En este contexto, la nueva consigna ‘aprender a aprender’ ha ganado relevancia, subrayando la importancia de que los estudiantes se autodirijan, que estén en el centro de un aprendizaje responsable y controlado (Holec, 1991).

Según Valverde Zambrana (2020) las estrategias metacognitivas juegan un papel importante a la hora de fomentar en el alumno la noción de ‘aprender a aprender’, la cual no se refiere a aprender el contenido lingüístico de la lengua, sino al aprendizaje de ciertas habilidades que le permiten ser un agente activo de su propio proceso de aprendizaje, llegando a ser autónomo en dicho proceso.

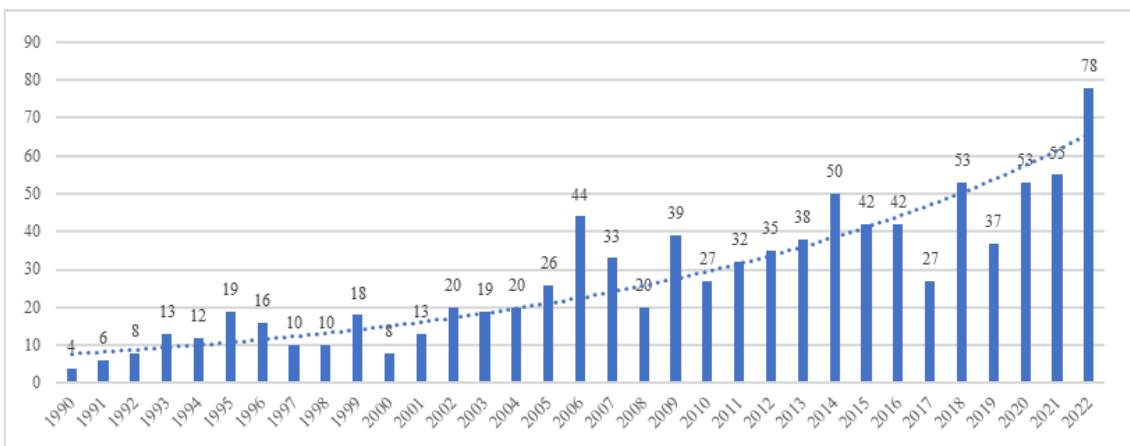
Sin embargo, a pesar de la reconocida importancia de estas habilidades, es poco frecuente que se trabaje explícitamente sobre estrategias de aprendizaje con los aprendices. Los educadores tienen la oportunidad de cerrar esta brecha incorporando actividades y técnicas que fomenten el desarrollo de EA autorregulado, como la autoevaluación, la fijación de metas y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje. Al hacerlo, no solo se mejora la adquisición del idioma, sino que también se equipa a los estudiantes con habilidades valiosas para el aprendizaje a lo largo de la vida.

En términos de metodología, el método basado en tareas ha demostrado tener beneficios significativos en el desarrollo de estrategias de comunicación y EA de lenguas. Este enfoque fomenta el uso activo del idioma en contextos reales, lo que impulsa a los estudiantes a emplear estrategias para cumplir con los objetivos de las tareas, desarrollando así sus habilidades lingüísticas y su competencia comunicativa. Chen (2023) señala que el método basado en tareas se puede adoptar en clase para desarrollar las estrategias metacognitivas de los estudiantes, y cita a varios autores que opinan de igual manera, Chou (2017) para la destreza de escuchar, Carrell y Carson (1997) para mejorar las estrategias de lectura y Byrnes y Manchón (2014) para las estrategias de escritura.

A continuación, en la Figura 2.3 mostramos un gráfico con la evolución de las investigaciones relevantes en el periodo comprendido entre 1990 y 2022 en el que vemos como en los últimos años se mantiene una tendencia al alza en la investigación en EA (Chen, 2023).

Figura 2.3

Producción anual de investigación en EA (Chen, 2023, p. 18)



Queremos subrayar la importancia de que según los resultados del estudio de Chen (2023), las dos revistas más prolíficas fueron System y Computer Assisted Language Learning. La primera se dedica a las aplicaciones de la tecnología educativa con diferentes tipos de EA, la segunda como su propio nombre indica al CALL o enseñanza de lenguas asistida por ordenadores.

En la intersección entre la tecnología educativa y las EA de lenguas se abre un campo de investigación prometedor. Es por ello por lo que nuestra tesis explora el uso de tecnologías en la enseñanza-aprendizaje de la producción oral, centrándose específicamente en cómo las herramientas tecnológicas pueden potenciar estrategias de aprendizaje. Además, se examina el impacto de la tecnología educativa moderna en el desarrollo de nuevas EA.

La integración de la tecnología en el aprendizaje de idiomas ha transformado significativamente las prácticas pedagógicas tradicionales. Como señalan Herrera Pérez y Cevallos (2024), la enseñanza basada en proyectos apoyada por tecnología promueve un aprendizaje activo y significativo, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más digitalizado. En este contexto, las EA, definidas por Oxford (1989, p. 235) como “comportamientos o acciones que los alumnos utilizan para hacer más eficaz, autodirigido y agradable el aprendizaje de idiomas” o un año después (Oxford, 1990, p. 8) como “acciones específicas adoptadas por el alumno para hacer que el aprendizaje sea más fácil, rápido, agradable, autodirigido y transferible a nuevas situaciones”, adquieren una nueva dimensión al interactuar con las herramientas tecnológicas.

La tecnología no solo facilita el acceso a recursos de aprendizaje, sino que también puede modificar la forma en que los estudiantes abordan el aprendizaje de idiomas. Por ejemplo, las aplicaciones de reconocimiento de voz pueden fomentar estrategias de práctica y autocorrección en la producción oral mientras que la integración del subtítulo intralingüístico e interlingüístico puede potenciar estrategias cognitivas (asociación entre la forma oral y escrita, comparación lengua materna y lengua meta), de comprensión (inferencia a partir del contexto audiovisual) y de memoria (retención de vocabulario y estructuras orales). Las plataformas de intercambio lingüístico en línea, así como los chatbots inteligentes, adaptados al aprendizaje de idiomas, pueden potenciar estrategias sociales y de comunicación.

Zhang et al. (2019) anticipan un aumento en la investigación que combine tecnologías emergentes con estrategias de aprendizaje de idiomas : “las mejores prácticas en la explotación de nuevas tecnologías mediante el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas es un área que esperamos que gane terreno en los próximos años” (p. 90).

2.6.1. Fundamentos teóricos de las estrategias de aprendizaje

Las EA de lenguas se fundamentan principalmente en dos teorías citadas en la introducción de este capítulo, la Teoría Metacognitiva de Flavell (1979) y la Teoría del Aprendizaje Autorregulado de Zimmerman (1986) en la cual se base la taxonomía de O'Malley y Chamot, una de las más conocidas. Estas teorías proporcionan el marco conceptual para comprender cómo los estudiantes de idiomas desarrollan y aplican estrategias efectivas en su proceso de aprendizaje. Pasamos a comentarlas a continuación.

2.6.1.1. Teoría Metacognitiva de Flavell

La Teoría Metacognitiva de Flavell (1979), perteneciente al campo de la psicología del desarrollo y la educación, se sustenta en la idea de que adquirimos conocimiento sobre nuestra propia forma de pensar o nuestros procesos cognitivos y utilizamos esta autorreflexión para mejorar nuestro aprendizaje y la toma de decisiones.

Esta teoría aborda la adquisición de conocimiento no sólo como la capacidad de comprender o ser consciente de ello sino también la de controlar y regular el proceso cognitivo propio. Este control y regulación se conocen comúnmente como autorregulación.

Se centra en procesos cognitivos fundamentales como: la atención, la memoria, la planificación y la resolución de problemas. Flavell destaca que la metacognición implica un proceso intencional y orientado a objetivos, mediante el cual el individuo planifica su pensamiento, supervisa su progreso y evalúa los resultados de sus esfuerzos cognitivos.

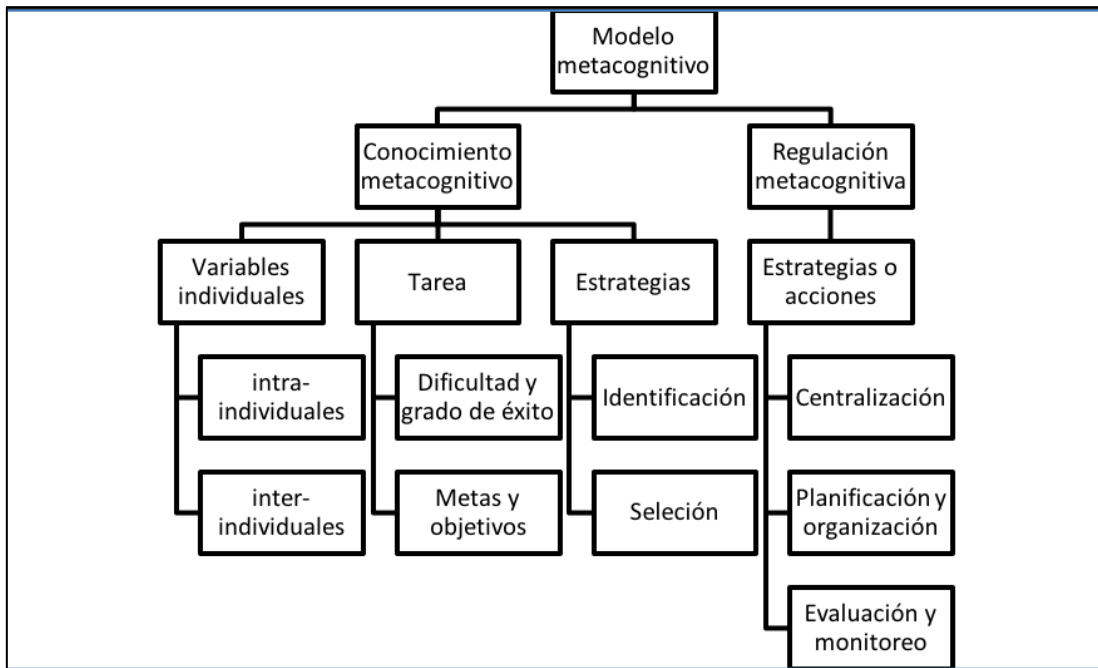
Esta teoría se fundamenta en tres categorías de variables: la persona, la tarea y las estrategias, afirmando que la mayoría del conocimiento metacognitivo en realidad se refiere a interacciones o combinaciones entre dos o tres de estos tres tipos de variables. Un ejemplo que involucra a las tres variables sería: podrías creer que tú (a diferencia de tu hermano) deberías usar la Estrategia A (en lugar de la Estrategia B) en la Tarea X (en contraste con la Tarea Y).

En la Figura 2.4 podemos ver las tres categorías de variable (persona, tarea, estrategia del conocimiento) junto con la regulación metacognitiva; en ella, la centralización del aprendizaje se refiere a una toma de conciencia de lo que se aprende, asociándolo con los conocimientos ya existentes. La planificación y organización

implican establecer las metas y objetivos de la tarea a realizar, conocer su dificultad y los mecanismos necesarios para realizarla. La evaluación y el monitoreo son parte de la introspección sobre el avance, la comprensión, éxito o fracaso, frustración o satisfacción durante el cumplimiento de una tarea (Bonilla Traña y Díaz Larenas, 2018).

Figura 2.4

Modelo metacognitivo de Flavell (1979), O'malley and Chamot (1990) y Oxford (1990)



Fuente: extraída de Bonilla Traña y Díaz Larenas (2018, p. 5)

Según Zulma (2006), Ann Brown, junto con Flavell, es una de las principales contribuyentes a la teoría de la metacognición. Esta autora define la metacognición como el control consciente y deliberado de la actividad cognitiva propia, distinguiendo dos aspectos de la metacognición: su conocimiento y su regulación.

El conocimiento de la cognición es el aspecto declarativo (saber qué), relativamente estable (lo que sé no varía de una situación a otra), tematizable (puedo discutirlo con otros) y de desarrollo tardío. Además, incluye información sobre diversos procesos cognitivos: lectura, escritura, memoria, resolución de problemas, etc.

La regulación de la cognición es el aspecto procedimental, caracterizado por procesos inestables (dependientes de la tarea), no necesariamente tematizables y relativamente independientes de la edad (todo el mundo muestra procesos de regulación).

Esta distinción propuesta por Brown ha sido fundamental para el desarrollo del campo de la metacognición y su aplicación en diversos contextos, especialmente en el ámbito educativo.

Las concepciones más recientes del aprendizaje autorregulado integran otros aspectos que no habían sido considerados antes, haciendo que se difuminen los límites entre estrategias metacognitivas y estrategias de aprendizaje autorregulado que incluyen los componentes metacognitivos. Zimmerman es uno de sus precursores y a continuación vamos a ver en que consiste su teoría.

2.6.1.2. Teoría del Aprendizaje Autorregulado de Zimmerman

El modelo de autorregulación del aprendizaje propuesto por Zimmerman (1989) se ha consolidado como uno de los marcos teóricos más influyentes y ampliamente reconocidos en la literatura científica sobre el tema. Este modelo ha sido fundamental para el desarrollo de otras teorías y taxonomías en el campo del aprendizaje autorregulado, incluyendo la taxonomía de O'Malley y Chamot. Esta última es una de las más conocidas y empleadas en el ámbito del aprendizaje de idiomas, proporcionando un marco conceptual valioso para comprender cómo los estudiantes desarrollan y aplican estrategias efectivas en su proceso de adquisición y aprendizaje de una LE.

Este modelo explica el proceso de autorregulación a través de tres fases cíclicas: planificación (o premeditación), ejecución (o desempeño) y autorreflexión, dentro de las cuales tienen lugar una serie de procesos (Panadero y Tapia, 2014).

Se sustenta en la idea de que los aprendientes no son seres pasivos que reciben información, sino que pueden ser activos en su proceso de aprendizaje al tomar decisiones conscientes y utilizar estrategias para optimizar su comprensión y su rendimiento. El aprendizaje autorregulado correspondería al grado en que los estudiantes participan en su proceso de aprendizaje, a nivel metacognitivo (pensamientos), motivacional (sentimientos) y conductual (acciones).

Zimmerman identifica tres componentes principales en la autorregulación del aprendizaje: componentes cognitivos (que representan la elección y adaptación de las estrategias a la tarea), componentes metacognitivos (que representan la reflexión), componentes de comportamiento (que representan la ejecución). Recalca también que este proceso es cíclico, ya que la retroalimentación de experiencias previas se utiliza para realizar ajustes en los esfuerzos actuales de aprendizaje, Zimmerman (1989, 2000, 2001).

En definitiva, el trabajo de Zimmerman parte de un fundamento sociocognitivo para cubrir las influencias mutuas entre motivación y autorregulación. Su modelo resulta muy completo ya que muestra la mayor parte de los procesos fundamentales que tienen lugar mientras el alumno está estudiando en el contexto del aula (Panadero y Tapia, 2014).

2.6.2. Resumen de la evolución de las EA: relevancia de la autorregulación

Vamos a comentar la evolución de las EA ampliando el resumen de Thomas et al. (2021) que hacen un recorrido por la evolución de las EA circunscribiéndolas a tres periodos:

- El primero o los orígenes, de 1975 a 1990. A finales de la década de 1970, se iniciaron las investigaciones sobre EA en el campo de la adquisición de segundas lenguas. Rubin (1975), Stern (1975) y Naiman et al. (1978) fueron pioneros en este campo, centrándose en documentar las estrategias o comportamientos de los buenos estudiantes de idiomas. Se pensaba que, si se comprendían mejor las estrategias utilizadas por dichos estudiantes, la información serviría para que el profesorado pudiese ayudar a los aprendices menos aventajados a aprender de manera más efectiva. Joan Rubin consideraba las estrategias de aprendizaje como las técnicas que el aprendiente empleaba para la adquisición de conocimientos en una LE y también los recursos que usaba para controlar su aprendizaje. Se proporcionaron listas de estrategias para un aprendizaje eficaz y eficiente con información recopilada de los propios estudiantes. En dicho periodo, Bialystok (1978), propuso un modelo teórico gracias al cual se empezó a distinguir entre estrategias y procesos, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación.
- El segundo periodo de 1991 a 2005. Se considera el apogeo de las EA. Se trata de un periodo muy influenciado por las taxonomías de Oxford (1990), que incluyen

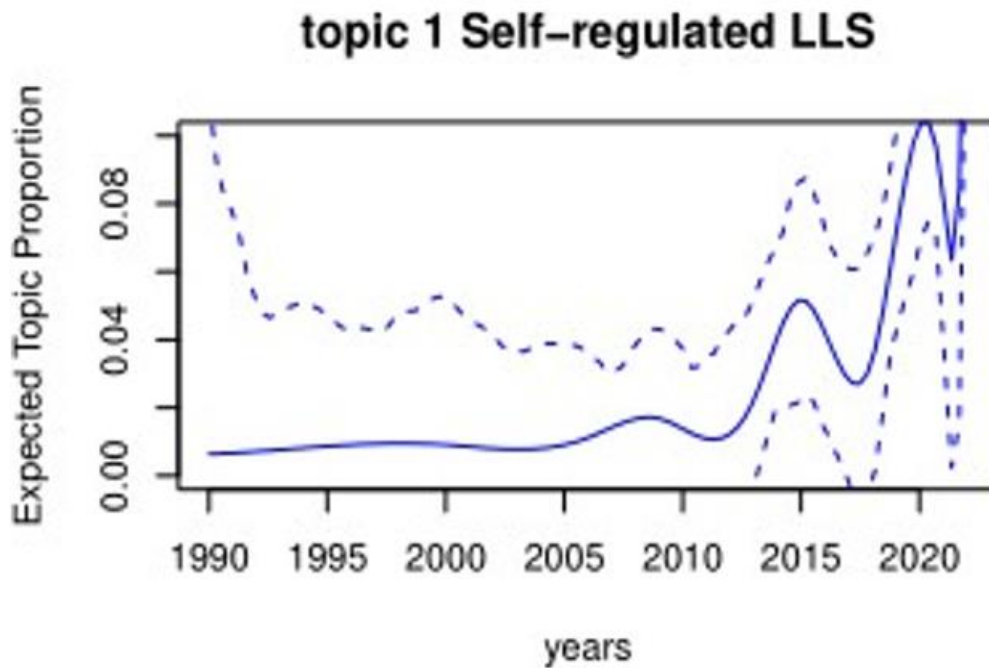
seis categorías de estrategias (de memoria, cognitivas, de compensación o comunicativas, metacognitiva, afectiva y social) y la de O'Malley y Chamot (1990) con tres categorías de estrategias (metacognitivas, cognitivas y sociales/afectivas) basada en la Teoría del procesamiento de la información de Anderson (1985) de la psicología cognitiva. Las dos enfatizan la enseñanza explícita de las estrategias. En este periodo la mayoría de los investigadores fueron dejando atrás el término 'estrategia' para centrarse en la 'autorregulación' que subraya la importancia de la toma de decisiones personales más que la enseñanza de estrategias.

- El tercer periodo, de 2006 a 2019, arranca con las críticas, que siempre han estado muy presentes en el campo de las EA, de Dörnyei (2005) y Macaro (2006) que suponen un punto de inflexión al plantear el primero, el dejar de lado la enseñanza explícita de estrategias y centrarse en empoderar a los educandos en su proceso de poner en marcha la autorregulación. El segundo, plantea otra vía, proponer un mayor rigor teórico y dar ejemplo de ello en la definición, conceptualización y clasificación de las estrategias. Comenzó una era definida por Gu (2007) como de "profundidad teórica, rigor empírico y utilidad práctica" (p. 7) en la que se centraron en procesos subyacentes como la motivación, la autorregulación o la autonomía. De ahí la relevancia de la transición de un periodo en el que se hablaba principalmente de estrategias a otro en el que se sustituyen por la autorregulación.

Estas afirmaciones de Gu (2007) se ven reforzadas por los resultados de la revisión bibliométrica sobre temas latentes y tendencias en EA de Chen (2023); según la cual de los 24 temas más investigados en este campo en el periodo comprendido entre los años 1990-2022, en primer lugar estaría la autonomía en las EA con un 7,1%, seguida de la motivación (6,8%) y las emociones (5,9%). La autorregulación en las EA supondría un 4,5%, la autoevaluación en las EA un 4% y las EA asistidas por ordenador un 4,1%. Las EA autorreguladas "han mantenido una tendencia claramente creciente desde 2010, lo que indica que las EA de autorregulación son un tema esencial en el campo de las EA. En cambio, la autoevaluación, la autonomía y las EA asistidas por ordenadores siguen una tendencia decreciente" (Chen, 2023, p. 27), ver Figura 2.5.

Figura 2.5

Evolución de la autorregulación en las EA (Chen, 2023, p. 32)



En los años 80, el interés se trasladó a la clasificación de las EA de idiomas. Las estrategias se clasificaron primero en directas o indirectas y más tarde en las categorías : cognitivas, metacognitivas y afectivo/sociales (O'Malley y Chamot, 1990). En dicho periodo se desarrollaron además distintos cuestionarios para evaluar el uso de estrategias por parte de los estudiantes.

Ya en los años 90, Rebecca Oxford publicó su libro que marcó un punto de inflexión titulado “Estrategias de aprendizaje de idiomas: lo que todo maestro debe saber”, en el que incluía un inventario de estrategias para el aprendizaje de idiomas, el SILL en sus siglas en inglés de *Strategy Inventory for Language Learning*. Partiendo del inventario, elaboró un cuestionario de 50 preguntas que ha sido ampliamente utilizado para la investigación y la instrucción en EA en una gran variedad de idiomas en todo el mundo.

Antes de pasar a exponer algunas clasificaciones de EA vamos a presentar varias definiciones de EA para las cuales, aunque no existe consenso, se puede hablar de características comunes.

2.6.3. Definición de las estrategias de aprendizaje

El MCER define las estrategias como acciones planificadas, deliberadas y estructuradas que una persona elige para llevar a cabo una tarea, ya sea autoimpuesta o requerida externamente. En el contexto del aprendizaje, el MCER señala que la selección de estrategias para una tarea específica está influenciada por las diversas habilidades y capacidades de aprendizaje que posee cada individuo (Instituto Cervantes, 2002).

Si seguimos la perspectiva integral sobre este concepto de Monereo et al. (2007), las estrategias de aprendizaje funcionarían como una ‘guía’ que sirve de orientación al estudiante en su proceso de aprendizaje. Esto implica que emplee planes de acción conscientes y deliberados, dirigidos hacia objetivos educativos, flexibles y adaptables. La selección de la estrategia sería por lo tanto el primer paso, que es crucial, para determinar el enfoque y los procedimientos siguientes. No son, por lo tanto, simples técnicas o habilidades, sino toma de decisiones reflexiva que debe tener en consideración todo: la tarea en sí, las propias capacidades y limitaciones, el contexto de aprendizaje y los recursos disponibles. En resumen, para Monereo et al. (2007), las EA son herramientas complejas que requieren una selección consciente y una aplicación reflexiva con el fin de guiar hacia un aprendizaje efectivo.

De carácter más general es la definición de Wenden y Rubin (1987), quienes afirman que las EA son operaciones que usan los aprendientes para ser conscientes de su aprendizaje. Lo interesante de esta definición es que fue la primera en destacar la importancia del concepto consciencia, un tema clave y recurrente. Mucho se ha hablado de ello desde entonces y sigue sin quedar claro si las estrategias son algo consciente, inconsciente o una mezcla de ambas, llegándose a emplear el término ‘semiconsciencia’ en algunas definiciones, como la de Oxford (2017, p. 48) que detallaremos más adelante, y que habla de estrategias en términos de “utilizadas por los aprendices con cierto grado de consciencia”.

Por su parte, Cohen (1998, 2010, citado en Ospina García, 2020) afirma que las acciones o los comportamientos aplicados inconscientemente son procedimientos o procesos y que por lo tanto el elemento que distingue a las estrategias de los procesos es precisamente la consciencia.

Ampliamos la cuestión relacionándola con la teoría cognitiva del procesamiento de la información que establece que para memorizar el conocimiento se pasa por tres fases progresivas en términos de consciencia (Anderson, 1985, 1990, 1993, citados en Oxford, 2017):

- Conocimiento declarativo: consciente, con esfuerzo, explícito, que implica a la memoria de trabajo que tiene una capacidad limitada y expresable con palabras.
- Conocimiento asociativo: que corresponde a la fase intermedia entre el conocimiento declarativo y procedimental.
- Conocimiento procedimental: inconsciente, automático, implícito, que implica a la memoria a largo plazo y es difícil o imposible de expresar con palabras.

Diversos autores han apuntado que las estrategias, al igual que otro tipo de destrezas o formas de conocimiento procedimental, pueden llegar a automatizarse y dejar de ser una actividad consciente (Weinstein y Mayer, 1986; O'Malley y Chamot, 1990; Jiménez Raya y Martínez López, 1992; Tragant Mestres, 1992, citados en Valverde Zambrana, 2020).

Se podría considerar que, si tratásemos de encajar las estrategias con estos tres tipos de conocimientos podríamos considerar que al usar mucho una estrategia esta terminase pasando de conocimiento declarativo a procedimental o automático, es decir no consciente y que la estrategia pasaría a ser un hábito. Aunque no habría que dejar de lado la idea de que a veces es posible que ciertas estrategias que se han vuelto automáticas (conocimiento procedimental) regresen a la etapa de conocimiento declarativo (Macaro, 2006) por el hecho de dejar de usarlas. A este respecto, Oxford (2017) señaló que:

Cuando la estrategia se ha vuelto automática a través de una práctica extensiva, ya no es una estrategia, sino que se ha transformado en otra cosa, lo que podría llamarse un hábito inconsciente. Algunos expertos fuera del campo de la L2 llaman a esta acción automatizada una habilidad (ver Afflerbach, Pearson, y Paris, 2008). Sin embargo, en el campo de la L2, el término habilidad puede confundirse fácilmente con el “área de habilidad” general de leer o hablar, por lo que el término habilidad se reemplaza aquí por el término hábito, que se refiere a una acción

que antes era con esfuerzo pero que se ha vuelto inconsciente, automática y habitual. (p. 178)

De ahí que la expresión de Oxford citada más arriba indicando “cierto grado de conciencia” para las estrategias de aprendizaje pueda resultar acertada.

El término conciencia tiene múltiples dimensiones y numerosas connotaciones por lo que una parte del problema de dar una definición al término estrategia puede que provenga de ello (Ospina García, 2020). Sostienen probablemente esta idea Monereo et al. (2007) al hablar de la “exuberante polisemia de la palabra conciencia” de la que se ha hablado en diferentes disciplinas como “reflexión sobre la propia acción, introspección mental, diálogo intrapsicológico, conciencia del yo, pensamiento en voz alta, autorregulación cognitiva o cognición sobre la propia cognición (metacognición)” (p. 5-6).

Nos vamos a centrar a continuación en la evolución de las definiciones de Rebecca Oxford, una de las principales contribuyentes al campo de las EA, con el mayor índice h, citas y publicaciones según Chen (2023), por ser la que presenta de la forma más completa los rasgos que las definen con respecto al aprendizaje de una LE.

La primera definición sería la de Oxford (1990) según la cual las estrategias de aprendizaje son las acciones que el mismo aprendiz debe dirigir para mejorar su aprendizaje y de esta manera hacerlo más significativo para reutilizarlo en nuevas circunstancias de aprendizaje.

La siguiente definición (Oxford et al., 2014), veremos que incide en el aspecto intencional o consciente, además de que se trata de un proceso al hablar de ‘pasos’ y de que incorpora el término ‘regulación’ al afirmar que las estrategias de aprendizaje son los pasos o acciones que un alumno toma conscientemente para mejorar y regular su aprendizaje de idiomas.

Finalmente, la definición más completa (Oxford, 2017) sigue teniendo sus detractores. Añade ‘pensamientos’ además de ‘acciones’ aunque parece que retrocede en cuanto a la conciencia e incide en que se trata de un proceso aportando más detalles al respecto y que se combinan ‘orquestándose’:

Las estrategias de aprendizaje de L2 son pensamientos y acciones complejos y dinámicos, seleccionados y utilizados por los aprendices con cierto grado de conciencia en contextos específicos para regular múltiples aspectos de sí mismos (como cognitivos, emocionales y sociales) con el propósito de (a) llevar a cabo tareas lingüísticas; (b) mejorar el rendimiento o uso del idioma; y/o (c) mejorar la competencia a largo plazo. Las estrategias son guiadas mentalmente pero también pueden tener manifestaciones físicas y, por lo tanto, observables. Los aprendices a menudo usan las estrategias de manera flexible y creativa; las combinan de diversas formas, como en grupos o cadenas de estrategias; y las orquestan para satisfacer las necesidades de aprendizaje. Las estrategias son enseñables. Los aprendices en sus contextos deciden qué estrategias usar. La idoneidad de las estrategias depende de múltiples factores personales y contextuales. (p. 48, traducción propia)

La investigación más reciente sigue buscando y reclamando una definición que de validez a los resultados que se han ido obteniendo al analizar la funcionalidad de las EA (Thomas y Rose, 2019) y para ello se ha incidido en la convergencia de las estrategias de aprendizaje de idiomas con otros conceptos (Cohen y Macaro, 2007; Dörnyei, 2005; Gao, 2007; Gao y Zhang, 2011; Macaro, 2006; Rose 2012b; 2015; Rose et al., 2018; Tseng et al., 2006), pero aún no ha surgido una definición acordada.

A pesar de las dificultades encontradas desde la propia definición de las EA, esta situación no le debería de restar importancia al hecho de que:

Durante los últimos 30 años, una de las hipótesis más destacadas probadas en la literatura sobre EA ha sido que la conciencia y el uso intencional de las estrategias de aprendizaje de idiomas ayudan a que el proceso de aprendizaje de idiomas sea más efectivo. (Cohen y Macaro, 2007; Oxford 2011, citados en Schroeder, 2016, p. 4)

Como escribieron Macaro et al. (2007, p. 168) “la relación entre el uso de la estrategia y el desempeño exitoso es una de las principales afirmaciones hechas por los teóricos de la estrategia”.

Milla y Gutierrez-Mangado (2019) hablan de como a pesar de las graves críticas que llevaron a esta línea de investigación al borde de la desaparición, en los últimos años

el tema de las EA ha cobrado impulso de nuevo, tal y como lo demuestran numerosas publicaciones recientes sobre el tema (Chamot y Harris, 2019; Griffiths, 2013; Griffiths y Cansiz, 2015; Oxford, 2011, 2017; Oxford y Amerstorfer, 2018; Psaltou-Joycey, Sougari, et al., 2014; Psaltou-Joycey, Mattheoudakis y Alexiou, 2014; Thomas y Rose, 2019).

Quizás las EA son difíciles de definir porque como dijo Macaro (2006, p. 13) “las estrategias no hacen que el aprendizaje sea más eficiente; son la materia prima sin la cual el aprendizaje L2 no puede tener lugar”.

2.6.4. Clasificación de las estrategias de aprendizaje

Realizaremos un breve recorrido por las taxonomías más significativas de estrategias de aprendizaje, reconociendo la complejidad y diversidad de clasificaciones existentes en este campo. Al igual que con la definición, la falta de consenso en la categorización de estas estrategias ha llevado a la creación de diversos modelos explicativos.

En este resumen, abordaremos varias clasificaciones de estrategias de aprendizaje, pero nos centraremos especialmente en la taxonomía propuesta por Oxford (1990), dada su relevancia y amplia aplicación en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Al explorar estas clasificaciones, y en particular la de Oxford, buscamos proporcionar una comprensión más clara y estructurada de las diferentes estrategias de aprendizaje y de su aplicación en el campo de la enseñanza de idiomas.

Comenzaremos por orden cronológico con la de Rubin, pasaremos a la de O'Malley y Chamot, Cohen y finalmente veremos la de Oxford de 1990 y la más reciente de 2011, actualizada en 2017, en la que presenta su modelo de Autorregulación Estratégica (S2R).

2.6.4.1. Clasificación de Rubin

(Rubin, 1975; Rubin y Thompson, 1994; Wenden y Rubin, 1987) Rubin fue una de las pioneras en enumerar estrategias. Su lista (Figura 2.6) ofrece una perspectiva general interesante de las EA. Coincidimos con Valverde Zambrana (2020) en que aunque se denominen estrategias, se trata más bien de las características del aprendiz ideal ya que

se hace referencia al enfoque empleado por el aprendiz en cuestión. Hemos traducido la lista de Naiman et al. (1996) que a su vez habían hecho una adaptación de Rubin (1975).

Figura 2.6

Lista de estrategias de Rubin (1975)

- (1) El buen estudiante de idiomas es un adivinador dispuesto y preciso.
- (2) El buen estudiante de idiomas siente un fuerte impulso por comunicarse, o por aprender de la comunicación. Está dispuesto a hacer muchas cosas para transmitir su mensaje.
- (3) El buen estudiante de idiomas a menudo no se siente inhibido. Está dispuesto a parecer tonto si la comunicación es razonable. Como consecuencia está dispuesto a cometer errores para aprender y comunicarse. Está dispuesto a vivir con una cierta cantidad de imprecisión.
- (4) Además de centrarse en la comunicación, el buen estudiante de idiomas está preparado para atender a la forma. El buen estudiante de idiomas está constantemente buscando patrones en el idioma.
- (5) El buen aprendiz de idiomas practica.
- (6) El buen estudiante de idiomas supervisa su propio discurso y el de los demás. Es decir, está constantemente atendiendo a lo bien que se está recibiendo su discurso y si su desempeño cumple con los estándares que ha aprendido.
- (7) El buen estudiante de idiomas atiende al significado. Sabe que, para entender el mensaje, no es suficiente prestar atención a la gramática del lenguaje o a la forma superficial del habla.

Fuente: extraída de Naiman et al. (1996, p. 228) (traducción propia)

Podemos apreciar que en la lista se entrelazan los distintos tipos de estrategias que más adelante (Wenden y Rubin, 1987) clasificarían dividiéndolas en dos, diferenciando en primer lugar entre las que contribuyen de manera directa al aprendizaje y las que lo hacen de manera indirecta.

A su vez, establecen una división en subcategorías de estrategias de aprendizaje, las que contribuyen directamente al aprendizaje de lenguas y dentro de la cual se encuentran las estrategias cognitivas y metacognitivas.

Otra subcategoría serían las estrategias de comunicación, basadas de manera indirecta o menos directa, en el aprendizaje de lenguas, puesto que se centran en resolver dificultades de comunicación.

En la tercera y última subcategoría estarían las estrategias sociales, o las que llevan a cabo los aprendientes para practicar los conocimientos que han adquirido (Suárez Rodríguez, 2022).

En Rubin y Thompson (1994) la clasificación está más pensada para los aprendientes ya que se enfocan en las cuatro destrezas del idioma: expresión y comprensión oral, expresión y comprensión escrita.

2.6.4.2. Clasificación de O'Malley y Chamot

La segunda clasificación que vamos a ver es la de O'Malley y Chamot (1990), quienes conceptualizaron las EA utilizando la teoría cognitiva de Anderson (1982) del aprendizaje de habilidades para explicar su representación y adquisición (Cohen et al., 2023). La clasificación establecida por estos autores se destaca por su facilidad de aplicación, lo que, junto con la taxonomía de Oxford, ha contribuido a su amplia adopción en el campo. Mientras que la clasificación mencionada ofrece un enfoque más simplificado, la taxonomía de Oxford se caracteriza por su exhaustividad. Esta última será analizada en detalle al final de este apartado.

Esta clasificación divide las estrategias de aprendizaje en primer lugar en estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y estrategias socioafectivas.

A continuación, presentamos la Figura 2.7 elaborada por Cyr (1998) basada en O'Malley y Chamot (1990).

Figura 2.7

Clasificación de las estrategias de aprendizaje de O'Malley y Chamot (1990) según Cyr (1998, p. 39)

CLASSIFICATION DES STRATÉGIES : APERÇU GÉNÉRAL
<p>Les stratégies métacognitives</p> <p>Les stratégies métacognitives impliquent une réflexion sur le processus d'apprentissage, une préparation en vue de l'apprentissage, le contrôle ou le <i>monitoring</i> des activités d'apprentissage ainsi que l'auto-évaluation.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. L'anticipation ou la planification (<i>planning</i>). 2. L'attention générale (<i>directed attention</i>). 3. L'attention sélective (<i>selective attention</i>). 4. L'autogestion (<i>self-management</i>). 5. L'autorégulation (<i>self-monitoring</i>). 6. L'identification d'un problème (<i>problem identification</i>). 7. L'autoévaluation (<i>self-evaluation</i>).
<p>Les stratégies cognitives</p> <p>Les stratégies cognitives impliquent une interaction avec la matière à l'étude, une manipulation mentale ou physique de cette matière et une application de techniques spécifiques dans l'exécution d'une tâche d'apprentissage.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La répétition (<i>repetition</i>). 2. L'utilisation de ressources (<i>resourcing</i>). 3. Le classement ou le regroupement (<i>grouping</i>). 4. La prise de notes (<i>note taking</i>). 5. La déduction ou l'induction (<i>deduction/induction</i>). 6. La substitution (<i>substitution</i>). 7. L'élaboration (<i>elaboration</i>). 8. Le résumé (<i>summerization</i>). 9. La traduction (<i>translation</i>). 10. Le transfert des connaissances (<i>transfer</i>). 11. L'inférence (<i>inferencing</i>).
<p>Les stratégies socio-affectives</p> <p>Les stratégies socio-affectives impliquent l'interaction avec une autre personne, dans le but de favoriser l'apprentissage, et le contrôle de la dimension affective accompagnant l'apprentissage.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La clarification/vérification (<i>questionning for clarification</i>). 2. La coopération (<i>cooperation</i>). 3. Le contrôle des émotions (<i>self-talk</i>). 4. L'autorenforcement (<i>self-reinforcement</i>).
<p>Source : O'Malley et Chamot 1990 : 137-139.</p>

Seguidamente, en la Tabla 2.4 vemos una propuesta similar, aunque más reducida, también basada en la clasificación de O'Malley y Chamot de Suárez Rodríguez (2022). Vemos como modifica las estrategias socioafectivas planteadas por Cyr añadiendo el 'diálogo interior' y no considerando el control de las emociones y el autoreforzo (aunque este podría considerarse incluido en el diálogo interior).

Tabla 2.4

Clasificación de las estrategias de aprendizaje O'Malley y Chamot (1990) según Suárez Rodríguez (2022, p.169)

Clasificación de estrategias de aprendizaje (O'Malley y Chamot, 1990)		
Metacognitivas	Atención selectiva	Prestar atención a elementos lingüísticos específicos para su interiorización.
	Planificación	Planificar los componentes lingüísticos que se requieren para realizar una tarea lingüística.
	Monitorización	Controlar las tareas que se realizan.
	Evaluación	Valorar la comprensión y la producción oral y escrita.
Cognitivas	Repetición	Repetir conceptos para recordarlos.
	Transferencia	Utilizar conocimientos lingüísticos conocidos para la adquisición de información.
	Inferencia	Utilizar información para adivinar el significado de elementos nuevos, predecir resultados o completar los datos.
	Deducción	Aplicar reglas para la comprensión de la lengua.
	Traducción	Emplear la L1 para desenvolverse en la L2/LE.
	Agrupación	Clasificar los conceptos que se pretende aprender basándose en características comunes.
	Resumen	Sintetizar la información.
	Uso de imágenes	Usar imágenes para comprender y recordar información nueva.
	Contextualización	Situar la información en un contexto significativo.
Socioafectivas	Petición de aclaraciones	Solicitar explicaciones adicionales para comprender un concepto.
	Cooperación	Resolver dificultades, contrastar información y realizar valoraciones en equipo.
	Diálogo interior	Verbalizar los avances y las carencias que se producen en el proceso de aprendizaje.

2.6.4.3. Clasificación de Cohen

Cohen (1998, 2011) citado en Cohen y Henry (2014) establece una distinción importante entre estrategias de aprendizaje y estrategias de uso de la lengua. Las estrategias de aprendizaje, según este autor, son pensamientos y comportamientos conscientes o semiconscientes que los estudiantes emplean con el objetivo explícito de mejorar su conocimiento y comprensión del idioma. Esta definición va más allá de la mera comunicación, al centrarse en el proceso de aprendizaje en sí.

Por otro lado, las estrategias de uso de la lengua se refieren según este autor, a cómo se emplea el idioma aprendido, aunque sea de manera incompleta. Cohen las subdivide a su vez en cuatro estrategias: estrategias de recuperación, de ensayo, de comunicación y de compensación. Cada una de ellas cumple con una función específica, desde recuperar material lingüístico almacenado hasta crear una apariencia de habilidad lingüística.

El concepto de ‘orquestrar estrategias’ ha ganado relevancia en la investigación sobre el aprendizaje de idiomas. Introducido por Vandergrift en 2003 en el contexto de la comprensión auditiva, este término ha sido adoptado y ampliado por otros investigadores como Anderson (1991, 2008) y Oxford (2011). La idea central es que los estudiantes deben ser capaces de combinar y coordinar diferentes tipos de estrategias para maximizar su eficacia en el aprendizaje y uso del idioma. Esta orquestación de estrategias representa un nivel superior de competencia estratégica, en el cual el aprendiz no solo utiliza estrategias individuales, sino que las integra de manera efectiva según las demandas de cada situación de aprendizaje o comunicación (Oxford et al., 2014).

Si planteamos la orquestación de estrategias de aprendizaje y uso de la lengua ello podría implicar una sinergia estratégica donde ambos tipos se refuercen mutuamente, por ejemplo, una estrategia metacognitiva de planificación (aprendizaje) podría mejorar la eficacia en el uso de la lengua. Dicha orquestación podría permitir igualmente un desarrollo holístico que integre la capacidad de aprender y usar el idioma creando un ciclo de retroalimentación positiva entre aprendizaje y uso.

El modelo de Cohen (1998) propone una clasificación de estrategias basada en su función, que se dividirá en aprendizaje o uso, por lo que hace una distinción entre

estrategias de aprendizaje y estrategias de uso de la lengua, que subdivide en las siguientes subcategorías:

- 1) Estrategias de aprendizaje de la lengua: centradas en el proceso de adquisición del idioma y que incluyen las siguientes subcategorías:
 - Selección de contenidos a aprender.
 - Organización de recursos y materiales para facilitar el aprendizaje.
 - Técnicas de memorización cuando la integración de conocimientos resulta difícil.

- 2) Estrategias de uso de la lengua: enfocadas en la aplicación práctica del idioma y que comprenden a su vez las siguientes subcategorías con sus objetivos:
 - Estrategias de recuperación: acceder a la información aprendida.
 - Estrategias de práctica: ejercitar y consolidar los conocimientos adquiridos.
 - Estrategias de cobertura: compensar las carencias lingüísticas.
 - Estrategias comunicativas: producir y comprender mensajes en la lengua meta.

Esta clasificación de Cohen destaca la importancia de considerar no solo cómo se aprende un idioma, sino también cómo se utiliza en situaciones reales de comunicación. Así, proporciona un marco integral que abarca tanto el proceso de adquisición como el de aplicación práctica de una LE.

2.6.4.4. Clasificación de Oxford

Antes de hablar de la clasificación de Oxford (1990) conviene precisar que presenta tres características esenciales. La primera es que su principal objetivo es potenciar las competencias comunicativas del aprendiz. La segunda versa sobre la relación entre estrategias y autonomía que a su vez está muy vinculada a la competencia de aprender a aprender. La tercera plantea un cambio de rol del profesor que pasa de ser un transmisor de conocimientos a un guía, mediador, facilitador o coordinador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Monereo et al. (2007) destacan la importancia de considerar tres tipos de conocimientos esenciales, para los dos intervinientes en el aprendizaje, el alumno y el profesor, haciendo una distinción entre tres tipos de conocimientos:

- Conocimiento declarativo: ‘lo que se aprende’, el contenido teórico de la materia.
- Conocimiento procedimental: ‘cómo se aprende’, las técnicas y métodos para estudiar o enseñar la materia.
- Conocimiento condicional o estratégico: ‘con qué finalidad se utilizará lo aprendido’, la comprensión del propósito y contexto de aplicación del conocimiento.

Este autor sostiene que estos tres tipos de conocimiento son fundamentales y complementarios. No basta con dominar solo el contenido teórico; es igualmente crucial entender cómo abordar el aprendizaje de ese contenido y reconocer su aplicabilidad y relevancia. Esta perspectiva subraya la importancia de un enfoque integral en la educación, donde tanto educadores como estudiantes deben desarrollar no solo el conocimiento del contenido, sino también las habilidades metacognitivas necesarias para un aprendizaje efectivo y significativo.

El papel del docente y del estudiante en el proceso de aprendizaje es complementario pero diferenciado. Como señala Ospina García (2012), la base epistemológica de la enseñanza de estrategias en el aula se fundamenta en principios constructivistas y cognitivistas. Esto implica que los docentes deben enseñar no solo el contenido de la lengua, sino también cómo aprenderla de manera efectiva.

Por otro lado, Valenzuela González (2000) enfatiza la responsabilidad final del estudiante en el logro de las metas educativas. Independientemente de la calidad del diseño instructivo o la sofisticación de las tecnologías empleadas, el aprendizaje depende en última instancia de las estrategias que el estudiante utilice para aprender.

En este contexto, el docente debe dominar una amplia gama de estrategias de aprendizaje, aunque estas sean implementadas por el aprendiz. Su rol es enseñarlas, guiar su implementación y ayudar a los estudiantes a seleccionar las más adecuadas para cada situación. Así, mientras el aprendiz no necesita controlar la estrategia didáctica, sí debe

desarrollar y aplicar sus propias estrategias de aprendizaje, con el apoyo y orientación del docente.

Wenden y Rubin (1987) hablan de enseñanza ciega y enseñanza informada al referirse a las estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas por los aprendientes bajo la influencia de los docentes. Por ejemplo, si el docente hace actividades de prelectura de un texto estamos en enseñanza ciega, si explica la utilidad y efectividad de dicha estrategia estamos haciendo enseñanza informada.

La clasificación de las EA de Oxford (1990) es muy influyente en el campo. Como se puede observar en la Tabla 2.5, propone dos grandes grupos, las estrategias directas y las estrategias indirectas, que se dividen a su vez en tres subgrupos cada una.

Tabla 2.5

Clasificación de estrategias de aprendizaje (Oxford, 1990)

Clasificación de estrategias de aprendizaje (Oxford, 1990)		
Estrategias directas	Estrategias memorísticas	Crear conexiones mentales
		Aplicar imágenes y sonidos
		Revisar de manera adecuada
		Emplear la acción
	Estrategias cognitivas	Practicar
		Recibir y enviar mensajes
		Analizar y razonar
	Estrategias compensatorias	Procesar el input y el output
		Adivinar de manera inteligente
Superar limitaciones en la producción oral y escrita		
Estrategias indirectas	Estrategias metacognitivas	Centrar el aprendizaje
		Organizar y planificar el aprendizaje
		Evaluar el aprendizaje
	Estrategias afectivas	Reducir la ansiedad
		Animarte a ti mismo/a
		Tomar la temperatura emocional
	Estrategias sociales	Hacer preguntas
		Cooperar
		Empatizar

Fuente: extraída de Suárez Rodríguez (2022, p.171)

Las primeras estrategias se clasifican en: de memoria (también conocidas como mnemotécnicas), cognitivas (relacionadas con el conocimiento del idioma) y compensatorias (útiles para superar las limitaciones o problemas al usar el idioma). Las segundas o indirectas se denominan así porque no están involucradas directamente con el uso del idioma. Se dividen en: metacognitivas (ayudan al control eficiente del conocimiento y a su coordinación), sociales (relacionadas con la interacción) y afectivas (sirven para regular las emociones, motivaciones, actitudes y valores). Estas estrategias se componen de subestrategias que tienen que ver con tareas específicas del proceso de aprendizaje.

Procedemos a detallar las distintas EA de esta clasificación:

1. Estrategias directas o vinculadas con el idioma

Cuando el aprendiz adopta estrategias directas utiliza técnicas, comportamientos, herramientas que emplean la lengua objeto para una mejor adquisición de dicha lengua. Se dividen en tres:

1.1 Estrategias de recuerdo o memorización

Las estrategias memorísticas son herramientas mentales que se requieren para el aprendizaje de la lengua (Oxford, 1990). Son las acciones realizadas principalmente para adquirir vocabulario. Por ejemplo, usar imágenes mentales, crear vínculos entre el vocabulario nuevo y el antiguo, agrupar por unidades significativas o por campos semánticos, asociar a un contexto.

1.2 Estrategias cognitivas

Tienen una función específica en el aprendizaje de lenguas, puesto que permiten manipular y transformar el idioma (Oxford, 1990). Son las acciones realizadas para facilitar el tratamiento de la información lingüística. Por ejemplo, repetir, tomar notas, analizar nuevas expresiones.

1.3 Estrategias de compensación

Se trata de las acciones realizadas para rellenar lagunas de conocimiento. Por ejemplo, suponer o intentar adivinar el significado, usar circunloquios (por ejemplo, decir herramienta utilizada para cortar el pelo en vez de tijera), inventar palabras, decirlas en la lengua materna (cambio de código).

2. Estrategias indirectas o no directamente vinculadas con el idioma

Cuando el aprendiz adopta estrategias indirectas utiliza técnicas, comportamientos, herramientas que no emplean directamente la lengua objeto para una mejor adquisición de dicha lengua. Se dividen en tres:

2.1 Estrategias Metacognitivas

Son las acciones realizadas para centrar, planificar y evaluar el proceso de aprendizaje, sirven para coordinar el aprendizaje.

2.2 Estrategias afectivas

Son las acciones realizadas para gestionar las emociones, las actitudes y la motivación. Por ejemplo, relajarse o evitar la ansiedad para atreverse a tomar la palabra en la lengua meta, calibrar la autoexigencia. Con las estrategias afectivas el alumno podrá controlar y cambiar factores que afectan el aprendizaje como la baja autoestima y la ansiedad.

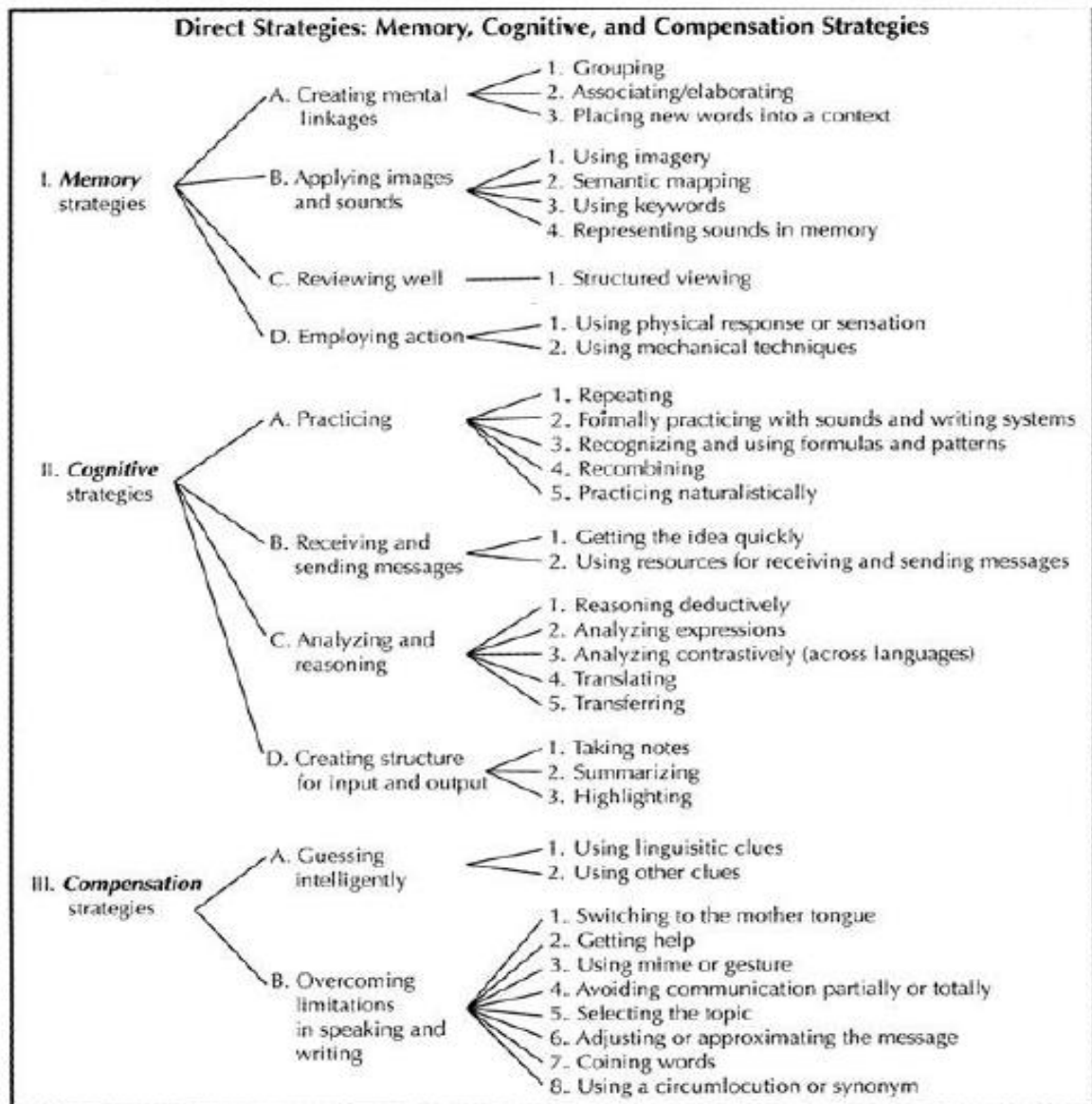
2.3 Estrategias sociales

Son las acciones realizadas para aprender a través del contacto con otras personas. Por ejemplo, pedir ayuda a un compañero para que le corrija o trabajar en grupo para realizar una tarea, hacer preguntas, pedir aclaraciones, usar la empatía.

Mostramos a continuación dos tablas, una con las estrategias directas, recogida en la Figura 2.8, y otra con las estrategias indirectas, recogida en la Figura 2.9, que muestran con detalle cada una de las estrategias de Oxford. Las hemos conservado en inglés con el fin de que se pueda observar cómo para el caso de las estrategias directas la propia Oxford utiliza una estrategia de memoria al redactarlas de manera que las iniciales de la primera palabra de cada subgrupo formen una palabra. Vemos como para *Memory* forman la palabra C.A.R.E para *Cognitive* P.R.A.C y para *Compensation* G.O. Ha empleado sin duda esta estrategia para facilitar su retención.

Figura 2.8

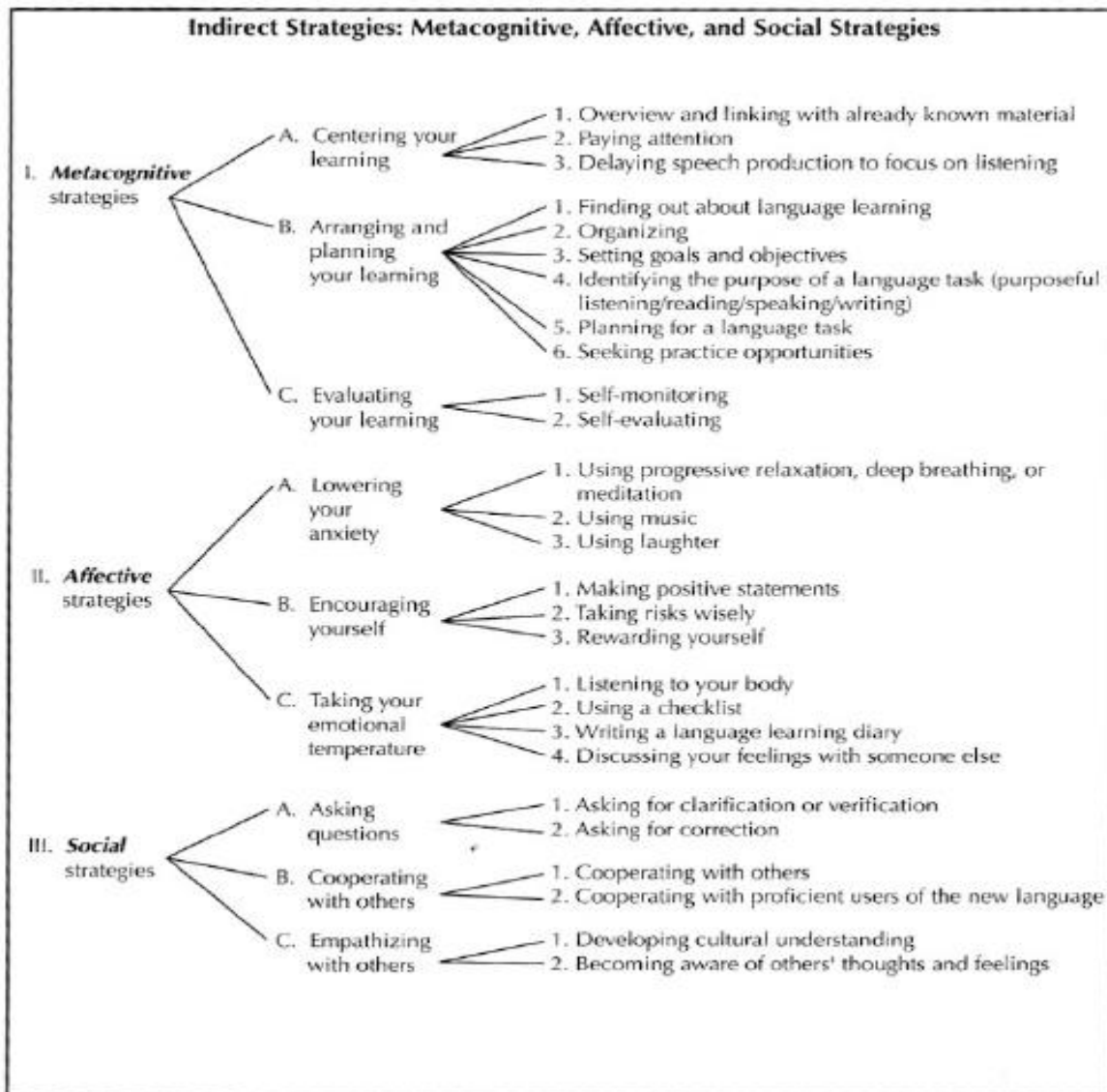
Estrategias directas



Fuente: extraída de Brown (2006, p. 130)

Figura 2.9

Estrategias indirectas



Fuente: extraída de Brown (2006, p. 131)

Vamos a detallar a continuación las estrategias metacognitivas según la clasificación de Oxford (1990).

La primera consistiría en enfocar el aprendizaje. Esta estrategia se subdivide en:

1. Tener una visión general y saber vincular la información no conocida con la conocida. Percibir los conceptos clave para realizar una tarea.
2. Prestar atención. Reflexionar sobre a qué se le va a prestar atención al realizar una tarea.

3. Retrasar la producción oral para centrarse en la escucha para así desarrollar habilidades de escucha hasta sentirse seguro de poder producir oralmente.

La segunda se centra en organizar y planificar el aprendizaje y se subdivide en:

1. Comprender el proceso de aprendizaje de una lengua, así como analizar lo que ha funcionado en situaciones similares.
2. Organizar para mejorar las condiciones de estudio, espacios temporales y el contexto del aprendizaje.
3. Establecer metas y objetivos. Establecer metas a corto, medio y largo plazo para saber a dónde se quiere llegar y buscar alternativas para llevar a cabo el aprendizaje para lograr dichos objetivos.
4. Identificar el objetivo de una tarea de lengua que implican las diferentes destrezas lingüísticas (comprensión y producción escrita, comprensión y producción oral, intermediación escrita y oral).
5. Planificar una tarea de lengua. Estar preparado para desarrollar una tarea y saber qué elementos son necesarios para desarrollarla.
6. Buscar oportunidades para practicar. Buscar oportunidades para desarrollar las habilidades de la lengua en situaciones reales. Considerando también como tal el pensamiento consciente.

La tercera se basa en evaluar el aprendizaje y se divide en:

1. Autocontrol. Identificar los errores que se producen en las distintas destrezas lingüísticas, encontrar la causa y tratar de corregirlos.
2. Autoevaluación. Evaluar el progreso del aprendizaje y los avances frente a los objetivos planteados.

Numerosos autores han realizado clasificaciones menos complejas que la de Oxford. Bosson et al. (2009) distinguen entre estrategias cognitivas, que facilitan la resolución de un problema, y estrategias metacognitivas que regulan las actividades cognitivas, principalmente la planificación y el control.

Por su parte, Macaro (2006, p. 332) plantea que “una reducción de categorías a estrategias cognitivas y metacognitivas es teóricamente justificable y suficiente”. Lo expone de esta manera porque considera las estrategias cognitivas como estrategias directas y las metacognitivas como estrategias indirectas que sirven para que funcionen las directas. Las estrategias afectivas y sociales, reconocidas como una categoría diferente por autores como O’Malley y Chamot (1990), quedan incluidas en la categoría de estrategias metacognitivas porque “requieren del conocimiento de uno mismo como aprendiz a través del monitoreo recurrente del propio aprendizaje” (Macaro, 2006, p. 328).

2.6.4.4.1. Modelo de Autorregulación Estratégica (S2R)

La teorización más reciente sobre la clasificación de EA se encuentra en el Modelo de Autorregulación Estratégica (S2R) (Oxford, 2011, 2017).

La investigación en EA de autorregulación ha sido especialmente productiva en los últimos años gracias a las colaboraciones de grupos de investigación de universidades chinas centrados en los trabajos más recientes sobre el Modelo de Autorregulación Estratégica (S2R) basado en la teoría de Zimmerman (2008) del aprendizaje autorregulado (SRL) y su combinación con la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) para unir aspectos socioculturales y psicológicos (Oxford, 2017). La falta de acuerdo con respecto a la conceptualización de las EA ha llevado a esta autora a reformular el concepto original e incorporar la perspectiva de la autorregulación (Suárez Rodríguez, 2022).

Para Oxford (2011) esta es la definición de EA autorreguladas:

Las estrategias de aprendizaje autorregulado se definen como intentos deliberados y orientados a objetivos para gestionar y controlar los esfuerzos de aprendizaje de una segunda lengua (L2). Estas estrategias son acciones amplias y enseñables que los aprendices eligen entre diversas alternativas y emplean con fines de aprendizaje de L2 (por ejemplo, construir, internalizar, almacenar, recuperar y utilizar información; completar tareas a corto plazo y/o desarrollar competencia y autoeficacia en L2 a largo plazo). Ejemplos: planificación, evaluación, obtención y uso de recursos, razonamiento más allá de los datos inmediatos, generación y mantenimiento de la motivación, y superación de lagunas de conocimiento en la comunicación. (p. 12, traducción propia).

Esta definición destaca que las EA autorreguladas son:

- Intencionales y dirigidas a metas específicas
- Flexibles y adaptables a diferentes situaciones de aprendizaje.
- Centradas tanto en procesos cognitivos como motivacionales.
- Aplicables a tareas inmediatas y al desarrollo a largo plazo
- Enseñables y, por lo tanto, pueden ser mejoradas a través de la instrucción.

A continuación, en la Figura 2.10 se muestra la tabla explicativa del modelo (S2R).

Figura 2.10

Categorías de metaestrategias y estrategias de Oxford (2011)

METAESTRATEGIAS PARA LA GESTIÓN Y EL CONTROL GENERAL Prestar atención, planificar, usar y obtener recursos, organizar, implementar planes, dirigir el uso estratégico, monitorizar, evaluar		
Estrategias Metacognitivas Ayudan al aprendiente a gestionar la dimensión cognitiva	Estrategias Meta-afectivas Ayudan al aprendiente a gestionar la dimensión afectiva	Estrategias Meta-SI Ayudan al aprendiente a gestionar la dimensión sociocultural-interactiva
Estrategias cognitivas Ayudan a los aprendientes a construir, transformar y aplicar el conocimiento de la L2 1. Uso de los sentidos para entender y recordar 2. Activación del conocimiento 3. Razonamiento 4. Conceptualización con detalle 5. Conceptualización amplia 6. Realización de inferencias más allá de los datos	Estrategias afectivas Ayudan a los aprendientes a generar emociones y actitudes positivas para mantenerse motivado 1. Activación de emociones, creencias y actitudes de ayuda 2. Generación y mantenimiento de la motivación	Estrategias sociocultural-interactivas Ayudan a los aprendientes a interactuar para aprender a comunicarse 1. Interacción para aprender y comunicarse 2. Superar las limitaciones en la comunicación 3. Desenvolverse en contextos socioculturales

Fuente: extraída de Oxford (2011)

Según Oxford (2011), las metaestrategias son herramientas de control y gestión ejecutiva que ayudan a los aprendices a utilizar y evaluar la efectividad de estrategias específicas. Estas implican acciones como prestar atención, planificar, obtener y usar recursos, organizar, implementar planes, dirigir el uso de estrategias, monitorear y evaluar.

Oxford clasifica las metaestrategias en tres categorías:

- Estrategias metacognitivas: organizan la dimensión cognitiva.
- Estrategias meta-afectivas: gestionan la dimensión afectiva.
- Estrategias meta-sociocultural-interactivas: organizan la dimensión sociocultural-interactiva.

Estas metaestrategias permiten a los aprendices gestionar de manera más eficaz su proceso de aprendizaje en diferentes dimensiones.

Con este nuevo modelo, Oxford ha modificado la clasificación de las estrategias metacognitivas que han pasado de ser una de las tres categorías dentro de las estrategias indirectas a aparecer en el centro, inicio o base del modelo. Con ello está transmitiendo la idea de que se puede prestar atención, planificar, controlar y autoevaluar no solo las estrategias cognitivas sino también las estrategias afectivas y sociocultural-interactivas, lo que ha llamado ‘Metaestrategias para la gestión y el control general’ que además ha ampliado a ‘usar y obtener recursos’ y ‘dirigir el uso estratégico’. Ha clasificado además las estrategias de comunicación como estrategias sociocultural-interactivas.

Aunque Oxford (2011) presentó su visión ampliada o Modelo de Autorregulación Estratégica (S2R) se mantiene la confusión en las definiciones y conceptualizaciones en el campo de las EA que no obstante sigue avanzando con dinamismo.

Oxford (2017) actualizó su modelo de estrategias de aprendizaje de L2/LE, identificando ahora cuatro dimensiones principales: estrategias cognitivas, afectivas, de motivación y sociales. El cambio más notable ha sido que extrajera las estrategias motivacionales, que se centran en generar y mantener actitudes positivas hacia el aprendizaje, de las afectivas, destacándolas como una categoría independiente. Esta modificación subraya la importancia crucial de la motivación en el proceso de aprendizaje de idiomas.

2.7. Estrategias metacognitivas o aprendizaje autorregulado

La metacognición, que implica reflexionar sobre nuestra forma de pensar, es fundamental para la autorregulación del aprendizaje. Beach et al. (2020) explican que este proceso metacognitivo se manifiesta cuando establecemos planes, fijamos objetivos, seleccionamos estrategias, evaluamos nuestro progreso y analizamos nuestro aprendizaje. Los autores sugieren que la enseñanza y el desarrollo de habilidades metacognitivas se pueden fomentar a través de técnicas como el cuestionamiento, la reflexión, el pensamiento en voz alta y la retroalimentación y añaden que la investigación muestra que la metacognición es clave para permitir que los estudiantes autorregulen eficazmente su aprendizaje, subrayando la importancia de estas habilidades para que los estudiantes tomen un control activo de sus procesos cognitivos y estrategias de aprendizaje.

Oxford (1990) afirma que las estrategias metacognitivas permiten al estudiante controlar y regular su propio proceso de aprendizaje al capacitarlo para centrar, agrupar, planificar y evaluar el aprendizaje de manera eficiente.

Según Valverde Zambrana (2020) representan una de las categorías de estrategias más importantes en el aprendizaje de una LE:

Las estrategias metacognitivas son la que ayudan a los estudiantes a dirigir, planificar, regular, y autoevaluar su aprendizaje. Estas estrategias permiten el análisis del propio aprendizaje y la evaluación de los pasos más efectivos para alcanzar los objetivos propuestos. (p. 339)

Esta definición aporta claridad a la anterior al hablar de ‘efectividad’. La eficacia, en nuestro contexto, implica alcanzar los objetivos educativos propuestos. La eficiencia, involucra la optimización de recursos (en términos de tiempo, esfuerzo, materiales) para conseguir esas metas con el menor consumo de recursos posibles. La combinación de eficacia y eficiencia resulta en efectividad; los aprendices efectivos buscarán los mejores resultados con el menor esfuerzo.

Las estrategias metacognitivas sirven por lo tanto para reflexionar sobre el conocimiento, para hacernos conscientes de nuestro proceso de aprendizaje y que así nos orienten sobre cómo gestionar ese aprendizaje, reconociendo qué información podemos elegir para construir nuevos conocimientos, planificar objetivos y ver cómo seremos

capaces de lograrlos. Son procesos de autorregulación que supervisan la actividad cognitiva.

Para activar estrategias metacognitivas en el aprendiz es imprescindible encontrar recursos que generen reflexión sobre el aprendizaje. Aunque la autorregulación o las estrategias metacognitivas van más allá de la reflexión e implican también control del aprendizaje (Ospina García, 2011). Aquí es donde entraría la autonomía, puesto que un aprendizaje controlado conlleva un aprendiz autónomo.

Un aprendizaje autónomo implica según Valenzuela González (2000) que el estudiante defina las normas específicas que guiarán su aprendizaje en términos de espacio y tiempo. Por ejemplo, el aprendiz decide cuándo y dónde estudiar para maximizar su concentración y minimizar las distracciones, así como qué recursos va a utilizar.

El término ‘autonomía’ tiene raíces etimológicas que se remontan a la antigua Grecia. Literalmente significa ‘autogobierno’, un concepto que se aplicó originalmente a las ciudades-estado griegas que se regían por sus propias leyes. Posteriormente, este concepto se adaptó al campo de la psicología, como señala Oxford (2017), para describir la capacidad de un individuo de tomar decisiones y actuar de forma independiente en su proceso de aprendizaje.

El aprendizaje autónomo implica poner en marcha los siguientes procesos Dickinson (1993):

- Identificar lo que se ha enseñado.
- Fijar sus propios objetivos de aprendizaje.
- Seleccionar e implementar estrategias apropiadas.
- Monitorear por sí mismo el uso de estrategias.
- Tomar decisiones en cuanto a si seguir o no utilizando dichas estrategias, dependiendo de lo eficaces que hayan resultado.

Por otro lado, el aprendizaje autorregulado tendrá que tener en cuenta la definición de los objetivos, la planificación, el seguimiento, el control, la autoevaluación y la reflexión (Beach et al., 2020).

La autorregulación es una capacidad fundamental de control sobre los pensamientos, acciones, emociones y motivación, para saber activar las estrategias de aprendizaje adecuadas a los objetivos fijados; se puede definir también como el proceso de afrontar el aprendizaje de manera intencional, autónoma y efectiva (Panadero y Tapia, 2014).

Un aprendizaje autorregulado se da cuando la persona aplica sus estrategias de aprendizaje, se autoevalúa para asegurarse que el contenido a aprender ha sido realmente aprendido y señala, en caso necesario, medidas correctivas para alcanzar las metas de aprendizaje mediante otras opciones estratégicas (Pintrich y Garcia, 1992; Schunk y Zimmerman, 1994; Zimmerman, 1990, citados en Valenzuela González, 2000).

Según Zulma (2006), para Zimmerman (1995), uno de los principales especialistas en aprendizaje autorregulado, la autorregulación abarca mucho más que la metacognición ya que tiene en cuenta también la autoeficacia y la agencia personal, junto con procesos relacionados con la motivación y el comportamiento que pueden activar el sistema de autorreferencia que es la autorregulación.

Thomas y Rose (2019) afirman que, en los movimientos para alinear las estrategias de aprendizaje de idiomas con la autorregulación, la autonomía y la autodirección, es posible que hayamos perdido la capacidad de explorar cómo las estrategias son enseñadas, andamiadas e influenciadas por otros conceptos en la investigación estratégica.

2.8. Cuestionarios para la evaluación de estrategias

Antes de plantearnos el uso de los cuestionarios o cómo obtener información del alumno sobre las estrategias que aplica para el aprendizaje de y la comunicación en una LE debemos asumir que estamos de acuerdo con que las estrategias no sólo son eficaces en dicho contexto, sino que como profesores debemos proporcionar instrucción explícita al respecto.

No todos los autores coinciden ni siquiera en este punto. Aunque son una inmensa mayoría los que están de acuerdo con la enseñanza-aprendizaje de estrategias, existen autores muy reconocidos en el campo, como Bialystok (1990), que afirman que se enseña

‘una lengua’ no ‘estrategias’, o Monereo et al. (2007) quienes apuntan a “la imposibilidad de medir directamente el proceso mental de toma de decisiones que supone todo comportamiento estratégico” (p. 115) aunque añaden que en los últimos años, a pesar de las dificultades, se ha observado un aumento significativo del desarrollo de herramientas y métodos para evaluar el comportamiento estratégico de los estudiantes y que este crecimiento se debe principalmente a la creciente importancia atribuida a la enseñanza-aprendizaje de estrategias, así como al renovado interés en el campo de la metacognición.

La instrucción explícita no se debería aplicar de cualquier manera y aquí es cuando entraría en juego el contexto. Según Rodríguez Rodríguez (2004) las estrategias deberían enseñarse en el contexto en el que van a ser utilizadas e integradas con los otros objetivos comunicativos de la clase, además la tarea del profesor debería ser la de informar a los estudiantes sobre las posibilidades que tienen a su alcance y, después, dejarles a ellos que elijan las que más les convienen.

Cyr (1998) ideó un cuestionario para que el alumno descubriese las estrategias de aprendizaje y reflexionase sobre el uso que hace de ellas (ver Figura 2.11).

Figura 2.11

Cuestionario sobre estrategias de aprendizaje de Cyr (1998)

APPENDICE D			
Quelles sont vos stratégies d'apprentissage?			
Lisez les phrases suivantes et dites si vous faites cela (1) rarement ou jamais, (2) quelquefois ou (3) souvent ou très souvent.			
Partie A			
1. Lorsque je lis un texte en français, je lis d'abord rapidement (je survole), puis je reviens au début et je lis attentivement.	1	2	3
2. J'écoute attentivement ma prononciation et j'essaie de la corriger.	1	2	3
3. J'essaie de trouver différentes façons de pratiquer le français.	1	2	3
4. Je recherche des occasions de lire le plus possible en français.	1	2	3
5. Quand je lis un texte en français, j'essaie d'en comprendre l'idée générale avant de chercher dans le dictionnaire les mots que je ne connais pas.	1	2	3
6. Je regarde la télévision en français dans le but d'améliorer ma compréhension.	1	2	3
7. Je prends garde à mes erreurs en français et j'essaie de m'améliorer.	1	2	3
8. J'écoute attentivement quand quelqu'un me parle français.	1	2	3
9. J'essaie de découvrir comment je peux améliorer mon apprentissage du français.	1	2	3
10. Je planifie mes activités quotidiennes de manière à me réserver du temps pour étudier le français.	1	2	3
11. Je cherche des personnes avec qui je peux parler en français.	1	2	3
12. J'ai des buts précis pour améliorer mes habiletés en français.	1	2	3
13. Je vérifie mes progrès dans mon apprentissage du français.	1	2	3
14. Lorsque je sais que je devrai utiliser le français au téléphone, dans un commerce ou dans un bureau, je pense à l'avance à ce que je vais dire.	1	2	3
Partie B			
1. Je réponds dans ma tête aux questions du professeur même s'il ne s'adresse pas à moi.	1	2	3
2. Je note les mots nouveaux que j'apprends tous les jours en les écrivant dans un cahier.	1	2	3
3. Je me parle à moi-même en français.	1	2	3
4. Je fais des liens entre ce que je sais déjà et les expressions ou les mots nouveaux que j'apprends en français.	1	2	3
5. J'utilise les mots nouveaux dans des phrases pour m'en souvenir.	1	2	3
6. Quand je cherche un mot dans le dictionnaire, je lis aussi les exemples qui illustrent l'utilisation de ce mot.	1	2	3
7. Il m'arrive de deviner la signification d'un mot ou d'une expression d'après le contexte ou le reste de la phrase.	1	2	3
8. Quand j'apprends des expressions ou des mots nouveaux, je me les répète à moi-même à haute voix.	1	2	3

En dicho cuestionario el alumno lee ejemplos de estrategias y debe responder en una escala de uno a tres si las aplica a menudo o muy a menudo (3), algunas veces (2) o rara vez o nunca (1). Se trata por ejemplo de contestar a la afirmación: intento descubrir cómo puede mejorar mi aprendizaje del francés (estrategia 9, Parte A) o contesto mentalmente a las preguntas del profesor incluso si no se dirige a mí (estrategia 1, Parte B).

En Cohen et al. (2023) hacen hincapié en que cuando se les pide a los alumnos que indiquen lo que generalmente hacen cuando usan estrategias sus respuestas pueden basarse más en creencias que en el desempeño real de la tarea. Afirman asimismo que “los investigadores de EA de todo el mundo todavía están replicando estudios de hace varias décadas sin considerar necesariamente si uno o más de los instrumentos utilizados en esos estudios se han vuelto obsoletos” y añaden que “las descripciones de estrategias tienden a estar en un nivel de generalidad que las hace ambiguas y, por lo tanto, no fácilmente operativas” (p. 315).

Esta afirmación de Cohen es especialmente relevante viniendo de uno de los autores más prolíficos en este campo, en el que lleva más de 35 años, y que fue el primero en plantear, por ejemplo, la diferencia entre estrategias de aprendizaje y estrategias de uso de la lengua (1998).

La controversia ha sido bastante importante y ha llegado más allá de los cuestionarios afirmándose que “en los últimos años, los académicos han argumentado que las estrategias de aprendizaje de idiomas son demasiado generales, indefinidas e incoherentes y que las preguntas diseñadas para medir las estrategias de aprendizaje de idiomas son inexactas y poco confiables” (Dörnyei 2005; Woodrow 2005; Tseng et al. 2006, citados en Rose, 2012, p. 92).

Sin embargo, numerosos autores afirman que los cuestionarios destacan como herramientas que pueden recopilar datos válidos, fiables y prácticos, rápida y fácilmente y permitir trazar patrones de estrategia (Oxford, 2017).

El cuestionario más citado ha sido el SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*) desarrollado por Oxford (1990). Este instrumento de escala Likert de 5 puntos comprende 50 ítems agrupados en seis categorías: (a) estrategias de memoria (9 ítems), (b) estrategias cognitivas (14 ítems), (c) estrategias de compensación (6 ítems), (d)

estrategias metacognitivas (9 ítems), (e) estrategias afectivas (6 ítems) y (f) estrategias sociales (6 ítems).

A modo de ejemplo de uso eficaz de los cuestionarios, aportamos los resultados de una investigación reciente de Gu (2018, citado en Teng, 2023) que introdujo una nueva versión del Cuestionario de Aprendizaje de Vocabulario (VLQ) y demostró que los datos eran confiables. Este nivel de confiabilidad es importante porque indica que las respuestas a los ítems del cuestionario fueron consistentes y, por lo tanto, probablemente estén midiendo el mismo constructo (en este caso, estrategias específicas de aprendizaje de vocabulario) de manera efectiva. La serie de procedimientos de validación se basó en un total de 682 estudiantes en China y dio lugar a un instrumento de 62 elementos.

El cuestionario incluyó dos dimensiones: componentes metacognitivos y cognitivos. Las dimensiones metacognitivas incluyeron creencias sobre el aprendizaje de vocabulario (10 ítems) y la regulación metacognitiva (7 ítems). Las dimensiones cognitivas incluyeron la interferencia (7 elementos), el uso de un diccionario (7 elementos), la toma de notas (6 elementos), el ensayo (9 elementos), la codificación (12 elementos) y la activación (4 elementos). Solo una de las 15 estrategias, es decir, la repetición visual, tenía un alfa de .638. Las estrategias restantes estaban todas por encima .70. La inmensa mayoría de las estrategias estaban por encima de .80. El alfa de Cronbach de más de 0,6 mostró una fiabilidad aceptable incluso para la repetición visual.

Para Zhou y Wei (2018) es sorprendente que la investigación sobre estrategias de producción oral en el contexto de la TELL (*Technology-Enhanced Language Learning*) sea escasa y añaden que esto puede deberse a las limitaciones de la tecnología disponible para el habla interactiva y también para las tecnologías de reconocimiento del habla. Estos componentes podrían considerarse cruciales para el desarrollo y estudio de estrategias de producción oral en entornos tecnológicos.

Esta afirmación guarda probablemente relación con la escasez de cuestionarios disponibles expresamente diseñados para medir las estrategias para el desarrollo de la competencia comunicativa oral, ya que hemos encontrado un número reducido de ellos en la literatura, si los comparamos con los existentes para otras competencias.

Además, si nos queremos centrar en estrategias para las habilidades orales, vemos que la subescala de estrategia de producción oral está sustancialmente informada por la literatura de estrategias de comunicación, ya que las estrategias de producción oral se conocen comúnmente como estrategias de comunicación (Nakatani y Goh, 2007, citado en Schroeder, 2016).

Aunque no corresponda a los objetivos de esta investigación no queremos dejar de citar por su interés el Cuestionario de Conciencia Metacognitiva de la Escucha (MALQ en sus siglas en inglés) diseñado por Vandergrift y Goh (Adam, 2015; Vandergrift et al., 2006) que relaciona la escucha con la conciencia metacognitiva.

A continuación, mostramos en la Tabla 2.6, parcialmente adaptada de Suárez Rodríguez (2022), los cuestionarios más relevantes que se podrían emplear, con adaptaciones, para la producción oral.

Tabla 2.6

Cuestionarios para analizar las EA para la producción oral

Instrumento	Objetivos	Descripción
<i>Strategy Inventory for Language Learning</i> (SILL) (Oxford, 1990)	Identificar qué estrategias de aprendizaje de idiomas utilizan los estudiantes. Medir con qué frecuencia los estudiantes emplean estas estrategias.	Dividido en seis categorías de estrategias: memoria, cognitivas, de compensación, metacognitivas, afectivas y sociales 50 ítems Escala Likert con 5 puntos
<i>Language Strategy Survey</i> (LSS) (Cohen et al., 2003)	Determinar el uso de las estrategias de aprendizaje en el desarrollo de la comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita	Se configura en apartados de acuerdo con las destrezas lingüísticas. Mide también el uso de vocabulario y la traducción 89 ítems Escala Likert con 5 puntos

Instrumento	Objetivos	Descripción
Aprende-le Inventario de Estrategias de Aprendizaje para la Lengua Española (Roncel, 2007)	Determinar la frecuencia con la que se usan las estrategias de aprendizaje en ELE	Se trata de una adaptación del SILL en la que se analizan las diferentes estrategias de aprendizaje 50 ítems Escala Likert con 5 puntos
<i>Oral Communication Strategy Inventory</i> (OCSI) (Nakatani, 2006)	Evaluar las estrategias que los aprendices de una segunda lengua emplean para enfrentarse a dificultades durante la comunicación oral (tanto de recepción como de producción)	Se divide en dos partes principales: una que examina las estrategias relacionadas con problemas al hablar, y otra que se centra en las estrategias para manejar dificultades de comprensión durante la interacción oral.
PLS Questionnaire (Calka, 2011)	Cuestionario que examina la frecuencia de uso de las PLS (<i>Pronunciation Learning Strategies</i>) basado en el SILL de Oxford (1990)	Se divide en seis partes principales que presentan las estrategias de las que surgen las tácticas. Se basa en estrategias de: memorización, cognitivas, compensación, metacognitivas, afectivas y sociales. 64 ítems Escala Likert con 5 puntos más 1 pregunta final abierta.

Fuente: elaboración propia adaptación de Suárez Rodríguez (2022, p. 277)

El cuestionario más empleado ha sido sin duda el SILL de Rebeca Oxford que aun así ha recibido también críticas sobre su fiabilidad y validez (O'Malley y Chamot, 1990; Dornyei, 2005; Macaro, 2006, citados en Suárez Rodríguez, 2022).

A continuación, en la Figura 2.12 se muestran las tres tablas de las seis estrategias con las 64 tácticas que aparecen en el PLS de Calka (2011) adaptado del SILL de Oxford (1990) para examinar las estrategias de aprendizaje de la pronunciación empleadas por los alumnos.

Figura 2.12

Estrategias de aprendizaje según Calka (2011)

<i>Direct strategies</i>	
<i>Group of Strategies</i>	<i>Tactics</i>
Memory strategies	
A. Representing sounds in memory	(1) Grouping (3) (2) Making up songs, rhymes, sentences, etc., to memorise pronunciation (11) (3) Making associations: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Visual</i> – associating the pronunciation of a word with the place where one has seen its transcription (7); associating sounds with mental or actual pictures (2); visualising transcription of a given word (6) • <i>Auditory</i> – associating the pronunciation of a word or sound with words or sounds existing in other languages, nature (1) • <i>Visual-auditory</i> – associating the pronunciation of a word or sound with a situation in which one has heard it (8) (4) using phonetic symbols or one's own code (5)
B. Reviewing well	(1) Regular revisions of new words' pronunciation (12)
C. Employing action	(1) Using mechanical techniques, e.g. using flash cards (13) (2) Making notes: creating posters, vocabulary lists with transcription, highlighting, etc. (4)
D. Rote-learning	(1) Repeating a word (aloud or silently) several times over (9) (2) Listening to a recorded list of words several times over to memorise their pronunciation (10)
Cognitive strategies	
A. Practising pronunciation	(1) Formally practising with sounds: <ul style="list-style-type: none"> • Phonetic drills (14) • Repeating after target language (TL) speakers (15) • Repeating simultaneously with TL speakers (16) • Repeating simultaneously with TL speakers, imitating their voice, gestures, etc. (17) • Imitating mouth movements made by TL speakers (20) • Listening to recordings to identify the pronunciation of new words (practising perception) (34)

<i>Direct strategies</i>	
<i>Group of Strategies</i>	<i>Tactics</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Reading aloud, reciting, acting out dialogues, etc. (25, 26) • Whispering in order to 'feel' articulation better (27) • Exercising speech organs (22) • Observing speech organs in the mirror when speaking the TL (21) • Talking to oneself in the TL (24) • Rehearsing (23) • Completing various phonetic exercises (32) • Doing transcription exercises (33) <p>(2) Practising naturalistically with a clear communicative aim:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Using media (18) • Speaking with foreigners in the TL (19)
B. Receiving and sending messages on pronunciation	(1) Using resources, e.g. pronunciation dictionaries, books, websites on phonetics and phonology (28, 29)
C. Analysing and reasoning	<p>(1) Reasoning deductively: forming and using pronunciation rules, testing hypotheses (30)</p> <p>(2) Analysing contrastively: comparing TL sounds with sounds existing in other languages (31), imitating TL native speakers speaking the learner's mother tongue in order to feel the differences between the languages (36) and analysing pronunciation mistakes they make (37)</p>
D. Creating structure for input and output	(1) Taking notes: using phonetic symbols or one's own code to write down the pronunciation of new words (33); taking notes on pronunciation rules and information on phonetics and phonology (35)
<i>Compensation strategies</i>	
A. Guessing intelligently	(1) Guessing the pronunciation of new words (e.g. on the basis of their spelling) (38)
B. Overcoming limitations in pronunciation	<p>(1) Using L1 pronunciation if the word in the TL and in the L1 is spelled in a similar way (40)</p> <p>(2) Using proximal articulation (41)</p> <p>(3) Avoiding words whose pronunciation one does not know (39)</p>

<i>Indirect strategies</i>	
<i>Strategies group</i>	<i>Tactics</i>
Metacognitive strategies	
A. Centring one's learning	(1) Revising theoretical knowledge on phonetics before doing a pronunciation task (47) (2) Paying attention to pronunciation – in general (directed attention) (43); or concentrating on a given phonetic feature (selective attention) (44)
B. Arranging and planning one's learning	(1) Searching information on pronunciation learning (45) (2) Organising learning (46) (3) Setting short and long time aims (49) (4) Planning for a language task (50) (5) Seeking practice opportunities (42) (6) Planning pronunciation learning (selecting materials, exercises, strategies, etc.) (48)
C. Evaluating one's learning	(1) Self-monitoring (51) (2) Self-evaluation (recording oneself to evaluate one's pronunciation) (52)
Affective strategies	
A. Lowering anxiety	(1) Using relaxation techniques, e.g. breathing, laughter, music (53)
B. Encouraging oneself	(1) Encouraging oneself to work on pronunciation (55) or to speak in the TL (54) (2) Rewarding oneself for success or effort put in pronunciation learning (56)
C. Taking one's emotional temperature	(1) Listening to one's body (57) (2) Having a sense of humour about one's mispronunciations (58) (3) Analysing one's feelings connected with pronunciation learning (59) (4) Discussing feelings with others (60)
Social strategies	
A. Asking questions	(1) Asking for help (62) (2) Asking for correction (61)
B. Cooperating with others	(1) Cooperating with peers and/or advanced users of the TL (63) (2) Peer tutoring (64)

Seguidamente mostramos las estrategias para hacer frente a problemas de comunicación oral (Nakatani, 2006). Según este autor existe poca investigación sobre cómo los estudiantes utilizan estrategias de comunicación oral al realizar una tarea (Nakatani, 2005).

Según (Nakatani, 2005) “las estrategias de comunicación oral se centran específicamente en la interacción oral y en el comportamiento de negociación de los locutores para hacer frente a las interrupciones de la comunicación” (p. 5).

Existirían dos tipos generales de estrategias de comunicación (Nakatani, 2006) las de logro o compensatorias, mediante las cuales los estudiantes elaboran un nuevo plan que les permita alcanzar su objetivo y las de reducción evitación, mediante las cuales evitan resolver el problema reduciéndolo o abandonando el objetivo comunicativo original.

El Inventario de estrategias de comunicación de Nakatani (2006) incluye estrategias no verbales como el uso de gestos y expresiones faciales y estrategias para mantener la fluidez, como prestar atención a la entonación, el ritmo y la pronunciación.

Nakatani (2006) afirma que los hallazgos del OCSI (*Oral communication Strategies Inventory*) deben examinarse junto con otros datos recopilados, como datos reales del discurso, informes verbales retrospectivos, datos de entrevistas y actuaciones grabadas en video.

A continuación, en la Figura 2.13 mostramos las estrategias para hacer frente a los problemas de comunicación oral y a los problemas de comprensión oral.

Figura 2.13

Estrategias para hacer frente a los problemas de comunicación oral y comprensión oral de Nakatani (2006)

<p>Oral Communication Strategy Inventory (OCSI)</p> <hr/> <p>Please read the following items, ^a choose a response, and write it in the space after each item.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Never or almost never true of me 2. Generally, not true of me 3. Somewhat true of me 4. Generally true of me 5. Always or almost always true of me <hr/> <p>Strategies for Coping with Speaking Problems</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. I think first of what I want to say in my native language and then construct the English sentence. 2. I think first of a sentence I already know in English and then try to change it to fit the situation. 3. I use words which are familiar to me. 4. I reduce the message and use simple expressions. 5. I replace the original message with another message because of feeling incapable of executing my original intent. 6. I abandon the execution of a verbal plan and just say some words when I don't know what to say. 7. I pay attention to grammar and word order during conversation. 8. I try to emphasize the subject and verb of the sentence. 9. I change my way of saying things according to the context. 10. I take my time to express what I want to say. 11. I pay attention to my pronunciation. 12. I try to speak clearly and loudly to make myself heard. 13. I pay attention to my rhythm and intonation. 14. I pay attention to the conversation flow. 15. I try to make eye-contact when I am talking. 16. I use gestures and facial expressions if I can't communicate how to express myself. 17. I correct myself when I notice that I have made a mistake. 18. I notice myself using an expression which fits a rule that I have learned. 19. While speaking, I pay attention to the listener's reaction to my speech. 20. I give examples if the listener doesn't understand what I am saying. 21. I repeat what I want to say until the listener understands. 22. I make comprehension checks to ensure the listener understands what I want to say. 23. I try to use fillers when I cannot think of what to say. 24. I leave a message unfinished because of some language difficulty. 25. I try to give a good impression to the listener. 26. I don't mind taking risks even though I might make mistakes. 27. I try to enjoy the conversation. 28. I try to relax when I feel anxious. 29. I actively encourage myself to express what I want to say. 30. I try to talk like a native speaker. 31. I ask other people to help when I can't communicate well. 32. I give up when I can't make myself understood.
--

Strategies for Coping with Listening Problems

1. I pay attention to the first word to judge whether it is an interrogative sentence or not.
2. I try to catch every word that the speaker uses.
3. I guess the speaker's intention by picking up familiar words.
4. I pay attention to the words which the speaker slows down or emphasizes.
5. I pay attention to the first part of the sentence and guess the speaker's intention.
6. I try to respond to the speaker even when I don't understand him/her perfectly.
7. I guess the speaker's intention is based on what he/she has said so far.
8. I don't mind if I can't understand every single detail.
9. I anticipate what the speaker is going to say based on the context.
10. I ask the speaker to give an example when I am not sure what he/she said.
11. I try to translate into native language little by little to understand what the speaker has said.
12. I try to catch the speaker's main point.
13. I pay attention to the speaker's rhythm and intonation.
14. I send continuation signals to show my understanding in order to avoid communication gaps.
15. I use circumlocution to react the speaker's utterance when I don't understand his/her intention well.
16. I pay attention to the speaker's pronunciation.
17. I use gestures when I have difficulties in understanding.
18. I pay attention to the speaker's eye contact, facial expression and gestures.
19. I ask the speaker to slow down when I can't understand what the speaker has said.
20. I ask the speaker to use easy words when I have difficulties in comprehension.
21. I make a clarification request when I am not sure what the speaker has said.
22. I ask for repetition when I can't understand what the speaker has said.
23. I make clear to the speaker what I haven't been able to understand.
24. I only focus on familiar expressions.
25. I especially pay attention to the interrogative when I listen to WH-questions.
26. I pay attention to the subject and verb of the sentence when I listen.

Note. ^aFor this study, the items were presented in Japanese. ^bThis categorization line was not included in the administration of the OCSI to students.

Capítulo 3

Estado de la cuestión

3.1. Introducción

En el contexto universitario actual, los materiales didácticos han evolucionado significativamente, trascendiendo las limitaciones de los recursos tradicionales. Hoy en día, estos materiales abarcan una amplia gama de herramientas que van más allá del manual impreso utilizado en el aula y las grabaciones de audio convencionales. La integración de tecnologías digitales en la enseñanza-aprendizaje de idiomas ha permitido la incorporación de recursos virtuales, generalmente accesibles a través de plataformas de aprendizaje en línea o campus virtuales, que representan una auténtica plusvalía — también en términos de soportes para actividades, competencias y estrategias de enseñanza y aprendizaje— que va más allá del uso de unos simples artilugios ingeniosos (Haidar, 2021).

La expansión de los recursos didácticos ofrece al estudiantado oportunidades sin precedentes para interactuar con la LE de manera más frecuente y variada. Los estudiantes ahora tienen acceso a una práctica virtualmente casi ilimitada, pudiendo enfrentarse a diversos contextos lingüísticos y culturales, y adaptar su aprendizaje a sus propios ritmos y necesidades. Esta diversificación de materiales no solo enriquece la experiencia de aprendizaje, sino que también proporciona una mayor flexibilidad y autonomía en el proceso de adquisición de la lengua extranjera.

Por otra parte, la evaluación de la competencia de producción oral en entornos tradicionales de enseñanza-aprendizaje presencial presenta numerosos desafíos metodológicos y tecnológicos. Esta realidad ha impulsado un creciente interés en la

investigación sobre el uso de la tecnología para evaluar las habilidades orales en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (EFL), abordando tanto sus potenciales beneficios como sus desafíos. Investigadores como Blake (2016), Giglio (2019), Kissau, Davin y Wang (2019), Marcum (2017), Namaziandost y Nasri (2019), Senra Silva (2017), Wulandari (2019) y Živković (2014) han contribuido significativamente a este campo, examinando diferentes aspectos de la evaluación oral mediada por tecnología y su impacto en el aprendizaje de idiomas (Senra Silva, 2022). Estas investigaciones no solo destacan las posibilidades que ofrece la tecnología para superar las limitaciones de los métodos tradicionales, sino que también exploran nuevas formas de evaluar la producción oral de manera más efectiva y objetiva en el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras.

Con respecto a las seis competencias lingüísticas necesarias para la enseñanza-aprendizaje de una LE (léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica), nos hemos querido centrar en la competencia fonológica y la ortoépica que consideramos las más difíciles de adquirir. Los docentes de lenguas extranjeras suelen asumir que los aprendices serán capaces de asociar la forma escrita a su equivalente oral, y viceversa el equivalente escrito de una forma oral, pero creemos que en lengua francesa es indispensable explicitar dicho aprendizaje.

El sistema ortográfico del francés parece poco transparente (Akerberg et al., 2015), aunque no es tan opaco como el sistema del inglés en el que se requiere hacer uso repetidamente del diccionario para ver la transcripción fonética de la palabra que queremos pronunciar. Se podría decir también que el conocimiento de esa palabra nos ayuda a recordar su pronunciación. Parece existir más lógica en el sistema ortográfico del francés en comparación con el inglés, ya que, si se aprende, por ejemplo, qué sonido representan las combinaciones de grafemas para vocales, o qué grafemas normalmente no se pronuncian, uno logra pronunciar las palabras sin recurrir a la transcripción fonética de un diccionario.

Así como a los alumnos de primaria nativos franceses de *Cours Préparatoire* (CP) –equivalente de 1º de primaria en el sistema español– se les enseña la relación entre grafía y fonía de las vocales para facilitarles el aprendizaje de la lectura y la escritura, como profesionales de la enseñanza del francés cabe preguntarse cuál es la razón de la no inclusión de este factor en los manuales de FLE para un público adulto. Como vemos en

la Figura 3.1, se relaciona el fonema [e] con sus tres posibles escrituras: “é”, “er”, “ez” y el fonema [o] con los grafemas: “o”, “au”, “eau”, “eaux”.

Figura 3.1

Página de “Des sons et des lettres” del manual Croque-lignes

Des sons et des lettres

[e] é er ez
é er ez

é → une écharpe é → une écharpe
er → un rocher er → un rocher
ez → le nez ez → le nez

1 Écoute la comptine.

Je suis une petite araignée
et là, j'ai une bonne idée,
je sais où je vais te piquer,
ce sera sur le bout de ton nez !

2 Écoute les phrases et regarde les mots. Répète les mots où tu entends le son [e].

- Chez Abuk, il y a des rochers enneigés.
- Il ne s'est pas protégé, il a le bout du nez gelé.

3 Trouve le mot qui correspond à chaque dessin.

un désert l'été il va se coucher
un rocher une journée vous parlez
une région du poisson séché nous sommes étonnés

4 Lis tout seul.

- ré • té • lé • mé • né • pé • nez • rez • tré • pré • plé
- rouler • parler • vous préparez • une épée • le thé
- Amélie est allée préparer le thé.

72 Je vois er, mais je n'entends pas [e] : une cerise.

Fuente : extraída de “Des sons et des lettres” Croque-lignes (Delplanque, 2012, p. 76)

Existen, según Totereau citado en Delplanque (2012), dos maneras de leer una palabra escrita: la ruta fonológica (ensamblaje) y la ruta léxica (direccionamiento), términos utilizados en la psicología cognitiva y la pedagogía de la lectura en francés. La primera consiste en identificar las correspondencias entre letras y sonidos, segmentar las palabras en pequeñas unidades y luego ensamblarlas. Los niños leen las palabras sin reconocerlas, como si fueran palabras que no existen; es la ruta que utilizan los aprendices lectores. La segunda vía consiste en identificar la palabra como una forma precisa y estable, sin pasar por el ensamblaje. Esta ruta se denomina “direccionamiento”, ya que se

dirige de alguna manera directamente a la palabra almacenada en el léxico ortográfico. Es la ruta que utilizan sobre todo los lectores expertos.

Existen algunas excepciones al respecto, como el manual especializado *Phonographie du français : A1-A2-B1-B2, multi-niveaux* (Abry y Berger, 2019). Pensemos en la confusión que suele darse con la pronunciación del final de los verbos del primer grupo, los acabados en -er, entre el infinitivo (*penser*), el participio pasado (*pensé*) y la segunda persona del plural del presente (*vous pensez*). El hablante español tratará de diferenciar estas pronunciaciones para no crear confusión verbal ya que está acostumbrado al sistema biunívoco del español. Tendrá que asimilar que la grafía del francés es opaca y hace que surjan letras que no están destinadas a producir sonidos (morfogramas o logogramas) y que en francés escrito se transcribe más de lo que se pronuncia. Esta diferencia fundamental plantea problemas de transcripción (codificación de lo oral en escrito), sobre todo para la segmentación y el reconocimiento de unidades semánticas que se complican aún más al añadir fenómenos como las *liaisons* y los encadenamientos, la asimilación y la caída o no pronunciación de letras (Berger, 2016).

Tal y como se detalla en la Figura 3.2, vemos que el MCER (Instituto Cervantes, 2002) al definirla en su epígrafe 5.2.1.4, especifica que la competencia fonológica conlleva conocimientos y destrezas, detallando dichos conocimientos lo que nos muestra el alto nivel técnico requerido para su enseñanza-aprendizaje.

Figura 3.2

Detalle de las competencias fonológicas según el MCER (2002)

5.2.1.4. La competencia fonológica

La competencia fonológica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de:

- Las unidades de sonido (fonemas) de la lengua y su realización en contextos concretos (alófonos).
- Los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (rasgos distintivos; por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad).
- La composición fonética de las palabras (estructura silábica, la secuencia acentual de las palabras, etc.).
- Fonética de las oraciones (prosodia):
 - Acento y ritmo de las oraciones.
 - Entonación.
- Reducción fonética:
 - Reducción vocal.
 - Formas fuertes y débiles.
 - Asimilación.
 - Elisión.

Moreno Fernández (2002), citando a Bygate, señala que un buen conocimiento lingüístico, aunque es fruto de la reflexión, memorización y comprensión, no garantiza por sí solo el éxito en la comunicación oral. Este investigador desarrolla esta idea explicando que la destreza en expresión oral se adquiere principalmente a través de la práctica, la imitación y la reiteración, especialmente de las habilidades físicas de fonación.

Centramos la presente investigación no en el conocimiento fonológico sino en la manera de encontrar formas de desarrollar las destrezas necesarias mediante un entrenamiento continuo de las habilidades orales, aspecto que consideramos en general desatendido en las aulas universitarias.

El hecho de que las habilidades orales suelen quedar relegadas en ellas podría deberse a múltiples factores como la dificultad que encuentra el profesorado para plantear actividades orales en el aula o en aprendizaje autónomo y sobre todo para evaluarlas, o bien la dificultad que entraña a su vez vertebrarlas en unidades didácticas, los problemas técnicos (mayor dificultad para el registro de producciones orales en formato audio y vídeo en comparación con las producciones escritas), también hay que tener en cuenta la reticencia al empleo de la oralidad por parte del estudiantado (escasa motivación para hablar en una LE) o la escasez de tiempo en el aula para estas actividades que se consideran menos necesarias para la competencia comunicativa global.

De acuerdo con los estudios liderados por Junining (2020, citado en Haba, 2022), la Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador (ELAO por sus siglas en español) es descrita como la búsqueda y el estudio de aplicaciones de TIC en la enseñanza y aprendizaje de idiomas. El principal objetivo de la ELAO se centra en encontrar maneras de utilización de los ordenadores para enseñar y aprender lenguas.

La Enseñanza de la Pronunciación Asistida por Ordenador (EPAO) es una línea de trabajo de la ELAO, muy popular en los últimos años gracias a la evolución de la inteligencia artificial (IA) y del aprendizaje automático (Gamazo, 2021) que podría ayudar en este sentido. Utiliza tecnologías de tratamiento de la señal sonora para ayudar al estudiantado a adquirir una pronunciación adecuada en lengua extranjera (LE) empleando técnicas relacionadas con el reconocimiento automático del habla (RAH) (Llisterri, 2009).

La EPAO ofrece ventajas significativas en la enseñanza de idiomas. La principal sería que permite liberar tiempo en clase para la enseñanza comunicativa y a la vez proporciona una retroalimentación automática e individualizada que puede resultar más objetiva. Su uso fuera del aula beneficiaría especialmente al alumno, ya que favorece un entorno de aprendizaje sin estrés y le permite a la vez observar su progreso, haciéndole más consciente de su proceso de aprendizaje. Desde el punto de vista del docente, la EPAO representa una ayuda para identificar con mayor precisión a los alumnos que están mejorando objetivamente, a la vez que les permite atender a la diversidad de niveles y a las diferentes necesidades de pronunciación que suelen existir en un mismo grupo.

Consideramos que la EPAO necesita alguna aclaración más sobre su empleo. Fundamentándose en los estudios previos de Eskénazi (2009), Hardison (2009), Hincks (2003), Llisterri (2007), Neri et al. (2002) y Neri et al. (2003), Joaquim Llisterri (2009) explica que la EPAO se basa en el uso de herramientas de grabación y reproducción que están dotados de procedimientos de visualización de la onda sonora así como de programas relativamente más complejos capaces de ofrecer una evaluación automática de la producción del estudiantado mediante técnicas relacionadas con el reconocimiento automático del habla.

Y ¿cómo se establece una pronunciación de referencia para evaluar de forma automática la pronunciación del aprendiz? Ayuda a contestar a esta pregunta la noción de ‘inteligibilidad confortable’ de Abercrombie (1963) que se refiere a la capacidad de un hablante de conseguir el efecto que busca al comunicar en un contexto comunicativo real, aunque su pronunciación no sea perfecta y tenga acento regional o diferencias dialectales. A nivel didáctico, esto implica que los docentes no deben centrarse únicamente en corregir sino en transmitir confianza al aprendiz para que se comunique, aunque su pronunciación no sea perfecta.

Si nos situamos en un contexto global multilingüe, las herramientas ELAO y EPAO ofrecen oportunidades sin precedentes para la práctica individualizada y constante del aprendizaje de una lengua; sin embargo, su tendencia a basarse en la pronunciación nativa como modelo ideal para su imitación resulta problemático en varios aspectos. En primer lugar, este enfoque perpetúa la noción obsoleta de que existe una única forma correcta de pronunciación, desestimando la riqueza de variaciones diatópicas, diafásicas y diastráticas. En segundo lugar, en un mundo donde el multilingüismo es cada vez más

común, la búsqueda de una pronunciación nativa puede ser menos relevante que el desarrollo de una comunicación eficaz y comprensible en los diversos contextos interculturales. La EPAO moderna debería, por tanto, evolucionar hacia un enfoque más inclusivo que reconozca y valore la diversidad lingüística, centrándose en la inteligibilidad y la competencia comunicativa más que en la imitación perfecta de un acento específico. Esto implica repensar los criterios de evaluación, los modelos de referencia utilizados en las aplicaciones de EPAO y los objetivos generales de la enseñanza de la pronunciación en un contexto educativo global.

A lo anteriormente dicho debemos añadir que el campo de este estudio, centrado en la didáctica de la pronunciación francesa, ha sido siempre complejo y considerado incluso como un problema. Afortunadamente, ha experimentado una evolución significativa a partir de los años 2000 gracias a los trabajos de Guimbretière y Billières entre muchos otros y, más recientemente, los estudios de Detey et al. (2016).

Para solventar estas dificultades han ido surgiendo distintos métodos que se pueden combinar a fin de que los aprendientes de una lengua segunda o extranjera mejoren la pronunciación como, por ejemplo, los métodos de Landercy y Renard (1987) y Carton (1975), citados en Rodríguez Tomp (1997), que pasamos a detallar y comentar a continuación.

3.1.1. Métodos de corrección de la pronunciación

Pasamos a continuación a exponer los distintos sistemas de corrección de la pronunciación que han sido empleados hasta la actualidad. Se trata de los siguientes métodos: método articulatorio, el método basado en la transcripción fonética, el método tecnológico, el método verbo tonal, el método de las oposiciones o de pares mínimos y el método del procesamiento de input de Bill VanPatten.

3.1.1.1. Método articulatorio

Se fundamenta en la utilización de esquemas que representan la posición de los órganos articulatorios durante la producción de sonidos específicos que permite comprender los mecanismos físicos involucrados en la articulación de fonemas.

Sin embargo, este método ha sido objeto de críticas significativas en la literatura académica. La principal objeción radica en su tendencia a presentar una visión estática y

unidimensional de la producción fonética, sin considerar adecuadamente las compensaciones articulatorias que ocurren naturalmente en el habla fluida.

Además, se ha señalado que este enfoque tiende a enfatizar excesivamente el aspecto consciente de la pronunciación, descuidando el componente espontáneo y automático incorporado al habla natural.

No obstante, es importante reconocer que el método articulatorio mantiene su relevancia como herramienta pedagógica, especialmente en las etapas iniciales del aprendizaje fonético. Proporciona un conocimiento declarativo valioso sobre los mecanismos de producción del habla y ofrece una primera aproximación tangible a la pronunciación de sonidos específicos.

En este contexto, este método puede servir como punto de partida para desarrollar una conciencia fonológica más sofisticada y como base para métodos de enseñanza más integrales y dinámicos.

3.1.1.2. Método basado en la transcripción fonética

Utiliza el Alfabeto Fonético Internacional (AFI) como herramienta principal para explicar y representar fenómenos fonéticos en la enseñanza de la pronunciación. Este enfoque permite una descripción precisa de los sonidos del habla. Sin embargo, ha sido objeto de críticas, ya que la introducción de lo que viene a ser un sistema de escritura adicional puede resultar compleja y confusa para los estudiantes, especialmente en niveles iniciales. La dificultad del AFI puede desviar la atención de los aprendices del objetivo principal: adquirir una pronunciación adecuada en la lengua meta. A pesar de estas objeciones, el método resulta eficaz en contextos académicos avanzados, ya que proporciona una herramienta precisa para la comparación y el análisis de la pronunciación.

3.1.1.3. Método tecnológico

El método tecnológico se apoya en la escucha atenta, la repetición y la grabación utilizando diversas herramientas digitales.

Este enfoque supera las limitaciones de los métodos articulatorios y de transcripción fonética al priorizar la percepción auditiva. Sin embargo, asume que el

aprendiz puede percibir las diferencias entre su habla y el modelo de referencia al señalárselas por ejemplo en una transcripción errónea, lo cual no tiene por qué ser cierto. Además, aun cuando el estudiante percibiese la discrepancia señalada por la transcripción automática, esto no garantizará que fuese capaz de producir adecuadamente los errores identificados.

A pesar de estas limitaciones, el método tecnológico ofrece ventajas significativas en la práctica y la evaluación de la pronunciación. Proporciona una retroalimentación inmediata y objetiva, permite la autoevaluación y fomenta la autonomía del aprendiz. La integración de tecnologías de IA en el proceso de aprendizaje de idiomas abre nuevas posibilidades para la mejora de la pronunciación, aunque es importante reconocer sus limitaciones y complementar este enfoque con otras estrategias de enseñanza.

Para esta investigación nos hemos basado en este método tecnológico y es por ello por lo que posteriormente hemos detallado los distintos recursos tecnológicos disponibles para la autocorrección de la producción oral y la pronunciación. Finalizamos describiendo los que empleamos para nuestra investigación: el reconocimiento automático del habla (véase apartado 3.3.1.1.) y el subtítulo intralingüístico automático (véase apartado 3.6.). Ambos recursos se ven también en el apartado 4.5. dedicado a la plataforma Microsoft Stream, que constituye la plataforma de video compartido seleccionada, ya que integra ambos recursos de manera accesible para nuestro alumnado.

3.1.1.4. Método de las oposiciones fonológicas o pares mínimos

Se fundamenta en las teorías lingüísticas de Bloomfield, Jakobson y Halle sobre los rasgos distintivos de los fonemas y sus oposiciones binarias. Este enfoque se centra en la discriminación, repetición y memorización de palabras que difieren en un solo fonema, creando así contrastes significativos en el significado. En la práctica, este método implica trabajar con pares de palabras que se distinguen por un único fonema, como en el ejemplo francés de *désert* [dezɛʁ] (desierto) y *dessert* [dezɛʁ] (postre). Los aprendices deben identificar, diferenciar y producir estos sonidos contrastivos. Sin embargo, este enfoque presenta una limitación significativa ya que la capacidad de discriminar fonemas en pares mínimos aislados no garantiza necesariamente que los estudiantes puedan percibir estos mismos fonemas en contextos más amplios o producirlos correctamente en

el habla espontánea. La transferencia de esta habilidad de discriminación a la percepción y producción en situaciones comunicativas reales puede ser limitada.

Además, aunque este método es eficaz para resaltar las diferencias fonémicas cruciales en una lengua, no puede abordar adecuadamente aspectos como la prosodia, la coarticulación y las variaciones alofónicas que son esenciales en el habla natural. Por lo tanto, el método de pares mínimos proporciona una base sólida para la conciencia fonológica, pero debe complementarse con otros enfoques para lograr una competencia fonética integral.

3.1.1.5. Método verbo-tonal (MVT)

Desarrollado por Petar Guberina originalmente para la rehabilitación de personas con hipoacusia, esta metodología se ha adaptado con éxito a la enseñanza de lenguas extranjeras. Este enfoque considera a los aprendices de una nueva lengua como “sordos fonológicos” en relación con el sistema fónico de la lengua meta y se centra en la percepción auditiva más que en la articulación. Los elementos fundamentales del método verbo-tonal están definidos por Tomé (2020) incluyendo la noción de criba fonológica, el sistema de faltas particular de cada lengua, la enseñanza de la fonética en situación de comunicación, el tratamiento del error del alumno desde la prosodia, la fonética combinatoria, los contextos facilitadores o la pronunciación matizada.

Por su parte, Intravia (2016) enfatiza que este método aboga por un acercamiento no intelectualizado al material fónico y su sistema de remediación se basa en la selección de posiciones y entornos favorables al aprendizaje, así como en la intervención directa en la emisión del mensaje para reestructurar la percepción auditiva de los aprendices. Utiliza oraciones completas y realiza una enseñanza explícita de los elementos prosódicos desde el primer momento, comparando las características del fonema objetivo con el fonema mal producido mediante contextos facilitadores, es decir, utilizando contextos que favorecen y refuerzan uno o más rasgos característicos de los sonidos.

El método verbo-tonal puede considerarse como una aplicación específica y estructurada de los principios de la fonética correctiva divulgados entre los docentes de francés LE por autores como Callamand (1981), Champagne-Muzar y Bourdages (1998), Guimbretière (1994, 2000) o Abry et al. (1994, 2007, 2010), citados en Spalacci (2014).

Callamand (1981) propone una metodología para la enseñanza de fonemas que se sustenta en la creación de contextos facilitadores. Por ejemplo, para los fonemas nasales, se recomienda presentarlos en posición tónica y después de consonantes que compartan características fonéticas con las vocales objetivo. Su enfoque incluye fichas didácticas detalladas para cada fonema, que proporcionan instrucciones específicas sobre qué aspectos reforzar, los contextos más propicios para su aprendizaje y una progresión de ejemplos que van aumentando en dificultad. Esta estrategia estructurada busca optimizar la adquisición de la pronunciación en la LE.

En la era digital, el método verbo-tonal ha encontrado nuevas formas de aplicación. Un ejemplo notable es la plataforma en línea *Fonetix*, diseñada específicamente para mejorar la pronunciación del francés. Esta herramienta incorpora los principios del método en un entorno digital, ofreciendo a los aprendices una forma moderna de mejorar su percepción y producción de los sonidos del francés.

Otro recurso destacado es *Au son du FLE*, inicialmente creado por Michel Billières, uno de los principales exponentes del MVT junto con Raymond Renard. Esta plataforma se ha convertido en una referencia no solo para el método verbo-tonal de corrección fonética, sino también por la variedad de recursos y herramientas que ofrece para la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación (Haidar, 2021).

3.1.1.6. Método basado en el procesamiento de input de Bill VanPatten

Este método considera los aspectos psicolingüísticos, específicamente la forma en que se procesa la información. A diferencia de los métodos tradicionales que se centran en la producción, enfatiza la importancia del input estructurado y la comprensión en el proceso de adquisición de una segunda lengua. VanPatten y Cadierno (1993) plantean que los aprendices procesan el input por su significado antes que por su forma, lo que se conoce como el Principio de Primacía del Significado, y estos investigadores argumentan que, al alterar la forma en que los aprendices procesan el input, se puede tener un impacto significativo.

3.2. Recursos digitales para la autocorrección de la producción oral en FLE

El aprendizaje informal de una lengua, como señala Dressman (2020), abarca todas aquellas actividades realizadas fuera de un entorno educativo formal, ya sea de manera consciente o inconsciente, que contribuyen al desarrollo de la competencia en una lengua adicional. Este tipo de aprendizaje ha cobrado especial relevancia en la era digital, donde la tecnología juega un papel fundamental. En este sentido, Rosell-Aguilar et al. (2017, citado en Muñoz-Basols y Fuertes Gutiérrez, 2024), destacan que una proporción significativa del aprendizaje informal de lenguas se lleva a cabo mediante el uso de herramientas tecnológicas, con instrumentos como los medios audiovisuales, los videojuegos, las aplicaciones, la realidad virtual y las redes sociales, entre otros.

Estas herramientas, basadas en los avances en el campo del Procesamiento del Lenguaje Natural (PLN), ofrecen a los aprendices la oportunidad de trabajar de forma autónoma, complementando así la educación formal y ampliando las posibilidades de práctica y exposición a la lengua meta. La integración de estos recursos tecnológicos en el proceso de aprendizaje informal no solo facilita la adquisición de habilidades lingüísticas, sino que también promueve la autonomía del aprendiz y la personalización del proceso de aprendizaje.

El PLN es un campo de investigación multidisciplinar que combina lingüística e informática que Poibeau (2019, p. 7) define como “en esencia el análisis de las lenguas mediante ordenador”. Dentro de este amplio campo, el Reconocimiento Automático del Habla (RAH) o Speech-to-Text (STT) y la Síntesis de Voz o Text-to-Speech (TTS) constituyen dos de sus aplicaciones más destacadas. Dichas herramientas, están en la base de los ejercicios de producción oral ofrecidos por las aplicaciones digitales para el aprendizaje de idiomas que veremos en el apartado 3.3.2., que no solo amplían las oportunidades de práctica fuera del aula tradicional, sino que además personalizan la experiencia de aprendizaje, adaptándose a las necesidades individuales de los estudiantes y transformando la forma en que interactúan con el lenguaje en un entorno cada vez más digitalizado.

Siguiendo la clasificación de Poibeau (2019) sobre los campos de aplicación del PLN para el público en general, es posible identificar diversos recursos tecnológicos que facilitan la autocorrección en el aprendizaje de una LE de manera autónoma:

- La corrección automática ortográfica, gramatical y de estilo
- La traducción automática
- Las aplicaciones de aprendizaje de idiomas en línea
- El reconocimiento y la síntesis vocal
- El control por voz, diálogo humano-máquina y agentes conversacionales

Hemos querido crear un apartado para los diccionarios en línea debido a su importancia en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, aunque a su vez estén integrados en los correctores y los traductores automáticos.

3.2.1. Diccionarios bilingües en línea

Con la selección que presentamos a continuación no hemos pretendido ser exhaustivos sino ofrecer una visión de las herramientas de este tipo más utilizadas actualmente. Son recursos valiosos ya que no solo proporcionan traducciones de palabras sino también de textos breves, ejemplos prácticos y otros recursos adicionales.

Disponen asimismo de función de audio para escuchar la pronunciación del término buscado según la pronunciación de un hablante nativo y ofrecen su transcripción fonética. Suelen presentar dos modos de uso: gratuito a cambio de seguimiento de anuncios y publicidad o mediante el pago de una suscripción. Se suelen complementar con un traductor automático y un conjugador de verbos.

Los diccionarios *Larousse* de 100.000 palabras y locuciones (<https://www.larousse.com/es/diccionarios/espanol-frances>) y *Pons* de más de 100.000 lemas, expresiones y traducciones (<https://es.pons.com/traduccion/francés-español>) son probablemente los más usados. Aunque poseen características muy similares entre sí, el diccionario Larousse está disponible para otros cuatro idiomas y el diccionario Pons ha sido concebido únicamente para el francés. Este último va más allá de un diccionario ya que propone asimismo otras herramientas para el aprendizaje de la lengua francesa con un entrenador de vocabulario también gratuitos y distintos cursos de idioma que por su parte son de pago.

El *Trésor de la Langue Française Informatisé*² es el más completo, ya que contiene 100.000 palabras con su historia, 270.000 definiciones y 430.000 ejemplos según la web MosaLingua³ que se publicita como la “solución todo en uno para aprender un idioma” con apoyo de la inteligencia artificial. Se trata de la versión informatizada del *Trésor de la Langue Française* (TLF), un diccionario del siglo XIX y XX cuya redacción finalizó en 1994 y que ya no se actualiza por lo que es normal que los términos buscados no reflejen la evolución de la sociedad. Se consulta más para fines de docencia e investigación que para el aprendizaje autodidacta de la lengua francesa. El uso de este recurso está más orientado hacia propósitos académicos y de investigación en el campo de la enseñanza del francés, que como herramienta de autoaprendizaje para quienes buscan mejorar su dominio del francés de manera independiente.

El diccionario de *L'Académie Française*⁴ es uno de los más acreditados del idioma francés, publicado en el siglo XVII, pero reeditado y actualizado frecuentemente, que se define como diccionario de lenguaje común en la web de MosaLingua.

El *Dictionnaire Visuel*⁵ es interesante y útil ya que ayuda al usuario a entender la función, el significado y el propósito del término buscado. Su formato facilita su visión dentro de un contexto. Por ejemplo, al proponer recetas que incluyan un ingrediente. Dispone de 17 temas generales en su versión en francés, aunque se puede realizar la consulta directamente y se acompaña de una función de audio para la pronunciación.

Por último, estarían los diccionarios colaborativos como *WordReference*⁶ y *Reverso*⁷ en los cuales los usuarios pueden participar en la creación de contenido, disponen de foros donde encontrar términos que no figuran en el diccionario principal y conjugador de verbos. *WordReference* incluye el diccionario Espasa Grand español-francés, français-espagnol y *Reverso* en su caso colabora con Collins y propone un apartado de gramática.

² www.atilf.fr/tlfi/

³ www.mosalingua.com/es/mejores-diccionarios-de-frances-online/

⁴ www.dictionnaire-academie.fr/

⁵ www.ikonet.com/fr/

⁶ www.wordreference.com/esfr/

⁷ <https://diccionario.reverso.net/frances-definiciones/>

3.2.2. Motores de búsqueda lingüísticos

Un motor de búsqueda lingüístico es una herramienta en línea que proporciona acceso a grandes cantidades de palabras o frases en un idioma y permite obtener traducciones, definiciones y ejemplos de su uso en contexto. De cara a la autocorrección, este instrumento amplía lo que ofrecen los diccionarios en línea al permitir pasar de la palabra a la oración cuando no se necesita hacer uso de herramientas de traducción automática de textos. En caso necesario, se puede verificar el contexto en el que aparece la frase o palabra y comprobar la fiabilidad de la fuente propuesta.

Por ejemplo y tal y como vemos en la Figura 3.3 más abajo, si queremos traducir ‘avoir le cafard’ al español, no nos valdrá con una búsqueda en el diccionario ya que entenderemos que no es correcto decir ‘tener la cucaracha’. No será suficiente ni eficaz que busquemos en el diccionario la palabra *cafard* y aunque este nos ofreciese expresiones en las que aparezca este término podría llevarnos más tiempo que si utilizásemos un motor de búsqueda.

Figura 3.3

Interfaz del motor de búsqueda Linguee

The screenshot shows the Linguee website interface. At the top, there is a search bar with the text 'avoir le cafard' and a search icon. Below the search bar, there are navigation links: 'Traducir texto', 'Traducir documentos', and 'Mejorar cómo escribo'. The main content area is titled 'Diccionario francés-español' and shows the translation of 'avoir le cafard' as 'tener' (verb) and 'haber' (verb), and 'cafard' as 'cucaracha' (noun). Below this, there is a promotional banner for the DeepL translator, which includes a text input field with 'avoir le cafard', a list of features (real-time translation, high quality, document translation), and a 'Traducir ahora' button. At the bottom, there is a section for 'Fuentes externas' with several example sentences in French and Spanish, along with their respective source URLs.

Otro caso serían las colocaciones verbales o verbos que tienden a combinarse con otras palabras, por ejemplo, al querer traducir “sacar una foto” una colocación muy frecuente en el idioma español. El verbo *sacar*, traducido en francés *sortir*, no se usa en este contexto y la traducción no tendría sentido en francés. En este idioma el verbo *prendre* (tomar) es el que se utiliza con la palabra foto. Así, si introdujésemos la frase “Voy a sacar una foto del paisaje” en un motor de búsqueda, nos mostraría ejemplos en los que observaríamos que se traduce en francés con el verbo *prendre*: ‘Je vais prendre una photo du paysage’.

Los motores de búsqueda más conocidos y que son además gratuitos son: *Linguee*, que ofrece traducciones y ejemplos en contexto para veinte pares de idiomas, entre ellos el español-francés; así como *Reverso* y *WordReference* que incluye además foros de discusión.

3.2.3. Correctores ortográficos, gramaticales y de estilo

El sistema ortográfico francés es mucho más complejo que otros sistemas alfabéticos europeos como el español y el italiano, pero menos complejo que el inglés (Ziegler, 2018); por esta razón, resulta casi indispensable que los aprendices de francés LE, al igual que sus hablantes nativos, tengan a mano un corrector ortográfico.

Las herramientas digitales de corrección avanzada representan una evolución significativa en el ámbito de la asistencia a la escritura. Estos sistemas, que van más allá de la simple corrección ortográfica, incorporan capacidades de análisis gramatical y estilístico, ofreciendo una solución integral para la mejora de la calidad textual. Permiten identificar no solo errores ortográficos, sino también inconsistencias gramaticales y aspectos estilísticos mejorables, proporcionando sugerencias específicas de corrección y mejora. Estas sugerencias están diseñadas para aumentar la claridad, reforzar la coherencia y mejorar la fluidez de la escritura, resultando en textos más pulidos y efectivos en su comunicación.

Estas herramientas digitales de corrección avanzada van un paso más allá de los diccionarios y los motores de búsqueda ya que se combinan con conjuntos completos de diccionarios e incluso con traductores, lo que permite obtener un texto de mayor calidad.

Se basan en dos observaciones empíricas: la mayoría de los errores (80-95%) implican una única adición, omisión, sustitución o transposición, y la primera letra suele ser correcta. Esto supone que los errores son accidentales y no sistemáticos, por lo que son eficaces para hablantes nativos, con niveles de precisión superiores al 90%. Sin embargo, para hablantes no nativos, estos correctores tienen limitaciones significativas. Los errores de los aprendices de idiomas no suelen corresponder a errores típicos de mecanografía, lo que hace que los algoritmos estándar sean menos útiles. Para abordar eficazmente los errores de estos usuarios, se necesitan algoritmos y bases de datos diseñados específicamente para el lenguaje del alumno, capaces de detectar y responder adecuadamente a este tipo de variaciones lingüísticas (O'Regan et al. 2011; Poibeau, 2019).

Podemos encontrar correctores de dos tipos: estáticos o interactivos. El interactivo es más ventajoso para el alumnado de FLE ya que hace sugerencias mientras se escribe con lo cual facilita el aprendizaje, en cambio el estático no. El corrector interactivo se

puede personalizar puesto que ofrece la opción de añadir palabras al diccionario personal del usuario y sobre todo resulta más eficaz ya que reduce el tiempo de revisión final del texto con respecto al tipo estático.

Estos sistemas de corrección incluyen extensiones para navegadores, complementos para aplicaciones como *Microsoft Word* o *Google Docs*, y la posibilidad de copiar y pegar texto para su procesamiento en línea. Generalmente, estas herramientas cuentan con una versión gratuita que ofrece funcionalidades básicas, aunque con límites en la longitud del texto y la posible inclusión de publicidad. Por otro lado, las versiones premium permiten el procesamiento de textos más extensos, eliminan la publicidad y ofrecen almacenamiento y archivo de textos, así como funciones avanzadas adicionales.

Los más conocidos para la lengua francesa son: *Antidote*, *Bon patron*, *Language Tool*, *Reverso* y *Scribens*. El más recomendado por los usuarios es *Antidote*, que ofrece también traducción del francés a varios idiomas, conjugador y guías lingüísticas, aunque se trata de un software de pago con un precio elevado (*Tout le français*, s.f.) lo cual lo hace en principio no apto para nuestro alumnado universitario; no obstante, nos pareció interesante ver hasta dónde puede llegar como herramienta de autocorrección.

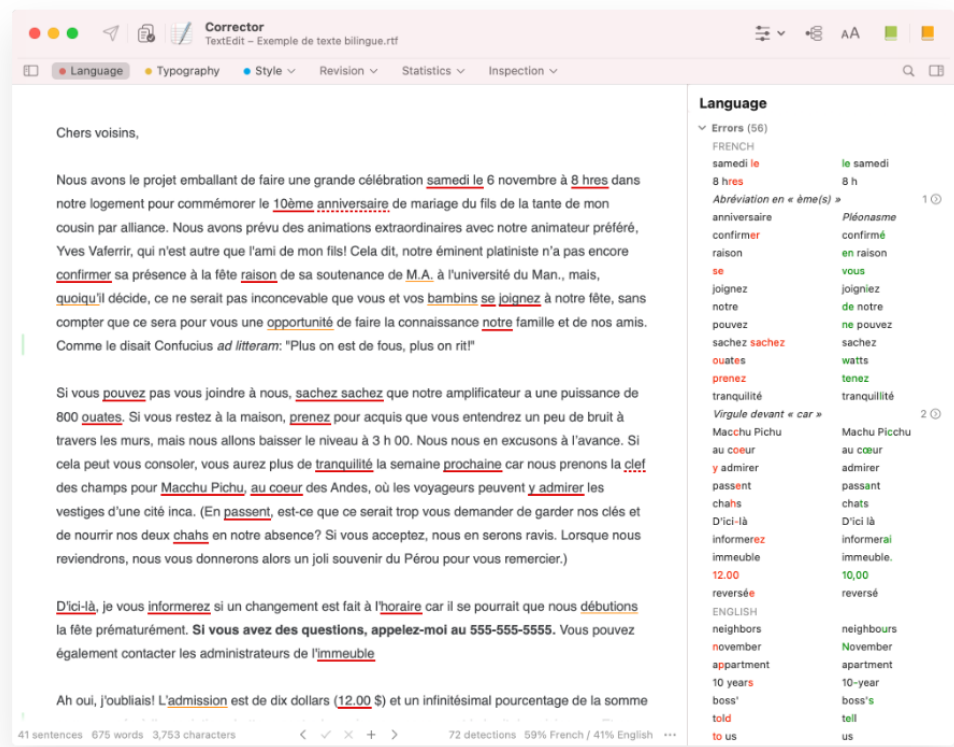
Con las mejoras recientes en IA y en procesamiento del lenguaje natural se han desarrollado nuevas aplicaciones como *Scribbr*, *TextGears*, *QuillBot*, etc. y otras como *Language Tool* y *Reverso* han mejorado considerablemente.

3.2.3.1. Antidote

Aunque esta herramienta de ingeniería lingüística se creó inicialmente para el francés hace ya 25 años, se amplió recientemente al inglés con lo cual hoy en día se puede interactuar entre los módulos de inglés y francés. Los recursos de *Antidote* ofrecen unas cifras impresionantes: 110.000 palabras, 700.000 combinaciones, 1.500.000 sinónimos, 8.500 verbos, 16.000 errores detectados y mucho más, se trata de una auténtica fuente de información. Cada recurso incluye una serie de funciones útiles, como los 200 filtros del corrector y los numerosos modos de búsqueda de los diccionarios (*Antidote*, 2021).

Este programa corrige errores o erratas de ortografía, de acentos y de puntuación. Como se puede apreciar en la Figura 3.4, los errores se marcan mediante un sistema de subrayado codificado por colores.

Figura 3.4

Interfaz del corrector Antidote

En cuanto a los errores léxicos, se corrigen con éxito sobre todo los relacionados con homófonos, mientras que funciona peor con las palabras utilizadas en un contexto incorrecto. A nivel morfosintáctico, detecta sobre todo errores de concordancia del género y número con los determinantes, los sustantivos y los adjetivos, entre sujeto y verbo (O'Regan et al., 2010), es especialmente útil con los verbos ya que dispone de un conjugador incorporado. También corrige la sintaxis, lo que supone una ayuda considerable por ejemplo con las preposiciones francesas que aun siendo parecidas a las españolas generan bastante confusión y son complicadas de enseñar.

A nivel de estilo, propone sinónimos por proximidad con la palabra clave, alfabéticamente, por frecuencia o longitud, marcando las palabras repetidas. Dispone de un filtro de legibilidad para determinar si un texto es demasiado complejo, seleccionando palabras y oraciones largas, palabras raras o extranjeras, abreviaturas excesivas y frases anidadas, que se producen cuando una frase secundaria se coloca dentro de una frase principal interrumpiendo su flujo natural, pero a la vez aportando contexto, explicaciones adicionales, enfatizando ciertos elementos, etc. Su empleo puede resultar imprescindible,

pero el exceso puede llevar a un texto difícil de leer y comprender; este corrector, además de sugerir sinónimos y analizar la legibilidad, puede detectar los clichés. Recientemente ha añadido un filtro de neutralidad de género para ayudar a eliminar los sesgos de género y sustituirlos por términos neutros (Antidote, 2021).

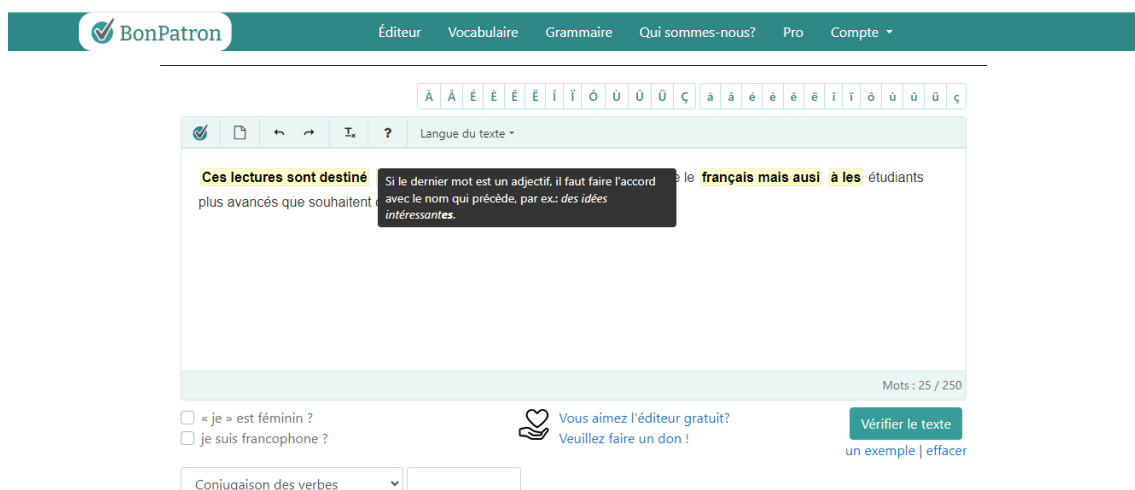
A continuación, nos centraremos en los cuatro correctores antes mencionados, ya que son especialmente adecuados para nuestro alumnado por tratarse de aplicaciones gratuitas.

3.2.3.2. *Bon patron*

Se desarrolló en Canadá en la Universidad de Alberta y la Universidad McMaster para usuarios anglófonos de francés (O'Regan et al., 2010). Incluye un conjugador de verbos y guías de gramática y vocabulario. Su guía de fonética (BonPatron, s.f.) y basada en la fonética correctiva es muy completa y persigue como objetivo la variedad del francés standard, pero se dirige especialmente al estudiante anglófono. A diferencia de *Antidote*, señala los posibles errores, pero no los corrige automáticamente. Vemos en la Figura 3.5 cómo su interfaz gratuita presenta una gran cantidad de publicidad (que hemos recortado parcialmente) y que consideramos dificulta su uso con fines didácticos.

Figura 3.5

Interfaz de Bon Patron



3.2.3.3. *Language Tool*

Language Tool se distingue por su versatilidad lingüística y análisis exhaustivo. Esta herramienta ofrece soporte para más de 25 idiomas, lo que la convierte en una opción ideal para escritores multilingües. Una de sus características más notables es la capacidad de que el usuario pueda indicar su lengua materna, lo que permite a la aplicación identificar un mayor número de errores cuando está escribiendo en una LE lo cual es particularmente útil para detectar interferencias lingüísticas (Kindlepreneur, 2023).

3.2.3.4. *Reverso*

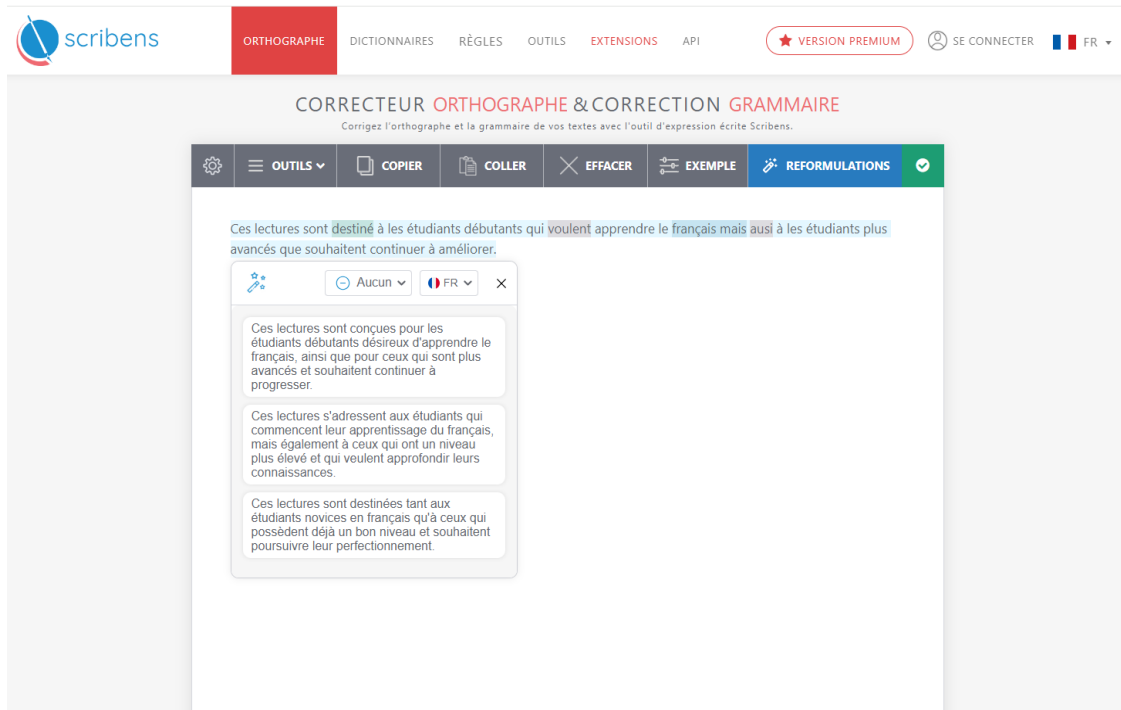
La propia aplicación se define como una herramienta de redacción potenciada con IA para corregir ortografía, gramática y estilo en francés. Su corrector interactivo ayuda a detectar y corregir cualquier tipo de error, como una mala distinción entre palabras con ortografía similar, problemas de concordancia, uso incorrecto de preposiciones, gazapos, errores de puntuación. El denominado *rephraser* reformula y mejora cualquier frase con su IA propia (Reverso, s.f.).

3.2.3.5. *Scribens*

El corrector Scribens incorpora las capacidades mencionadas para los correctores anteriores y añade la función de reformulación de frases o párrafos. En la Figura 3.6 se presenta un ejemplo de una solicitud de reformulación, así como las distintas opciones que la aplicación ofrece.

Figura 3.6

Interfaz de Scribens. Ejemplo de reformulación



3.2.4. Traductores automáticos en línea

La traducción automática es la traducción de un texto realizada por ordenador, sin intervención humana. Los traductores automáticos se pueden utilizar como recurso de autocorrección ya que, si un aprendiz de FLE solicita una traducción automática directa, es decir a su lengua materna de una producción escrita en una lengua extranjera, podrá verificar que el texto obtenido coincide con el objeto de su comunicación escrita.

Sus inicios se remontan a los años 50. Primeramente, esta traducción estaba basada en diccionarios y reglas de transferencia, más tarde en el análisis estadístico de corpus muy grandes, y ahora se fundamenta en el aprendizaje profundo, constituye una de las aplicaciones clave del Procesamiento Natural del Lenguaje (PNL). Las memorias de traducción (bases de datos donde los traductores pueden encontrar ejemplos de traducciones anteriores) y la post edición por parte de un corrector humano ayudan a mejorar la calidad de la traducción automática (Denéchaud et al., 2020).

Los principales traductores automáticos en línea hoy en día son: el traductor de Google, *Deeply*, el traductor de Microsoft y *Speechlogger*. El primero de ellos (Google, s.f.) utiliza tecnología de traducción automática neuronal, tecnología de voz a texto de Google, con puntuación automática, guardado automático, marcas de tiempo, capacidad de edición de texto, transcripción de archivos de audio, opciones de exportación (a texto

y subtítulos), etc. Además, encontramos *Deeply* (DeepL, s.f.) que emplea redes neuronales artificiales y el Traductor de Microsoft que parte de los servicios cognitivos de Microsoft. Por último, *Speechlogger* es además de un traductor instantáneo en línea, un subtítulador. Todos están disponibles de manera gratuita, aunque algunos pueden tener ciertas limitaciones ante volúmenes grandes de traducción. Abordaremos el subtulado como herramienta de autocorrección en el apartado 3.6.

3.3. Recursos digitales para la autocorrección de la pronunciación en FLE

El Reconocimiento Automático del Habla (RAH) se ha convertido en una herramienta prometedora para la autocorrección de la pronunciación y la mejora de la producción oral en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Definido por Liakin et al. (2017, p. 8) como “un proceso informático que transcribe instantáneamente el lenguaje hablado a texto”, el RAH ofrece a los aprendices la posibilidad de recibir una retroalimentación fonética correctiva automática (García et al., 2020; Neri et al., 2003).

La eficacia del RAH para el entrenamiento de la pronunciación ha sido ampliamente validada por la investigación académica. Pennington y Rogerson-Revell (2019) confirmaron su utilidad en este campo. Posteriormente, Mehdipour-Kolour y Cardoso (2024) realizaron una revisión sistemática de los estudios sobre RAH y el aprendizaje de segundas lenguas (L2) que habían sido publicados entre 1990 y 2021. Este período fue elegido debido a la integración de tecnología de IA y los algoritmos de aprendizaje automático en los sistemas RAH, lo que mejoró significativamente su precisión y la capacidad de respuesta.

Los resultados de esta revisión fueron reveladores: el 38% de los estudios analizados concluyeron que el RAH ofrece amplias oportunidades para la práctica de la pronunciación. Una ventaja clave del RAH es su accesibilidad ya que permite a los estudiantes practicar en cualquier momento y lugar, lo que facilita un aprendizaje más flexible y personalizado. El 33% de los estudios muestran que aumenta las oportunidades de producción oral de L2 mediante la práctica repetida, el reciclaje de formas recién adquiridas y la repetición espaciada. Además, los investigadores Vu et al. (2021) destacan la motivación que supone la práctica de la LE en un entorno libre de estrés, lo cual es particularmente relevante dado que la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras

se manifiesta con mayor intensidad durante las actividades de producción oral como señalan MacIntyre (1995) y Cheng (2004), cuyos estudios cita Haba (2022) quien señala también, en los resultados de un investigación llevada a cabo con 200 estudiantes, que estos apenas utilizan el reconocimiento de voz para fomentar su producción oral del aprendizaje de inglés y, sin embargo, las actividades que más incluyen en su entorno personal de aprendizaje están relacionadas con recibir input, es decir, con la comprensión.

Esta observación podría extrapolarse al aprendizaje del francés, sugiriendo que los estudiantes de esta lengua también tienden a favorecer actividades de comprensión oral sobre aquellas que involucran la producción oral activa. Esta tendencia indica que, a pesar del potencial del RAH para mejorar la pronunciación y la producción oral, su adopción en el aprendizaje de lenguas extranjeras, incluido el francés, aún no está generalizada entre los estudiantes. Este factor plantea la necesidad de investigar sobre las formas de impulsar la integración de las herramientas de RAH con mayor eficacia en las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de francés, con el fin de equilibrar las actividades de input y output en su proceso de adquisición del idioma.

Nunan (2015, p. 87) destaca lo importante que es integrar las cuatro habilidades lingüísticas (escuchar, leer, hablar y escribir) en la enseñanza de idiomas, afirmando que “el dominio de un idioma implica el dominio de las cuatro habilidades”. Richards y Renandya (2002), hablan además de la necesidad de disponer de oportunidades para la práctica comunicativa en el aprendizaje de idiomas, puesto que los aprendices deben ser capaces de usar el idioma, no solo conocerlo.

A continuación, vamos a describir la funcionalidad de reconocimiento y síntesis de voz, luego pasaremos a ver las aplicaciones digitales que se basan en ella pero que no son específicas para el aprendizaje de idiomas, posteriormente veremos aquellas que sí lo son y que proporcionan una retroalimentación fonética correctiva automática y, por último, comentaremos otros recursos digitales para la mejora de la pronunciación.

3.3.1. El reconocimiento y la síntesis de voz

El reconocimiento y la síntesis de voz son complementarios, el reconocimiento consiste en transformar el input oral en texto y la síntesis el input textual en voz (Poibeau, 2019). Ambos son útiles para la pronunciación ya que el reconocimiento permite una retroalimentación correctiva automática y la síntesis proporciona un modelo o referencia

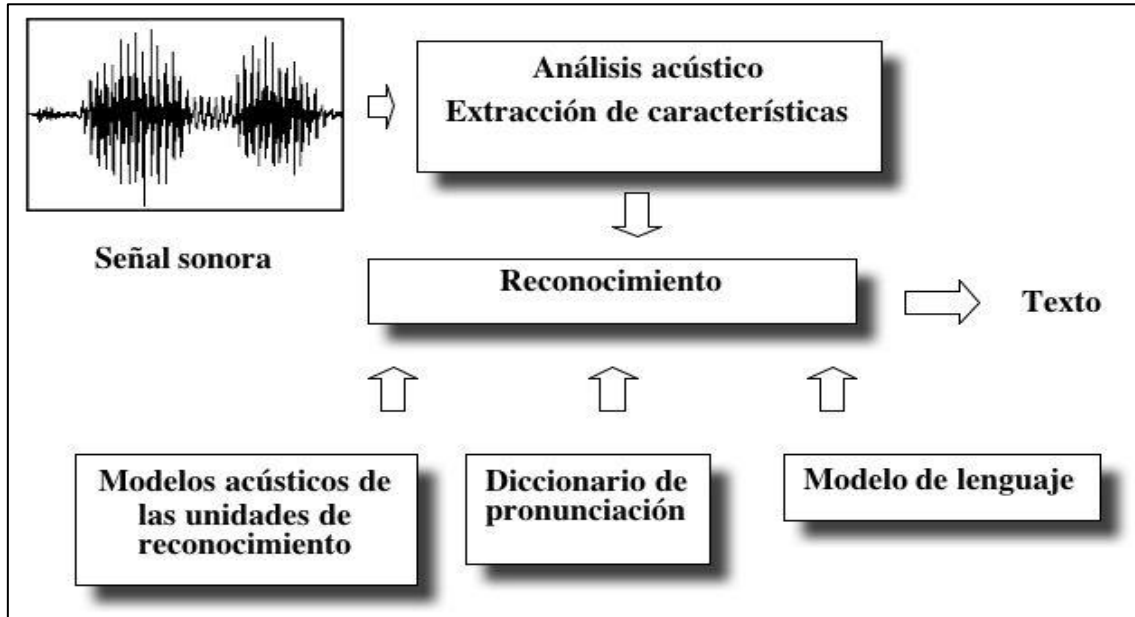
de pronunciación. Los primeros sistemas de RAH requerían una fase de entrenamiento previo para que el sistema se adaptase a su voz. Hoy en día esto no hace falta, su evolución ha sido muy rápida.

Para entender desde un punto de vista teórico el RAH y su evolución, resumimos a Detey et al. (2016) según los cuales el RAH busca convertir señales de audio en secuencias de palabras utilizando modelos estadísticos acústicos y sintácticos. Emplea léxicos con variantes de pronunciación y modelos acústicos para representar los fonos. Tradicionalmente, estos modelos se basaban en Modelos de Mezclas Gaussianas (GMM) y Cadenas de Markov Ocultas. Recientemente, se han introducido redes neuronales artificiales, especialmente las redes neuronales profundas (DNN) y las redes neuronales convolucionales (CNN), que han mejorado significativamente la eficacia de la modelización acústica. Los sistemas más avanzados utilizan redes neuronales de extremo a extremo que integran la modelización acústica y lingüística sin necesidad de un modelo de lenguaje externo. Esta evolución en las técnicas de RAH ha permitido mejorar la precisión y eficiencia en la conversión de habla a texto, con aplicaciones en diversos campos como la transcripción automática.

A continuación, en la Figura 3.7 mostramos el esquema de un sistema de reconocimiento automático del habla básico, extraído de la página del profesor Llisterri (s.f.) de la Universidad de Autònoma de Barcelona.

Figura 3.7

Esquema básico de un sistema de reconocimiento automático del habla



Para Liakin et al. (2017), el proceso informático que transcribe instantáneamente el habla en texto denominado RAH o STT por sus siglas en inglés se podría definir también como una funcionalidad que permite a un programa procesar el habla humana y transformarla en formato escrito. De acuerdo con la definición detallada de Pérez Castillejo (2021), el RAH es un método de comunicación digital que transforma el discurso oral en texto escrito. Cuando el aprendiz habla en la aplicación, esta convierte la señal de voz en un archivo de audio, le elimina el ruido de fondo y analiza los fonemas. A continuación, mediante el uso de probabilidad estadística, examina lo que reconoce y deduce lo que podría coincidir con la cadena sonora.

3.3.1.1. Reconocimiento de voz

El reconocimiento de voz, también llamado reconocimiento automático del habla o motor de voz a texto convierte el habla en texto, de ahí su nomenclatura en inglés STT (Speech To Text). Dicho reconocimiento puede ser de tres tipos: síncrono, asíncrono y de transmisión. El reconocimiento de transmisión es el que se produce mientras el usuario aún está hablando y sería el más adecuado para fines de aprendizaje de una LE y se correspondería, por ejemplo, con el que se emplea para el subtítulo automático. El síncrono, por su parte, procesa el audio y devuelve el resultado una vez enviado todo el

audio. El asíncrono permite audios de mayor duración, pero su tiempo de respuesta es también más prolongado.

Mediante esta funcionalidad el aprendiente puede comprobar en tiempo casi real que su dictado coincide con la transcripción automática o subtítulo y, por lo tanto, que su pronunciación es correcta; de no existir coincidencia, se infiere el error.

Por otra parte, el empleo de la tecnología RAH no requiere el uso del alfabeto fonético y el consecuente aprendizaje previo de este alfabeto, amplio y complejo, por parte del alumnado y el profesorado. Por ejemplo, si el aprendiz lee “pero” en la transcripción y está queriendo decir “perro” está recibiendo una retroalimentación correctiva automática sobre su error (García et al., 2020; Neri et al., 2003).

Consideramos que dos hipótesis apoyan el uso pedagógico del RAH: la hipótesis del output propuesta por Merrill Swain (1985) y la hipótesis de la interacción (Long, 1983). La hipótesis de Swain señala que el aprendiz de una lengua extranjera, cuando se enfrenta a la producción (output), “debe adoptar un papel más activo y responsable que cuando se enfrenta al input” (Swain, 1995, p. 126) puesto que al producir un mensaje “se ve obligado a crear estructura lingüística y significado” (White, 1991, p. 169). Esta necesidad creativa le exige un mayor esfuerzo y una puesta en marcha de los conocimientos pasivos que posee de la lengua objeto de estudio. Como afirma Arnaiz (2000, p. 14), “la comprensión de la lengua que se estudia es un sistema abierto y no determinista”, sin embargo “la producción es un sistema cerrado y lógico” (Swain, 1985, p. 252); por este motivo, el discente debe descubrir las estructuras lingüísticas capaces de transmitir el significado requerido por la situación o deseado si se trata de una producción libre.

La producción requiere, pues, un comportamiento más complejo que la comprensión (Krashen, 1982). Dicha producción se irá construyendo progresivamente mediante la interlengua, término acuñado por (Selinker, 1972) que describe el estado lingüístico en el que se encuentran los aprendices mientras están en proceso de adquirir una lengua extranjera. La hipótesis de la interacción, formulada en 1983 por Michael Long, enfatiza la importancia de la interacción en el aula y fuera de ella como un medio para mejorar la adquisición de una segunda lengua, destacando el papel de la negociación de significado y el input comprensible en este proceso. La hipótesis de la interacción

supone pues que la conversación no sólo es un medio de práctica de la LE, sino que infiere también que constituye un medio por el cual se lleva a cabo el aprendizaje.

Motivado por la hipótesis del output o hipótesis de salida y la hipótesis de interacción, el RAH facilita la creación de oportunidades para que los aprendices produzcan lengua y reciban retroalimentación inmediata sobre su producción, fomentando así un sentido de interacción con la computadora como recogen las investigaciones de Cardoso (2022), de Chapelle y Jamieson (2008) o de Vries et al. (2015), citados en Mehdipour-Kolour y Cardoso (2024).

Según Vu et al. (2021) encontramos dos tipos de reconocimiento de voz: el *speech to text* o dictado cuya respuesta a aquello que decimos es la transformación en texto y, por otro lado, el *interactive speech* en el que la respuesta por parte del dispositivo a lo que escucha puede ser muy diversa. Ambos son interesantes de cara al aprendizaje de idiomas pues el primero permite comprobar la pronunciación mientras que el segundo aporta situaciones en las que se interactúa como en contextos reales. De este aspecto trataremos en el punto 4 en el que hablaremos de los agentes conversacionales.

3.3.1.2. Síntesis de voz

La síntesis de voz (también llamada texto a voz) convierte el texto en habla, de ahí su nomenclatura en inglés TTS (Text To Speech). Utiliza reglas fonéticas y prosódicas para generar voz artificial o sintetizada.

Esta herramienta resulta útil también para la pronunciación ya que nos permite disponer de un modelo de referencia al que imitar, tanto en los elementos fonémicos como prosódicos, así como los específicos de la oralidad como las *liaisons* y los encadenamientos, analizados en este estudio. Además, evita a los estudiantes tener que hacer uso de las transcripciones fonéticas o utilizar las funciones de audio disponibles en los diccionarios en línea cuando tienen dudas de pronunciación.

3.3.1.3. Aplicaciones digitales con reconocimiento y síntesis de voz

En adelante nos referiremos al reconocimiento de voz como reconocimiento automático del habla (RAH) ya que, aunque su uso es intercambiable, el reconocimiento de voz se centra en identificar quién está hablando, mientras que el reconocimiento

automático del habla se basa en entender qué se está diciendo, convirtiéndolo en texto o en comandos interpretables por máquinas.

Esta funcionalidad de reconocimiento y síntesis de voz está disponible en numerosos dispositivos, por ejemplo, en el editor de textos de Word del paquete de Office, diseñada con tecnología *Microsoft Speech Services*. Si deseamos usar el RAH (STT), previamente deberemos seleccionar el idioma francés y de manera opcional que se habilite la puntuación automática. Podremos usarlo directamente seleccionando ‘dictar’ en la pestaña de inicio, lo que requiere un micrófono y conexión a Internet o seleccionar ‘transcribir’, para ello subiremos una grabación o cargaremos un archivo de audio previo en formatos .wav, .mp4 o .mp3. El archivo con la grabación final se almacenará en OneDrive.

Se pueden seleccionar las siguientes opciones de transcripción: solo texto, texto con oradores identificados, con marcas de tiempo, con oradores y marcas de tiempo. Hay que precisar que el tiempo disponible en modo gratuito es de 300 minutos de transcripción, es decir de un total de 5 horas. Para utilizar la síntesis de voz (TTS) únicamente debemos seleccionar el texto y, en la pestaña ‘revisar’, seleccionar ‘leer en voz alta’. Una vez seleccionado el idioma podremos decidir si preferimos una voz masculina o femenina y graduar la velocidad de lectura.

Otra aplicación muy utilizada para la síntesis de voz es la aplicación web *TTSReader*⁸ disponible únicamente a través de Google Chrome y Safari. Su funcionamiento es el siguiente: se pega en el cuadro de texto de la aplicación el texto que se desea escuchar, se selecciona el idioma y la velocidad de dicción y se da a la tecla *play*. Es válido para 9 idiomas que incluyen el francés y el inglés con la variante británica o americana.

La aplicación *Speechnotes* funciona también con RAH, lo puede realizar tomando muestras de voz directas o transcribiendo automáticamente grabaciones, archivos de audio y video, video de YouTube, etc.

Dentro del campo de aplicación del RAH encontramos aplicaciones cuyo objetivo no es el aprendizaje de idiomas, sino que están pensadas para fines médicos, judiciales,

⁸ <https://ttsreader.com/es/>

de investigación lingüística, etc. Las más conocidas son *Sonix*, *Dragon Naturally Speaking* (DNS), *Dictation* y *Speechlogger*; son todas de pago y muy precisas. A continuación, damos una explicación del funcionamiento de las más conocidas.

3.3.1.3.1. *Sonix*

*Sonix*⁹ es la más potente, está impulsada por inteligencia artificial de vanguardia y procesamiento del lenguaje natural. Utiliza dos funciones para transcribir el habla, denominadas *verbatim* y lectura limpia, pasamos a describir a continuación ambos empleos:

La función *verbatim* ofrece una transcripción literal en la que el audio se transcribe palabra por palabra, incluidos los efectos de sonido. Establece la forma más fiel de transcripción ya que no se elimina nada en el posprocesamiento. La vemos en los programas de televisión y las películas (*Sonix*, 2022). La diferencia con la subtitulación reside en el formato empleado, el video para el subtulado y el texto para la transcripción *verbatim*. La subtitulación requiere del uso de marcas de tiempo para sincronizar la transcripción con el video. El resultado aparece en la parte inferior de un vídeo y señala el discurso junto con los efectos sonoros.

La función de lectura limpia tiene como finalidad la fluidez, por lo tanto, elimina de la transcripción las palabras, sonidos y enunciados que sobran para dejar sólo el significado esencial. La transcripción de lectura limpia es la más empleada en oratoria, entrevistas, cursos o conferencias (*Sonix*, 2022).

3.3.1.3.2. *Dragon Naturally Speaking* (DNS)

La siguiente aplicación se ha de instalar localmente y es más tradicional ya que necesita que se use un micrófono de buena calidad y que se realice un entrenamiento previo que consiste en que se lea una veintena de fragmentos de obras literarias y técnicas para que el motor de reconocimiento se entrene con nuestra voz (*Softonic*, s.f.).

En *Google doc* disponemos de esta funcionalidad de RAH de manera gratuita lo que la hace accesible para un público no profesional como el estudiantado universitario. Veremos más adelante cómo la herramienta que hemos utilizado para esta investigación,

⁹ <https://sonix.ai/languages>

MStream, es también accesible para nuestro alumnado que dispone de una suscripción institucional a las herramientas de Microsoft Office. De hecho, el software de oficina más popular, Word, ofrece actualmente un convertidor de voz a texto integrado; el motor que utiliza se ha beneficiado seguramente de la compra por parte de Microsoft de la empresa de software Dragon, que lidera el sector en lo que respecta al software de dictado para todas las aplicaciones (French, 2024).

3.3.1.3.3. Dictation

Se trata de una herramienta de reconocimiento de voz en línea gratuita, diseñada para facilitar la escritura mediante dictado vocal. Funciona únicamente con Google Chrome y sin necesidad de instalación. La probamos para verificar su eficacia en lengua francesa y la descartamos porque no permitía un uso prolongado sin mediar un pago.

3.3.1.3.4. Speechlogger

Speechlogger¹⁰ utiliza tecnología de reconocimiento de voz desarrollada por Google para ofrecer servicio de transcripción, dictado y traducción instantánea, lo que garantiza una alta precisión y la comunicación multilingüe. La descartamos para nuestra investigación porque en la práctica, a partir de los diez minutos de uso, requería el pago de una suscripción.

3.3.2. Aplicaciones digitales para el aprendizaje de idiomas

Tal y como comentábamos en la introducción, la enseñanza de la pronunciación ha experimentado una evolución significativa. Aunque actualmente se reconoce la necesidad de una instrucción explícita y sistemática, el enfoque comunicativo la había relegado a un segundo plano (Billières, 2008; García et al., 2020; Sauvage, 2019). Investigaciones recientes subrayan la importancia de integrar conocimiento de los aspectos fonéticos-fonológicos con práctica constante de escucha y pronunciación (Braux, 2014). Laurens y Guimbretière (2016) proponen contextualizar la enseñanza de la pronunciación y la prosodia en situaciones comunicativas reales. Sin embargo, Barreto y Alves (2012) argumentan a favor de un equilibrio entre práctica contextualizada y ejercicios de repetición.

¹⁰ <https://speechlogger.com/>

Con este estudio se pretende ayudar a integrar el entrenamiento de las destrezas orales de manera contextualizada en el aprendizaje del francés. Las aplicaciones digitales para el aprendizaje de idiomas podrían constituir una herramienta útil para ello. Nuestro objetivo sería incorporarlas al Entorno Personal de Aprendizaje (PLE en sus siglas en inglés) de los estudiantes. Este PLE facilitaría el aprendizaje informal del francés, permitiendo a los alumnos un entrenamiento autónomo, mientras el docente supervisa y guía su progreso. Esta estrategia busca complementar la enseñanza formal con oportunidades de aprendizaje flexibles y personalizadas. El aprendizaje informal (o incidental) de una lengua tiene que ver con todas aquellas actividades que se realizan consciente o inconscientemente, pero siempre fuera de un entorno educativo formal y que implican un aumento de la competencia en una lengua adicional (Dressman, 2020; citado en Muñoz-Basols y Fuertes Gutiérrez, 2024). Una gran parte del aprendizaje informal de lenguas se produce a través de la tecnología como subrayan Rosell-Aguilar et al. (2017), a través de herramientas como los medios audiovisuales, los videojuegos, las aplicaciones, la realidad virtual y las redes sociales, entre otras posibilidades tecnológicas que han sido señaladas por Cerezo y Pujolà, (2024) o por Oskoz (2024); autores citados en Muñoz-Basols y Fuertes Gutiérrez (2024).

Vemos cada vez más que “el móvil y el ordenador se transforman potencialmente en cabina individual de lengua” ya que la tecnología digital permite un trabajo especialmente centrado, individualizado e intensivo, sobre la escucha (identificar, discriminar, comparar, entender...) o sobre la producción (con software cada vez más extendido como Audacity) lo que hace que aumente el rendimiento en percepción y producción del alumnado (Haidar, 2021, p. 19).

Durante las sesiones que se desarrollan en el aula de informática, en la que impartimos parte de nuestra docencia, observamos a los alumnos trabajar de manera indiferente con dispositivos móviles, tabletas u ordenadores. Dichas prácticas, siempre que no sean excesivamente largas les permiten trabajar en un nivel de concentración diferente, que resulta menos participativo, pero quizás por ello más profundo. Se produce una especie de entrada en una zona de aprendizaje personal y autónomo, donde cada uno trabaja a su ritmo y de una manera más cómoda, que se debería combinar con las sesiones magistrales y las prácticas en grupo para un aprendizaje más completo.

Existen numerosas aplicaciones que facilitan el aprendizaje de una LE con tecnología multimedia, es decir, que permiten combinar distintos medios de comunicación en un mismo formato. Los últimos avances de las tecnologías de reconocimiento y síntesis de voz han ampliado el alcance de estas aplicaciones a la práctica de las competencias de producción oral y de mediación ya que permiten que se puedan obtener muestras del habla de los aprendientes para su corrección automática.

Con respecto al modo de comunicación, nos parece significativo que estas tecnologías ofrezcan a los estudiantes la capacidad de “objetivar su producción oral, proporcionándoles una retroalimentación reflexiva comparable al tradicional ‘ritual’ de la escritura, lo que era impensable hace poco” (Haidar, 2021, p. 5). Ahora, los aprendices pueden ‘ver’ su producción oral, reflexionar sobre ella y corregirla, lo que representa un avance en la autonomía del aprendizaje de idiomas y en la capacidad de autoevaluación de los estudiantes.

Con respecto al tipo de comunicación, la enseñanza de lenguas extranjeras en las aulas tradicionales ha priorizado el código escrito, sin embargo, “es crucial incorporar también la enseñanza explícita del código oral” como ratifica Haidar (2017, p. 4) quien destaca la importancia de esta distinción, ilustrándola con un ejemplo revelador: el enunciado coloquial *ouais ouais chui là jtouv la port*, este enunciado puede resultar incomprensible para un aprendiente que solo esté familiarizado con la forma escrita estándar *oui oui je suis là je t’ouvre la porte*. Esta disparidad entre el lenguaje oral cotidiano y su representación escrita formal subraya la necesidad de exponer a los estudiantes a una amplia variedad de corpus lingüísticos auténticos. Tal exposición no solo enriquece su comprensión de la lengua en uso real, sino que también los prepara para enfrentarse a las diversas formas en que se manifiesta el idioma en contextos cotidianos. Por lo tanto, una enseñanza efectiva de lenguas extranjeras debería equilibrar el aprendizaje del código escrito con una inmersión significativa en el código oral, facilitando a los estudiantes los instrumentos necesarios para navegar con confianza en ambos registros del idioma.

A continuación, presentamos una lista con las principales aplicaciones digitales para el aprendizaje de francés que contribuyen a la corrección de la producción oral y a la pronunciación basada en RAH, extraídas del análisis realizado en Guillén-Archambault (2024b).

3.3.2.1. *Babbel*

Ofrece práctica de la pronunciación con RAH, aunque se reduce a que el usuario reproduzca y repita palabras. La retroalimentación consiste únicamente en indicar si la pronunciación es correcta o no. Al probarlo detectamos que da por válida cualquier pronunciación muy distante del patrón del hablante nativo.

- Nota Play Store: 4,5/5, Trustpilot: 4,0/5, G2: 4,3/5
- Para PC, Android e iOS
- Versión gratuita reducida

3.3.2.2. *Busuu*

Su principal ventaja es el aspecto social ya que permite la interacción entre usuarios y hablantes nativos, mediante comentarios sobre la pronunciación que sus usuarios valoran como muy útiles, si bien también afirman que algunos pueden no ajustarse a la realidad. En general, valoran más la utilidad de los comentarios entre ellos que la calidad del RAH.

La práctica de la pronunciación se basa en grabar palabras y frases. También ofrece ejercicios de conversación simulada con la limitación de que no hay opción de pausar la grabación o escuchar una parte específica.

Coincidimos con la percepción de Esteves y Ribeiro (2019, citado en Souza y Neto, 2023), quienes señalan que, en esta aplicación, la enseñanza de la pronunciación se limita a tener que leer, escuchar y repetir palabras o frases sin una retroalimentación inmediata, no existe tampoco ningún tipo de explicación fonético-fonológica.

- Nota Play Store: 4,5/5, Trustpilot: 4,6/5, G2: 4,1/5
- Para web, Android e iOS.
- Versión gratuita, pero con recursos limitados.

3.3.2.3. *Duolingo*

Dispone de escasos ejercicios de producción oral (al menos en la versión gratuita) y, aunque permite la práctica de la pronunciación con repetición de palabras y frases, no proporciona suficiente retroalimentación. Esta deficiencia ha sido señalada por otros investigadores (Gamazo, 2021; Souza y Nieto, 2023). Dispone de peor calidad de sonido

que las aplicaciones Busuu y Babbel, lo que resulta sin duda perjudicial para la práctica de las competencias orales. Cabe comentar que, en la reseña de TrustPilot¹¹, su nota es significativamente más baja que la de Google Play Store; algunos usuarios llegan a considerar de hecho esta aplicación como una pérdida de tiempo.

- Nota Play Store: 4,6/5, TrustPilot: 1,7/5, G2: 4,5/5
- Para PC, Android e iOS.
- Versión gratuita, pero con recursos limitados.

3.3.2.4. *Le bon mot*

Diseñada por especialistas en idiomas de la Universidad de La Sorbona (París) que plantean una enseñanza a través de múltiples canales: texto, imágenes, audios, artículos sobre cultura francesa, *slang*, etc.

- Nota Play Store: 4,5/5.
- Para Android, iOS y Kindle.
- Versión gratuita sin RAH, aunque disponible en la versión 2.0.

3.3.2.5. *Leocsen*

Se apoya en un método que se autodefine como armónico ya que persigue no crear una dependencia o un consumo excesivo de la aplicación, a diferencia de otras. Dispone de RAH con avance automático para realizar ejercicios completos sin tener que mirar la pantalla. Permite un amplio abanico de respuestas de pronunciación.

- Nota Play Store: 4,7/5.
- Para PC y dispositivos móviles
- Versión gratuita.

3.3.2.6. *Talkpal*

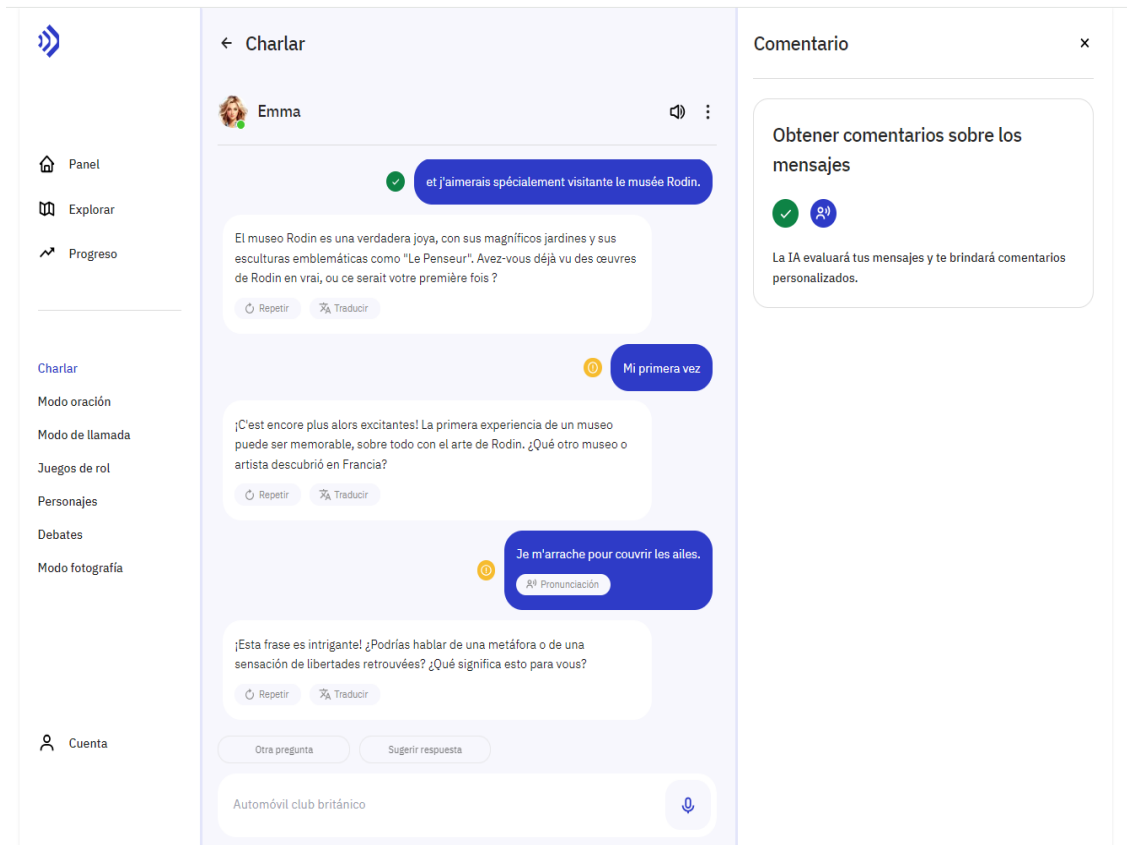
Permite la práctica de la pronunciación y la conversación, pero limitada a solo diez minutos al día en su versión gratuita. No existe retroalimentación sobre la conversación ni sobre la pronunciación. Propone las siguientes actividades para la

¹¹ Plataforma de opiniones gratuita y abierta, dedicada a fomentar la confianza entre los consumidores y las empresas para las que recoge opiniones de sus clientes para mejorar sus servicios.

conversación: charlar (ver Figura 3.8), modo oración, modo de llamada, modo fotografía, juegos de rol, personajes y debates. La única opción que pudimos probar fue la de charlar, ya que no había más alternativas en la versión gratuita. Dispone de traducción en la interfaz de conversación, aunque al probarla no funcionó con suficiente precisión.

Figura 3.8

Interfaz de la aplicación Talkpal en la ventana de la opción Charlar



Fuente: aplicación Talkpal (impresión de pantalla)

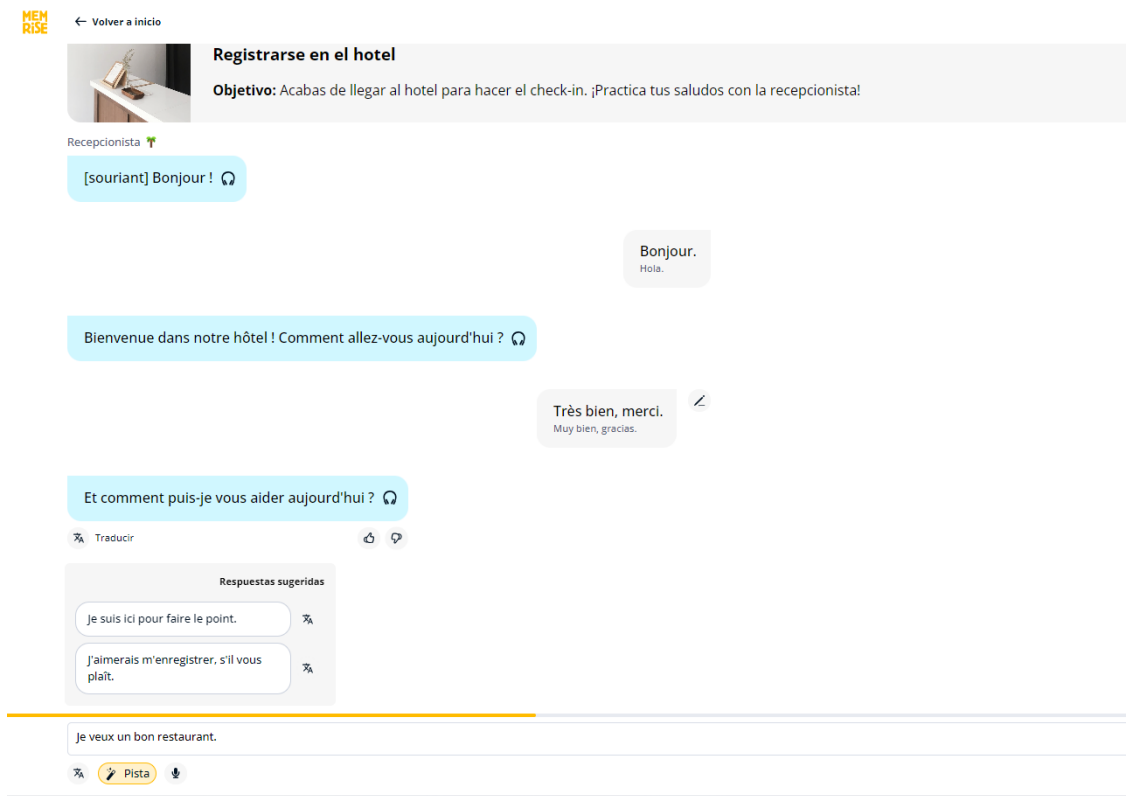
3.3.2.7. Memrise

Utiliza ChatGPT para practicar la conversación mediante mensajes de texto que se pueden grabar también con voz y luego transcribir mediante RAH. Cuando el usuario no sabe cómo continuar se le ofrecen sugerencias como se observa en la parte inferior de la Figura 3.9.

- Para dispositivos móviles, TV, Tablet y Chromebook
- Versión gratuita, pero con acceso a solo 5 interacciones al día

Figura 3.9

Interfaz de la aplicación Memrise



Fuente: aplicación Memrise (impresión de pantalla)

3.3.2.8. Rosseta Stone

Utiliza el método de inmersión dinámica y tecnología de RAH *TruAccent* para que el usuario hable con fluidez. Afirma disponer de tecnología líder para perfeccionar el acento. Dispone del apartado ‘perfecciona tu pronunciación’, pero no especifica si permite la conversación humano-máquina.

- Nota en la Play Store: 4,5/5.
- No dispone de versión gratuita.

3.3.2.9. Pimsleur

Aplicación diseñada por el reconocido lingüista Paul Pimsleur que utiliza un enfoque auditivo y escasamente visual, lo que exige estar concentrado y activo por lo que requiere un esfuerzo considerable. Está organizado de manera que es necesario aprender primero los distintos fonemas antes de proceder con la lectura (30 primeras lecciones).

Emplea un principio que denomina ‘principio de anticipación’ que consiste en dejar pausas frecuentes en las lecciones de audio que permiten anticipar la posible respuesta antes de escucharla.

Dispone de sistema de retroalimentación para la pronunciación basado en tres colores: blanco (perfecto), gris (casi perfecto), rojo (incorrecto) e introduce comentarios para facilitar la pronunciación.

Compara la pronunciación del estudiante con la de un hablante nativo.

- Nota Play Store: 4/5
- No dispone de versión gratuita

3.3.2.10. Mondly (Pearson)

Destaca por su tecnología de RAH combinada con realidad virtual. Ofrece conversaciones Chatbot para practicar en tiempo real, juegos y correcciones personalizadas para adquirir fluidez rápidamente.

- No dispone de versión gratuita

3.3.2.11. Elsa Speaks

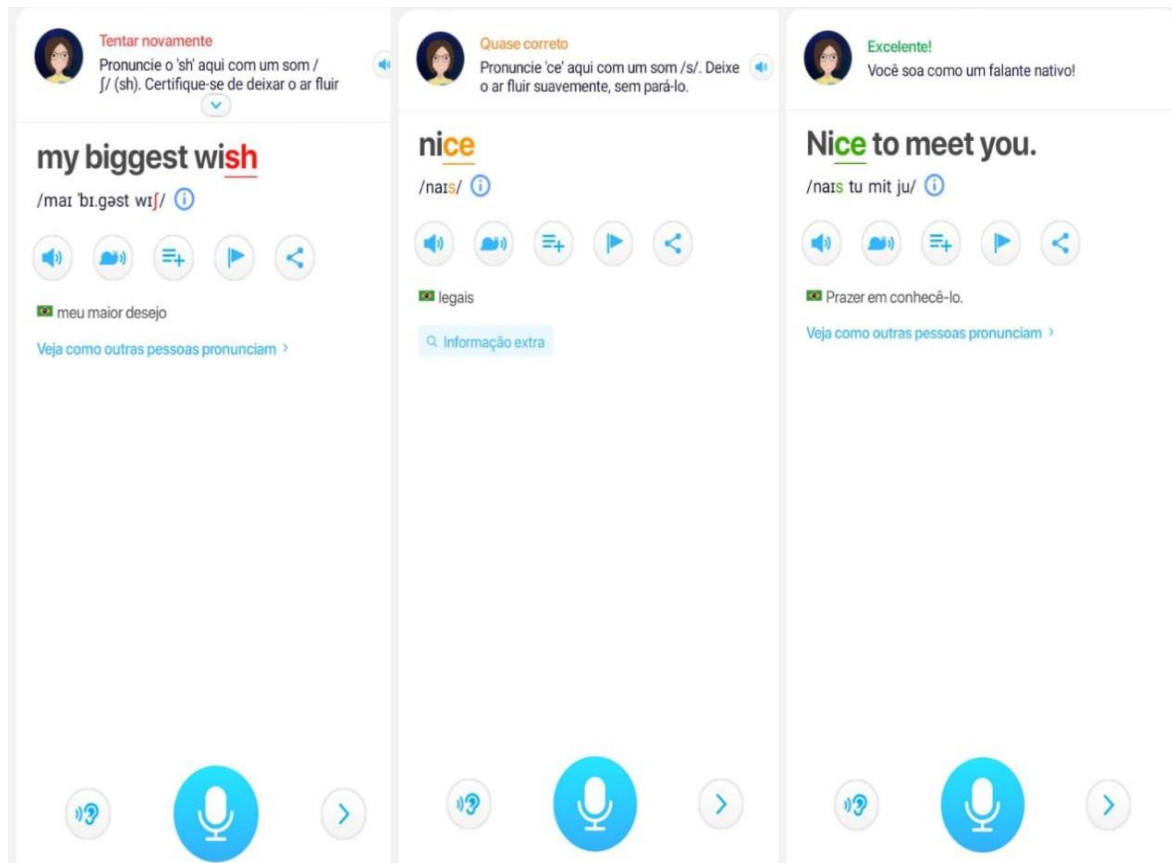
Aunque está disponible solo para el aprendizaje del inglés hemos decidido incluirla para mostrar un ejemplo de retroalimentación que ubica el error de pronunciación en la palabra. Señala los fonemas que no se producen o que se realizan de manera incorrecta. Utiliza la transcripción fonética y evalúa la pronunciación con los colores verde (excelente), rojo (intentar de nuevo) y naranja (casi correcto).

La evaluación de la pronunciación se realiza conforme al inglés americano; sin embargo, se puede comprobar, contrastar y adquirir la pronunciación de cada palabra con otros acentos (Souza y Neto, 2023). Como podemos observar en la Figura 3.10, propone una autoevaluación que muestra al estudiante los fonemas que debe mejorar.

- Nota Play Store: 4,6/5
- Para dispositivos móviles, Tablet y Chromebook
- Dispone de versión gratuita que solo incluye ejercicios básicos con numerosos anuncios.

Figura 3.10

Interfaz de la aplicación Elsa Speaks



Fuente: aplicación ELSA Speak en Souza y Neto (2023, p. 6)

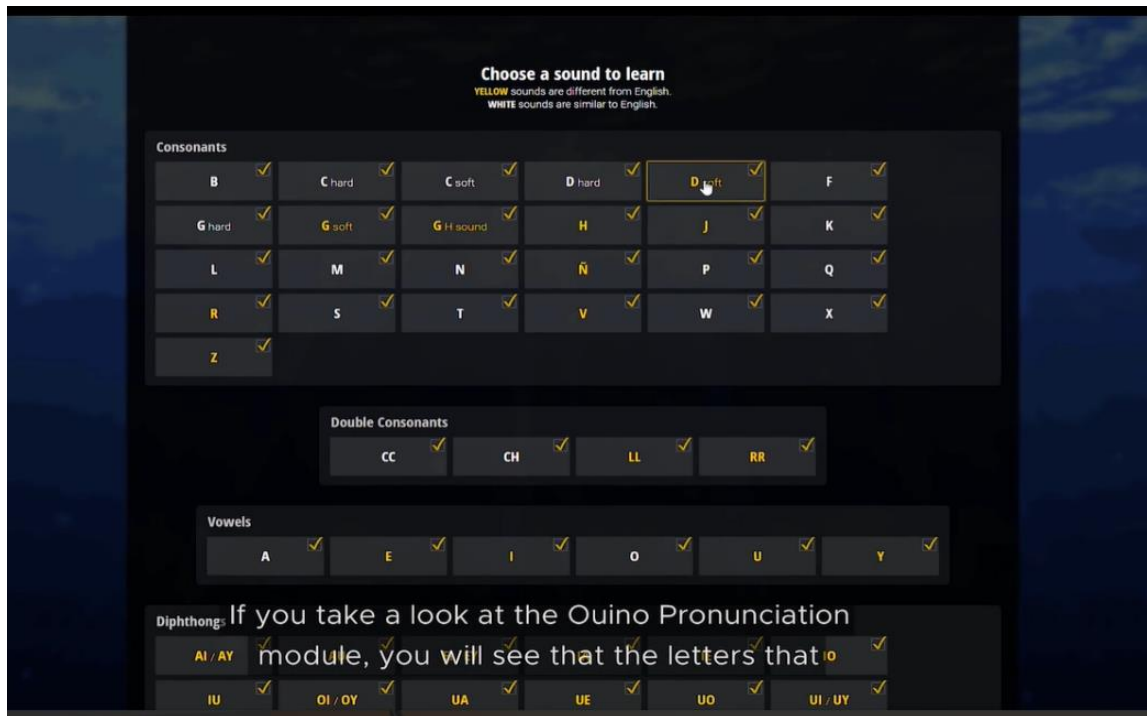
3.3.2.12. Ouino

Este método enfatiza la importancia de aprender la pronunciación desde el inicio del aprendizaje de un idioma, destacando que pocas aplicaciones lo enseñan adecuadamente.

Ofrece un módulo de aprendizaje libre de la pronunciación basado en la correspondencia grafema-fonema, en el cual las letras que se pronuncian igual en el idioma de origen y el idioma meta se muestran en blanco, y las que se pronuncian diferente, en amarillo, tal y como se puede apreciar en la Figura 3.11.

Figura 3.11

Interfaz de la aplicación Ouino en la ventana del módulo libre de pronunciación de los grafemas-fonemas



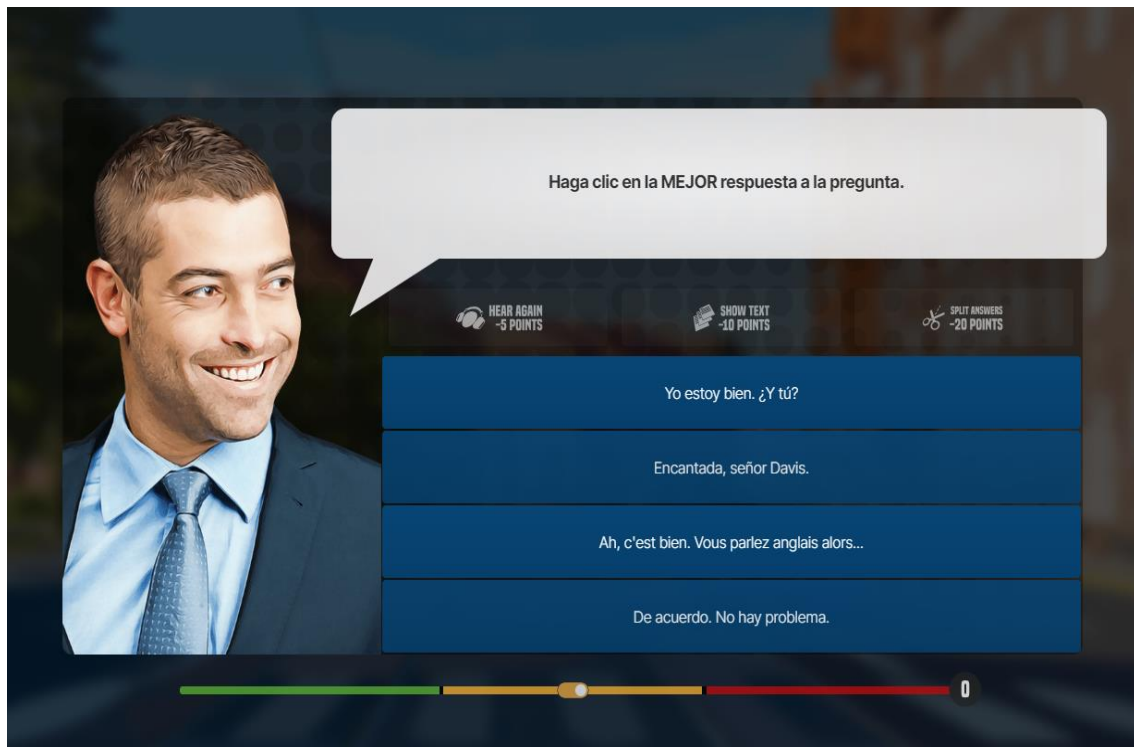
Fuente: aplicación Ouino (impresión de la guía)

La práctica oral incluye escuchar, grabar y comparar con un nativo, comenzando con fonemas, luego palabras, y finalmente frases más largas.

El módulo de conversación es muy completo, ofrece 40 lecciones sobre temas cotidianos con tres tipos de ejercicios: traducción instantánea (que combina comprensión oral y traducción), respuesta rápida (que combina comprensión oral y comprensión escrita; ver Figura 3.12) y práctica adicional (con dictados y otros ejercicios).

Figura 3.12

Ejercicio de respuesta rápida de la aplicación Ouino



Fuente: aplicación Ouino (impresión de pantalla)

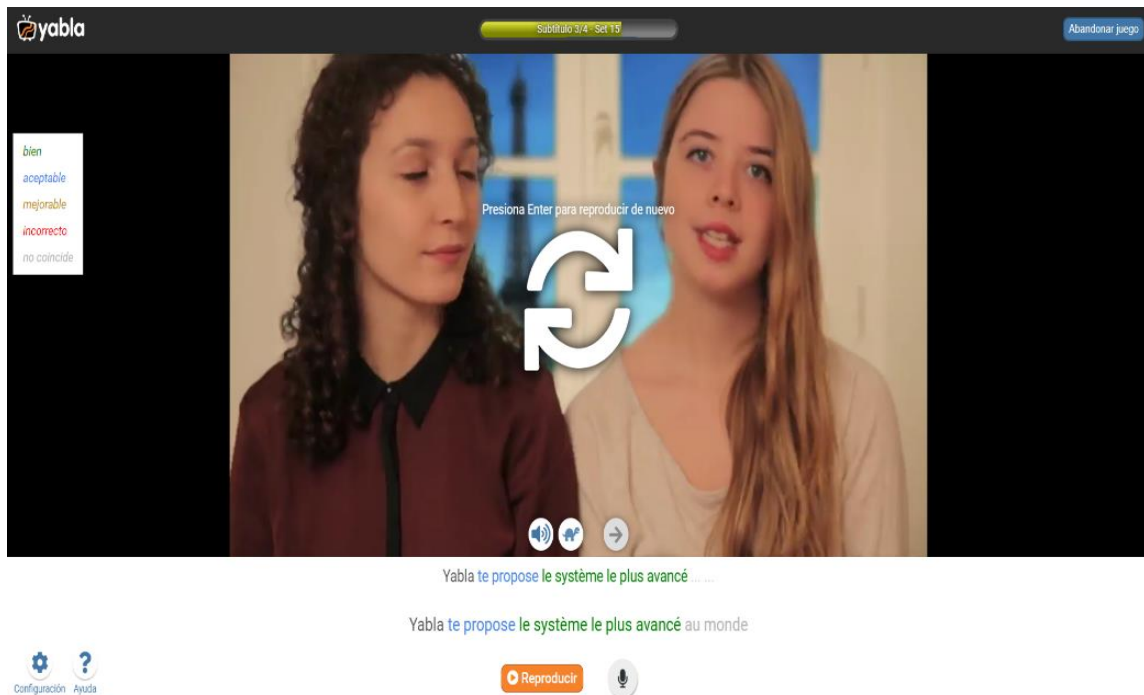
El método de RAH es distinto al de otras aplicaciones, ya que no acepta pronunciaciones con acentos fuertes. Desgraciadamente aun no es apto para hispanohablantes que quieran aprender francés, ya que está diseñado para angloparlantes o personas con un nivel alto de inglés.

- Compatible con todos los dispositivos
- No dispone de versión de prueba, pero ofrece una guía completa y una versión demo.

3.3.2.13. Yabla

Como se puede observar en la Figura 3.13, es una plataforma de aprendizaje de idiomas que utiliza vídeos auténticos con subtítulos interactivos y juegos para mejorar la comprensión auditiva y la pronunciación. No ofrece modo conversación. Propone una corrección automática de la pronunciación por colores.

- Versión de prueba gratuita de 15 días

Figura 3.13*Interfaz de la aplicación Yabla*

Fuente: aplicación Yabla (impresión de pantalla)

3.3.2.14. iSprak

Finalmente, no queremos dejar de mencionar iSprak, una aplicación web desarrollada por el Dr. Dan Nickolai, bajo licencia MIT, específicamente diseñada para la práctica y la evaluación de la pronunciación en la enseñanza de idiomas. Utiliza el reconocimiento de voz de Google Chrome para proporcionar retroalimentación visual inmediata sobre la inteligibilidad y califica automáticamente la precisión de la pronunciación.

Como se puede observar en la Figura 3.14, permite seleccionar una serie de ejercicios para el francés ya disponibles en el menú, o que los profesores creen sus ejercicios de manera sencilla introduciendo su correo electrónico, el idioma y el texto a leer (de manera opcional pueden introducir un archivo de audio MP3 como modelo). La aplicación genera dos enlaces: uno para los estudiantes y otro para revisión del profesor. Los estudiantes reciben un enlace, ven como su habla se transcribe en tiempo real y reciben una calificación de su pronunciación, las palabras mal pronunciadas disponen de un enlace a forvo.com para una práctica adicional.

Figura 3.14

Interfaz de la aplicación iSpraak



Fuente: aplicación web iSpraak (impresión de pantalla)

Está habilitada para funcionar únicamente en Google Chrome y con ordenadores. Requiere una licencia de pago institucional si se le da un uso continuo. (Nickolai, 2015).

3.3.3. Aplicaciones digitales de edición de audio

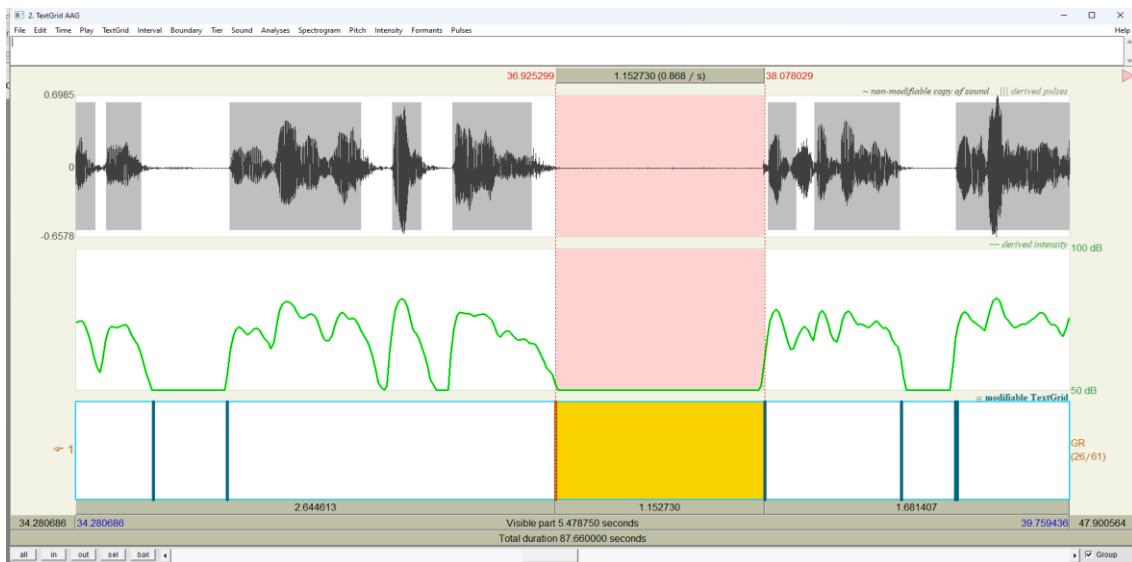
Las aplicaciones de edición de audio sirven para grabar, editar y mezclar audio, lo que permite analizar detalladamente la pronunciación y compararla con modelos nativos. En el contexto del aprendizaje de idiomas se suelen emplear para la investigación lingüística y fonética, tanto de sus aspectos segmentales como suprasegmentales, ya que resultan demasiado complejas para su uso didáctico. El uso por ejemplo de *Audacity* requiere instalar complementos como el conversor LAME y FFmpeg para realizar con éxito la descarga de audios o videos en cualquier formato. No obstante, el uso por parte del docente de esta aplicación para la evaluación de los estudiantes podría aportar una mayor objetividad al no basar la evaluación exclusivamente en la capacidad auditiva humana del francés del corrector, y más claridad al visualizar la producción mediante una

representación gráfica. Ejemplos de editores de audio serían el ya citado *Audacity*, *Praat* y *Win pitch*.

En la Figura 3.15 vemos un ejemplo del empleo de *Praat*¹², una aplicación creada en la Universidad de Ámsterdam por Paul Boersma y David Weenink que puede descargarse de forma gratuita y muestra entre otras funciones los pulsos y las curvas de intensidad, lo que permite una visualización de los grupos rítmicos o las pausas sordas en un discurso. Los pulsos figuran en gris y la curva de intensidad en verde. Vemos cómo, en la grabación de la figura más abajo, se aprecia con facilidad la disminución de la intensidad del habla previa a las pausas.

Figura 3.15

Interfaz de Praat con análisis de las pausas o grupos rítmicos



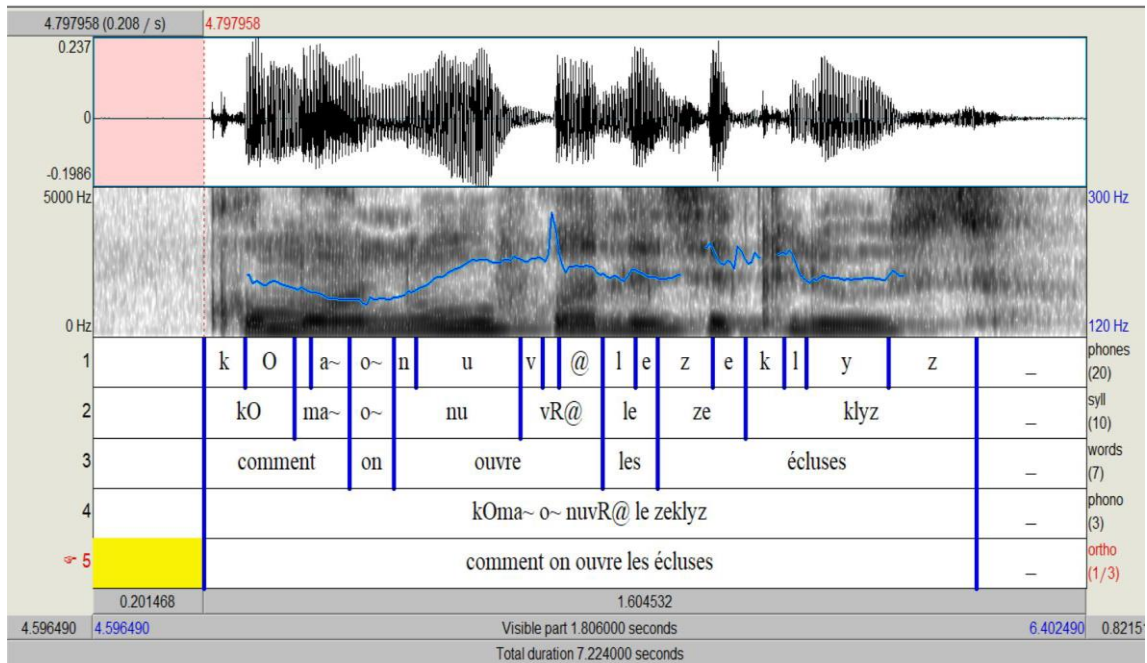
La Figura 3.16 ilustra la integración de la transcripción fonética junto con la ortográfica en el análisis de la pronunciación francesa. Este método permite una representación más precisa de los fenómenos fonológicos característicos del francés hablado. Se observa la inclusión de la consonante de enlace [n] en la frase ‘on ouvre’, transcrita fonéticamente como [õnuvr@]. Esta transcripción refleja el fenómeno de enlace, donde la consonante latente ‘n’ se pronuncia al enlazar con la vocal inicial de la palabra siguiente. Además, se emplea un asterisco para notar la presencia de la ‘e’ muda

¹² <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>

o schwa [ə], un sonido vocal neutro frecuentemente eliminado en el habla cotidiana. Esta notación detallada facilita la comprensión de las sutilezas fonéticas del francés, proporcionando una herramienta valiosa para estudiantes y lingüistas en el análisis y aprendizaje de la pronunciación francesa.

Figura 3.16

Interfaz de Praar con análisis de la liaison



3.3.4. Otros recursos digitales de apoyo a la pronunciación

Existen diversas herramientas de apoyo a la pronunciación que se basan en recursos variados, algunas de las cuales comentaremos a continuación.

3.3.4.1. Forvo

Considerada la mayor guía de pronunciación en internet, diseñada para darle protagonismo a los diferentes acentos, se caracteriza por tener un enfoque colaborativo. Los usuarios contribuyen con sus grabaciones de audio en sus idiomas nativos y la plataforma ofrece, a su vez, múltiples pronunciaciones humanas auténticas gestionadas mediante un sistema de revisión por pares (Blendex, s.f.).

3.3.4.2. YouGlish

Para mejorar la pronunciación en francés, se puede utilizar una herramienta en línea que muestra videos de YouTube con subtítulos. Esta herramienta resalta en amarillo la palabra o frase buscada dentro del subtítulo, permitiendo ver y escuchar cómo los hablantes nativos la pronuncian en contextos reales (Youghlish, s.f.).

3.3.4.3. LyricsGaps

Se trata de una aplicación que utiliza letras de canciones para el aprendizaje de idiomas, mediante el karaoke y ejercicios de rellenar huecos. Propone las canciones por idiomas y niveles. El profesor puede personalizar donde quiere que vayan los huecos que tendrán que rellenar los alumnos y crear tarjetas didácticas a medida.

3.4. El control por voz, diálogo humano-máquina y agentes conversacionales

En este apartado hablaremos sobre la manera en que la IA está facilitando la práctica y la corrección de la producción oral y la pronunciación.

La Inteligencia Artificial (IA) es definida por uno de sus creadores, M. Lee Minnsky, como la construcción de programas informáticos que realizan tareas que, por el momento, son realizadas de manera más satisfactoria por los seres humanos debido a que requieren de procesos mentales de alto nivel como el aprendizaje perceptivo, la organización de la memoria y el razonamiento crítico (Denéchaud et al., 2020). En cierto modo, es el uso de ordenadores o procesos electrónicos con el fin de imitar el comportamiento humano, en los campos del razonamiento (juegos o práctica matemática), la comprensión de lenguajes naturales, el control de un robot, etc.

Debido al creciente desarrollo de las tecnologías de inteligencia artificial (IA) con capacidades lingüísticas mejoradas, los *chatbots* o agentes virtuales, diseñados para la interacción verbal con usuarios humanos y en particular aquellos con capacidades de reconocimiento de voz, están ganando cada vez más atención como herramientas para el aprendizaje de idiomas (Jaeho et al., 2024).

La IA puede mejorar significativamente la autocorrección y por lo tanto facilitar el trabajo en autonomía en un contexto de aprendizaje tanto formal como informal por

los siguientes motivos: proporcionan correcciones instantáneas sobre pronunciación, gramática y vocabulario mientras el alumno habla; personalizan el aprendizaje, ya que se adaptan a las necesidades y a la evolución específica de cada estudiante, generando ejercicios específicos para las áreas que requieren más práctica para el perfeccionamiento. Finalmente, lo que nos parece más significativo, gracias a los *chatbots* se puede crear escenarios de conversación realistas que permiten no solo la mejora de la pronunciación sino también de la fluidez, además llevan a cabo la adaptación del lenguaje en función de diferentes situaciones de comunicación.

Sin embargo, el uso de *chatbots* de IA en el contexto del Aprendizaje de Lenguas Asistido por Computadora (ELAO), especialmente en lo que respecta a la pronunciación, ha suscitado un debate importante sobre el papel del ‘hablante nativo’ como referencia en un mundo cada vez más multilingüe. Aunque estos *chatbots* ofrecen una práctica constante y personalizada de pronunciación, a menudo se basan en modelos de ‘pronunciación nativa ideal’, lo cual puede resultar problemático. Este enfoque puede reforzar inadvertidamente la idea de que existe una única forma ‘correcta’ de pronunciar, ignorando la rica diversidad de acentos y variaciones regionales dentro de un mismo idioma. Además, en un contexto multilingüe, donde muchos aprendices ya manejan varios idiomas, la aspiración a una pronunciación ‘nativa’ puede ser menos relevante que la inteligibilidad y la eficacia comunicativa.

Dichos *chatbots* de IA, al centrarse en un modelo de pronunciación nativa, podrían estar desatendiendo las necesidades de los aprendices multilingües cuyo objetivo principal se orienta a la comunicación efectiva en diversos contextos culturales más que a la pronunciación perfecta según un acento específico. Este enfoque plantea cuestiones sobre la autenticidad lingüística y la valoración de la diversidad fonética en la enseñanza de idiomas asistida por tecnología.

Los principales inconvenientes de los *chatbots* para la práctica de las competencias orales serían, su coste, ya que requieren de una suscripción mínima para un servicio continuo de calidad; el respeto a la privacidad de la información proporcionada por los usuarios y su robustez o grado de dependencia de las condiciones acústicas.

3.5. El uso de videograbaciones

Castele y Collewaert (2016) defienden el uso de las grabaciones audiovisuales para la toma de conciencia de la producción oral y como herramienta de autoevaluación en el aprendizaje de idiomas. Lodovici y Berger (2019) afirman que enfrentarse primero con la cámara y luego con la visión de su propio rendimiento podría ser una palanca para progresar hacia la confianza en sí mismo y la fluidez. Según Nieves y Millán (2021) el uso de dichas grabaciones ofrece una amplia gama de beneficios pedagógicos y formativos en el aprendizaje de una L2 o LE a distintos niveles:

- Fomentan la autonomía del aprendiz, ya que involucran activamente al estudiante en su proceso educativo y desarrolla su conciencia metalingüística.
- Permiten la identificación y corrección de errores, estimulando procesos cognitivos y creativos. No se pierde la función comunicativa ya que el aprendiz se puede centrar primero en el mensaje o el fondo y luego en la forma.
- Posibilitan un estudio repetido y detallado de la actuación del aprendiz, promoviendo un aprendizaje reflexivo y autodirigido.
- Facilitan el análisis de diversos aspectos de la comunicación, incluyendo elementos verbales y no verbales, proporcionando una retroalimentación formativa basada en evidencias observables, algo a lo que no están acostumbrados con las producciones orales.
- A nivel evaluativo introducen un elemento motivador e innovador en el aula, al redistribuir el rol evaluador entre estudiantes y profesores, capturando discurso oral auténtico y aportando un componente lúdico a las actividades de producción oral. Mejoran la objetividad en la evaluación de la producción oral y facilitan diversos tipos de evaluación, incluyendo autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación
- A nivel formal, las grabaciones audiovisuales integran información visual y auditiva auténtica simultáneamente, dinamizando las tareas de expresión y comprensión.
- A nivel lingüístico y fonético, contribuyen significativamente al aumento de la conciencia lingüística, permitiendo a los aprendices observar y analizar su propio

uso del idioma de manera objetiva. Ofrecen la oportunidad única de revisar tanto el fondo como la forma del discurso oral, proporcionando al estudiante información valiosa sobre su conciencia fonológica, permitiéndole identificar áreas de mejora en su pronunciación, acento, ritmo, entonación y fluidez.

Para Fernández López (2000), la posibilidad de autocorregirse para mejorar la grabación permite que actúen no sólo los mecanismos cognitivos, sino también los sensoriales, coadyuvando todos para que mejore la producción oral y se superen los errores.

Conviene reconocer que, al igual que ocurre con la interpretación simultánea, la producción oral espontánea en el aula no debe seguir los mismos estándares de perfección que un discurso preparado. En el ámbito de la interpretación simultánea existe cierta polémica ante el uso a posteriori de la reedición del video, con el fin de incorporar mejoras. Del mismo modo que se entiende que la interpretación ‘simultánea’ es un producto de consumo inmediato, se debería entender que la producción espontánea en el aula no debería tener las mismas exigencias de calidad que un discurso que se ha podido revisar o un escrito oralizado. El objetivo principal de las actividades de producción oral debería ser el fomentar la fluidez y la confianza en la comunicación, utilizando las grabaciones como una herramienta de aprendizaje y mejora, no como un medio para realizar críticas exhaustivas.

En resumen, las grabaciones audiovisuales son una herramienta poderosa que potencia la metacognición, facilita la autoevaluación integral del discurso y proporciona información crucial sobre la competencia fonética-fonológica del aprendiz.

Para esta tesis, nos hemos centrado en el uso de Microsoft Stream, una plataforma de video compartido que ofrece una funcionalidad de transcripción ortográfica automática de la producción oral mediante tecnología de RAH apoyada en IA, dicha transcripción aparece también en el video a modo de subtítulo, lo que la convierte en un recurso valioso para el aprendizaje de idiomas.

En el apartado siguiente nos centraremos en este recurso con el que vamos a desarrollar nuestra metodología.

3.5.1. El uso de videgrabaciones con transcripción automática: Microsoft Stream

La plataforma de vídeo compartido MStream está integrada en Office 365 y permite generar, junto con la grabación o carga de un vídeo ya grabado, su subtítulo en varias lenguas. Se trata de una opción al alcance del profesorado y el alumnado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, donde se realiza esta investigación. Genera una transcripción no fonética sino escrita o alfabética, de manera automática, que se puede descargar además de manera rápida y sencilla en formato .docx o .vtt, y que además aparece a modo de subtítulo en la parte inferior del vídeo.

En la Figura 3.17 se visualiza la interfaz de la herramienta con una imagen de una alumna realizando la actividad de autocorrección propuesta. A la derecha se encuentra la transcripción, que cuenta con un sistema de edición que permite navegar a una parte específica de la grabación para volverla a escuchar. Encima de la transcripción aparece el enlace a la descarga de la transcripción y, junto a la imagen de la alumna, se aprecia el subtítulo en blanco sobre fondo negro.

Figura 3.17

Ejemplo de grabación de alumna con MStream



Otra posible aplicación de la IA y el RAH para el aprendizaje informal de lenguas se materializa en las aplicaciones destinadas al subtítulo de contenidos audiovisuales, con los consiguientes beneficios para el aprendiente (Muñoz-Basols, 2019; González Ortega y Mañas Navarrete, 2020).

A continuación, detallaremos los beneficios del subtítulo en el desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aprendizaje de idiomas.

3.6. El subtítulo intralingüístico automático

Seguidamente detallamos el interés para esta investigación de combinar el RAH con el subtítulo. Hemos extraído y adaptado la siguiente información de Guillén-Archambault (2024a).

Para ahondar en la pertinencia de la práctica de la producción oral con varios canales simultáneamente, presentamos a continuación tres teorías sintetizadas por Talaván (2012) que, en vez de considerarlo como un escollo, justifican su utilidad en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Se trata, en primer lugar, de la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia (Cognitive Theory of Multimedia Learning) que plantea que si añadimos el canal visual al canal auditivo se expande la capacidad limitada de procesamiento de la información. Al añadir un tercer canal (el textual o subtítulo) se añade una activación de los conocimientos previos ya que la información de entrada se vuelve más accesible. Se generan por tanto dos tipos de conexiones, una entre los distintos canales: visual, auditivo y textual, y otra entre el textual y los conocimientos previos del aprendiz. La segunda teoría sería la doble codificación (Dual Coding Theory) que nos muestra cómo, al utilizar dos canales, el auditivo y el visual, activamos dos sistemas de memoria distintos lo que nos permite aprender de forma más eficiente. Recordamos mejor y más rápido lo codificado de manera dual. La tercera propuesta sería la teoría del procesamiento de la información (Information Processing Theory) en la que tenemos tres estructuras de almacenamiento: los registros sensoriales, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo. Cuando procesamos la información comenzamos por su reconocimiento a través de todos los receptores sensoriales; a continuación, esta pasa a la memoria a corto plazo que se constituye de la ‘memoria ecoica’ u oral y de la ‘memoria icónica’ o visual y tiene una capacidad limitada. Finalmente termina pasando a la memoria a largo plazo, que tiene una capacidad ilimitada.

Numerosos autores como Gottlieb, Ivarsson, de Linde, Bartoll, han establecido clasificaciones de los subtítulos (Hervás Cayuela, 2001). Para esta tesis nos hemos basado en la clasificación de Díaz-Cintas (2012) que a continuación presentamos en la Tabla 3.1, la cual hemos elaborado para facilitar su exposición.

Tabla 3.1

Adaptación de la clasificación de los subtítulos de Díaz-Cintas (2012, pp. 99-101)

	Subtítulos	Sonido	Texto	Uso	Competencias
Interlingüísticos	Estándar	L2 ¹³	L1	Nivel básico	Comprensión oral Comprensión escrita
	Inversos	L1	L2	Nivel avanzado	Vocabulario L2
	Bilingües	L1	L2 L3	Cine y Bilingüismo	Comprensión oral Comprensión escrita Vocabulario L2 Culturalidad
Intralingüísticos ¹⁴	Estándar	L1	L1	SPS ¹⁵	Comprensión y velocidad lectora L1
	Bimodales, <i>verbatim</i> , didácticos <i>per se</i>	L2	L2	Nivel avanzado ¿Todos los niveles?	Comprensión oral Comprensión escrita Vocabulario L2 ¿Autocorrección y mejora de la pronunciación?

La modalidad de subtítulo que hemos elegido es el intralingüístico en LE, conocido también como bimodal, *verbatim* o didáctico *per se*, en el que tanto el audio como el vídeo están codificados en LE. Se trata del tipo de subtítulo más empleado en el aprendizaje de lenguas extranjeras debido a su valor pedagógico, como confirman los estudios de Bird y Williams (2002, citado en Forero et al. 2022), que “concluyen que los subtítulos bimodales mejoran el reconocimiento auditivo de las palabras, beneficiando el aprendizaje de léxico”. Por extensión, facilitarían la comprensión oral, ya que los aprendientes sentirían mayor seguridad a la hora de comprender la información recibida por el canal auditivo.

Según Forero et al. (2022, p. 273), Borrás y Lafayette (1994) “constatan que el uso de subtítulos intralingüísticos en L2 mejoran las competencias de producción oral de los aprendientes de una lengua extranjera”. Para Borrás y Lafayette (1994) los resultados

¹³ Se utilizará L2 y L3 como notación para los subtítulos, no para las LE desde el punto de vista de la didáctica.

¹⁴ Tipo de subtítulo utilizado para esta investigación, es decir, el subtítulo intralingüístico *verbatim* en L2 francés.

¹⁵ SPS quiere decir “subtitulado para personas sordas”.

parecen indicar que la duplicación de la información de los subtítulos intralingüísticos facilita la comprensión y ayuda a producir un output comprensible. Otras investigaciones muestran el efecto positivo del subtítulo intralingüístico acompañando a la VO en la producción oral (Ávila-Cabrera, 2022; Talaván, 2019; Zhang, 2016), destreza en la que nos centramos en esta investigación junto con el aprendizaje autónomo. Díaz-Cintas (2012, p. 104) afirmó sobre ello que “si se consigue que el estudiante llegue a valorar los subtítulos como una herramienta útil en su aprendizaje, le estaremos abriendo las puertas a un aprendizaje que se puede perpetuar a lo largo de su vida”. Esta valoración es esencial en un contexto educativo centrado en la formación permanente; la actualización de conocimientos se considera un fundamento prioritario en la educación de todo individuo del siglo XXI. Además, el subtítulo contribuye al uso de la VO cuyo nivel de aceptación en España sigue siendo muy bajo (Santana Perera, 2020).

Consideramos que los estudios mencionados apoyan nuestro uso del subtítulo intralingüístico como recurso para la autocorrección y la mejora de la pronunciación. El primer acercamiento a la subtitulación, en el aula de idiomas y fuera de ella, se hizo de modo pasivo, como simples consumidores, no como productores de subtítulos (Torralba-Miralles, 2020). Se observó el potencial de la subtitulación en varias modalidades, algunas consideradas ‘pasivas’ (lectura de subtítulo intralingüístico con la escucha de la VO) y otras ‘activas’ (producción de subtítulos intralingüísticos e interlingüísticos con la escucha de la VO), no solo para el alumnado de traducción sino para cualquier aprendiz de una LE (Díaz-Cintas, 1995) que deja de ser mero consumidor de subtítulos –lo que se denomina ‘enfoque pasivo’– para pasar a ser productor de subtítulos intralingüísticos e interlingüísticos, el llamado ‘enfoque activo’. Se podría no obstante considerar que el enfoque pasivo no lo es tanto ya que las “comparaciones entre la pista oral y lo escrito ponen al alumno en alerta y le fuerzan a prestar una mayor atención a la actividad” (Talaván, 2012, p. 31). Por su parte, el subtítulo intralingüístico no se puede considerar activo ya que no implica traducción por no haber cambio de una lengua a otra, pero produce un trasvase audiovisual-textual que transforma lo que se recibe auditivamente a un formato textual (Hervás Cayuela, 2001).

Capítulo 4

Metodología

4.1. Introducción

En este apartado vamos a explicar las pautas metodológicas seguidas en la investigación. Presentamos en primer lugar la población objeto de estudio y su contexto. En segundo lugar, justificamos las tres tareas de pronunciación que fueron diseñadas para el estudio. En tercer lugar, detallamos de qué manera y en qué momento realizamos las tareas. Por último, exponemos los recursos que empleamos para el análisis de los datos obtenidos.

Para este trabajo de investigación optamos por un estudio longitudinal cuasi-experimental que recopila datos de cuatro cursos consecutivos, 2020-2021, 2021-2022, 2022-2023 y 2023-2024, de alumnos de tres asignaturas del Grado de Turismo de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria:

- Francés Turístico I: nivel A1, impartida en el primer cuatrimestre
- Francés turístico II: nivel A2, impartida en el segundo cuatrimestre
- Francés Turístico III: nivel B 1.1., impartida en el primer cuatrimestre

Se optó por esta tipología de investigación con diseño pre-intervención post-intervención, ya que existía un único grupo de una treintena de alumnos de media por cada nivel de lengua o asignatura y no era viable, por imposibilidad horaria, ni ético, asignar aleatoriamente participantes al grupo de control y al grupo experimental; tratamos no obstante de minimizar en todo momento la posible influencia de factores externos no contralados durante el período de estudio.

El primer año sirvió para constituir el grupo de control (GC) llamado también pre-intervención y los tres años siguientes como período post-intervención para los grupos experimentales (GE) uno, dos y tres.

La intervención consistió en suministrar a los participantes una herramienta de autocorrección de la pronunciación. Para las tareas del GC la autocorrección de los alumnos se basó en comparar, de manera subjetiva, su grabación de audio con la del modelo proporcionado, mientras que para la autocorrección de los grupos experimentales se empleó la transcripción automática de su grabación de video (insertada también a modo de subtítulo) para así comparar de manera más objetiva su grabación con la del modelo proporcionado.

Pretendemos demostrar con este estudio, si la transcripción automática mediante el uso del RAH (Reconocimiento Automático del Habla) y el subtitulado, constituye una retroalimentación eficaz de la pronunciación para los alumnos. Hemos planteado por ello una investigación con diferentes niveles de lengua y realizando diferentes tareas de pronunciación, de elementos segmentales para la tarea 1 y la tarea 2 y de elementos suprasegmentales para la tarea 3, con el objetivo de poder comparar los distintos resultados obtenidos.

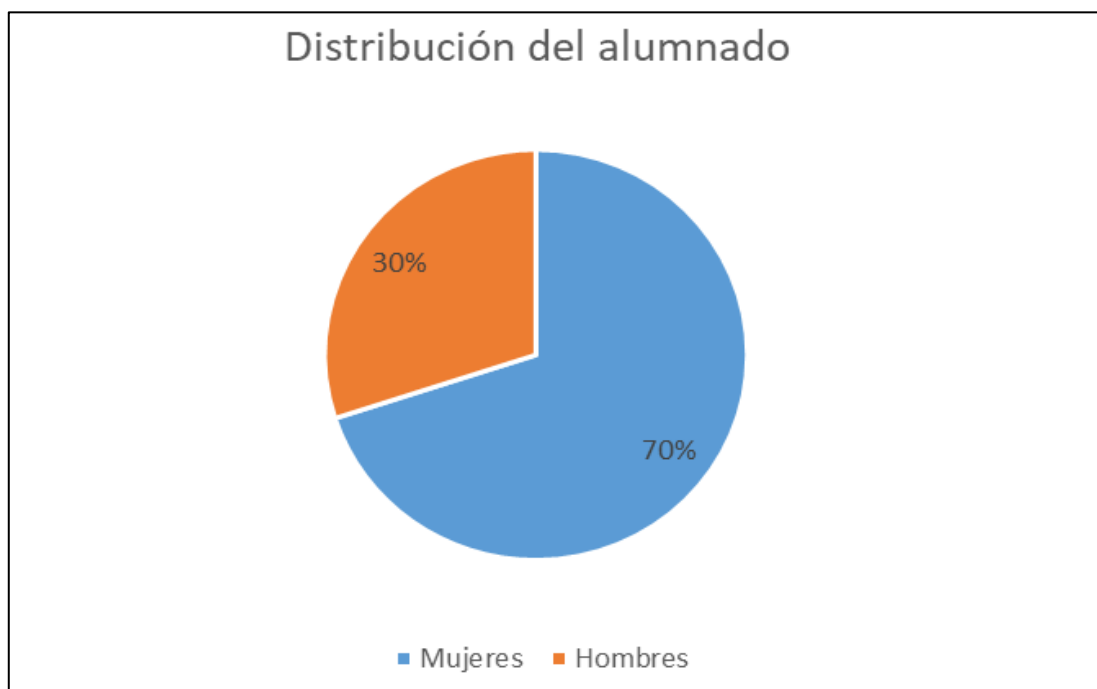
4.2. Descripción de los participantes y contexto

La muestra está conformada por estudiantes hispanohablantes con edades comprendidas entre los 19 y los 21 años, con un perfil lingüístico en lengua extranjera de 1ª LE inglés y 2ª LE francés, salvo varias alumnas del programa Erasmus, cuyo nivel de francés era superior al A1 y A2 y que por lo tanto fueron excluidas del estudio para las dos primeras tareas.

En cuanto al género, como se puede observar en la Figura 4.1, el 30% de los participantes fueron hombres y el 70% mujeres.

Figura 4.1

Distribución por género del alumnado participante en este estudio



Se utilizaron tres GE para procurar tener datos más robustos para el análisis estadístico y compensar el hecho de que las poblaciones del estudio eran de reducido tamaño.

En general, aunque los estudiantes son activos en su participación, se mantienen atentos y demuestran una actitud positiva hacia las actividades realizadas en el aula, conviene recordar que, durante el primer curso del estudio, el 2020-2021, correspondiente al grupo de control, siguió existiendo un cierto efecto arrastre de la situación pandémica del curso anterior. La docencia volvió a ser presencial, pero con planes de contingencia durante el primer cuatrimestre, que consistieron en limitar la presencialidad al 50% y combinarla con asistencia on-line y el uso de mascarillas, lo que sin duda obstaculizó la comunicación fluida especialmente necesaria para la enseñanza-aprendizaje de idiomas (Álvarez Gil, 2022).

A continuación, se presenta la Tabla 4.1 con el número de participantes de los GC, GE 1, GE 2 y GE 3 por tarea. Se trata de los alumnos matriculados en cada asignatura en los distintos cursos, menos los alumnos Erasmus eliminados por la diferencia de nivel anteriormente citada. Además, hemos descartado también a los que no participaron en la

evaluación continua ni se presentaron a la convocatoria ordinaria o extraordinaria correspondiente a dicho curso. Finalmente, se eliminaron también los que no cumplían con las instrucciones establecidas para cada tarea.

Hemos utilizado colores para distinguir los grupos por cursos, así tenemos, por ejemplo, el grupo color naranja que corresponde al GE 1 en el que están los alumnos que realizaron la tarea 1 en el primer cuatrimestre del curso 2021-2022, la tarea 2 en el segundo cuatrimestre del mismo curso y la tarea 3 en el primer cuatrimestre del curso siguiente, el 2022-2023.

Tabla 4.1

Número de participantes por grupo y tarea

	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024
TAREA 1	32	33	38	35
TAREA 2	29	29	42	34
TAREA 3		21	28	28

Grupo Control	Grupo Experimental 1	Grupo Experimental 2	Grupo Experimental 3
---------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------

Tanto el GC, como los GE, siguieron el mismo proyecto docente con idéntico reparto de tiempo entre sesiones teóricas (3 horas semanales) y prácticas (1 hora semanal). En estas últimas fue donde se integraron las secuencias didácticas basadas en el RAH con subtítulo, ya que están pensadas para la práctica de la comprensión y la producción oral.

Las secuencias didácticas correspondientes a la tarea 1 y a la tarea 2 se desarrollaron durante las cinco sesiones prácticas correspondientes a las semanas seis a diez del primer y del segundo cuatrimestre respectivamente. La secuencia didáctica

correspondiente a la tarea 3, se desarrolló en menor tiempo, durante las sesiones ocho, nueve y diez del primer cuatrimestre del curso siguiente.

No se consideró necesario realizar una prueba inicial de nivel para la tarea 1, ya que se asignó a estudiantado de primer año de Francés Turístico, la mayoría sin nociones previas de francés salvo algunos estudiantes que habían cursado el idioma en Primaria, en Secundaria o en Escuelas Oficiales de Idiomas, pero que no superaban el nivel A1. Tampoco fue necesaria una prueba de nivel para los integrantes de la tarea 2 y la tarea 3, ya que se realizaron respectivamente en los dos cuatrimestres siguientes a haber cursado el nivel A1 en el Grado de Turismo.

4.3. Justificación de la selección de las tareas de pronunciación

El francés presenta varios desafíos para los hispanohablantes aprendices de FLE. Aunque ambos idiomas comparten raíces latinas, existen diferencias significativas que complican el aprendizaje. La pronunciación es uno de ellos.

Si consideramos las vocales, el francés tiene sonidos que no existen en español, como las vocales nasales y las vocales redondeadas o que requieren de labialización para su articulación. Según el Alfabeto Fonético Internacional (AFI) dispone de doce vocales orales que se podrían reducir a efectos didácticos, si empleamos la misma grafía para los archifonemas o vocales de doble timbre. Es decir, A que sustituye a la oposición /a/ - /ɑ/, EU para /œ/ - /ø/ y la caduca /ə/, O para /ɔ/ - /o/ y E para /ɛ/ - /e/ (Léon, 1992; Tomé Díez, 2018) y cuatro vocales nasales, que cabría simplificar a tres por la desaparición de la oposición /œ̃/ - /ɛ̃/ que se diferencia cada vez menos por parte de los locutores francófonos, en pares mínimos como *brun* ≠ *brin* (Léon, 1992, citado en Guillén-Archambault, 2024a). Sin embargo, el sistema vocálico del español es sencillo y simétrico y lo conforman solo cinco fonemas [a, e, i, o, u], y por ello consideramos esencial la introducción temprana de estas diferencias en la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación francesa.

El ritmo y la entonación son asimismo muy distintos. Para el hablante francófono el sentido general se construye en esencia a partir del ritmo y la entonación dados al discurso (Lhote, 2001). La presencia de letras mudas, especialmente al final de las palabras, y de fenómenos orales como la *liaison* y los encadenamientos, dificultan la

comprensión y la producción oral para los hispanohablantes. La ortografía también presenta retos, ya que las palabras no se escriben como se pronuncian. Los múltiples acentos y signos diacríticos añaden por otra parte complejidad.

Todo ello sugiere la necesidad de una práctica articuladora más intensiva en las clases de FLE. Sin embargo, este enfoque recuerda a los antiguos métodos SGAV, que han sido reemplazados por enfoques más comunicativos. Sauvage (2019) señala que este cambio ha creado una brecha en la enseñanza de la pronunciación. El reto actual es integrar eficazmente la pronunciación en los métodos modernos de enseñanza-aprendizaje del francés, equilibrando su mejora con otros aspectos del aprendizaje del idioma; esto sugiere que los estudiantes deben ser capaces de combinar diferentes estrategias de aprendizaje y que se requieren habilidades metacognitivas para evaluar qué estrategias son más efectivas en diferentes contextos.

De ahí surge nuestra investigación puesto que la autonomía del estudiante juega un papel crucial en este contexto. Frente a los desafíos de la pronunciación francesa y la brecha en su enseñanza, los aprendices pueden desarrollar estrategias metacognitivas para mejorar de forma independiente. Esto implica que los estudiantes tomen conciencia de sus dificultades específicas, busquen recursos adicionales fuera del aula, y practiquen regularmente la pronunciación de manera autodirigida. Pueden utilizar herramientas tecnológicas como aplicaciones de reconocimiento de voz, el subtítulado, grabarse a sí mismos para autoevaluarse, o buscar oportunidades de intercambio lingüístico. Esta autonomía no solo complementa la instrucción formal, sino que también prepara a los estudiantes para un aprendizaje continuo y efectivo del idioma a largo plazo a lo largo de toda su vida, permitiéndole adaptar sus estrategias según sus necesidades individuales y objetivos de aprendizaje.

Elegimos para la tarea 1, por las razones fonético-fonológicas de pronunciación y pedagógicas antes citadas, los fonemas próximos a la *u* española /u, y/ y los fonemas próximos a la *e* española /e, ə, ε/, omitiendo el fonema /œ/ por tratarse de estudiantado de nivel A1 y de esta manera simplificar el sistema vocálico normativo del francés, para centrarnos en un fenómeno esencial de este idioma, el de la labialización. En nuestra práctica docente así como en las conclusiones de las investigaciones de Tomé Díez (2018) coincidimos en la importancia que tiene una asimilación temprana de este fenómeno, desconocido para el sistema fonológico del español, para una correcta comprensión y

producción de las vocales del francés. Dichos fonemas se asocian con contrastes fonémicos importantes que tienen una función distintiva. Por ejemplo, el fonema /u/ y el fonema /y/ en *tout* /tu/ (todo) y *tu* /ty/ (tú).

Para la tarea 2 seleccionamos los fonemas nasales, que Tomé Díez (1996) identificó como una de las principales dificultades de pronunciación para los estudiantes españoles de francés en la Universidad de León, afirmación con la que coincidimos basándonos en nuestra práctica docente en la UPLGC. Otros autores como León (1992) y Wioland (1991) hablan por su parte de los problemas de los hispanófonos para percibirlos.

La ausencia de estos fonemas en el español en sentido estricto hace que su percepción y producción sean un reto significativo para los hispanohablantes, lo que favorece perceptualmente unas frecuencias en detrimento de otras, es decir, con el principio de la criba fonológica de Trubetzkoy (1939) que sostiene que el sistema fonémico de la lengua materna funciona como una criba a través de la cual pasan los sonidos de las lenguas extranjeras. Nos apropiamos del sistema de nuestra lengua materna y cuando escuchamos una LE empleamos la criba fonológica a la que estamos acostumbrados, la de nuestra lengua materna.

Para la tarea 3 hemos querido centrarnos en la fonética de las oraciones también llamada prosodia, tal y como aparece en la definición de la competencia fonológica del MCER (Instituto Cervantes, 2002).

La prosodia es un elemento que a menudo se deja de lado en el aprendizaje de idiomas extranjeros porque es un campo que los profesores no conocen bien y que resulta difícil de abordar. Según Wachs (2011) para poder hacerlo deben dominar aspectos como el sistema fonológico de la lengua extranjera que se enseña, el sistema fonológico de la lengua o lenguas maternas de los alumnos, la articulación de los sonidos, el alfabeto fonético internacional, las relaciones grafía-fonía (especialmente complejas para el francés), las características de la lengua hablada (por ejemplo, en francés, los fenómenos de encadenamiento, *liaisons*, asimilaciones automáticas, *schwa*, etc.), los aspectos suprasegmentales (ritmo, entonación y acento).

En francés, la prosodia cumple una función sintáctica según Simon (2020) ya que sirve de “puntuación” dentro de la cadena hablada, permitiendo resaltar lo importante o

nuevo en un discurso oral. Es fundamental para poder segmentar el discurso y extraer los elementos importantes, para poder comprender y producir enunciados (Rassart, 2018).

La prosodia abarca tres subsistemas en continua interacción: el ritmo, la entonación y el acento. Numerosas investigaciones añaden otros trazos prosódicos pero los tres citados son los que reconocen los lingüistas como características suprasegmentales. Las características segmentales son por lo tanto los fonemas.

El ritmo depende del acento, las pausas y la velocidad del habla, del discurso y de la manera en que lo organiza el hablante y, finalmente, del tipo de discurso (Simon, 2020). Conviene precisar que el acento francés no coincide con el acento tónico español, se llama acento de duración, es fijo, se coloca en la última sílaba del grupo rítmico y dura más que las otras sílabas.

Igualmente debemos recordar que las sílabas francesas son generalmente abiertas, es decir acabadas en vocal pronunciada en un 80% (Wioland, 1985), aunque la cifra es un poco menor para Delattre citado por Léon (1992) que señala frecuencias de silabeo abierto para el francés del 74,1% no muy distante del porcentaje de ocurrencia en español, del 65,8%. Sin embargo, muestran una proporción casi inversa, es decir hacia el silabeo cerrado, para el inglés y el alemán con un 31,6% y 32% respectivamente. Es por ello por lo que cuando una palabra termina en consonante pronunciada, como *dort* que termina con el fonema [ʁ], se “encadena” en francés con la vocal inicial de la palabra siguiente, *il dort ici* [il-dɔ-ʁi-si] lo que se denomina encadenamiento consonántico y se realiza de forma automática en francés. Este fenómeno no se produce en español, de ahí su dificultad para integrarlo en la pronunciación de aprendientes hispanófonos y nuestro interés en abordarlo en nuestro estudio junto con el fenómeno siguiente, la *liaison*.

La *liaison* es un fenómeno oral similar al encadenamiento, pero en su caso la consonante final no se pronuncia y al unirla a la vocal siguiente pasa a pronunciarse. Si tomamos como ejemplo la frase *nous sommes attendus*, esta sería su transcripción pronunciada como palabras separadas [nu sɔm atãdy]. Vemos que podemos hacer un encadenamiento con lo que su transcripción fonética quedaría así [nu-sɔ-ma-tã-dy] o hacer una *liaison* [nu-sɔm-za-tã-dy] y aparecería el fonema consonántico [z]. Ambos fenómenos orales son el reflejo de una tendencia del francés hacia el silabeo abierto, es decir de sílaba acabada en vocal pronunciada, opuesto al silabeo cerrado o sílaba acabada

en consonante pronunciada. La lengua parece buscar el patrón distributivo más frecuente del silabeo francés: consonante + vocal (Léon, 1992). El encadenamiento afecta a todas las consonantes y la *liaison*, en cambio, afecta sobre todo a las consonantes [z], [t], [n] y a algunas palabras acabadas en [ʁ], [p], [g]. Las *liaisons* tienen que ver con la interacción entre la fonética y la sintaxis (fonosintaxis) ya que su ocurrencia depende de la estructura gramatical y del contexto sintáctico. Léon (1992) las clasifica, junto con los encadenamientos, como fenómenos sintácticos y distingue entre tres *liaisons* desde el punto de vista normativo: obligatorias, prohibidas y opcionales, especificando que solo aparecen dentro de un grupo rítmico y no se debe hacer después de una palabra acentuada. Vemos, por ejemplo, que en el grupo rítmico *un petit enfant* se hace la *liaison* porque *petit* es un adjetivo no acentuado y sin embargo al final del grupo rítmico *un petit/avec sa mère* no se hace la *liaison* porque *petit* es un nombre acentuado, lo que Léon denomina regla de coherencia sintagmática.

De ahí la importancia de enseñar los grupos rítmicos (conjunto de sílabas que constituyen un grupo de significado) a los estudiantes de FLE, así como el acento de duración, un elemento prosódico esencial también llamado prominencia, ya que confieren un ritmo al francés muy diferente del ritmo del español.

Por último, para concluir con los elementos de la prosodia, estaría la entonación que tiene que ver con que en general, al final de un grupo, hay una variación en el tono de la voz (más grave o aguda). Esta variación permite delimitar los grupos (entonación demarcativa), o dar un sentido particular a los grupos (entonación semántica) (Fonetix, s.f.). Se define también como los cambios de frecuencia de las vibraciones de las cuerdas vocales que son las responsables de que percibamos las variaciones de tono, lo que produce la melodía del habla Léon (1992). Se habla de tonos (con respecto a una sílaba) y de entonación (con respecto a una serie de sílabas) en función de las lenguas. En concreto para el caso del francés, se habla de entonación porque no es una lengua tonal (al igual que el español), es decir, si se cambia el tono de una sílaba no se altera el significado léxico de la palabra, lo que ocurre por ejemplo con el chino mandarín.

Hemos indicado anteriormente, en el marco teórico, que la oralidad, habida cuenta de sus características comunicativas, lingüísticas y discursivas es mucho más compleja de enseñar y sobre todo de evaluar, dada la dificultad añadida de obtener una base (escrita u oral) sobre la que apoyar la evaluación. Es por ello por lo que nos ha parecido oportuno

plantear la tarea 3, basada en la prosodia con el fin de proponer una base para su autocorrección.

Se asignó la tarea 1 a los alumnos de nivel A1 por tratarse de elementos fonémicos más sencillos de asimilar para hispanófonos que los fonemas nasales, que hemos planteado en la tarea 2. Se eligió al estudiantado del nivel superior, el B1.1., para la tarea 3, basada en la prosodia, ya que permitía trabajar con un discurso más extenso que facilitaba la presencia de varios grupos rítmicos en una frase. A continuación, en la Tabla 4.2 se muestra el diseño del estudio.

Tabla 4.2

Diseño del estudio

	Pronunciación	Sesiones	Nivel
Tarea 1: labialización	/e, ə, ε/ /u, y/	5	A 1
Tarea 2: nasalidad	/ã, õ, ê/	5	A 2
	Grupos rítmicos		
Tarea 3: prosodia	Encadenamientos <i>Liaisons</i>	3	B 1.1.

4.4. Materiales

4.4.1. Materiales empleados para las tareas segmentales

Los textos empleados en las secuencias didácticas de las tareas 1 y 2 correspondientes a los elementos segmentales vocálicos, presentados a continuación en la Figura 4.2 y Figura 4.3 respectivamente, se extrajeron del manual *Plaisir des sons: enseignement des sons du français* (Kaneman-Pougatch y Pedoya-Guimbretière, 1989).

Figura 4.2

Texto empleado en la secuencia didáctica de la Tarea 1

Fonemas /e, ə, ε/ :

Sois sérieux, ne reviens pas tard, il n'y a qu'une clé, j'ai décidé que je ne regarderai pas la télévision ce soir. Tu devrais faire le repas avant qu'il ne reparte, il a raison de reprendre la route sans délai.

Fonemas /u, y/ :

Bonjour Lucie, je te trouve ravissante aujourd'hui, l'air de la ville te réussit, on dirait.

Oh, tu as une jupe superbe, juste au-dessus du genou, c'est tout à fait à la mode mais ce tissu de velours rouge fait un peu vieux jeu.

Figura 4.3

Texto empleado en la secuencia didáctica de la Tarea 2

Fonemas /ã, õ, ã/ :

On nous annonce une réduction sur nos traitements. Comment s'y prendre pour rendre nos revendications cohérentes ? Nous pourrions peut-être en parler directement au patron et lui demander une compensation.

Je vais inventer un truc pour mettre Florence et Martin en présence. Je les inviterai à prendre un pot et ils penseront que la rencontre est due au hasard. S'ils sont intelligents, ils comprendront enfin qu'il faut arrêter de laver leur linge sale en famille et qu'ils n'ont plus l'âge de jouer aux gamins.

Aunque a nivel léxico y sintáctico los textos podrían no corresponder a un nivel A1 (tarea 1) y A2 (tarea 2), su uso queda justificado al tratarse de una secuencia didáctica de pronunciación cuyo interés reside en la alternancia de los fonemas propuestos en contextos en los cuales si bien no vamos a tener en consideración los elementos suprasegmentales, como la entonación, tendremos en cuenta la posición del fonema y si va acompañado de vocales o consonantes facilitadoras (Kaneman-Pougatch y Pedoya-Guimbretière, 1989). Por lo tanto, el significado del texto no es relevante y podría resultar incluso incoherente. Se facilita su traducción si los alumnos lo solicitan.

4.4.2. Material empleado para la tarea suprasegmental

El audio y el texto empleado para la tarea 3 es un discurso de bienvenida al stand de una empresa en un salón profesional. Se trataba de un material con el que el estudiante ya estaba familiarizado ya que formaba parte del manual del alumno de la asignatura *Objectif express 2: le monde professionnel en français* (Tauzin y Dubois, 2013) que se utilizó previamente en tareas de vocabulario, comprensión escrita y comprensión oral. La Figura 4.4 muestra el documento que sirvió de plantilla para las anotaciones de los elementos suprasegmentales por parte de los alumnos.

Figura 4.4

Texto empleado en la secuencia didáctica y como plantilla para la Tarea 3

C – Bienvenue !

Mesdames et messieurs, chers partenaires, chers collaborateurs,

Nous sommes très heureux de vous recevoir à ce cocktail sur notre stand à l'occasion de l'inauguration de ce Salon de l'industrie. Nous sommes vraiment touchés que vous soyez si nombreux et vous remercions de votre fidélité.

Participer à ce salon est un événement très important dans la vie de notre entreprise car cela nous permet de vous rencontrer et d'échanger avec vous et avec nos clients. Cela nous donne aussi l'occasion de développer de nouveaux partenariats.




Toute cette année, nous avons mobilisé l'énergie de toutes nos équipes, nous avons avancé sur des projets importants et nous avons acquis de nouvelles capacités de production. Nous sommes particulièrement fiers aujourd'hui de vous présenter nos nouveaux produits et nous sommes ravis que vous puissiez découvrir nos solutions innovantes. J'en profite pour féliciter et remercier chaleureusement tous les collaborateurs qui ont travaillé dur à la réalisation de notre stand et ceux qui vont en assurer l'animation toute la semaine. Nous vous souhaitons un excellent salon, et je vous invite à lever votre verre à la réussite de cette édition.

A continuación, en la Figura 4.5, mostramos como debería quedar la plantilla cumplimentada manualmente. Se emplearon los siguientes símbolos para los distintos elementos prosódicos solicitados:

- Grupos rítmicos: barra vertical
- *Liaisons*: arco inferior entre las palabras afectadas con indicación del sonido resultante.
- Encadenamientos consonánticos; corchete inferior entre las palabras afectadas.
- Pausas: guion medio.

Figura 4.5

Ejemplo de plantilla de la Tarea 3 cumplimentada manualmente

G.R. = 31 /
LIAISON = 14 
ENCADENAMIENTO = 5 
PAUSA = 3 

C – Bienvenue !

Mesdames et messieurs, / chers partenaires, / chers collaborateurs, /

Nous sommes très heureux de vous recevoir à ce cocktail sur notre stand, / à l'occasion de l'inauguration de ce Salon de l'industrie, / Nous sommes vraiment touchés que vous soyez si nombreux, / et vous remercions de votre fidélité, /

Participer à ce salon, / est un événement très important dans la vie de notre entreprise, / car cela nous permet, / de vous rencontrer, / et d'échanger avec vous, / et avec nos clients, / Cela nous donne aussi l'occasion de développer de nouveaux partenariats, /

Toute cette année, nous avons mobilisé l'énergie de toutes nos équipes, / nous avons avancé sur des projets importants, / et nous avons acquis de nouvelles capacités de production, / Nous sommes particulièrement fiers aujourd'hui, / de vous présenter nos nouveaux produits, / et nous sommes ravis, / que vous puissiez découvrir nos solutions innovantes, / J'en profite pour féliciter et remercier chaleureusement, / tous les collaborateurs qui ont travaillé dur, / à la réalisation de notre stand, / et ceux qui vont en assurer l'animation toute la semaine, / Nous vous souhaitons un excellent salon, / et je vous invite à lever votre verre, / à la réussite de cette édition, /

Elaborado con Canva.com

4.5. Procedimiento

Para llevar a cabo la actividad, se requería el siguiente equipamiento: un ordenador o una tableta, acompañado de auriculares, preferiblemente con micrófono integrado para garantizar una calidad de audio de las grabaciones que fuese aceptable. Además, era necesario contar con un espacio silencioso para minimizar interferencias sonoras, una conexión a internet estable y acceso a MStream, la plataforma de vídeo compartido utilizada para esta tesis.

La plataforma MStream fue seleccionada por su interfaz intuitiva, fácil de utilizar y su capacidad para compartir vídeos exclusivamente entre miembros de la comunidad universitaria, lo que garantizaba la privacidad de los datos de los estudiantes, además de ser un recurso accesible de manera gratuita para nuestro alumnado por disponer de una suscripción corporativa de la ULPGC. Este servicio ofrece una infraestructura segura y escalable que almacena los vídeos en la nube de Microsoft Azure. Los estudiantes compartieron sus vídeos con la profesora y, si lo deseaban de manera opcional, con sus compañeros.

Esta plataforma integral de video sirvió por lo tanto para grabar o cargar, transcribir automáticamente, subtítular y compartir los videos. Se trata de una transcripción ortográfica automática, generada mediante RAH que sirve a su vez de base para activar el subtítulado intralingüístico. Conviene precisar que en este tipo de subtítulado podrán aparecer distintos tipos de pausas, errores gramaticales, sintácticos, léxicos, lo que resulta esencial para la autocorrección del discurso del estudiantado “algo impensable en cualquier otro tipo de subtítulado” (Hervás Cayuela, 2001, p. 147). Dicha transcripción no es totalmente sincrónica, tarda en generarse aproximadamente el doble del tiempo de la grabación. Por ejemplo, para una grabación de un minuto habrá que esperar dos minutos aproximadamente y esta espera se puede dilatar si surgen problemas de conexión a internet ya que se trabaja en la nube. Dispone asimismo de opción para la descarga de la transcripción en formato .docx o .vtt y para añadir comentarios directamente en su interfaz, lo que facilita la comunicación enseñante-aprendiz.

4.5.1. Análisis previo de las transcripciones con RAH de MStream

Previamente a su empleo para este estudio se efectuaron numerosas pruebas del RAH de MStream en actividades variadas (especialmente de fonética) y con alumnos de

diferentes niveles, con el fin de evaluar si reunía las condiciones mínimas para el uso requerido. A continuación, se muestra el análisis de las transcripciones automáticas de la tarea 1 realizada con carácter previo a esta investigación, con cuatro alumnos de diferente nivel. Las cuatro transcripciones figuran juntas en la tabla del Anexo B. A nivel general, si observamos dicha tabla de izquierda a derecha, se puede apreciar claramente como disminuyen los errores indicados en rojo en función del nivel del alumno.

Enseguida comentamos los aspectos más relevantes de dichas transcripciones, que figuran en los recuadros más adelante, ordenadas de menor a mayor número de errores. En ellas aparecen de manera automática las pausas sordas largas, mediante indicación temporal del momento en que se producen y su separación en distintos párrafos (la secuenciación) y las pausas sordas breves, mediante puntos suspensivos, que corresponden a vacilaciones o palabras que el alumno opta por no pronunciar. Finalmente, con asteriscos, figuran las palabras que no se transcriben, por error del sistema, mala calidad del sonido, disminución puntual del volumen de voz o una pronunciación tan incorrecta que dificulta la correspondencia entre lo pronunciado y un término escrito.

Para el análisis de las transcripciones hemos añadido manualmente varios elementos. El color rojo, con el fin de señalar las diferencias con respecto al texto leído, es decir los errores. El color verde para los errores no detectados, es decir, los fonemas mal pronunciados pero que sin embargo se transcribieron correctamente, lo que se podrían denominar falsos positivos. El subrayado, junto con un comentario entre paréntesis, para los falsos negativos, es decir, transcripciones erróneas de pronunciaciones que nosotros consideramos correctas al escucharlas; afortunadamente estas son mínimas y se dan en los niveles bajos de pronunciación. Por último, en raras ocasiones, la herramienta omite por completo palabras pronunciadas incorrectamente, en lugar de marcarlas con asteriscos. Estos casos se han señalado entre corchetes en nuestro análisis.

Comenzamos por el alumno con menos errores. Vemos en la Figura 4.6 que para los fonemas relacionados con la *e* solo tiene un fallo *il est raison* que puede deberse a confusión entre el verbo *être* y el verbo *avoir*. Para los fonemas relacionados con la *u* tiene dos errores *dessous* y *tu*, este último no detectado por la herramienta, por lo que aparece en color verde, además de con la palabra *velours* pronunciada *valeur*.

Figura 4.6

Muestra de alumno de nivel alto

<p>Fonemas /e, ə, ε/:</p> <p>0:01 Sois sérieux, ne reviens pas tard, il n'y a qu'une clé, J'ai décidé que je ne regarderai pas la télévision ce soir.</p> <p>0:16 Tu devrais faire le repas avant qu'il ne reparte. Il est raison de reprendre la route sans délai.</p>
<p>Fonemas /u, y/ :</p> <p>0:26 Bonjour lucie, je te trouve ravissante aujourd'hui. L'air de la ville te réussit, on dirait. Oh, tu as une jupe superbe juste au-dessous du genou, c'est tout à fait à la mode, mais ce tissu de valeur rouge fait un peu vieux jeu.</p>

El alumno de nivel medio, vemos en la Figura 4.7 como tiene mayor número de errores, tanto reales (los dos que figuran en rojo), como falsos positivos (los tres que figuran en verde al no pronunciar bien la *e* de los monosílabos *que, je y ce*). Consideramos que se podría deber a que para la herramienta resulta fácil suponer o deducir, en el caso de los monosílabos, lo que se ha querido decir. Además, a nivel suprasegmental, para los fonemas *e*, se aprecia cómo el orador necesita el doble de pausas con respecto a las que empleó el alumno anterior. Asimismo, realiza una frase interrogativa donde no la hay lo que muestra otro error, en este caso de entonación en la secuencia [0:11]. Para los fonemas próximos a la *u*, muestra un falso positivo en *réussie* que no corresponde a un monosílabo pero que por otra parte es un reflejo de que no se requiere de una pronunciación nativa para que el mensaje sea inteligible debido a las numerosas variables que operan en el discurso, el tamaño de la palabra, el contexto, etc.

Figura 4.7

Muestra de alumno de nivel medio

<p>Fonemas /e, ə, ε/ :</p> <p>0:00 Sois ce rien ne revient pas tard, il n'y a qu'une clé</p> <p>0:06 J'ai décidé que je ne regarderai pas la télévision ce soir.</p> <p>0:11 Tu devais faire le repas avant qu'ils ne repartent ?</p> <p>0:16 Il a raison de reprendre la route sans délai.</p>
<p>Fonemas /u, y/ :</p> <p>0:20 Bonjour Lucie, je te trouve récente aujourd'hui l'ère de la visite est réussie on dirait.</p> <p>0:30 Oh, tu as un jeu superbe juste au-dessous des genoux.</p> <p>0:36 C'est tout à fait à la mode, mais cette issue de vélo rouge fait un peu vieux.</p>

En cuanto al alumno de nivel bajo, vemos en la Figura 4.8 que sigue el patrón de aumento de errores. Tenemos además dos casos de aparición de asteriscos en ambos ejercicios. El primero para *je ne* y el segundo para *peu vieux jeux*; vemos casualmente que se trata de cinco casos de empleo de la *e* labializada, no existente en el español, lo que podría indicarnos que el discente no está pudiendo discriminar esta *e* labializada francesa /ə/ de la española /e/.

Figura 4.8

Muestra de alumno de nivel bajo

<p>Fonemas /e, ə, ε/ :</p> <p>0:01 Sois sérieux, ne reviens pas tard.</p> <p>0:06 Il n'y a à combler.</p> <p>0:09 Je décide que ***** regarder pas la télévision ce soir.</p> <p>0:01 Tu devrais faire le repas avant qu'il ne reparte.</p> <p>0:07 Il l'arrache de reprendre la route sans délai.</p>
<p>Fonemas /u, y/ :</p> <p>0:01 Franchir le si je te trouve ravissant aujourd'hui, l'ère de la ville est réussie. On dirait. Oh, tu as une jupe superbe.</p> <p>0:17 Juste au-dessus du génie.</p> <p>0:19 C'est tout à fait à la mode.</p> <p>0:24 Mais c'est issu de velours rouges fait à *****.</p>

Finalmente, para el ejemplo del alumno que no puntúa por no ser capaz de distinguir, en la mayoría de los casos, entre los fonemas relacionados con la *e* y con la *u* francesa, vemos en la Figura 4.9 como abundan los errores (marcados en rojo) y son pocos los falsos positivos (marcados en verde). Queremos subrayar cómo las dificultades de pronunciación llevan a un discurso ininteligible. Por ejemplo, para *l'air de la ville te réussit, on dirait* transcrito *les douleurs, l'avion touristique en direct*; lo cual traducido sería “los dolores y el avión turístico en directo” en vez de “el aire de la ciudad te sienta bien”. Consideramos que el error de transcripción podría deberse a una asimilación o encaje defectuoso entre lo nuevo que tienen que pronunciar con palabras que ya han podido pronunciar antes, en este caso, *touristique* y *en direct*, muy usuales en el contexto de su asignatura. Vemos un ejemplo de falso negativo en la secuencia [0:21], en la cual está subrayado *reste* y se ha añadido entre paréntesis en español “dice bien: *a raison*”. También se da un caso de no uso del asterisco e indicación del error escuchado entre corchetes [rouille fait].

Figura 4.9

Muestra de alumno que no puntúa

<p>Fonemas /e, ə, ε/:</p> <p>0:04 Soit sérieux, ne reviens pas..., il n'y a complet. J'ai décidé de créer, ne radez pas la télévision ce soir.</p> <p>0:21 Tu veux faire les repas avant qu'il n'irait pas ? Il reste (dice bien : <u>a raison</u>) un repas, la route sans belle</p>
<p>Fonemas /u, y/:</p> <p>0:36 Bonjour..., c'est j'étais trop ravissante. Aujourd'hui, les douleurs, l'avion touristique en direct.</p> <p>0:46 On pourrait mettre le feu du cœur, on sait au-dessus de Jeannot, c'est tout à fait ... la mode nécessaire des velours [rouille fait].</p> <p>1:03 En février.</p>

A nivel suprasegmental, las pausas inapropiadas parecen favorecer el error. Por ejemplo, en la secuencia final, en [1:03], al hacer una pausa entre *fait* y *un peu vieux jeux* dando lugar a la transcripción *en fevrier*.

Finalmente vamos a tomar un ejemplo para comparar la pronunciación de los cuatro alumnos. En la última secuencia del nivel alto, la [0:26], observamos que pronuncia correctamente *ce tissu*, el alumno de nivel medio pronuncia *cette issue*, porque emplea el fonema /ɛ/ en vez del fonema /ə/, el de nivel bajo dice *c'est issue* porque emplea en su caso el fonema /e/ en vez del fonema /ə/ y además el sistema lo interpreta como una *liaison*. Para el nivel de no puntúa, la parte “*mais ce tissu*” se recoge en [0:46] únicamente con la palabra *nécessaire*.

A pesar de que las limitaciones y el posible sesgo del programa de transcripción y subtítulo automático representan una restricción para nuestro estudio, se consideró que el método aún conservaba potencial para mejorar la pronunciación. Esta decisión se fundamenta en la asociación de dichas limitaciones con grabaciones de baja calidad sonora, un nivel muy deficiente de pronunciación y el uso de un RAH no diseñado específicamente para aprendices de idiomas. Adicionalmente, este análisis ilustra la complejidad de representar por escrito las dificultades encontradas en la producción oral, así como el desafío de establecer un código simple sin recurrir a la transcripción fonética.

4.5.2. Secuencia didáctica de las tareas 1, 2 y 3

La secuencia didáctica de las distintas tareas constó de las tres fases que se detallan a continuación:

- Fase 1: preparatoria
- Fase 2: práctica de los elementos segmentales y de los elementos suprasegmentales
- Fase 3: actividad de autocorrección

4.5.2.1. Fase preparatoria

Para la tarea 1 y con el fin de familiarizar a los participantes con los fonemas /e, ə, ɛ/ y /u, y/ se propuso que realizaran de manera opcional, fuera del aula, dos ejercicios multimedia mediante la música, uno de discriminación auditiva y el otro de repetición. Para la oposición /u/- /y/ se empleó la canción de Marc Lavoine titulada *On a cru*. Dicho

ejercicio de discriminación auditiva consistía en clicar en las palabras de la letra de la canción que contenían el fonema /y/ mientras se escuchaba. Para los fonemas próximos a la *e* española /e, ə, ε/ se propuso un ejercicio de karaoke, basado en la repetición, en base a la canción de Francis Cabrel titulada *C'est écrit*. Esta tarea sirvió a la vez para familiarizarse con el subtítulo en francés.

Para la tarea 2 se les propuso realizar, también fuera del aula, un ejercicio de discriminación auditiva de aproximación a los tres fonemas nasales, de nuevo a través de la música. En este caso se trataba del tema *Juste quelqu'un de bien* de Enzo Enzo disponible en internet¹⁶.

Para la tarea 3, se les propuso escuchar *La vie en rose* de Céline Dion para identificar la *liaison* tras una breve explicación inicial resumida y al mismo tiempo, al tratarse de alumnos con un nivel B 1.1., proponerles escuchar una variante del francés, el canadiense. Otra sugerencia fue escuchar el tema *Quelqu'un m'a dit*, de Carla Bruni, que ilustra bien el tono y los grupos rítmicos del francés.

A continuación, antes de realizar la tarea 1, se explicó a los GE con la ayuda de dos vídeos tutoriales, el funcionamiento de la plataforma de vídeo compartido MStream. Los tutoriales en vídeo proporcionaron instrucciones esenciales sobre el proceso técnico: en el primero se les enseñó a grabar directamente o a subir vídeos pregrabados a la plataforma, mientras que en el segundo se les explicó cómo generar subtítulos automáticos y compartir los vídeos. Dichos vídeos tutoriales se grabaron utilizando la propia herramienta MStream y se subieron a las tareas 2 y 3 también a modo de recordatorio debido al tiempo transcurrido entre las tareas.

En la siguiente sesión se les propuso los pasos a seguir para la autocorrección:

- Visionar el vídeo subtulado de la profesora leyendo el texto.
- Ensayar en voz alta el texto, repitiendo las frases, marcando las pausas para respirar, centrándose en las dificultades de pronunciación anotadas, etc.
- Grabarse leyendo un primer vídeo.
- Generar la transcripción y los subtítulos automáticos.
- Visionar su vídeo subtulado.
- Clicar en la transcripción si se desea escuchar de nuevo algunas partes.

¹⁶ https://carmenvera.es/hotpot/enzo_enzo.htm

- Descargar la transcripción del vídeo a Word.
- Marcar en ella las diferencias con el texto leído
- Practicar la escucha y repetición de las partes marcadas.
- Grabar un segundo vídeo si es necesario.
- Repetir los pasos hasta llegar a la mejor versión del vídeo subtulado.

Se realizó una tarea obligatoria, previa a la tarea 1, para practicar la autocorrección. Consistió en realizar una grabación de video de una presentación personal para un CV multimedia, de aproximadamente un minuto de duración, leyendo o interpretando la presentación. Con ello se logró aclarar numerosas dudas y verificar que los estudiantes sabían manejar los recursos correctamente antes de utilizarlos para la actividad propuesta.

4.5.2.2. Fase práctica de los elementos segmentales: fonemas con labialización y fonemas nasales


En primer lugar, se dio una explicación articuladora de los distintos fonemas y se empleó una terminología basada en los principios de la metodología verbo-tonal: labialización, agudeza y tensión (Kaneman-Pougatch y Pedoya-Guimbretière, 1989) para definir y poder comparar los fonemas.

La tarea 1 se centró en los dos fonemas próximos a la *u* española /u, y/ y los tres fonemas próximos a la *e* española /e, ə, ε/ que requieren una labialización no existente en el español. La tarea 2 versó sobre los fonemas nasales /ã, õ, ã / que constituyen también un fenómeno complicado de asimilar para los hispanohablantes ya que estos fonemas no se dan en español en sentido estricto.

En segundo lugar (ver Figura 4.10 y 4.11), se realizaron ejercicios de discriminación auditiva en base a la lectura en voz alta por parte de la profesora. A continuación, se pasó a su producción, por parte de la profesora inicialmente y de los aprendices al final. Ejemplos de escenificación: poner la cabeza de perfil para mostrar la labialización necesaria para producir los fonemas /ə/ y /y/, señalar con las manos las tres posibles salidas figuradas del sonido de los fonemas /e, ə, ε/, por encima de la cabeza y hacia arriba para el fonema /e/, por la boca exagerando la posición de los labios para el fonema /ə/, por las orejas para el fonema /ε/.

Figura 4.10

Tarea 1: Ejercicios de discriminación auditiva de los fonemas /u, y/ seleccionados del manual de Kaneman-Pougatch y Pedoya-Guimbretière (1989, p. 15)

ÉCOUTE 

1. Indiquez si le son [y] se trouve dans la 1^{re} ou la 2^e syllabe des mots suivants :

	1 ^{re}	2 ^e
minute		X
tissu		X
rugir	X	
munir	X	
nullité	X	
lucide	X	
rumine	X	
surgir	X	

2. Indiquez si vous entendez le son [y] ou le son [u] dans les mots suivants :

	[y]	[u]
rougi		X
retenu	X	
ému	X	
amuse	X	
fumée	X	
roue		X
purée	X	
écrou		X

3. Vous allez entendre une suite de mots groupés par trois. Un seul de ces mots contient le son [y]. Est-ce le 1^{er}, le 2^e ou le 3^e mot ?

	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
rue - rit - roue	X		
si - sou - su			X
écrou - écrit - écru			X
sous - assure - assis		X	
repu - tous - asile	X		
git - joue - jus			X
tisse - sucre - rousse		X	
revit - revue - couve		X	

4. Combien de fois entendez-vous le son [y] dans les phrases suivantes :

- Tu nous fais la lecture ? (2)
- Il est sûr de pouvoir s'assurer ? (2)
- Surtout qu'il arrête de ruminer. (2)
- Il est ému par son succès en judo. (3)

LES VOYELLES. 15

Figura 4.11

Tarea 2: Ejercicios de discriminación de los fonemas /ã, õ, ã / seleccionados del manual Kaneman-Pougatch y Pedoya-Guimbretière (1989, pp. 53-54)

ÉCOUTE

1. Mettez une croix dans la colonne = si les deux mots prononcés sont identiques ou dans la colonne ≠ s'ils sont différents.

[õ]/[õ]

son/sans	=	≠
dont/don		X
grande/grande		X
monte/monte		X
marron/marrant	X	
lampe/lampe	X	X
langue/langue	X	X
dément/dénon		X

[õ]/[è]

soint/lant	=	≠
romain/roman		X
peinte/pointe	X	
vante/vante	X	
éteint/étend		X
dépend/dépeint		X
main/ment		X
lent/lin		X

2. Mettez une croix si le mot contient le son [è].

pain	X
ceinture	X
main	
marin	X
aventure	
ranger	
demain	X
demandeur	

3. Indiquez si le son [è] se trouve dans la 1^{re} ou la 2^e syllabe des mots suivants :

atteinte	1 ^{re}	2 ^e
indice	X	X
éteinte		X
empreinte		X
eris		X
raisin		X
invente	X	

LES VOYELLES. 53

4. Vous allez entendre une suite de mots groupés par trois. Un seul de ces mots contient le son [õ]. C'est le 1^{er}, le 2^e ou le 3^e mot?

lin - lent - long	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e
bec - bac - banque		X	
vent - vin - vent	X		X
marin - marrant - marron		X	
feindre - feindre - fondre	X		
sans - son - sein	X		
menthe - maintes - monte	X		
peindre - pondre - pendre			X

5. Combien de fois entendez-vous le son [õ] dans les phrases suivantes :

- C'est rassurant une telle entente. (3)
- Je viens dans un moment. (2)
- Ces enfants sont abrutissants. (3)

6. Indiquez si le son [õ] se trouve dans la 1^{re}, la 2^e ou la 3^e syllabe des mots suivants :

allonger	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e
pantalon		X	
renoncer		X	X
rencontrer	X		
nonchalant			X
ascension		X	
arrondir	X		
compenser		X	

7. Vous allez entendre une série de mots groupés par trois. Certains groupes contiennent les mêmes mots, d'autres des mots différents. Mettez une croix dans la colonne correspondante.


thon - thon - thym	=	≠
don - don - don	X	
lent - long - lent		X
ment - mon - mon		X
long - long - long	X	
vent - vin - vin		X
pont - pont - pont	X	
ronge - range - ronger		X

54

En tercer lugar (ver Figura 4.12 para los fonemas /e, ə, ε/), se trabajó la correspondencia fonográfica de los fonemas estudiados. Mediante este ejercicio de escritura se extrajeron conclusiones sobre las distintas maneras de escribir, según el sistema ortográfico francés, los fonemas estudiados. Nos parece interesante comentar en este punto que, así como hubo un escaso interés por conocer la traducción de los textos utilizados para las tareas 1 y 2, existió un interés claro por parte de los participantes, desde el inicio, por saber cuál era la correspondencia entre la grafía y la fonía de los fonemas presentados, entendemos que para facilitarles la resolución de los ejercicios y no tener que basar sus respuestas exclusivamente en lo escuchado. Se instó a los alumnos a esperar al final de la práctica para deducir juntos dicho aspecto.

Figura 4.12

Tarea 1. Ejercicios de escritura de los fonemas /e, ə, ɛ/ extraídos del manual de Kaneman-Pougatch y Pedoya-Guimbretière (1989, p. 33)

ÉCRITURE 

1. Écoutez la phrase suivante et soulignez la lettre qui correspond au son [ə].
Ne reviens pas ce soir me chercher, je ne serai de retour que mercredi.
Comment s'écrit le son [ə] ici ?
2. Écoutez la phrase suivante et soulignez la lettre ou les lettres qui correspondent au son [e].
Du thé ou du café pour le petit déjeuner ?
Où as-tu mis la clé ? Il ne faut pas oublier de l'envoyer en recommandé.
Comment s'écrit le son [e] ici ?
3. Écoutez les phrases suivantes et soulignez la ou les lettres qui correspondent au son [ɛ].
Il faudrait que tu te lèves très tôt si tu veux que je t'aide. Si tu fais des progrès en anglais ta mère sera satisfaite.
Comment s'écrit le son [ɛ] ici ?
4. Remplacez les blancs par la lettre «e» ou la lettre «é» selon ce que vous entendez.
Sois s__rieux n__ r__viens pas tard, il n'y a qu'une cl__ ; j'ai d__cid__
qu__ j__ n__ r__gard__rai pas la t__l__vision c__ soir.
R : Sois sérieux, ne reviens pas tard, il n'y a qu'une clé ; j'ai décidé que je ne regarderai pas la télévision ce soir.
5. Remplacez les blancs par la lettre «e» ou les lettres «ai» selon ce que vous entendez.
Tu devr__s f__re l__ r__pas avant qu'il n__ r__parte, il a r__son de
r__prendre la route sans dél__.
R : Tu devrais faire le repas avant qu'il ne reparte, il a raison de reprendre la route sans délai.

LES VOYELLES. 33

4.5.2.3. Fase práctica de los elementos supra segmentales: grupos rítmicos y acento de duración, encadenamientos y liaisons

Se comenzó explicando en qué consistían los grupos rítmicos, el acento de duración y su diferencia con el acento tónico español y los encadenamientos. Para ello se utilizó cuaderno de ejercicios *Objectif express 2: cahier d'activites* (Tauzin et al., 2016) y un documento, de elaboración propia, en el que se comparaba la pronunciación francesa

y la española con respecto a estos elementos prosódicos. A continuación, en la Figura 4.13 se muestra una solución a los ejercicios del manual.

Figura 4.13

Tarea 3. Ejercicios sobre elementos suprasegmentales extraídos del cuaderno de ejercicios (Tauzin et al., 2016, p. 37)

CORRIGÉ DU CAHIER D'ACTIVITÉS PAGE 37 :

EXERCICE 16

EXEMPLE : JE LISTE LES AFFAIRES À FAIRE EN PRIORITÉ.

1. JE PEUX DÉJÀ VOUS APPORTER UNE DIZAINÉ DE MONTURÉ LUNDI.
JE PEUX DÉJÀ VOUS APPORTER UNE DIZAINÉ DE MONTURES LUNDI.
2. LES FRAIS DE SCOLARITÉ DES ENFANTÉ SERONT PAYÉ ?
LES FRAIS DE SCOLARITÉ DES ENFANTS SERONT PAYÉS ?
3. PARFAIT ! VOUS N'AVEZ RIEN À AJOUTÉ ?
PARFAIT ! VOUS N'AVEZ RIEN À AJOUTER ?
4. QUAND UN COLLABORATEUR EST ABSENT IL FAUT LE REMPLACER, C'EST IMPORTANT.
QUAND UN COLLABORATEUR EST ABSENT / IL FAUT LE REMPLACER / C'EST IMPORTANT.

EXERCICE 17

EXEMPLE : JE LISTE LES TÂCHES À FAIRE EN PRIORITÉ.

1. IL Y A LE PROBLÈME DES RETARDS.
2. PARFOIS / DES CLIENTS APPELLENT TÔT LE MATIN.
3. JE SERAI EN BELGIQUE / POUR UN SALON.
4. J'AVAIS PRÉVU UNE RÉUNION / MAIS JE L'AI ANNULÉE / CAR JE N'AVAIS PAS LES INFORMATIONS.

Se explicó el fenómeno de la *liaison* utilizando el blog France Podcasts¹⁷ y a continuación la diferencia entre *liaisons* obligatorias, prohibidas y opcionales a través de la ficha pedagógica disponible en Le Point du FLE¹⁸ que ofrecían acceso a la pronunciación y a más ejercicios de práctica.

¹⁷ <https://www.francepodcasts.com/2019/12/11/la-liaison/>

¹⁸ https://www.lepointdufle.net/ressources_fle/pdf_liaisons.htm/

4.5.2.4. Fase autocorrección

Para la realización de las tareas 1 y 2 de este estudio se utilizó como texto para ser pronunciado las mismas frases empleadas al final de la práctica de pronunciación realizada en el aula, véase por ejemplo los ejercicios cuatro y cinco de la Figura 4.12 del apartado 4.5.2.2 para los fonemas /e, ə, ε/. Los participantes de los GE debían grabarse en vídeo diciendo las frases finales sobre los fonemas estudiados y practicados en el aula y autocorregirse de manera autónoma a través de la transcripción ortográfica automática mediante RAH combinado con subtitulado. Para ello debían emplear MStream y seguir los pasos que se detallaron en el apartado sobre autocorrección de la pronunciación en la fase preparatoria, con el fin de detectar posibles errores y así tratar de mejorar su pronunciación. Además, disponían del vídeo subtitulado con la grabación de la profesora como referencia.

Para la realización de la tarea 3 se empleó el discurso de bienvenida presentado en la Figura 4.4, del apartado 4.4.2. Los participantes debían escuchar el audio con la grabación del discurso y anotar en la transcripción ortográfica suministrada los siguientes elementos suprasegmentales, tal y como se explicó en la fase práctica:

- Grupos rítmicos: mediante una barra vertical
- Encadenamientos: mediante un corchete inferior
- *Liaisons*: mediante un arco con indicación del nuevo fonema resultante.

Junto con este archivo debían subir al campus virtual el video de MStream con su imitación del discurso tras haberse autocorregido con el mismo mecanismo que para las tareas 1 y 2 y además la verificación de que los elementos suprasegmentales se realizaban tal y como lo habían anotado en la transcripción ortográfica. Se trataba de hacer las pausas de los grupos rítmicos con el acento de duración correcto en el mismo punto que el orador, las *liaisons* (incluido las opcionales) presentes en el discurso imitado, y, por último, los encadenamientos consonánticos escuchados.

4.6. Tratamiento y análisis de datos

A continuación, se exponen el objetivo y preguntas de investigación de este estudio, los análisis propuestos para verificarlas y el tipo de datos recogidos.

4.6.1. Objetivo y preguntas de investigación

El objetivo principal de este estudio era comprobar si el uso de una herramienta de retroalimentación automática de la pronunciación, la transcripción ortográfica mediante RAH combinado con subtitulado, tenía potencial como recurso para la autocorrección de la pronunciación de estudiantes universitario de varios niveles realizando tareas con elementos segmentales y suprasegmentales. Con el fin de poder profundizar en dicho análisis se plantearon tres tareas diferentes, dos basadas en elementos segmentales vocálicos para los dos primeros niveles, los fonemas con labialización para el nivel A1 y los fonemas nasales para el nivel A2. Se consideró apropiado plantear una tercera tarea, con los alumnos del nivel superior B 1.1., centrada en elementos suprasegmentales, con el fin de comparar el efecto de la retroalimentación automática con distintos tipos de elementos de la pronunciación.

Los objetivos secundarios eran obtener un soporte eficaz y objetivo de las muestras orales del estudiantado, el desarrollo de la autonomía del aprendiz y la toma de conciencia sobre su pronunciación en FLE.

Este trabajo de investigación trata de responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Mejora la pronunciación de los fonemas con labialización tras la aplicación de la herramienta de autocorrección?
2. ¿Mejora la pronunciación de los fonemas nasales tras la aplicación de la herramienta de autocorrección?
3. ¿Mejora la pronunciación de los elementos prosódicos (grupos rítmicos y acento de duración, *liaisons* y encadenamientos) tras la aplicación de la herramienta de autocorrección?

Con el fin de contestar a las preguntas de investigación se realizaron los siguientes análisis:

1. Análisis cuantitativo descriptivo de las calificaciones obtenidas por el grupo control (GC) y los grupos experimentales GE en las tres tareas.
2. Análisis cuantitativo contrastivo de las calificaciones obtenidas por el GC y los GE en las tres tareas.

3. Análisis cualitativo basado en los comentarios de corrección de la docente para las tres tareas.
4. Análisis fundamentado en la encuesta final realizada al estudiantado del GE 2 sobre la tarea 1.

4.6.2. Análisis cuantitativo descriptivo de las calificaciones obtenidas por el GC y los GE

Mediante este análisis se trataba de comprobar si el número de errores de pronunciación de los GE disminuía en comparación con el número de errores del GC. Se calificó sobre diez la intervención de cada participante en función de los errores cometidos en las tareas.

Se creó un fichero de Excel por tarea en el que se insertaron los siguientes datos: alumnos matriculados en la asignatura que no presentaron la tarea (se excluyó previamente a los alumnos que no llegaron a participar en la evaluación continua ni se presentaron a la convocatoria ordinaria o extraordinaria) puesto que con este análisis se perseguía estudiar la motivación del alumnado por realizar tareas de pronunciación que incluyan autocorrección. También se incluyó a los alumnos que no obtuvieron puntuación (indicado como “No puntuable”) porque excedieron el número máximo de errores permitidos. Finalmente, se incluyó al resto del alumnado con sus respectivas puntuaciones de 5 a 10, para así estudiar el rendimiento en las distintas tareas de pronunciación. En la Tabla 4.3, Tabla 4.4 y Tabla 4.5 se detallan las calificaciones asignadas en función del número de errores para cada tarea.

Tabla 4.3

Sistema de calificación de la tarea 1 basado en los errores de pronunciación

CALIFICACIÓN	DEFINICIÓN
No presentada	Participante que no presenta la tarea
No puntuable	Participante con más de 8 errores
Nota 5	Participante con 7 u 8 errores
Nota 6	Participante con 6 errores
Nota 7	Participante con 5 errores

Nota 8	Participante con 4 errores
Nota 9	Participante con 2 o 3 errores
Nota 10	Participante con 0 y 1 error

Tabla 4.4

Sistema de calificación de la tarea 2 basado en los errores de pronunciación

CALIFICACIÓN	DEFINICIÓN
No presentada	Participante que no presenta la tarea
No puntuable	Participante con más de 11 errores
Nota 5	Participante con 10 u 11 errores
Nota 6	Participante con 8 o 9 errores
Nota 7	Participante con 6 o 7 errores
Nota 8	Participante con 4 o 5 errores
Nota 9	Participante con 2 o 3 errores
Nota 10	Participante con 0 y 1 error

Tabla 4.5

Sistema de calificación de la tarea 3 basado en los errores de pronunciación

CALIFICACIÓN	DEFINICIÓN
No presentada	Participante que no presenta la tarea
No puntuable	Participante con más de 12 errores
Nota 5	Participante con 11 u 12 errores
Nota 6	Participante con 9 o 10 errores
Nota 7	Participante con 7 o 8 errores
Nota 8	Participante con 5 o 6 errores
Nota 9	Participante con 3 o 4 errores

El hecho de que a partir de un cierto número de errores se considerara que la actividad no puntuaba se justifica porque se detectó que a partir de esa cifra aproximadamente, el estudiantado pasaba a tener la mayor parte del texto mal pronunciado. Se asumió que, si no era capaz de pronunciar casi nunca los fonemas vocálicos o los elementos prosódicos estudiados de manera correcta, era indicativo de que al finalizar la secuencia didáctica no había asimilado los conocimientos mínimos necesarios. Se procedió además con dicho estudiantado a una evaluación cualitativa de los errores detectados, mediante tutoría individual apoyada en los comentarios finales de corrección de la docente.

Se consideró error la no coincidencia entre el texto leído por el participante y su transcripción automática, cuya calidad fue previamente verificada por la docente. Para ello se analizaron los vídeos subtítulos y las transcripciones. Como criterio de corrección se optó por considerar como varios errores la repetición de un mismo error.

El texto de la tarea 1 tenía 83 palabras y el de la tarea 2, 84 palabras, sin embargo, se empleó un criterio de calificación menos restrictivo para la tarea 2: por ejemplo, más de 11 errores en vez de más de 8 errores para “No puntuable”, ya que se observó una mayor dificultad para la producción de los fonemas nasales. Asimismo, se amplió el rango de errores de la tarea 3 por ser más extensos (183 palabras) y tras un análisis previo de las tareas recibidas.

Para la tarea 3 se amplió el fichero de Excel para anotar además el número de aciertos por alumno en los elementos prosódicos siguientes:

- Grupos rítmicos
- Encadenamientos
- *Liaisons*

A continuación, se muestra la Tabla 4.6 con el detalle del número de ocurrencias totales para cada elemento prosódico presente en el discurso analizado.

Tabla 4.6

Número de ocurrencias por elementos prosódicos analizados

Grupos rítmicos	Encadenamientos	<i>Liaisons</i>
31	5	14

Se estableció una ponderación con el fin de poder cuantificar la tarea. Para ello se consideró que cada encadenamiento y cada *liaison* valía un punto por tener una dificultad similar, y para los grupos rítmicos se estableció que cada grupo correctamente indicado sumaría 0,20 puntos.

Se emplearon rúbricas de evaluación, una para los encadenamientos (ver Tabla 4.7) y otra para las *liaisons* (ver Tabla 4.8) y otra para Los participantes debían imitar también las *liaisons* opcionales realizadas por el orador. Por ejemplo, en *projets importants* o en *solutions innovantes*. Se optó por no evaluar negativamente las *liaisons* y los encadenamientos pronunciados de más, es decir, cuando no lo había hecho el orador imitado.

Tabla 4.7

Rúbrica de evaluación de los encadenamientos

Alumn@/Curso:	Encadenamiento	No encadenamiento
notre entreprise	(1)	(0)
donne aussi	(1)	(0)
cette année	(1)	(0)
invite à	(1)	(0)
cette édition	(1)	(0)
Total puntos sobre 5:		

Tabla 4.8

Rúbrica de evaluación de las liaisons

Alumn@/Curso:	Fonema	Liaison	No liaison
Mesdames et	z	(1)	(0)
très heureux	z	(1)	(0)
est un événement	t - n	(1) (1)	(0) (0)
très important	z	(1)	(0)
nous avons	z	(1) (1) (1)	(0)(0)(0)
nos équipes	z	(1)	(0)
projets importants	z	(1)	(0)
solutions innovantes	z	(1)	(0)
en assurer	n	(1)	(0)
un excellent	n	(1)	(0)
vous invite	z	(1)	(0)
Total puntos sobre 14:			

Para el análisis de los grupos rítmicos se contabilizaron las anotaciones indicadas por los alumnos sobre la transcripción ortográfica del discurso original, suministrada junto con el audio de referencia en las instrucciones de la tarea. Dichas anotaciones se contrastaron con el visionado de los videos subtítulos de los alumnos para verificar la pronunciación. En caso de diferencia entre lo anotado en la plantilla y lo escuchado en la grabación se dio prioridad a lo escuchado.

4.6.3. Análisis cuantitativo contrastivo de las calificaciones obtenidas por el GC y los GE en las tres tareas

El análisis estadístico de los datos se llevó a cabo mediante el software estadístico IBM SPSS Statistics 27. En el editor de datos se crearon tres variables. En la primera de ellas se indica el número dado a cada uno de los estudiantes que participaron en este estudio. En la segunda variable se especifica a qué grupo pertenece (1: Grupo Control, 2: Grupo Experimental). En la siguiente variable se especifica la tarea realizada (1: Tarea 1, 2: Tarea 2, 3: Tarea 3). Finalmente se especifica en la última variable la nota alcanzada.

4.6.4. Análisis cualitativo basado en los comentarios de corrección

Para este análisis cualitativo se efectuó un resumen de las principales dificultades de pronunciación que se habían detectado e indicado en los comentarios de corrección final, enviados por la docente a los participantes, a través de la propia plataforma de vídeo compartido MStream. Se utilizó para ello la transcripción automática generada por MStream, después de la comprobación de su eficacia por parte de la docente. La transcripción mencionada se descargó e insertó en el apartado “comentarios” de la interfaz para que sirviera de referencia a la docente para introducir los comentarios de corrección de una manera que resultara fácilmente comprensible.

4.6.5. Análisis fundamentado en la encuesta final realizada al GE 2

Para este análisis se elaboró una encuesta anónima de tipo cuantitativo y cualitativo que se propuso a los participantes del GE 2 de la tarea 1 al finalizar la secuencia didáctica. Dicha encuesta constaba de diez preguntas, seis de las cuales eran con respuesta de tipo cerrado sí/no, con escala numeral de uno a cinco añadida en caso de haber contestado sí, con el fin de concretar la respuesta mediante un sistema gradual en el cual el valor numeral uno correspondía a la categoría “nada” y el valor numeral cinco a la categoría “mucho”. Asimismo, figuraban cuatro preguntas con respuesta de tipo abierto. Esta encuesta (ver Anexo C) ya ha sido publicada previamente por la autora de esta tesis doctoral en Guillén-Archambault (2024a).

Capítulo 5

Resultados

5.1. Introducción

En el presente capítulo se presentan los resultados de este estudio que se ha llevado a cabo para conocer el potencial del RAH combinado con subtitulado como mecanismo de autocorrección de la pronunciación. El orden de presentación de los resultados será el siguiente: primero se expondrán los análisis cuantitativos descriptivos de las calificaciones obtenidas por el GC y los tres GE en las tres tareas realizadas. En segundo lugar, pasaremos a ver los datos aportados por el análisis contrastivo realizado con el programa SPSS, prestando especial atención a las notas alcanzadas por el alumnado de los diferentes grupos en cada una de las tareas. A continuación, se presentarán los análisis cualitativos de los comentarios de corrección de la docente, fundamentados en las transcripciones automáticas y las grabaciones de los estudiantes en las diferentes tareas. Finalmente, se explicarán los resultados del análisis de la encuesta final realizada al GE 2 tras realizar la Tarea 1.

5.2. Resultados del análisis cuantitativo descriptivo de las calificaciones obtenidas por el GC y los GE en las tareas sobre elementos segmentales y elementos suprasegmentales

En este apartado nos centraremos en el estudio del efecto del mecanismo de autocorrección de la pronunciación sobre dos elementos segmentales. La Tarea 1 se basó en las vocales que requieren de labialización, los fonemas próximos a la *u* española /u, y/ y los fonemas próximos a la *e* española /e, ə, ε/, seleccionando para ella al grupo principiante (nivel A1). Para la Tarea 2, se planteó también un estudio a nivel fonémico,

en este caso centrado en las vocales nasales, que presentan una mayor dificultad para nuestro alumnado hispanohablante que los fonemas propuestos para la Tarea 1. El nivel de idioma seleccionado para esta tarea fue el A2, correspondiente al alumnado de Francés Turístico II.

5.2.1. Resultados del análisis cuantitativo de la Tarea 1: fonemas próximos a la *u* española /u, y/ y fonemas próximos a la *e* española /e, ə, ε/

A continuación, se detallan los resultados de los diferentes análisis efectuados. Para ello hemos considerado relevante basarnos en primer lugar en los datos relativos a las tareas no presentadas, que consideramos un parámetro indicativo de la motivación del alumnado para realizar las tareas; en segundo lugar las tareas no puntuables y las frecuencias de las notas, otro parámetro que nos indicará el rendimiento de los participantes en las distintas tareas y grupos, y, por último, la nota media y la desviación típica que nos permitirán comparar el rendimiento y las dispersión de los datos por grupo.

5.2.1.1. Tareas no presentadas

Conviene precisar que se trataba de una tarea obligatoria incluida en la evaluación continua de la asignatura que correspondía a un 10% de la nota final. Además, formaba parte de uno de los tres bloques puntuables de la asignatura, la expresión oral, que representa el 30% de la nota final y que se debe superar con un mínimo de cinco sobre diez para el cálculo de la nota media final de los tres bloques.

En la Tabla 5.1 se observa que el porcentaje de participantes que no presenta la tarea aumenta al emplear el mecanismo de autocorrección, es decir, al pasar del GC a los GE 1, GE 2 y GE 3; en concreto de un 9% a un 18%, un 24% y un 17% respectivamente. Se produce un descenso en el GE 3 pero que no llega al 9% de tareas no presentadas del GC, cuando no había mecanismo de autocorrección y los participantes se grababan con el móvil para escucharse y autocorregirse.

Tabla 5.1*Porcentaje de participantes que no presenta la Tarea 1*

GC	GE 1	GE 2	GE 3
9%	18%	24%	17%

Pensamos que podría deberse a la dificultad de tener que aprender a utilizar nuevas herramientas tecnológicas como la plataforma de vídeo compartido MStream y el subtítulo. Al incorporar los dos vídeos tutoriales en la secuencia didáctica con el GE 2 no solo no disminuyó el porcentaje de no presentados, sino que aumentó un 6%, pasando de un 18% a un 24%. No encontramos justificación para este dato salvo que los participantes no solicitaran ayuda o tutorías por considerar que sus dudas deberían de haber quedado resueltas con los tutoriales y al no ser así optaran por no presentar la actividad.

5.2.1.2. Tareas no puntuables

Se aprecia en la Tabla 5.2 cómo el porcentaje de tareas que no puntúa, es decir que superan el máximo de errores o fallos permitidos, disminuye con el experimento, tanto para el GE 1 como para el GE 2. Ha pasado de un 22% de tareas que no puntúan a un 12% para el GE 1 y de un 22% a un 13% para el GE 2. Sin embargo, para el GE 3 el porcentaje aumenta bastante, hasta el 20% pero sin llegar a la cifra del GC. Esto podría confirmar que el uso del mecanismo de autocorrección de la pronunciación ha funcionado.

Tabla 5.2*Porcentaje de participantes cuya Tarea 1 no puntúa*

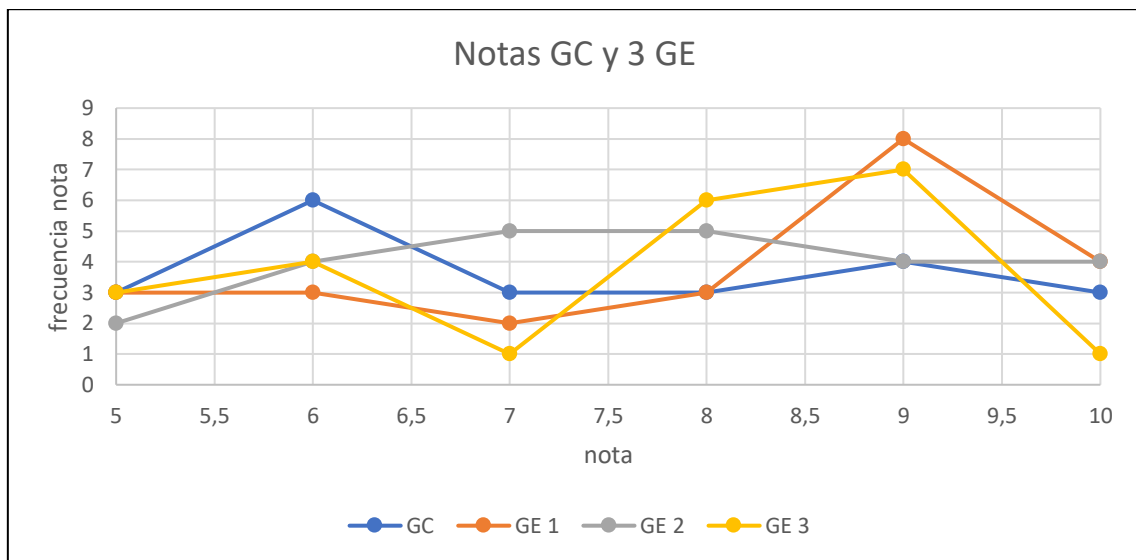
GC	GE 1	GE 2	GE 3
22%	12%	13%	20%

5.2.1.3. Frecuencia de notas

Se puede ver que para el GE 2 (línea gris del gráfico de la Figura 5.1) las notas están más repartidas. Con respecto al GC (línea color azul) existe mayor frecuencia de notas inferiores, lo cual resulta en una nota media más baja. Por último, para el GE 1 (línea color naranja) y el GE 3 (línea amarilla) existe mayor frecuencia de notas altas.

Figura 5.1

Frecuencia de notas de participantes en la Tarea 1



5.2.1.4. Nota media por grupo y tarea

Vemos en la Tabla 5.3 como al aplicar el experimento la nota media del GC pasa a aumentar para el GE 1, el GE 2 y el GE 3, aunque el aumento del GE 2 y el GE 3 sea más leve que el del GE 1 con respecto al GC. Este dato sería otra posible confirmación del éxito del mecanismo de autocorrección implementado.

Tabla 5.3

Nota media de participantes por grupo de la Tarea 1

GC	GE 1	GE 2	GE 3
7,4	8,0	7,7	7,7

5.2.1.5. *Desviación típica por grupo y tarea*

En la Tabla 5.4 se aprecia como para el GE 2 y el GE 3 la desviación típica es bastante más baja, 1,57 y 1,56 que, para los otros dos grupos, lo que implica que las notas son más homogéneas, es decir, que están más cerca de la media y por lo tanto se puede establecer que no son unos pocos participantes los que han contribuido al aumento de dicha media.

Tabla 5.4

Desviación típica por grupo de la Tarea 1

GC	GE 1	GE 2	GE 3
1,71	1,72	1,57	1,56

5.2.2. **Resultados del análisis cuantitativo de la Tarea 2: fonemas nasales /ã, ã, ã/**

Para el análisis de estos resultados nos hemos basado en los mismos datos relativos a las tareas no presentadas, las tareas no puntuables y las frecuencias de las notas junto con la nota media y la desviación típica por grupo que empleamos para la Tarea 1, ya que se trataba de poder comparar la efectividad del mecanismo de autocorrección aplicado a dos tareas con elementos segmentales distintos, con participantes de niveles distintos, A1 y A2.

5.2.2.1. *Tareas no presentadas*

Al igual que para la Tarea 1, la Tarea 2 puntuaba un 10% de la nota final de la evaluación continua y los participantes seguían teniendo que superar con un mínimo de 5 el bloque de expresión oral, en el que se insertó esta tarea, que suponía el mismo porcentaje del 30% de la nota final, aunque se tratase de la asignatura cronológicamente siguiente, es decir Francés Turístico II y los participantes ya tuviesen la experiencia de la realización de la Tarea 1 aplicando el mismo mecanismo de autocorrección.

Con esta tarea, se observa que el porcentaje de participantes que no presenta la tarea disminuye al pasar a utilizar el mecanismo de autocorrección, en concreto de un 41% a un 21% un 38% y un 26% respectivamente (datos recogidos en la Tabla 5.5). Consideramos que puede deberse a que todos los GE ya habían realizado la Tarea 1 con

el mecanismo de autocorrección en el primer cuatrimestre de ese mismo curso y por lo tanto tenían experiencia para realizar la Tarea 2. Aunque el GE 2 se aproximó bastante al porcentaje del GC, pero manteniéndose siempre los tres GE en cifras por debajo del GC.

Tabla 5.5

Porcentaje de participantes que no presenta la Tarea 2

GC	GE 1	GE 2	GE 3
41%	21%	38%	26%

5.2.2.2. Tareas no puntuables

Se aprecia en la Tabla 5.6 cómo el porcentaje de tareas que no puntúa, es decir que superan el máximo de errores o fallos permitidos, aumenta considerablemente con el experimento, tanto para el GE 1 como para el GE 2 y especialmente para el GE 3 que pasa de un 7% a un 26%. Estas cifras al contrario de las obtenidas con la Tarea 1 podrían confirmar que el uso de este mecanismo de autocorrección no funciona con los fonemas nasales. Podría decirse que la percepción del error no ha sido suficiente para poder subsanarlo, posiblemente debido a la dificultad que entraña la producción de los fonemas nasales si los comparamos por ejemplo con los fonemas de la Tarea 1.

Tabla 5.6

Porcentaje de participantes cuya Tarea 2 no puntúa

GC	GE 1	GE 2	GE 3
7%	17%	10%	26%

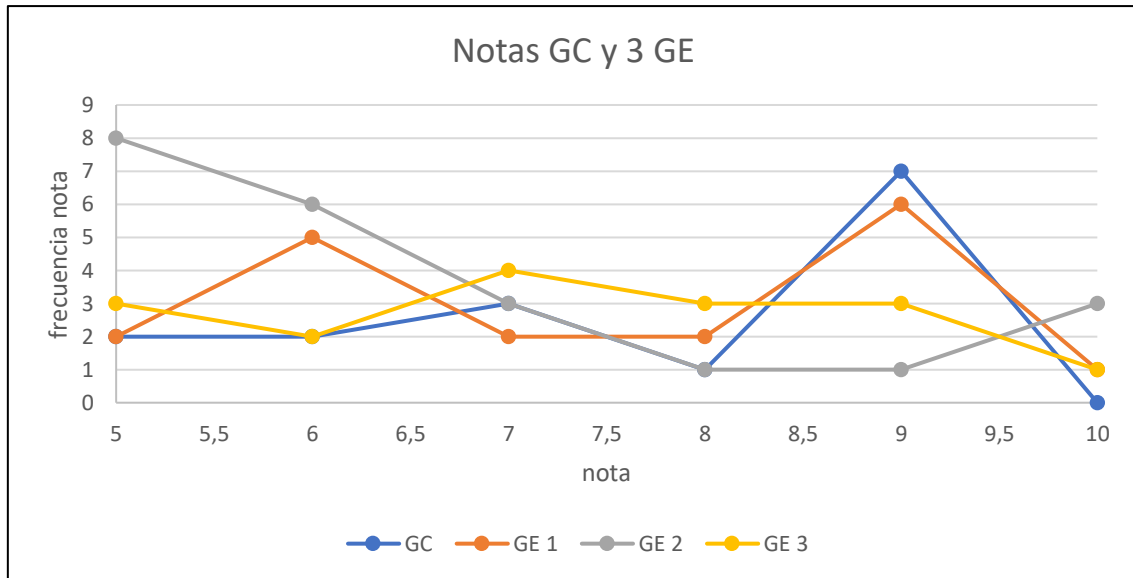
5.2.2.3. Frecuencia de notas

Se aprecia en el siguiente gráfico de la Figura 5.2 como la línea gris del GE 2 es la que tiene mayor frecuencia de notas bajas y menor frecuencia de notas altas, siendo la nota media más baja. Vemos también que el GC (línea azul) es el que tiene menor frecuencia de notas bajas y mayor frecuencia de notas altas y por ello la nota media más alta. Corrobora la conclusión obtenida en el punto 5.2.2.2 de que el uso de este mecanismo

de autocorrección no funciona con los fonemas nasales ya que el gráfico correspondiente al GC es el mejor posicionado en cuanto a frecuencias.

Figura 5.2

Frecuencia de notas de participantes en la Tarea 2



5.2.2.4. Nota media por grupo y tarea

Vemos en la Tabla 5.7 como al aplicar el experimento, la nota media del GC pasa a disminuir para los tres GE, aunque las cifras no sean muy distantes. De nuevo estos datos podrían confirmar la ineficacia del mecanismo de autocorrección con los fonemas nasales, tal y como vimos en el punto 5.2.2.2 sobre las tareas no puntuables.

Tabla 5.7

Nota media de participantes por grupo de la Tarea 2

GC	GE 1	GE 2	GE 3
7,6	7,4	6,5	7,3

5.2.2.5. Desviación típica por grupo y tarea

Se puede apreciar que el GC y los tres GE tienen una desviación típica muy similar por lo que se comportan de forma parecida en torno a su media (ver Tabla 5.8). El GE 2

es el que tiene las notas menos homogéneas, tal y como se apreciaba claramente en la Figura 5.2 del apartado 5.2.2.3.

Tabla 5.8

Desviación típica por grupo de la Tarea 2

GC	GE 1	GE 2	GE 3
1,64	1,66	1,67	1,66

5.2.3. Comparativa de resultados obtenidos con la Tarea 1 y la Tarea 2 sobre elementos segmentales

A continuación, vamos a comparar los datos más relevantes obtenidos del análisis de las tareas con elementos segmentales.

5.2.3.1. Comparativa tareas no presentadas

La Tarea 2, sobre los fonemas nasales, tiene un porcentaje de no presentados mayor que la Tarea 1, sobre los fonemas con labialización, en todos los grupos. Podríamos pensar que la Tarea 2 versa sobre unos fonemas más difíciles de producir y que por ello un porcentaje mayor de alumnos decide no hacerla para cada uno de los grupos, incluido el GC sin el mecanismo de autocorrección.

Llama la atención el alto porcentaje de no presentados del GC de la Tarea 2, un 41%, que es mayor que el de los tres GE. Comentábamos en el punto 5.2.1.1 que el incremento de no presentados a la Tarea 1 para los GE 1, GE 2 y GE 3 con respecto al GC podría deberse a la complejidad de tener que aprender a utilizar la herramienta de autocorrección. Sin embargo, la evolución de tareas no presentadas para la Tarea 2, desvirtúa dicho razonamiento ya que muestra el efecto contrario, es decir que disminuyen los no presentados con respecto al GC para los tres GE que tienen que aprender a utilizar la herramienta de autocorrección, tal y cómo se observa en la Tabla 5.9.

Tabla 5.9*Comparación de no presentados por tareas segmentales*

	GC	GE 1	GE 2	GE 3
Tarea 1	9%	18%	24%	17%
Tarea 2	41%	21%	38%	26%

Si comparamos la evolución por tareas observamos que todos los grupos aumentaron su porcentaje de tareas no presentadas al pasar de la Tarea 1 a la Tarea 2. El mayor impacto, un 32%, se produjo para el GC que pasó de 9% a 41%; el GE 1 a su vez aumentó un 3%, pasó del 18% al 21% siendo el de menor impacto. El GE 2 y el GE 3 también aumentaron significativamente las cifras de tareas no presentadas. Se podría concluir que la experiencia de haber realizado la Tarea 1 incidió negativamente en la motivación o que los participantes percibían con mayor dificultad la realización de la Tarea 2.

5.2.3.2. Comparativa tareas no puntuables

Vemos en la Tabla 5.10 que para la Tarea 1 la disminución en el porcentaje de las no puntuables de los GE, con el respecto al GC, es indicativo de que mejoran los resultados al utilizar el mecanismo de autocorrección. No obstante, para la Tarea 2, se produce justo el efecto inverso, aumenta el porcentaje de no puntuables con respecto al GC, en todos los grupos y especialmente para el GE 3. Parece que no se puede concluir que el mecanismo de autocorrección sea eficaz para la mejora de la pronunciación de elementos segmentales, ya que ha sido efectivo con uno de ellos, los de la Tarea 1 pero no con los de la Tarea 2.

Tabla 5.10*Comparación de no puntuables por tareas segmentales*

	GC	GE 1	GE 2	GE 3
Tarea 1	22%	12%	13%	20%
Tarea 2	7%	17%	10%	26%

5.2.3.3. Comparativa de medias

Los datos que se muestran en la Tabla 5.11 ayudan a confirmar lo comentado en la Tabla 5.10. Se observa cómo, para la Tarea 1, las notas medias aumentan con respecto al GC al utilizar el mecanismo de autocorrección. En cambio, disminuyen al utilizar el mecanismo de autocorrección en la Tarea 2.

Tabla 5.11

Comparación de medias por tareas segmentales

	GC	GE 1	GE 2	GE 3
Tarea 1	7,4	8,0	7,7	7,6
Tarea 2	7,6	7,4	6,5	7,3

5.2.4. Resultados del análisis cuantitativo de la Tarea 3 sobre elementos suprasedimentales: grupos rítmicos, encadenamientos y *liaisons*

Se trataba de una tarea obligatoria con la misma relevancia en la nota final que la Tarea 1 y la Tarea 2, en la que participaron alumnos de Francés Turístico III de nivel B 1.1.

A continuación, se detallan los resultados de los diferentes análisis efectuados. Para ello hemos considerado relevante basarnos en primer lugar en los datos relativos a las tareas no presentadas, que consideramos un parámetro indicativo de la motivación del alumnado por realizar las tareas. En segundo lugar, las tareas no puntuables y las frecuencias de las notas, otro parámetro que nos indicará el rendimiento de los participantes en las distintas tareas y grupos. Por último, la nota media y la desviación típica que nos permitirán comparar el rendimiento y la dispersión de los datos por grupo.

Para este análisis hemos utilizado además las dos rúbricas de evaluación y las plantillas con la transcripción ortográfica del discurso en la que los participantes anotaron los elementos prosódicos, detalladas en la metodología.

No hemos tenido en cuenta para esta comparativa los datos relativos a la Tarea 1 y la Tarea 2 del GE 3 debido a que no disponemos aun de los datos de la Tarea 3 de dicho grupo y no podríamos por lo tanto hacer un análisis comparativo completo.

5.2.4.1. Tareas no presentadas

En la Tabla 5.12 se observa como el porcentaje elevado de participantes que no presenta la tarea en GC disminuye con el GE 1 (pasa de 43% a 21%) pero aumenta de nuevo con el GE 2 (pasa de 21% a 36%), siendo siempre inferior al del GC. Se aprecia por ello un aumento de la motivación por realizar la Tarea 3 al implementar el mecanismo de autocorrección.

Tabla 5.12

Porcentaje de participantes que no presenta la Tarea 3

GC	GE 1	GE 2
43%	21%	36%

5.2.4.2. Tareas no puntuables

Se aprecia en la Tabla 5.13 cómo el porcentaje de tareas que no puntúan, es decir que superan el máximo de errores o fallos permitidos, aumenta para el GE 1 (pasa de 10% al 14%) pero disminuye considerablemente con el GE 2 (pasa del 14% al 4%) bastante inferior al valor obtenido para el GC. Este dato podría confirmar al igual que con la Tarea 1, que el uso del mecanismo de autocorrección de la pronunciación ha funcionado con la Tarea 3, pero solo con el GE 2.

Tabla 5.13

Porcentaje de participantes cuya Tarea 3 no puntúa

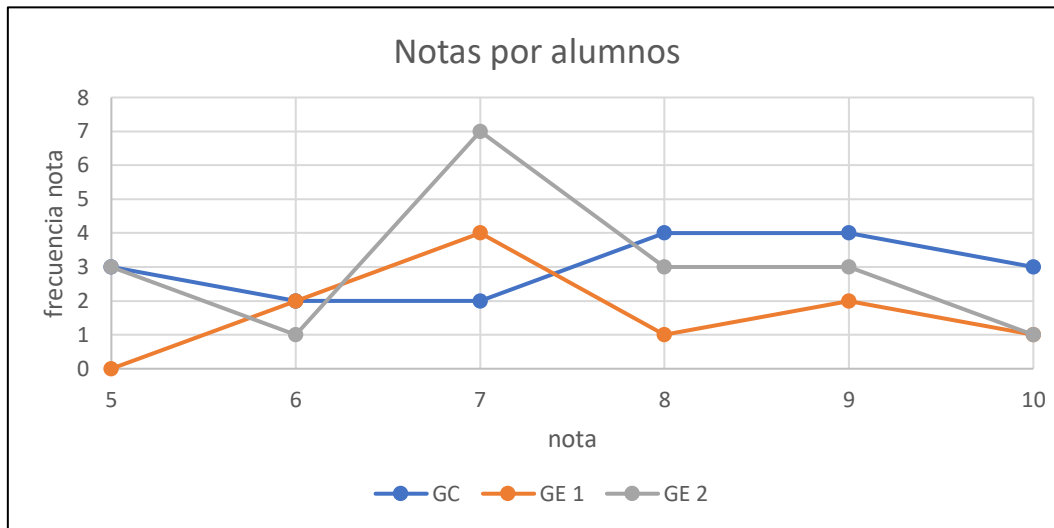
GC	GE 1	GE 2
10%	14%	4%

5.2.4.3. Frecuencia de notas

En la Figura 5.3 se aprecia como el GE 2 (línea gris del gráfico siguiente) es el que tiene las notas más repartidas y en relación con el GC (línea color azul) tiene mayor frecuencia de notas medias (entre 6 y 8). El GE 1 (línea naranja) figura por debajo del GC desde la nota de 7,5.

Figura 5.3

Frecuencia de notas de participantes en la Tarea 3



5.2.4.4. Nota media por grupo y tarea

Vemos en la Tabla 5.14 como al aplicar el experimento, la nota media del GC pasa a disminuir para el GE 1 y a aumentar para el GE 2, lo que corrobora la información sobre la frecuencia de las notas que figura más arriba y junto con la mejora en la motivación y la disminución de las tareas no puntuables confirma el efecto positivo del mecanismo de autocorrección para el GE 2 en la Tarea 3.

Tabla 5.14

Nota media de participantes por grupo de la Tarea 3

GC	GE 1	GE 2
7,6	7,3	7,8

5.2.4.5. Desviación típica por grupo y tarea

En la Tabla 5.15 se aprecia que para el GE 2 la desviación típica es la más baja, con un valor de 1,46 lo que implica que sus notas son más homogéneas, es decir, que están más cerca de la media y por lo tanto se puede establecer que no son unos pocos participantes los que han contribuido al aumento de dicha media. Este último dato indica

que es el grupo para el cual el efecto del mecanismo de autocorrección es más claro, ya que parece haber respondido de manera uniforme y positiva. En cambio, la desviación típica del GC es más alta, lo que sugiere que sin el mecanismo de autocorrección existe una mayor dispersión en el rendimiento de los participantes.

Tabla 5.15

Desviación típica por grupo de la Tarea 3

GC	GE 1	GE 2
1,85	1,88	1,46

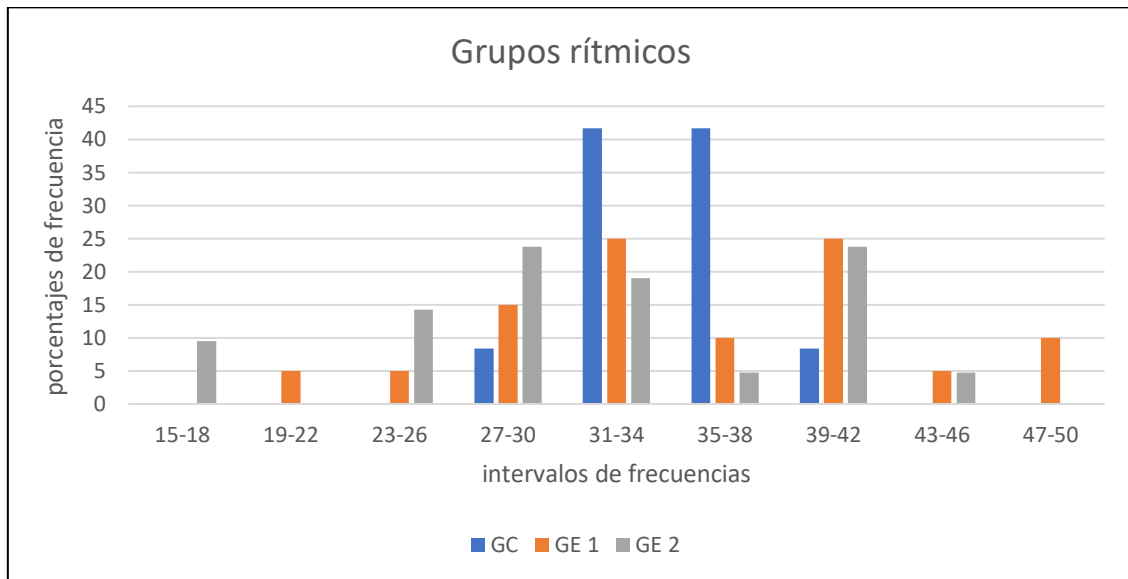
5.2.4.6. Análisis cuantitativo basado en los resultados de las plantillas cumplimentadas y las rúbricas de evaluación

Para el análisis cuantitativo de los grupos rítmicos se tomaron como datos los grupos rítmicos señalados por los participantes en la plantilla con la transcripción ortográfica del discurso suministrada en la Tarea 3. Para los encadenamientos y las *liaisons* además de la plantilla se empleó una rúbrica de evaluación para facilitar la toma de datos.

A continuación, se detallan los resultados obtenidos para cada elemento suprasegmental estudiado.

5.2.4.6.1. Grupos rítmicos

El análisis comparativo de los datos revela diferencias relevantes entre el grupo de control (GC) y los grupos experimentales (GE 1 y GE 2) en cuanto a la identificación de grupos rítmicos en el discurso (ver Figura 5.4).

Figura 5.4*Frecuencia de grupos rítmicos*

El rango de respuestas varía notablemente entre los grupos. El GC presenta el rango más estrecho, de 27-42 grupos, mientras que el GE 1 y el GE 2 muestran rangos más amplios, de 19-50 y 15-46 grupos respectivamente. Esta amplitud en los rangos de los grupos experimentales sugiere que el tratamiento puede conducir a una mayor variación en la identificación de grupos rítmicos.

El GC muestra una tendencia central marcada, con el 84% de las respuestas concentradas en el rango de 31-38 grupos rítmicos.

Por su parte, los GE presentan una distribución más amplia en sus respuestas. El GE 1 muestra una dispersión considerable y su mayor concentración se observa en los rangos de 27-34 y 39-42, que juntos representan el 65% de las respuestas. El GE 2 muestra la mayor variabilidad, con un 38% de las respuestas en el rango de 23-30, mostrando una tendencia hacia la identificación de menos grupos rítmicos en comparación con el GC y el GE 1. Esta diferencia en la dispersión de las respuestas entre los grupos experimentales y el grupo de control podría indicar que el mecanismo de autocorrección ha influido en la percepción de los grupos rítmicos. Por otro lado, la consistencia en las respuestas del GC podría reflejar una percepción más uniforme o una estrategia para contarlos más consistente en ausencia del mecanismo de autocorrección.

La mayor dispersión observada en los grupos experimentales podría interpretarse de dos maneras: por un lado, podría indicar que el tratamiento ha aumentado la sensibilidad de los participantes para detectar grupos rítmicos; por otro lado, también podría sugerir que el tratamiento ha introducido cierta confusión o incertidumbre en el proceso de identificación.

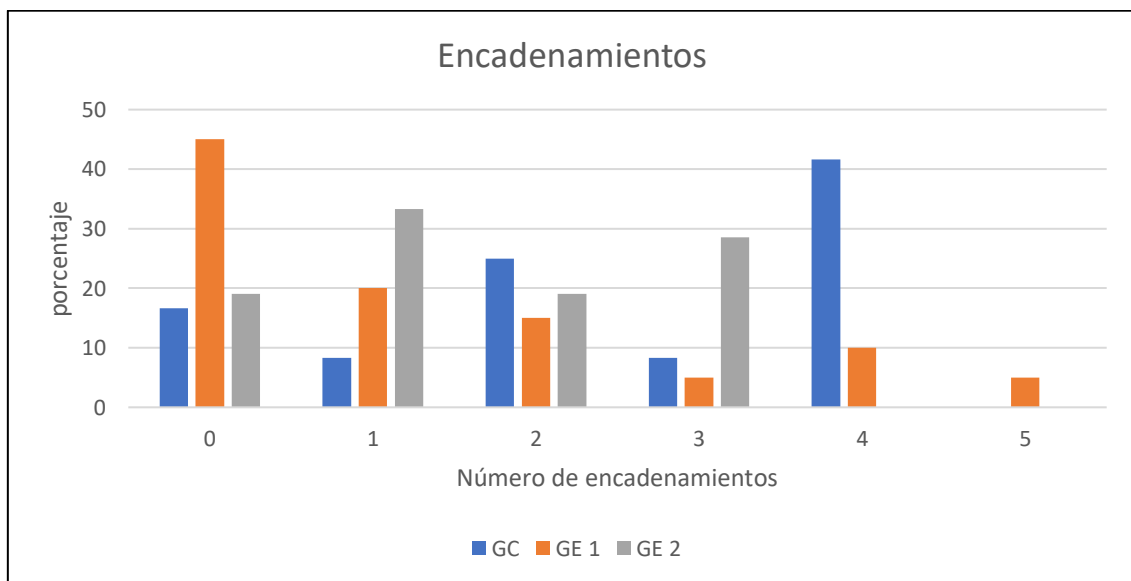
En conclusión, los datos sugieren que el mecanismo de autocorrección ha tenido un efecto notable en la percepción de grupos rítmicos por parte de los participantes. Esto se evidencia en la mayor variabilidad de respuestas en los grupos experimentales en comparación con el grupo de control. Sin embargo, la naturaleza exacta de este efecto y sus implicaciones requieren un análisis más profundo.

5.2.4.6.2. Encadenamientos

El análisis de los datos sobre encadenamientos que se muestra en la Figura 5.5 revela diferencias importantes entre el grupo de control (GC) y los grupos experimentales (GE 1 y GE 2).

Figura 5.5

Frecuencia de encadenamientos



El GC muestra una distribución concentrada, con el 42% de los participantes identificando 4 encadenamientos y el 25% identificando 2. Esta concentración sugiere una percepción más homogénea entre los participantes del grupo de control.

Los GE presentan patrones de respuesta notablemente diferentes. El GE 1 muestra la mayor dispersión, con un 45% de los participantes no identificando ningún encadenamiento, mientras que el resto de las respuestas se distribuyen entre 1 y 5 encadenamientos. El GE 2, por su parte, muestra una distribución más uniforme que el GC, pero menos dispersa que GE 1, con un 33% identificando 1 encadenamiento y un 29% identificando 3.

Estas diferencias en la distribución de respuestas entre los grupos experimentales y el grupo de control sugieren que el mecanismo de autocorrección ha influido significativamente en la percepción de los encadenamientos. La alta proporción de participantes en el GE 1 que no identificaron encadenamientos contrasta mucho con la tendencia del GC a identificar múltiples encadenamientos. Esto podría indicar que el tratamiento en el GE 1 llevó a una percepción más conservadora o a una mayor dificultad en la identificación de encadenamientos.

El GE 2 muestra una tendencia hacia la identificación de menos encadenamientos comparado con el GC, pero con una distribución más equilibrada que el GE 1. Esto sugiere que el mecanismo de autocorrección en el GE 2 pudo haber modificado la percepción de encadenamientos de manera diferente al GE 1, posiblemente llevando a una mayor sensibilidad en la identificación, pero sin llegar a los extremos observados en el GE 1.

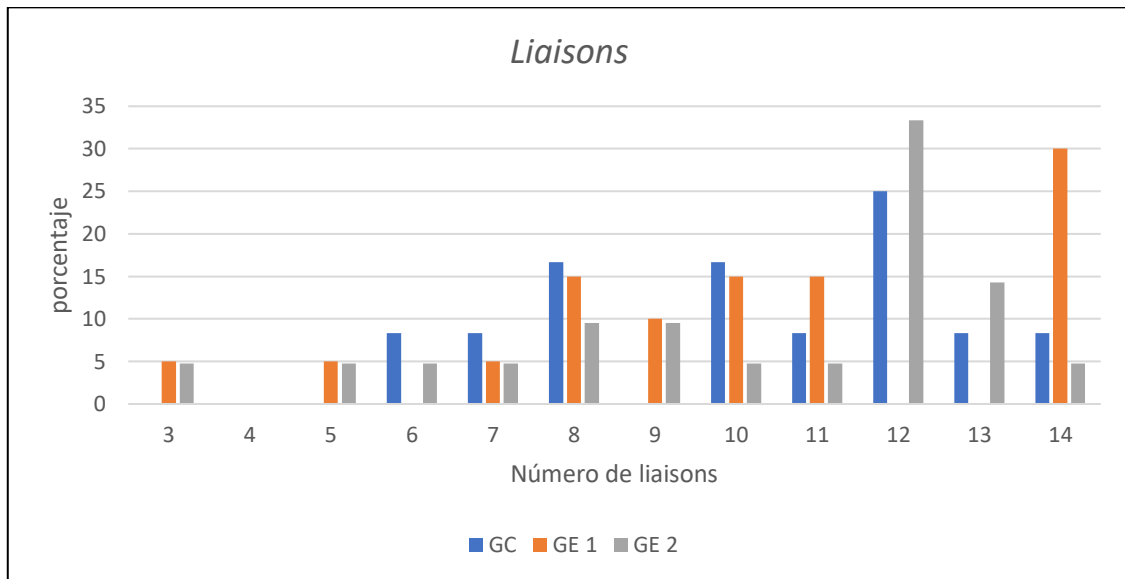
En conclusión, los datos indican que el mecanismo de autocorrección ha tenido un efecto notable en la percepción de encadenamientos por parte de los participantes. Esto se evidencia en la mayor variabilidad de respuestas en los grupos experimentales en comparación con el grupo de control. La naturaleza exacta de este efecto y sus implicaciones requieren un análisis más profundo, considerando factores adicionales como las características específicas del mecanismo de autocorrección y las posibles diferencias en la interpretación de las instrucciones por parte de los participantes de cada grupo.

5.2.4.6.3. *Liaisons*

El análisis de los datos sobre la identificación de *liaisons* mostrado en la Figura 5.6 revela de nuevo diferencias relevantes entre el grupo de control (GC) y los grupos experimentales (GE 1 y GE 2).

Figura 5.6

Frecuencia de liaisons



El GC muestra un rango de distribución concentrado entre 6 y 14 *liaisons*, con una frecuencia considerable (25%) en la identificación de 12 *liaisons*. Esta concentración sugiere una percepción más homogénea entre los participantes del grupo de control, con una ausencia notable de identificaciones por debajo de 6 *liaisons*.

Los GE presentan patrones de respuesta más variados. El GE 1 muestra la distribución más amplia, abarcando desde 3 hasta 14 *liaisons*, con una concentración elevada (30%) en la identificación de 14 *liaisons*. Esta dispersión, que incluye identificaciones en los rangos más bajos, sugiere que el mecanismo de autocorrección en el GE 1 ha llevado a una mayor variabilidad en la percepción de *liaisons*, incluyendo tanto sobreestimaciones como subestimaciones respecto al patrón observado en el GC.

El GE 2, muestra la distribución más uniforme de los tres grupos. Aunque presenta una concentración parecida al GC en la identificación de 12 *liaisons* (33%), ofrece una dispersión considerable que abarca desde 3 hasta 14 *liaisons*. Esta distribución más equilibrada en los rangos medios sugiere que el mecanismo de autocorrección en el GE 2 pudo haber modificado la percepción de las *liaisons* de manera diferente al GE 1, posiblemente mediante una identificación más selectiva o cuidadosa.

Las diferencias observadas entre los GE y el GC indican claramente que el mecanismo de autocorrección ha tenido un efecto significativo en la percepción de las *liaisons*. La mayor variabilidad en las respuestas de GE 1 y GE 2, en comparación con la distribución más concentrada del GC, sugiere que el tratamiento ha influido en la forma en que los participantes perciben y cuentan las *liaisons*. El GE 1 muestra una tendencia hacia la identificación de un mayor número de *liaisons*, mientras que el GE 2 presenta una distribución más equilibrada, pero ambos difieren bastante del patrón más homogéneo observado en el GC.

En conclusión, estos resultados indican que el mecanismo de autocorrección ha alterado la percepción de las *liaisons* en los participantes de los grupos experimentales. La naturaleza exacta de este efecto y sus implicaciones requieren un análisis más profundo, considerando factores adicionales como las características específicas del mecanismo de autocorrección y las posibles diferencias en la interpretación de las instrucciones por parte de los participantes de cada grupo.

5.2.5. Comparativa de resultados obtenidos en la Tarea 1, la Tarea 2 y la Tarea 3 sobre elementos segmentales y suprasegmentales

A continuación, vamos a comparar los datos más relevantes obtenidos del análisis de la Tarea 1 y la Tarea 2 sobre elementos segmentales y la Tarea 3 sobre elementos suprasegmentales.

No hemos tenido en cuenta para esta comparativa los datos relativos a la Tarea 1 y la Tarea 2 del GE 3 debido a que no disponemos aun de los datos de la Tarea 3 de dicho grupo y no podríamos por lo tanto hacer un análisis comparativo completo incluyendo el GE 3.

5.2.5.1. Comparativa tareas no presentadas

Empezaremos comparando inicialmente los grupos (en columnas) y luego analizaremos la evolución en términos de tareas (en filas).

En el análisis de los grupos vemos como el GC muestra un aumento de tareas no presentadas o, expresado en términos de motivación, una disminución significativa de la motivación a lo largo del tiempo. De la alta motivación inicial (9%) pasa a una caída drástica (41%) que incluso aumenta un poco al final (43%). Estos datos sugieren que sin

el mecanismo de autocorrección la motivación para completar las tareas de pronunciación disminuye considerablemente.

En cuanto al GE 1 mantiene un nivel relativamente estable de motivación, 18%, 21% y 21% respectivamente para cada tarea. Este grupo muestra que el mecanismo de autocorrección podría estar ayudando a mantener la motivación más constante que el GC.

En relación con el GE 2 muestra fluctuaciones en la motivación, al inicio la motivación más alta (24%), disminución en la Tarea 2 (38%) y mejora, aunque ligeramente, para la Tarea 3 (36%). La motivación es para todas las tareas menor en comparación con el GE 1. Los datos sugieren que el mecanismo de autocorrección puede estar mitigando parcialmente la pérdida de motivación.

A continuación, en la Tabla 5.16 se muestran los datos de pérdida de motivación por grupos al comparar la diferencia de motivación entre la Tarea 3 y la Tarea 1, y como el mecanismo de autocorrección, aplicado en el GE 1 y GE 2, podría estar mitigando dicha pérdida, especialmente para el GE 1.

Tabla 5.16

Disminución de la motivación por grupos

GC	GE 1	GE 2
-34%	-3%	-12%

En cuanto al análisis por tareas, observamos como para la Tarea 1 el GC muestra la mayor motivación inicial con solo un 9% de no presentadas y como para los GE disminuye la motivación (18% y 24% no presentadas respectivamente). Podría representar un efecto inicial negativo del mecanismo de autocorrección en la motivación ocasionado por el esfuerzo de tener que aprender las herramientas de autocorrección nuevas.

En cuanto a la Tarea 2, el GC muestra una caída drástica en motivación (41% no presentadas), el GE 1 mantiene una motivación relativamente elevada (21%) y el GE 3 muestra una caída, pero un poco menos severa que para el GC (38% no presentadas). Los datos comparativamente inferiores en motivación de la Tarea 2 con respecto a la Tarea 1

para todos los grupos, podrían deberse a una posible mayor dificultad de aprendizaje de los fonemas nasales (trabajados en la Tarea 2) con respecto a la que supone los fonemas con labialización (relativos a la Tarea 1).

En relación con la Tarea 3, el GC mantiene e incluso aumenta ligeramente las tareas no presentadas (43%), el GE 1 mantiene la motivación estable con un 21% y el GE 3 presenta una ligera mejora (36% no presentadas). Los datos señalan un posible efecto positivo a largo plazo del mecanismo de autocorrección en la motivación, especialmente en GE 1.

Podemos extraer de la Tabla 5.17 las conclusiones en cuanto a la motivación. Si comparamos los datos del GC con los de los GE, vemos que el mecanismo de autocorrección podría estar ayudando a mantener la motivación, sobre todo para el GE 1. La ausencia de mecanismo de control parece hacer mella en el GC ya que se observa una disminución progresiva de la motivación. El GE 2 muestra resultados mixtos, pues parece que otros factores podrían influir en la efectividad del mecanismo de autocorrección sobre la motivación. Si comparamos la Tarea 2 y la Tarea 3 vemos que la motivación se muestra en niveles similares, lo que se podría justificar aludiendo a que se mantiene la dificultad percibida por los participantes con los fonemas nasales en comparación con los fonemas con labialización para el caso de los elementos prosódicos estudiados en este caso en la Tarea 3.

Tabla 5.17

Comparativa de tareas no presentadas por tareas y grupos

	GC	GE 1	GE 2
Tarea 1	9%	18%	24%
Tarea 2	41%	21%	38%
Tarea 3	43%	21%	36%

5.2.5.2. Comparativa tareas no puntuables

Los datos que figuran en la Tabla 5.18 nos proporcionan información sobre el rendimiento de los estudiantes en términos de tareas que no alcanzaron la puntuación mínima exigida (suspensos).

Tabla 5.18

Comparativa de tareas no puntuables por tareas y grupos

	GC	GE 1	GE 2
Tarea 1	22%	12%	13%
Tarea 2	7%	17%	10%
Tarea 3	10%	14%	4%

En un análisis por grupos vemos que el GC presenta un rendimiento inicial bajo (22%) con una mejora significativa en la Tarea 2 (7%) y un ligero descenso en la Tarea 3 (10%) que aun así sigue manteniéndose bastante por encima de la Tarea 1. El GC muestra por lo tanto una mejora general en el rendimiento a lo largo del tiempo.

El GE 1 muestra un rendimiento inicial moderado (12% de suspensos) con un ligero descenso en la Tarea 2 (17%) y una mejora reducida con respecto a la Tarea 2 en la Tarea 3 (14% de suspensos). Aunque presenta fluctuaciones se mantiene relativamente estable.

El GE 2 muestra también un rendimiento inicial moderado (13% de suspensos) pero en su caso se produce una ligera mejora en la Tarea 2 (10%) y por último una mejora significativa en la Tarea 3 con solo un 4% de suspensos. Se aprecia, por lo tanto, una tendencia de mejora constante en el rendimiento.

Si pasamos al análisis por tareas, observamos que para la Tarea 1 el GC tiene el porcentaje más alto de suspensos (22%) y al introducir el mecanismo de autocorrección los GE 1 y GE 2 tienen rendimientos similares y mejores (12% y 13% de suspensos respectivamente).

Para la Tarea 2 el GC muestra una mejora drástica (7%), el GE 1 experimenta un incremento de suspensos (17%) y el GE 2 mantiene un rendimiento estable (10% de suspensos). Estos resultados mixtos sugieren que otros factores pueden estar influenciando en los rendimientos.

En el caso de la Tarea 3, el 10% de suspensos del GC mantiene el rendimiento mejorado de la Tarea 2 con respecto a la Tarea 1. El GE 1 mejora ligeramente con respecto a la Tarea 2 (14% frente a 17%) y presenta una mejora significativa del GE 2 que llega al mínimo de suspensos observable, un 4%.

Las conclusiones preliminares, pendientes de los análisis siguientes, muestran un GC con una mejora significativa después de la Tarea 1, lo que podría indicar un efecto de aprendizaje o adaptación al tipo de tareas. Este efecto no se percibe tras la incorporación del mecanismo de autocorrección en el GE 1 pero sí que quedaría claro de nuevo para el GE 2.

El mecanismo de autocorrección parece tener un efecto positivo inicial en la Tarea 1 al reducir significativamente el porcentaje de suspensos en ambos grupos experimentales.

Si consideramos la Tarea 2, apreciamos la mejora sorprendente del GC mientras que el GE 1 experimenta un aumento de suspensos y GE 2 sigue teniendo un porcentaje de suspensos por encima del GC lo que sugiere que el efecto del mecanismo de autocorrección no es consistente.

Al analizar la Tarea 3 se podría indicar un efecto positivo acumulativo del mecanismo de autocorrección, no obstante, el aumento del porcentaje de suspensos del GE 1 no lo confirma.

El mecanismo parece ser más efectivo en el GE 2 que en el GE 1 lo que sugiere que su implementación o la respuesta de los participantes puede variar entre grupos.

5.2.5.3. Comparativa medias

A nivel general todas las notas medias están por encima de 6,5 lo cual es señal de un buen rendimiento en todas las tareas. Como se puede observar en la Tabla 5.19, la mayoría se mueve entre el 7 y el 8 lo que hace que el resultado sea consistente.

Tabla 5.19*Comparativa de medias por tareas y grupos*

	GC	GE 1	GE 2
Tarea 1	7,4	8,0	7,7
Tarea 2	7,6	7,4	6,5
Tarea 3	7,6	7,3	7,8

Si nos centramos en la Tarea 1 el mecanismo de autocorrección parece tener un efecto positivo, en especial con el GE 1. La nota media superior de los GE con respecto al GC sugiere que el mecanismo podría estar ayudando a los participantes a mejorar su rendimiento.

Los resultados de la Tarea 2 presentan una disminución de las notas medias de los dos GE, especialmente clara en el GE 2. Esto podría implicar la necesidad de ajustes en la implementación del mecanismo de autocorrección para tareas más complejas o la necesidad de mayor tiempo de adaptación.

En lo que respecta a la Tarea 3 vemos resultados divergentes en los grupos experimentales. Así como el GE 2 muestra una media superior al GC, el GE 1 sigue mostrando una tendencia a la baja, aunque sea menos pronunciada que para la Tarea 2.

El GC proporciona un buen punto de comparación para evaluar el efecto del mecanismo ya que tras la mejora inicial se mantiene estable. Sin embargo, la variabilidad de los resultados sugiere que el mecanismo de autocorrección podría requerir de ajustes o apoyo adicional, especialmente para la Tarea 2.

5.2.5.4. Comparativa desviaciones típicas

En la Tabla 5.20 presentamos una visión general de las desviaciones típicas de las notas obtenidas por el alumnado de los tres grupos en las tres tareas.

Tabla 5.20*Comparativa de desviaciones típicas por tareas y grupos*

	GC	GE 1	GE 2
Tarea 1	1,71	1,72	1,57
Tarea 2	1,64	1,66	1,67
Tarea 3	1,85	1,88	1,46

En relación con las tareas, el GE 2 es el que muestra una menor dispersión de las notas de la Tarea 1, lo que sugiere que el mecanismo de autocorrección podría servir de apoyo para un rendimiento más homogéneo. Con respecto a la Tarea 2, las desviaciones típicas son muy similares para los tres grupos; esta información combinada con la de las notas medias es interesante, ya que se observó una disminución de las notas medias de los GE, y esto podría ser indicativo de que el mecanismo de autocorrección afectó bien, es decir, que independientemente del nivel de rendimiento, su efecto fue uniforme.

Con respecto a la Tarea 3, las diferencias son notables. Por un lado, el GE 2 muestra una reducción importante de la desviación típica, lo cual, combinado con su mejora en la nota media, sugiere que el mecanismo de autocorrección podría estar teniendo un efecto positivo y homogeneizador a largo plazo. Por otro lado, los datos del GC y GE 1 muestran un aumento de la dispersión de las notas.

La variabilidad en los resultados entre GE 1 y GE 2 indica que la efectividad del mecanismo de autocorrección puede depender de factores específicos de cada grupo o de la implementación del mecanismo.

Combinando la información de las notas medias con la de las desviaciones típicas de los grupos experimentales con respecto al GC y para cada tarea parece ser que el mecanismo implementado es efectivo para la Tarea 1. Ambos grupos muestran medias superiores al GC. El GE 2 también muestra una menor dispersión de las notas, lo que sugiere un efecto homogeneizador. El GE 1, aunque tiene una media más alta, mantiene una dispersión similar al GC.

En cambio, para la Tarea 2, el mecanismo de autocorrección parece no ser efectivo. Los dos grupos experimentales muestran notas medias inferiores al GC, especialmente el GE 2. Además, la similitud de las desviaciones típicas muestra que no existen tampoco beneficios en términos de homogeneidad.

Finalmente, para la Tarea 3, el análisis es más complicado, ya que como vimos anteriormente los resultados no son consistentes. El GE 2 muestra una mejora tanto en la nota media como en la reducción de la dispersión comparado con el GC. Sin embargo, el GE 1 tiene una media ligeramente inferior y una dispersión similar al GC. Se podría concluir que el mecanismo de autocorrección funciona realmente bien para el GE 2, mejor incluso que para la Tarea 1, al presentar una menor dispersión y una mayor nota media. Sin embargo, no parece ser efectivo para el GE1 en la Tarea 3.

5.2.6. Resumen del análisis cuantitativo descriptivo

El mecanismo de autocorrección parece tener efectos variados entre los dos grupos experimentales y las tres tareas propuestas.

En relación con la motivación, el análisis sugiere que el mecanismo puede ser beneficioso para mantener la motivación de los estudiantes para completar las tareas a lo largo del tiempo, aunque su efectividad puede variar entre grupos.

En términos de rendimiento, tras el análisis de las tareas no puntuables, es decir, las que han superado el máximo de errores permitidos, se podría afirmar que el mecanismo de autocorrección muestra potencial para mejorarlo, especialmente para la Tarea 3 y el GE 2. Sin embargo, su efectividad no es uniforme y parece estar influenciada por otros factores que requieren mayor investigación.

Como confirmación de los resultados anteriores tenemos las medias y las desviaciones típicas, que a su vez sugieren que el mecanismo de autocorrección podría ser beneficioso, para la Tarea 1, aumentando las medias y teniendo una dispersión similar con el GE 1 y un efecto homogeneizador con el GE 2 y especialmente para la Tarea 3, aunque mejorando solo con el GE 2 pero tanto en el rendimiento como en la homogeneidad.

A continuación, se presenta el esquema resumen de los resultados de la implementación del mecanismo de autocorrección:

1. Funciona bien en la Tarea 1 para ambos grupos experimentales.
2. No funciona en la Tarea 2 para ninguno de los grupos experimentales.
3. Funciona muy bien en la Tarea 3 para el GE 2, pero no para el GE 1.

Estos datos también indican la necesidad de una implementación cuidadosa y posiblemente personalizada para cada grupo de estudiantes.

5.3. Resultados del análisis contrastivo de las medias globales alcanzadas en cada una de las tres tareas

Para hacer el análisis contrastivo entre el Grupo Control y el Grupo Experimental, hemos procedido a agrupar los tres subgrupos experimentales en un único grupo, que llamamos Grupo Experimental. Además, a la hora de introducir los datos relacionados con el alumnado evaluado en el programa SPSS no hemos tenido en cuenta al alumnado que no entregó las tareas, pero sí a los que obtuvieron una calificación de “No Puntuable”. A estos últimos se les adjudicó como nota de la tarea un cero. Al resto del alumnado se les puso la nota dada por la profesora.

5.3.1. Tarea 1

En la Tabla 5.21 podemos ver el recuento del alumnado para la tarea 1, una vez hechos los cambios arriba comentados.

Tabla 5.21

Alumnado con la tarea 1 evaluada

	GC	GE 1	GE 2	GE 3
Total alumnado matriculado	32	33	38	35
No Presentada la Tarea	3	6	9	5
Alumnado evaluado	29	27	29	30

De la Tabla 5.21 además se desprende los números totales de alumnado con los que vamos a realizar el análisis estadístico. Mientras que el grupo control permanece con 29 alumnos, el grupo experimental pasa a tener un total de 86 al unir los tres subgrupos.

En la Tabla 5.22, generada por el programa SPSS, tenemos los datos cruzados de los dos grupos y las diferentes calificaciones obtenidas.

Tabla 5.22

Distribución de las notas de la Tarea 1 para el GE y el GC

Tabla cruzada Tipo de Grupo*Nota

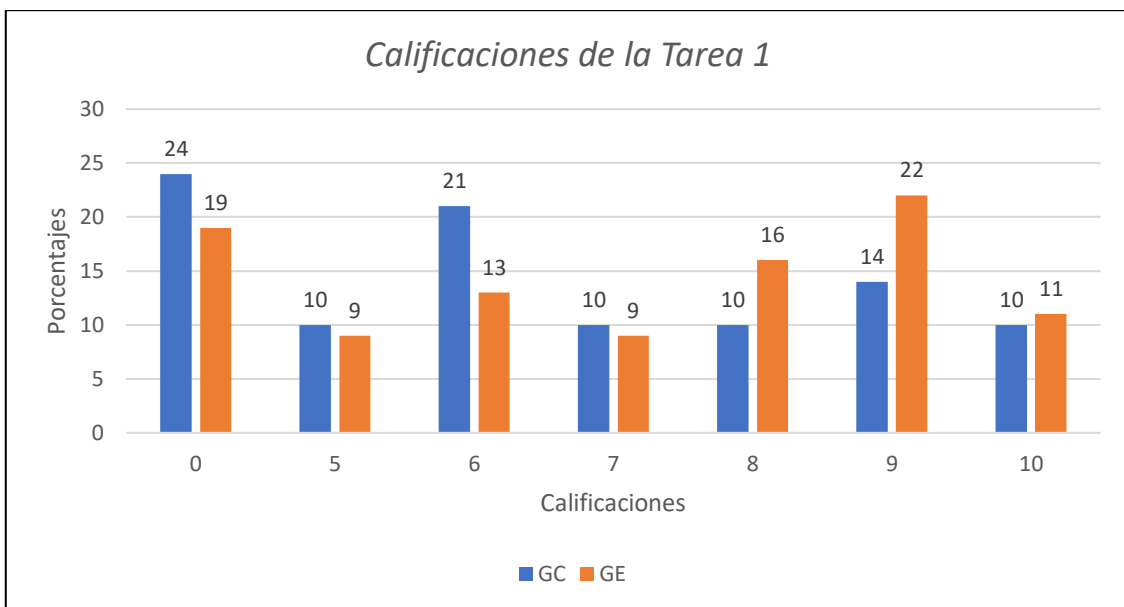
Recuento

		Nota							Total
		0	5	6	7	8	9	10	
Tipo de Grupo	Grupo Control	7	3	6	3	3	4	3	29
	Grupo Experimental	16	8	11	8	14	19	9	85
Total		23	11	17	11	17	23	12	114

Las calificaciones totales de la Tabla 5.22 las hemos pasado a porcentajes para así tener una visión más ajustada de la incidencia de cada calificación para cada uno de los dos grupos. En la Figura 5.7 podemos apreciar la distribución de notas en porcentajes.

Figura 5.7

Porcentajes del Grupo Control y del Grupo Experimental para la Tarea 1



En la Figura 5.7 vemos que en las notas de 0 a 7, los porcentajes del Grupo control siempre son superiores a los del Grupo Experimental. Sin embargo, en las notas de 8 a 10

sucede justo lo contrario, siendo el Grupo Experimental el que consigue mayores porcentajes.

Tras el análisis de estos datos, la pregunta que debemos hacernos es si estas diferencias llegan a ser estadísticamente significativas. Para resolver esta pregunta, posteriormente realizamos la prueba “t-doble” para muestras independientes. El primer dato que nos ofrece es el referido a la media y desviación típica alcanzada por cada uno de los dos grupos (ver Tabla 5.23).

Tabla 5.23

Media y desviación típica de las notas de ambos grupos en la Tarea 1

Estadísticas de grupo					
	Tipo de Grupo	N	Media	Desv. estándar	Media de error estándar
Nota	Grupo Control	29	5,59	3,531	,656
	Grupo Experimental	85	6,29	3,373	,366

La media del Grupo Experimental (6,29) es superior a la conseguida por el Grupo Control (5,59), siendo la desviación típica del GC (3,531) superior a la del GE (3,373). A simple vista la diferencia entre las medias alcanzadas es de solo 0,70 por lo que no parece que haya diferencias significativas, pero veamos qué nos indica la prueba T de comparación de medias para muestras independientes (ver Tabla 5.24).

Tabla 5.24

Resultados de la aplicación de la prueba T de muestras independientes en la Tarea 1

Prueba de muestras independientes											
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						95% de intervalo de confianza de la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	P de un factor	Significación P de dos factores	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
Nota	Se asumen varianzas iguales	,087	,768	-,964	112	,168	,337	-,708	,734	-2,162	,746
	No se asumen varianzas iguales			-,943	46,644	,175	,351	-,708	,751	-2,219	,803

Tal como habíamos previsto, comprobamos que los grados de significación son todos superiores al 5%, lo que nos señala que no hay diferencias estadísticamente significativas entre el Grupo Control y el Grupo Experimental en la Tarea 1.

5.3.2. Tarea 2

En la Tabla 5.25 podemos ver el recuento del alumnado para la tarea 2, una vez hechos los cambios arriba comentados.

Tabla 5.25

Alumnado con la tarea 2 evaluada

	GC	GE 1	GE 2	GE 3
Total alumnado matriculado	29	29	42	34
No Presentada la Tarea	12	6	16	9
Alumnado evaluado	17	23	26	25

De la Tabla 5.25 además se desprende los números totales de alumnado con los que vamos a realizar el análisis estadístico. Mientras que el grupo control permanece con 17 alumnos, el grupo experimental pasa a tener un total de 74 al unir los tres subgrupos.

En la Tabla 5.26, generada por el programa SPSS, tenemos los datos cruzados de los dos grupos y las diferentes calificaciones obtenidas.

Tabla 5.26

Distribución de las notas de la Tarea 2 para el GE y el GC

Tabla cruzada Tipo de Grupo*Nota

Recuento

		Nota							Total
		0	5	6	7	8	9	10	
Tipo de Grupo	Grupo Control	2	2	2	3	1	7	0	17
	Grupo Experimental	18	13	13	9	6	10	5	74
Total		20	15	15	12	7	17	5	91

Una vez más realizamos la prueba “t-doble” para muestras independientes. El primer dato que nos ofrece es el referido a la media y desviación típica alcanzada por cada uno de los dos grupos (ver Tabla 5.27).

Tabla 5.27

Media y desviación típica de las notas de ambos grupos en la Tarea 2

Estadísticas de grupo					
	Tipo de Grupo	N	Media	Desv. estándar	Media de error estándar
Nota	Grupo Control	17	6,71	2,910	,706
	Grupo Experimental	74	5,32	3,372	,392

La media del Grupo Experimental (5,32) es inferior a la conseguida por el Grupo Control (6,71), siendo la desviación típica del GC (2,910) inferior a la del GE (3,372). A simple vista la diferencia entre las medias alcanzadas es de solo 1,39 por lo que no parece que haya diferencias significativas, pero veamos qué nos indica la prueba T de comparación de medias para muestras independientes (ver Tabla 5.28).

Tabla 5.28

Resultados de la aplicación de la prueba T de muestras independientes en la Tarea 2

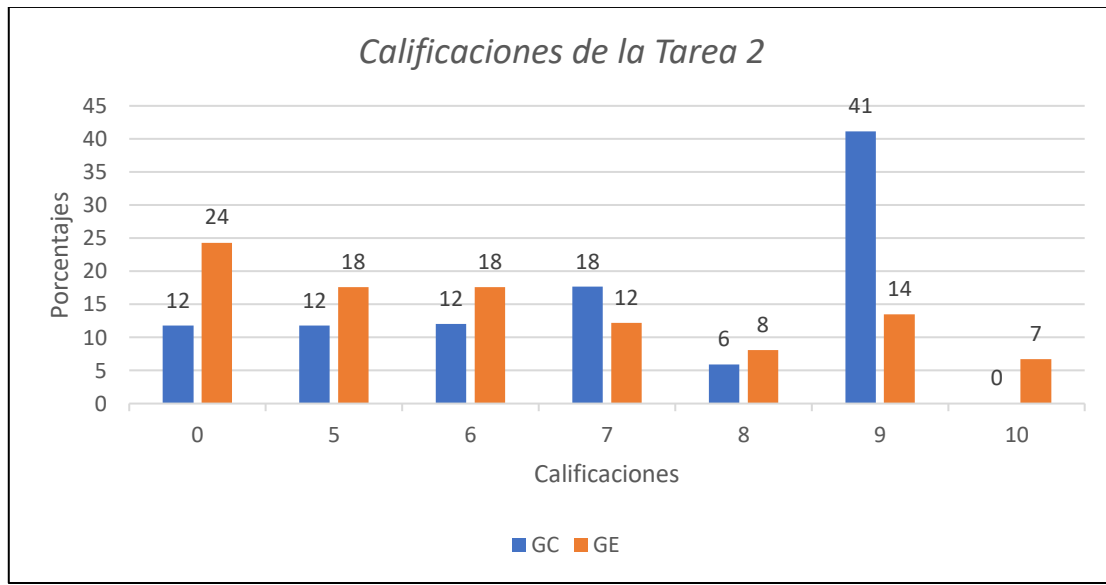
Prueba de muestras independientes											
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas			prueba t para la igualdad de medias					95% de intervalo de confianza de la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Significación P de un factor	P de dos factores	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
Nota	Se asumen varianzas iguales	1,109	,295	1,559	89	,061	,122	1,382	,886	-,379	3,142
	No se asumen varianzas iguales			1,711	26,833	,049	,099	1,382	,807	-,276	3,039

Los resultados de la significación son superiores a 0,05 a excepción del P de un factor siempre que no se asuman varianzas iguales. Teniendo en cuenta que lo que nos interesaba constatar era si el Grupo Experimental obtenía mejores resultados de manera significativa, constatamos que obviamente no es este el caso. Estos datos aparentemente contradictorios con lo que sería nuestra hipótesis, se ven justificados por el alto porcentaje de tareas no puntuables en el grupo experimental (24%), es decir con una nota de 0 tal como podemos apreciar en la siguiente gráfica. Mientras que en el grupo control el porcentaje es justo la mitad (12%).

En esta gráfica de la Figura 5.8 destaca también el alto porcentaje de notas altas del grupo control. Dicho grupo obtuvo un 47% de calificaciones superiores a 7, mientras que el grupo experimental solo llegó a un 29%.

Figura 5.8

Porcentajes del Grupo Control y del Grupo Experimental para la Tarea 2



5.3.3. Tarea 3

En la Tabla 5.29 podemos ver el recuento del alumnado para la tarea 3, una vez hechos los cambios arriba comentados. Igualmente se aprecia la no inclusión del GE 3 por no haber hecho la tarea 3.

Tabla 5.29

Alumnado con la tarea 3 evaluada

	GC	GE 1	GE 2
Total alumnado matriculado	21	28	28
No Presentada la Tarea	9	6	10
Alumnado evaluado	12	22	18

De la Tabla 5.29 además se desprende los números totales de alumnado con los que vamos a realizar el análisis estadístico. Mientras que el grupo control permanece con 12 alumnos, el grupo experimental pasa a tener un total de 40 al unir los dos subgrupos.

En la Tabla 5.30, generada por el programa SPSS, tenemos los datos cruzados de los dos grupos y las diferentes calificaciones obtenidas.

Tabla 5.30

Distribución de las notas de la Tarea 3 para el GE y el GC

Tabla cruzada Tipo de Grupo*Nota

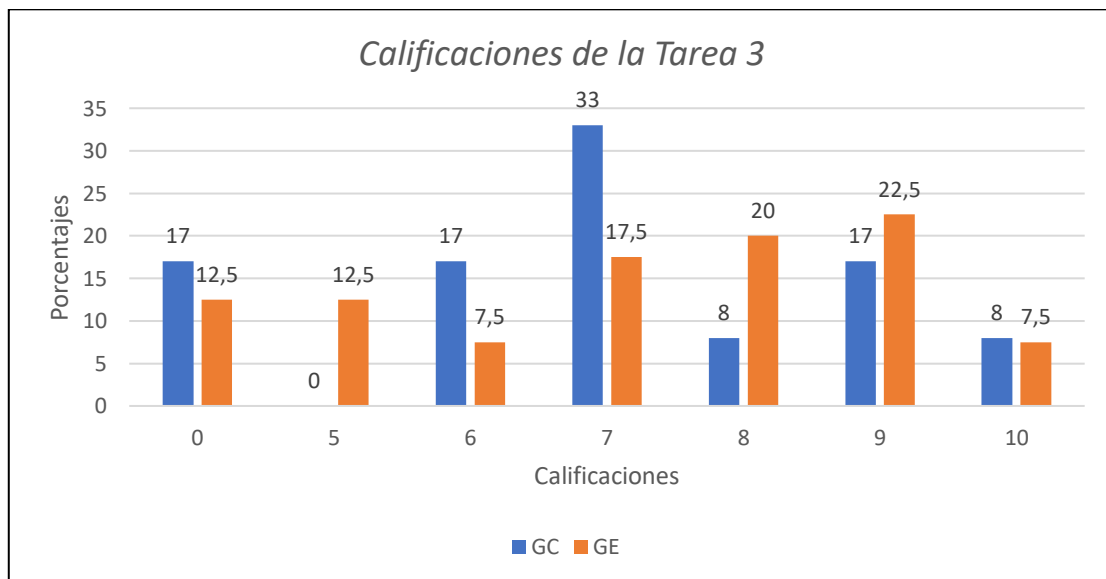
Recuento

		Nota							Total
		0	5	6	7	8	9	10	
Tipo de Grupo	Grupo Control	2	0	2	4	1	2	1	12
	Grupo Experimental	5	5	3	7	8	9	3	40
Total		7	5	5	11	9	11	4	52

Las calificaciones totales de la Tabla 5.30 las hemos pasado a porcentajes para así tener una visión más ajustada de la incidencia de cada calificación para cada uno de los dos grupos. En la Figura 5.9 podemos apreciar la distribución de notas en porcentajes.

Figura 5.9

Porcentajes del Grupo Control y del Grupo Experimental para la Tarea 3



El grupo control obtiene un porcentaje más alto para la calificación de 0. Para las calificaciones de 5 a 6, el GC tiene un 17% y el GE un 20%. En las calificaciones de 7 a 8, es el GC el que alcanza una media superior (41%) frente al 37,5% del GE. Por último, en las calificaciones más altas (9 y 10) es el GE el que obtiene el porcentaje más alto (30%) por un 25% del GC.

Los datos aportados por las tablas y figuras anteriores de este apartado 5.3.3 nos indican una aparente y clara superioridad de ninguno de los dos grupos estudiados por lo que, una vez más, realizamos la prueba “t-doble” para muestras independientes. El primer dato que nos ofrece es el referido a la media y desviación típica alcanzada por cada uno de los dos grupos (ver Tabla 5.31).

Tabla 5.31

Media y desviación típica de las notas de ambos grupos en la Tarea 3

Estadísticas de grupo					
	Tipo de Grupo	N	Media	Desv. estándar	Media de error estándar
Nota	Grupo Control	12	6,33	3,200	,924
	Grupo Experimental	40	6,68	2,930	,463

La media del Grupo Experimental (6,68) es superior a la conseguida por el Grupo Control (6,33), siendo la desviación típica del GC (3,200) superior a la del GE (2,930). A simple vista la diferencia entre las medias alcanzadas es de solo 0,35 por lo que no parece que haya diferencias significativas, pero veamos qué nos indica la prueba T de comparación de medias para muestras independientes (ver Tabla 5.32).

Tabla 5.32

Resultados de la aplicación de la prueba T de muestras independientes en la Tarea 3

Prueba de muestras independientes											
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas				prueba t para la igualdad de medias				95% de intervalo de confianza de la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Significación		Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
Nota						P de un factor	P de dos factores				
	Se asumen varianzas iguales	,003	,959	-,347	50	,365	,730	-,342	,985	-2,319	1,636
	No se asumen varianzas iguales			-,331	16,925	,373	,745	-,342	1,034	-2,523	1,840

Tal como habíamos previsto, comprobamos que los grados de significación son todos superiores al 5%, lo que nos señala que no hay diferencias significativas estadísticamente entre el Grupo Control y el Grupo Experimental en la Tarea 3.

5.3.4. Resumen del análisis cuantitativo contrastivo

En el análisis contrastivo de las tres tareas, se observó que en la Tarea 1 y la Tarea 3 no hay diferencias estadísticamente significativas entre el Grupo Control y el Grupo Experimental, con todos los grados de significación superiores al 5%.

En la Tarea 2, aunque la mayoría de los resultados de significación fueron superiores a 0,05, se identificó una excepción en un factor bajo la condición de no asumir varianzas iguales. A pesar de que se esperaba que el Grupo Experimental obtuviera mejores resultados, esto no se cumplió, lo cual se justifica por el alto porcentaje de tareas no puntuables (24%) en este grupo, en comparación con el 12% del Grupo Control. Además, el Grupo Control presentó un mayor porcentaje de calificaciones altas, con un 47% de notas superiores a 7 frente al 29% del Grupo Experimental.

5.4. Resultados del análisis cualitativo de los comentarios de corrección

En este análisis cualitativo se realiza un resumen de las principales dificultades de pronunciación detectadas e indicadas en los comentarios de corrección final, enviados por la docente a los participantes, a través de la propia plataforma de vídeo compartido MStream. Se utilizó para ello la transcripción automática generada por MStream, después de la comprobación de su eficacia por parte de la docente. La transcripción mencionada se descargó e insertó en el apartado “comentarios” de la interfaz para que sirviera de referencia tanto para la docente para introducir los comentarios de corrección como para el estudiante para disponer de retroalimentación correctiva docente en un único documento digital.

5.4.1. Comentarios de corrección de la Tarea 1

Antes de empezar a enumerar los comentarios realizados, debemos indicar que los siguientes tipos de comentarios de corrección se han extraído de Guillén-Archambault (2024a).

En general, con respecto a las vocales analizadas, los participantes parecen tener mayor dificultad con los fonemas próximos a la *u* española que con los fonemas próximos a la *e* española. Varios discentes llegan a pronunciar las frases centradas en la oposición /e-ə-ε/ con un nivel alto de precisión, no obstante, no lo logran en las frases centradas en la oposición /u-y/. Tanto para los fonemas próximos a la *e* española como para los fonemas próximos a la *u* española, destacan los errores en las palabras monosilábicas cuando dichos fonemas se encuentran en posición final, por ejemplo, en *je*, *me*, *tu*. Observamos que el fonema /y/ tiene a menudo una sonoridad próxima al fonema /i/.

Otros errores identificados, además de los dos focos vocálicos que deseamos analizar de manera prioritaria, conciernen, por ejemplo, a las consonantes. Los participantes tienden a pronunciarlas al final de palabra. Aunque esto se podría intentar explicar debido a la mayor tendencia hacia silabeo abierto por parte del francés con respecto al español, aunque los estudios de Delattre citados en Léon (1992) señalan frecuencias de silabeo abierto no muy distantes entre ambas lenguas: (59,9 + 14,2 = 74,1%) para el francés y (55,6 + 10,2 = 65,8%) en el caso del español. Se aprecia, por ejemplo, en la transcripción incorrecta de *en direct* por la pronunciación de la consonante *t* al final, en vez de *on dirait* con pronunciación del fonema /ε/ al final, o en la transcripción incorrecta también de *sens*, por la pronunciación de la consonante *s* al final, en vez de *sans* con pronunciación del fonema /ã/ al final. El fonema /R/ aparece en numerosos casos de error también, especialmente en posición inicial o tras otra consonante. Se dan varios casos de pronunciación del fonema /j/ en lugar del fonema /l/ en *ville* por calco de la *ll* española.

Se han detectado numerosos errores en la pronunciación de las desinencias finales de los verbos que llevan a confusión entre los tiempos verbales. El más habitual consiste en pronunciar en presente el participio pasado. Se aprecia también la dificultad de dejar de pronunciar la *e* muda, de nuevo especialmente cuando aparece en los verbos.

Por último y en relación con la prosodia, el principal error detectado tiene que ver con la *élision*, ya que separan en dos las palabras que se han unido mediante este fenómeno, por ejemplo, en *qu'une*, *qu'ils*, *j'ai*. Véase Anexo D con tres muestras de correcciones.

5.4.2. Comentarios de corrección de la Tarea 2

En este apartado presentamos un resumen de los comentarios de corrección de la docente correspondientes a la Tarea 2 basada en los fonemas nasales /ã, õ, ẽ/ que constituyen un rasgo distintivo del sistema fonético francés

En un análisis comparativo de los tres fonemas nasales se evidencia una clara jerarquía en cuanto a la dificultad de articulación que presentan para nuestro alumnado. El fonema /ã/ es el que manifiesta una frecuencia de errores significativamente superior. En un segundo nivel de dificultad, aunque con una incidencia notablemente inferior, se sitúa el fonema /ẽ/. Por último, el fonema /õ/ muestra la menor tasa de errores en su producción, con escasas ocurrencias de articulación incorrecta.

El vocablo que presenta una mayor frecuencia de error en su articulación fonética es el sustantivo *revendications* [ʁəvãdikasjõ] al pronunciar la primera nasal /ã/ como “in”, produciéndose las transcripciones automáticas erróneas [revindications] o [revinditions]; podría deberse no solo a la dificultad de producción del fonema sino a una confusión con el español debido al parecido con su equivalente español “reivindicación”.

El siguiente término sería otro sustantivo, *compensation* [kõpãsasjõ], quizás también debido a la dificultad de articulación de /ã/ que pronuncian en este caso como “en”, ya que los fonemas /õ/ que aparecen en posición inicial y final de esta palabra no han producido error en la mayoría de los casos. De nuevo se observa una gran similitud con su equivalente español “compensación”.

Podría darse una explicación a estos errores basada en el concepto de criba fonológica que afirma que los sonidos de una lengua extranjera reciben una interpretación fonológica inexacta porque los pasamos por la “criba” fonológica de la lengua materna (Trubetzkoy, 1973) y que para el aprendizaje de lenguas extranjeras no se debe considerar únicamente la dificultad de articulación, sino también la criba fonológica del aprendiz e incluso la “criba psicológica” debida a factores como el estado de ánimo, la situación de comunicación, etc. (Billières, 1988).

Otros ejemplos de error o transcripción automática defectuosa/errónea serían : *linge* transcrito [ligne], *rencontre* transcrito [rencontré], *en présence* [au présent] o [au prison] o incluso [impatience], *un pot* [un peu], *Florence et Martin* [forance et m'attend],

enfin [enfant], inventer [inviter] pensamos que por reproducir inconscientemente un verbo ya conocido o por articulación defectuosa del fonema /ã/, penseront [pèseront] por articulación defectuosa de nuevo del fonema /ã/, jouer [jour] o [joueurs], cohérentes [courant] [cohérent].

Se detectan de nuevo numerosos errores en la pronunciación de las desinencias finales de los verbos que llevan a confusión entre los tiempos verbales, especialmente entre el presente y el futuro de los verbos del primer grupo (los acabados en -er) pero también por emplear en exceso el tiempo presente, con el que están más familiarizados que por ejemplo el tiempo futuro, que han aprendido con posterioridad : penseront [pensont], prendre [prend] [prende] [peindre] o incluso [pend], en parler [en parle], lui demander [lui demande], pourrions [pourrons], demander [demande] , laver [lave], comprendront [comprend], vais [veux], mettre [mettré], comprendront [comprendre], je les inviterai [je l'ai invité], sale en famille [saler une famille].

Además de los focos vocálicos nasales que se han analizado de manera prioritaria, se han identificado otros errores de pronunciación. Estos errores adicionales conciernen, al igual que para la Tarea 1, a las consonantes pronunciadas al final de palabra, pero en este caso añadidas a las nasales. Por ejemplo, *comprendront* [kõpɾãdɾõ̃t] añadiendo un “t” erróneamente al fonema nasal /õ̃/ o *intelligent* [ẽtelizã̃t] en este caso añadiéndola al fonema nasal /ã̃/. Se produce una menor incidencia del error de pronunciación de palabras elidadas o elisión. Se dieron numerosos casos de error en la expresión fija, adverbial, *peut-être* [petre] [pu être] [prete], parece que el uso del guion confunde y que los aprendices adolecen de una falta de enseñanza-aprendizaje de fenómenos prosódicos como la *liaison* que se planteó para la siguiente tarea, la número 3. Véase Anexo E con dos muestras de correcciones.

Se da el caso de dos estudiantes con niveles de pronunciación dispares que prepararon la tarea juntos y tuvieron casi exactamente los mismos errores, el alumno de peor nivel consiguió equipararse al de mayor. Parece que el trabajo en pareja podría ayudar en este tipo de tarea que se apoya en un mecanismo de autocorrección que hace de la corrección un procedimiento más objetivo.

Por último, en cuanto a la transcripción automática como soporte para los comentarios de corrección, podemos señalar que resultó visualmente más cómoda de

utilizar con la Tarea 2 que con la Tarea 1. Al tratarse de alumnos con un nivel superior al de la Tarea 1 y por lo tanto con un nivel de pronunciación menos distante del habla nativa, se hacían necesarios menos comentarios de corrección que se observaban en general con mayor claridad dentro de la transcripción automática, mientras que con las pronunciaciones más erráticas resultaba más difícil la distinción entre la transcripción y los comentarios de corrección de la docente.

5.4.3. Comentarios de corrección de la Tarea 3

A continuación, presentamos un resumen de los comentarios de corrección de la docente correspondientes a la Tarea 3 basada en los siguientes elementos suprasegmentales: grupos rítmicos, encadenamientos y *liaisons*. Los participantes debían señalar en el texto plantilla propuesto los 31 grupos rítmicos o pausas realizadas por el orador con una línea vertical u oblicua. Los cinco encadenamientos efectuados con un corchete inferior y las 14 *liaisons* pronunciadas con un arco inferior.

En primer lugar, en cuanto al procedimiento seguido para la presentación de esta tarea, fue sorprendente el hecho de que numerosos alumnos reescribieran el texto en el que debían de realizar sus anotaciones de los tres elementos prosódicos, en vez de utilizar la plantilla suministrada por la docente. Entendemos que se trataba de una manera de familiarizarse con el texto, pero tuvo consecuencias negativas para la corrección de la docente ya que dichos documentos hicieron más difícil la localización en el texto de los distintos elementos de la rúbrica de evaluación.

Con respecto a la simbología propuesta para cada elemento prosódico hubo bastante confusión en cuanto al uso de los corchetes para indicar los encadenamientos. En algunos casos se marcó las palabras encadenadas entre corchetes verticales, como si se tratase de una transcripción, en vez del corchete horizontal inferior propuesto; en otras se subrayó entre las dos palabras, se introdujo un guion, etc., véase la Figura F.1 del Anexo F (alumno DPS-GC). Consideramos que este hecho guarda relación con que el encadenamiento fue el elemento de esta tarea que más dificultad supuso para el alumnado. En numerosos casos no se indicaron y en otros se asimilaron como *liaisons*. Parece que el alumnado percibe la unión entre dos vocablos, pero no es capaz de distinguir si se genera un fonema nuevo, como por ejemplo, en *notre entreprise* [nɔʁtʁɛ̃tʁɛ̃pʁiz] donde señalan una *liaison* erróneamente.

Presentaron igualmente abundante confusión entre la *liaison* y la elisión, marcando numerosas elisiones como *liaisons*, por ejemplo, *l'animation*, *l'énergie*. Véase la Figura F.2 del Anexo F, ARR-GE 1.

Aunque el rendimiento en lo referente a las *liaison* fue más elevado que para los encadenamientos, queremos indicar que en numerosos casos se debe a la profusión de respuestas por parte del participante. Algunos con 24 *liaisons* señaladas cuando sólo eran 14 las pronunciadas o CMD-GE 2 también con acierto pleno pero que se excedió con 9 no producidas o el máximo PRC-GE 2, véase la Figura F.3 del Anexo F, con 42 marcadas. Para futuras investigaciones se estudiará la implantación de alguna medida cuantitativa de referencia para descartar las respuestas correctas en base a la rúbrica pero que no reflejan necesariamente una asimilación de los conceptos estudiados.

Aprovechamos para recordar que se debían señalar en el texto para luego reproducir las *liaisons* y los encadenamientos escuchados en la grabación, no las posibles. Se dan muchos casos de enlaces o uniones en los que se puede optar por no hacerlo, por encadenar las palabras o por unir las mediante la *liaison*, por ejemplo, en *fiers aujourd'hui* [fjɛʁ ozɥɛdɥi] pronunciado separado en la grabación, que podría pronunciarse con encadenamiento [fjɛʁozɥɛdɥi] o con *liaison* optativa [fjɛʁsozɥɛdɥi] en cuyo caso surgiría el fonema [s] no pronunciado en la sílaba final cerrada de la palabra *fiers*, unido a la vocal de la primera sílaba de *aujourd'hui*.

Se observó un patrón de confusión entre las *liaisons* y los encadenamientos cuando coinciden con la presencia de fonemas nasales. Por ejemplo, en *vont en assurer*, tienen dificultad para percibir que el orador pronuncia sin unir *vont* en [vɔ̃ ãn] y en cambio hacen la *liaison* a continuación en *en assurer* [ãnasyʁe]. Un error adicional que se manifestó con notable frecuencia concierne a *est un événement* [ɛtɛ̃nevɛnmã], en cuyo caso se debían indicar las dos *liaisons* que hacen surgir los fonemas [t] y [n] respectivamente, sin embargo anotaban únicamente la primera *liaison* (que no va seguida de fonema nasal) y la segunda (seguida de fonema nasal) la indican como encadenamiento, entendemos que debido a que no percibían la diferencia entre [ɛ̃e] y [ɛ̃ne]. El tercer error más frecuente dentro de esta categoría fue entre los vocablos *un excellent* [ɛ̃ksɛlã] de nuevo indicado como encadenamiento en vez de como *liaison* [ɛ̃nɛksɛlã]. Vemos que este fenómeno se produce tanto para el fonema nasal [ɛ̃] como para el [ã]. Lamentablemente en el discurso no se dieron casos de posible *liaison* con el

fonema nasal [õ] lo que nos hubiese permitido confirmar esta dificultad con todos los fonemas nasales.

A la vista de esta información consideramos útil cruzar los datos de alumnos del GE 2 con los cuales se había detectado este fallo, con su rendimiento en la Tarea 2 sobre los fonemas nasales, con el objetivo de detectar si existía algún tipo de correlación. Se confirmó que, de los 10 casos encontrados, para lo que establecimos que tuviesen un mínimo de dos errores de *liaison* con fonemas nasales, 7 de ellos no habían hecho la tarea sobre los fonemas nasales. Uno había obtenido la nota máxima y los otros dos un 5 y un 6 respectivamente. Se confirma que no quisieron o no pudieron trabajar los fonemas nasales propuestos durante el cuatrimestre anterior y que este hecho queda reflejado en su rendimiento en la Tarea 3.

En cuanto a la indicación de los grupos rítmicos o pausas del discurso, que puede ser un indicador de la fluidez de la pronunciación, se dio la instrucción de imitar la dicción del orador propuesto en la tarea. No se precisó que pudiesen existir distintos tipos de pausa de mayor o menor duración para una mejor implementación de la tarea. Debido a que se podían considerar que tres pausas eran más breves que las demás se admitió como rendimiento correcto una horquilla de entre 27 y 34 grupos rítmicos. Algunos alumnos consideraron necesario no obstante diferenciar entre dos tipos de pausas, véase la Figura F.4 (ARC-GC) del Anexo F, y en varios casos quedó sin realizar esta componente particular de la tarea, mientras que las dos restantes fueron completadas.

En general, el resultado en este apartado fue el mejor de entre los tres elementos estudiados. Sin embargo, se produjo en general un exceso en el número de pausas indicadas. Vemos como participantes con el mismo rendimiento en la señalización de los encadenamientos y las *liaisons*, CGN-GE 2, con 2 y 13 respectivamente y MEJ-GE 2 con 3 y 12 respectivamente presentan una fluidez distinta. CGN-GE 2, véase la Figura F.5 del Anexo F, señala únicamente 14 de las 31 pausas, resultando frases cuya longitud llega hasta las 30 palabras que consigue pronunciar con naturalidad y fluidez. Sin embargo, MEJ-GE 2, indica 43 pausas, 12 más que las 31 producidas por el orador y tiene una fluidez bastante peor. Se dan bastantes casos de no coincidencia entre las pausas escuchadas en la grabación y las pausas marcadas en el texto. Lo asociamos con la dificultad que existe en adaptar el ritmo de un orador a la dicción de otro, más allá de

otras dificultades de pronunciación relativas a fonemas concretos o a los encadenamientos y *liaisons* existentes en el discurso.

Por último, queremos señalar que al revisar los resultados obtenidos por el GC se detectó que tres participantes presentaban una coincidencia exacta, tanto en las *liaisons* como en los encadenamientos, para los casos correctos e incorrectos. Se optó por eliminar a los tres sujetos de esta investigación ya que no se podía establecer quien había sido el autor y no se admitía la opción de presentar la tarea en grupo.

5.5. Análisis fundamentado en la encuesta realizada al GE 2 para las tareas sobre elementos segmentales

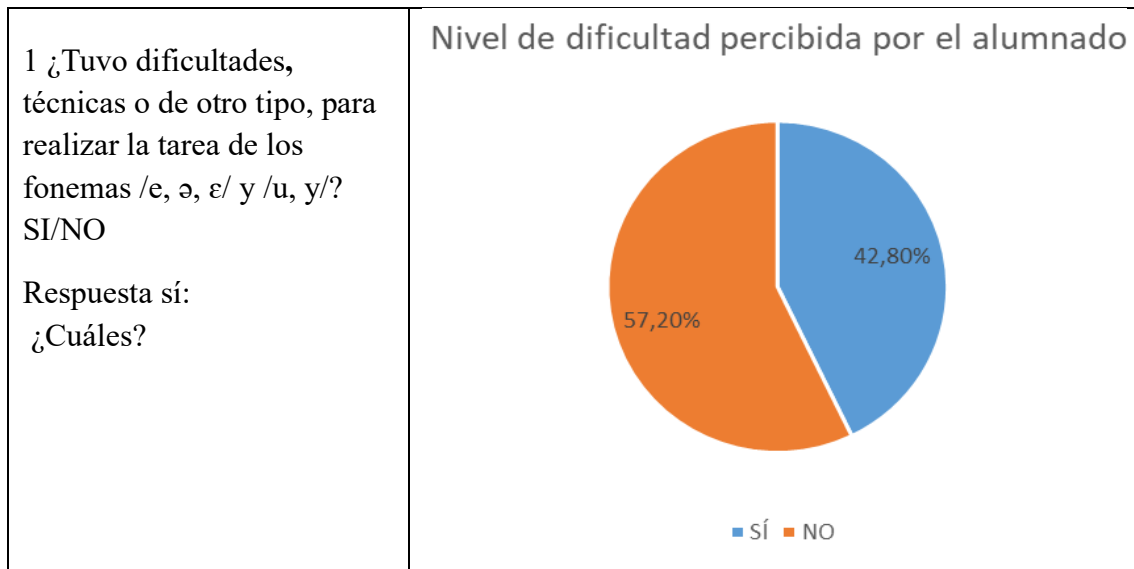
El siguiente análisis se ha extraído parcialmente de lo ya publicado por la autora de esta tesis doctoral en Guillén-Archambault (2024a). Esta encuesta, como ya indicamos en el capítulo de metodología, se hizo al alumnado tras realizar la tarea sobre los fonemas /e, ə, ε/ y los fonemas /u, y/.

A continuación, pasamos a ir exponiendo las respuestas dadas por el alumnado a cada uno de los ítems del test realizado.

Como observamos en la Figura 5.10, se obtiene de las respuestas dadas al primer ítem que el 42,8% sigue teniendo dificultades técnicas o de otro tipo para realizar la actividad de autocorrección. Al solicitarles que especificaran cuáles, la mayoría incidía en aspectos relacionados con la propia lengua extranjera con los siguientes comentarios: “Falta de práctica y conocimientos previos”, “Dificultad a la hora de pronunciar”, “A la hora de pronunciarlas es difícil”. Hay también casos en los que se reconoce la dificultad que entraña la pronunciación, pero se percibe mejoría con el uso de la herramienta facilitada: “Me resultaba complicado al principio pronunciar bien. Después con la práctica salió mejor”. Finalmente hay un comentario que hace referencia al soporte digital de la actividad: “Sólo lo pude hacer desde la web, nos desde la APP”.

Figura 5.10

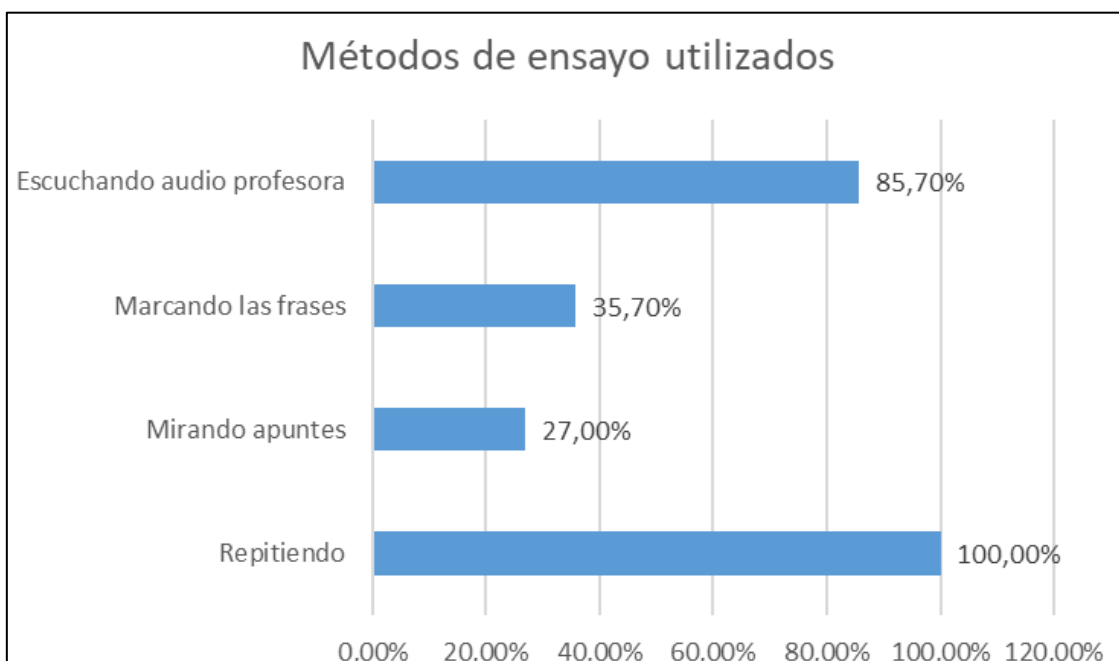
Respuestas al ítem 1 sobre dificultades encontradas



En el ítem 2 (ver Figura 5.11), al preguntar al alumnado si había ensayado previamente, se constató que todos lo habían hecho. Es decir, el 100% confirma haber ensayado las frases antes de comenzar a grabarse en vídeo y añadiendo que emplearon desde un mínimo de diez minutos hasta un máximo de dos días.

Figura 5.11

Respuestas del ítem 2 sobre métodos de ensayo utilizados

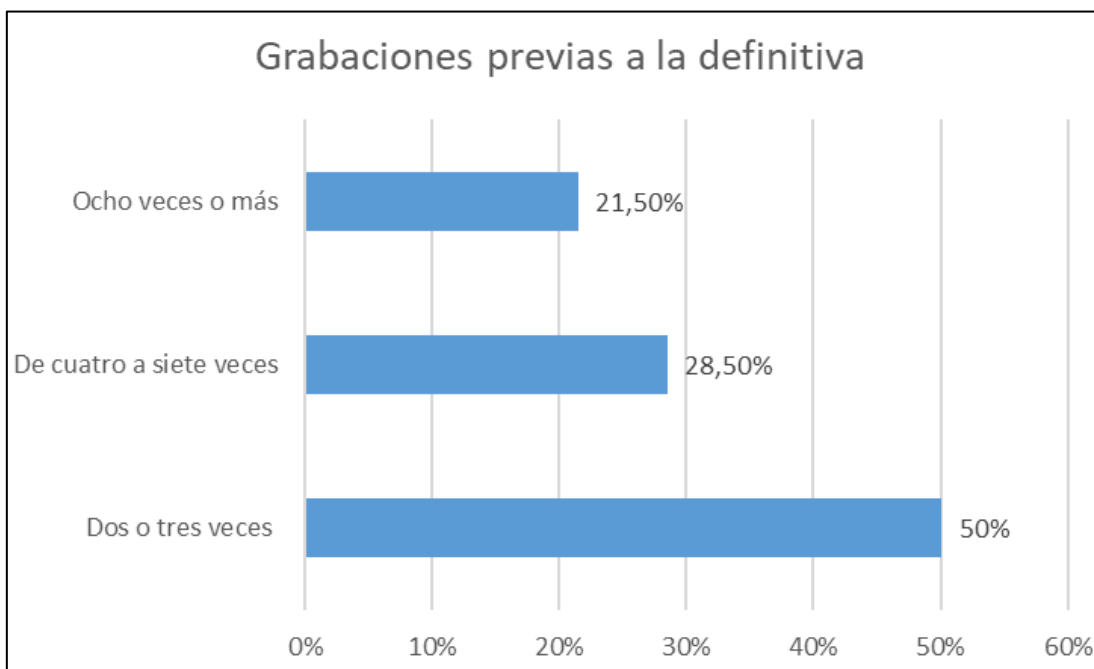


El método de ensayo más empleado fue la repetición, utilizado por el 100%, seguido de un 85,7% que escuchó la grabación de la profesora, un 35,7% que hizo anotaciones en las frases y un 27% que consultó los apuntes de fonética de la práctica de los fonemas /e, ə, ε/ y de los fonemas /u, y/ en el aula.

La respuesta más significativa para este estudio fue la cantidad de grabaciones requeridas antes de subir la grabación definitiva (ítem 3). Consideramos que la respuesta a esta interrogante implica la realización de transformaciones o mejoras en las grabaciones, lo que podría indicar que se autocorrigieron. El 100% afirmó haberse grabado varias veces, oscilando el número de grabaciones entre la respuesta mínima, dos o tres veces, (50%) y la respuesta máxima, ocho veces o más de dos horas (21,5%), tal como podemos ver en la Figura 5.12.

Figura 5.12

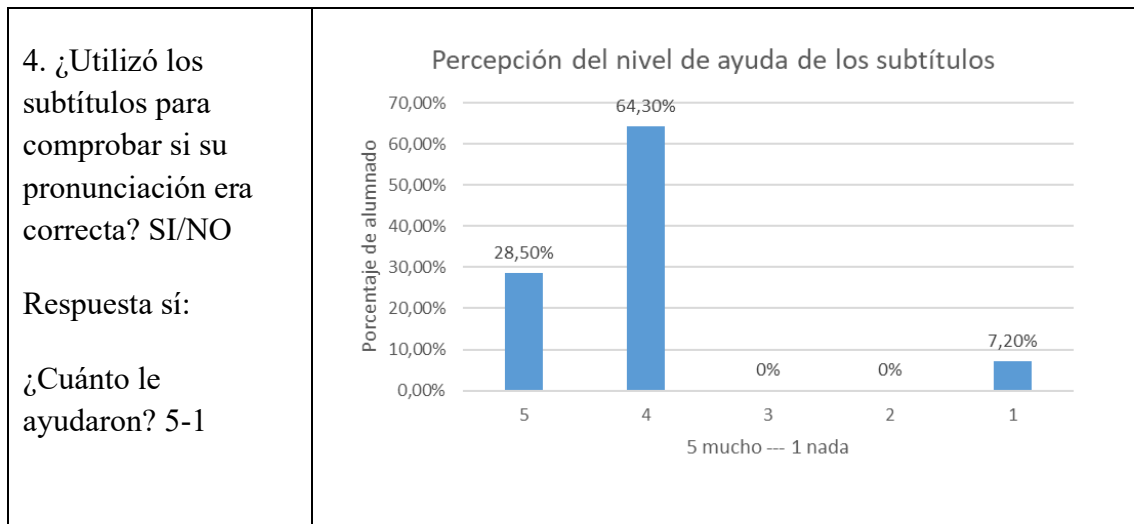
Respuestas del ítem 3 sobre el número de grabaciones realizadas por cada alumno



Asimismo, consideramos relevante que el 92,8% afirmó haber verificado su pronunciación con la ayuda de los subtítulos (ítem 4), señalando la puntuación 5 o mucho en la escala numeral el 28,5%, mientras que la puntuación de 4 fue del 64,3% (ver Figura 5.13). Esto nos permitiría confirmar la hipótesis previa de la posible autocorrección.

Figura 5.13

Respuestas del ítem 4 sobre el uso y valoración de los subtítulos



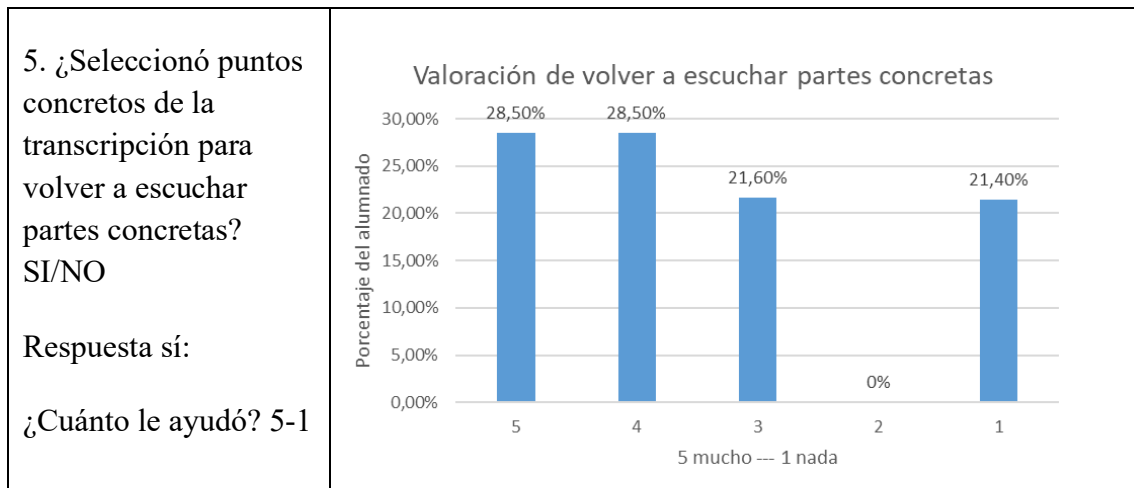
El porcentaje dado a la opción 1 (nada) corresponde al alumnado que no utilizó los subtítulos para comprobar si su pronunciación era correcta. Con este último dato queda una clara evidencia de la importancia que tiene el usar la herramienta facilitada para mejorar la pronunciación, pero obviamente para que ello suceda es imprescindible que el alumnado asuma la responsabilidad de su proceso de autoaprendizaje.

A la cuestión de si habían utilizado la opción de seleccionar una parte específica de la transcripción para volverla a escuchar (ítem 5), el 78,6% respondió que sí y el 21,4% que no.

En la siguiente gráfica que se muestra en la Figura 5.14 podemos apreciar la valoración dada por el alumnado a esta opción. La valoración de 1 (nada) se corresponde con el porcentaje del alumnado que no utilizó esta herramienta, por lo que esta valoración parece no tener mucho valor, en tanto que no se basó en su propia experiencia. De quienes sí utilizaron esta opción, comprobamos que el 57% da una valoración muy alta de 4 o 5.

Figura 5.14

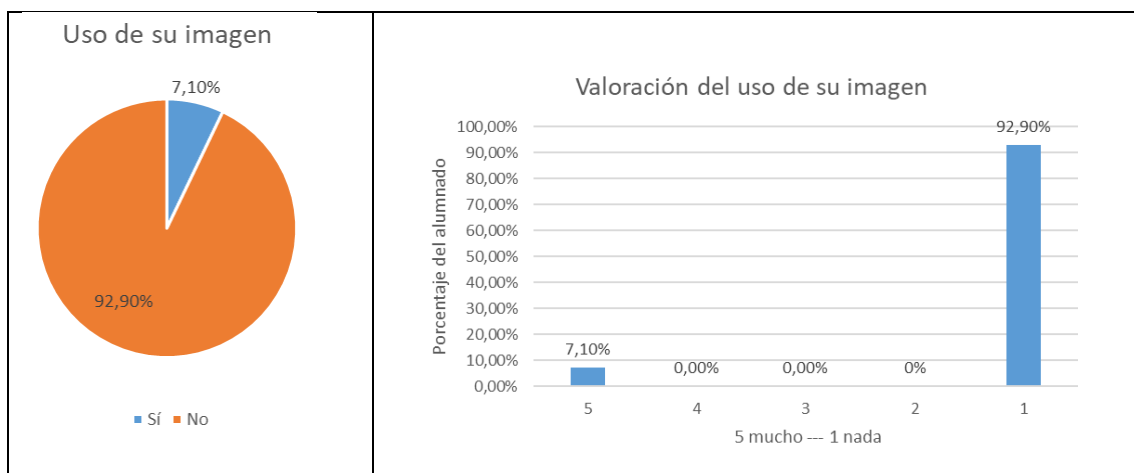
Respuestas del ítem 5 sobre la opción de volver a escuchar partes concretas



El ítem número 6 indagaba sobre si el alumnado se fijaba o no en su imagen hablando para mejorar su pronunciación (ver Figura 5.15). Nos sorprendió que únicamente un 7,1% se fijara en su imagen para mejorar la pronunciación, lo que podría significar que se concentraron en el audio y no consideraron que su imagen fuese relevante para comprobar la ejecución de los movimientos articulatorios. Además, se da un dato que consideramos relevante: el 7,1% del alumnado que sí usó este instrumento, lo valora con la nota más alta (5 mucho).

Figura 5.15

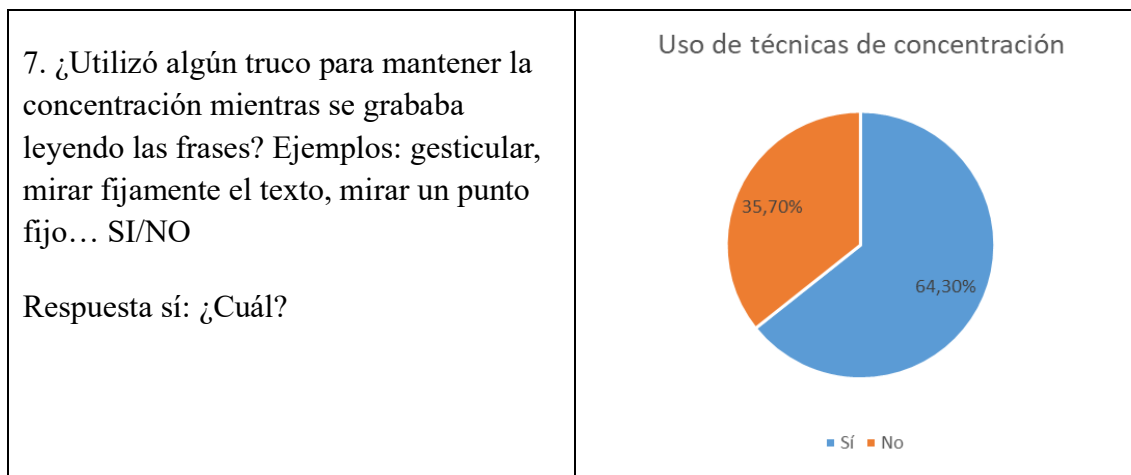
Respuestas a las preguntas del ítem 6 sobre el uso de su imagen



A continuación, en el ítem 7, se preguntó al alumnado si utilizaron técnicas para mantener la concentración mientras se grababan leyendo las frases (ver Figura 5.16).

Figura 5.16

Respuestas a las preguntas del ítem 7 sobre el uso de técnicas de concentración



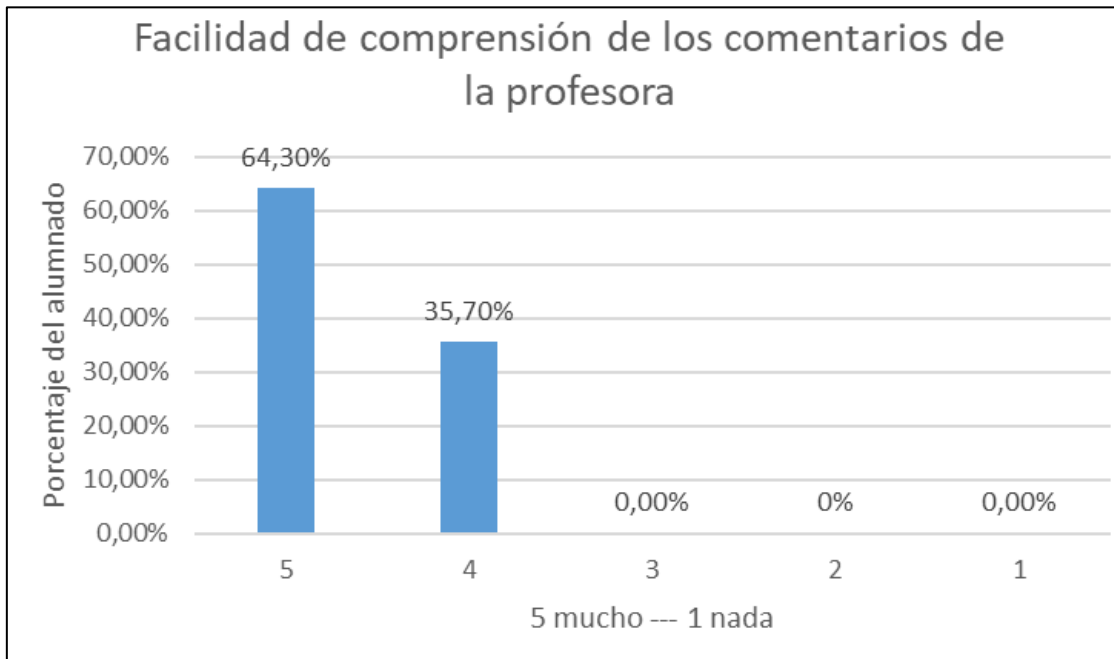
Como podemos ver en la gráfica, la mayoría del alumnado respondió afirmativamente a la pregunta relacionada sobre su uso de técnicas, recursos o estrategias para mantener la concentración, siendo afirmativas el 64,3, por 35,7% negativas. Algunas estrategias utilizadas fueron: mantener la mirada en el texto, usar un texto con anotaciones, gestos, mirar un punto fijo, moverse de un lado a otro, creer que eres un francés nativo.

A la pregunta (ítem 8) de si habían leído los comentarios finales, el 100% responde afirmativamente. No obstante, este ítem tenía una segunda pregunta: ¿Te resultaron fáciles de entender?

En la Figura 5.17 vemos las valoraciones del alumnado a la facilidad de comprensión de los comentarios dados por la profesora.

Figura 5.17

Respuestas a las preguntas del ítem 8 sobre el nivel de comprensión



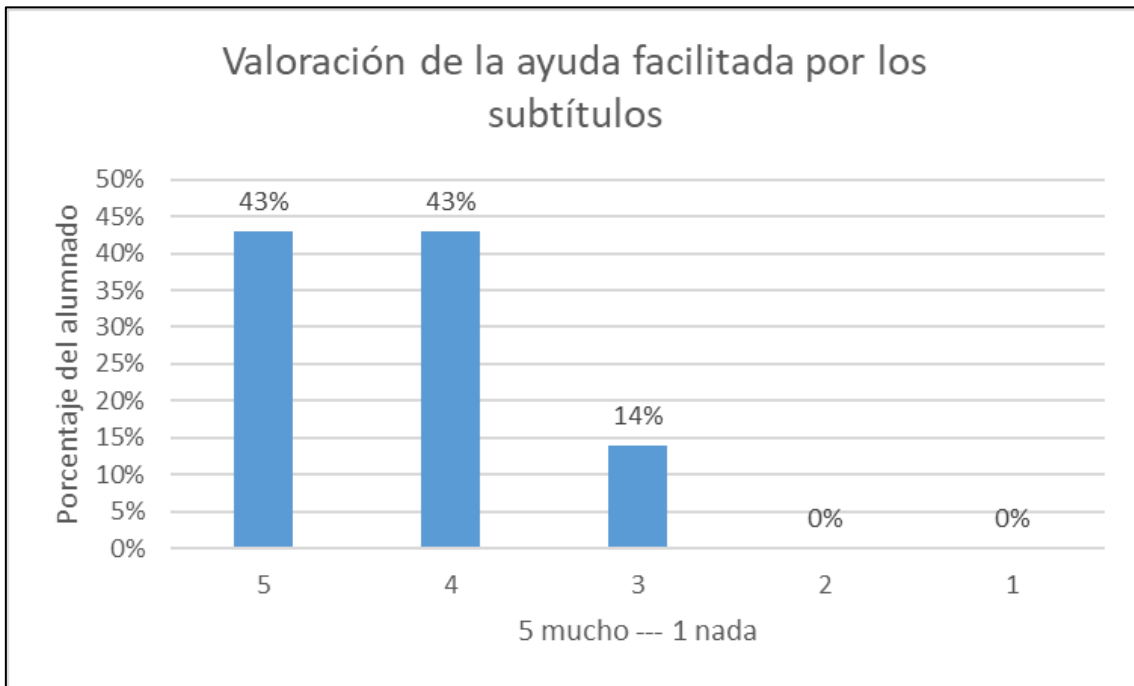
Comprobamos que todas las valoraciones del alumnado están en el rango 4 a 5, siendo la del nivel 5 casi el doble que la del nivel 4.

La última pregunta del test (ítem 9) intentaba conocer la valoración que hace el alumnado a la opción de ver su video con los subtítulos generados para así poder mejorar su pronunciación. Una vez más, el alumno debía valorar esta herramienta en una escala de 1 (nada) a 5 (mucho).

Como podemos apreciar en la gráfica de la Figura 5.18, la valoración de la utilidad de disponer de subtítulos en los que se plasme lo que se está diciendo y como se está pronunciando tiene valores muy altos. Solo un 14% da una valoración que es a la vez positiva y negativa. Es la opción intermedia de una escala de 5, por la que suelen optar quienes no tienen una visión muy clara de lo que se les pregunta. Sin embargo, el 86% sí que tiene una idea nítida y muy positiva de la ayuda que esta estrategia les puede dar para mejorar su pronunciación.

Figura 5.18

Respuestas a las preguntas del ítem 9 sobre los subtítulos



Por último, dos personas utilizaron las sugerencias o comentarios finales del cuestionario para solicitar: más tareas de comunicación oral con los compañeros en clase y que se explique mejor cómo realizar la tarea técnicamente.

Capítulo 6

Conclusiones

Con esta investigación se perseguían varios objetivos. El principal era averiguar si el hecho de proponer una estrategia metacognitiva de autorregulación, basada en la autocorrección de la pronunciación, tenía efectos en su rendimiento oral. Para esta autocorrección el alumnado debía utilizar dos tecnologías que eran nuevas para ellos, nos referimos a la transcripción ortográfica automática mediante reconocimiento automático del habla (RAH) apoyado en IA y al subtitulado intralingüístico. Ese ha sido el motivo del desarrollo de la metodología de esta tesis.

El segundo objetivo que nos planteamos consistía en obtener un soporte multimedia objetivo y preciso, que fuera capaz de recopilar las muestras orales del alumnado, denominadas pruebas de actuación oral según el MCER (Instituto Cervantes, 2002), tal y como desarrollamos en el apartado 2.3.1. del marco teórico.

El tercer objetivo, perseguía favorecer el desarrollo de la autonomía del estudiante, razón por la cual nos decidimos por una tarea de autocorrección de la pronunciación que permitiese al alumnado tener un mayor control sobre su aprendizaje. El cuarto eje de este estudio, consecuencia del segundo, pero no menos importante, trataba de promover que el alumnado tomara conciencia de su propia pronunciación y por extensión de su habla en una LE.

Con el fin de dar respuesta al objetivo primero se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Mejora la pronunciación de los fonemas con labialización tras la aplicación de la herramienta de autocorrección?
2. ¿Mejora la pronunciación de los fonemas nasales tras la aplicación de la herramienta de autocorrección?
3. ¿Mejora la pronunciación de los elementos prosódicos (grupos rítmicos, encadenamientos y *liaisons*) tras la aplicación de la herramienta de autocorrección?

Para contestar a estas preguntas de investigación se realizaron dos análisis cuantitativos, uno descriptivo y otro contrastivo, de los elementos segmentales correspondientes a la Tarea 1 y a la Tarea 2, y de elementos suprasegmentales, que correspondían a la Tarea 3. También se efectuó un análisis de los comentarios de corrección que nos permitió profundizar sobre los soportes empleados, y por último un análisis basado en una encuesta al alumnado que nos proporcionó una información valiosa sobre las estrategias.

A continuación, veremos las conclusiones basadas en los distintos análisis.

6.1. Análisis cuantitativo descriptivo de las calificaciones obtenidas por el GC y los GE en las tres tareas

Nos basamos para este análisis, por un lado, en las tareas no presentadas por los alumnos como variable indicativa de la motivación. Los resultados sugieren que la herramienta de autocorrección podría ser beneficiosa al mitigar parcialmente la pérdida de motivación, en especial para el GE 1. Al comparar la motivación de la Tarea 3 con respecto a la Tarea 1 vimos que disminuía un -32% para el GC y en cambio solo un -3% para el GE 1 y un -12% para el GE 2.

Por otro lado, en cuanto al rendimiento obtenido, mediante las tareas puntuables y la puntuación otorgada en las distintas tareas de pronunciación tras el empleo de la herramienta de autocorrección, los datos más favorables se han dado para la Tarea 3 y el GE 2, seguidos de los resultados también favorables para la Tarea 1 en los dos grupos GE1 y GE 2, sin embargo, para la Tarea 2, en ambos grupos, GE1 y GE 2, no se manifiestan los resultados esperados. Al comparar estos datos con los obtenidos de las medias y desviaciones típicas, se confirmaron los resultados alcanzados.

Por lo tanto, aunque los datos son favorables para una de las tareas segmentales, la Tarea 1, debido a que no lo son para la Tarea 2, no se puede afirmar que el mecanismo haya sido eficaz con las tareas segmentales. Sin embargo, los resultados favorables de la Tarea 3, especialmente con el GE 2, sobre elementos suprasegmentales, son más alentadores. Consideramos que la efectividad del mecanismo de autocorrección requiere de un análisis más detallado de los factores específicos de cada grupo y de la implementación del propio mecanismo en cada grupo.

En el futuro, sería interesante ampliar nuestro estudio en el tiempo ya que, en nuestro ámbito de investigación, el aprendizaje de idiomas, los efectos de una experimentación requieren de procesos a largo plazo y a ser posible con poblaciones de estudio más amplias, debido al gran número de variables que pueden entrar en juego.

6.2. Análisis cuantitativo contrastivo de las medias globales alcanzadas por el GC y los GE en las tres tareas.

Con este análisis contrastivo de las calificaciones obtenidas entre el GC y los GE se analizó si las diferencias favorables detectadas en las calificaciones de los GE con respecto al GC eran estadísticamente significativas. Los resultados arrojaron finalmente que no existían diferencias estadísticamente significativas para ninguna de las tres tareas.

6.3. Análisis cualitativo basado en los comentarios de corrección de las tres tareas

El principal hallazgo de esta investigación ha sido que gracias a las transcripciones ortográficas automáticas de la funcionalidad de RAH con IA de la plataforma MStream obtuvimos un soporte multimedia de las muestras lingüísticas orales de nuestro alumnado. El alumno dispuso de un soporte para su autocorrección y la docente pudo realizar una corrección más eficaz y objetiva. La propia transcripción automática proporciona además una retroalimentación correctiva de la pronunciación, lo cual representa otro hallazgo.

Consideramos, al igual que Nieves y Millán (2021) que el uso de las transcripciones de los discursos orales de los aprendices podría disminuir la subjetividad de la función evaluadora del profesor. Para el docente, las tareas de producción oral obligan a tener en cuenta múltiples parámetros en un corto espacio de tiempo y, por tanto,

contar con un documento grabado ayudaría a la mejora de esa evaluación. El discente cuenta también en su proceso de aprendizaje con una evaluación automática complementaria que le va dando evidencias de su producción oral y por tanto puede irse corrigiendo o puede requerir la supervisión docente para una dificultad precisa en la pronunciación.

La eficacia de la transcripción automática como soporte para los comentarios de corrección docente fue variando según las tareas. En la Tarea 2, con estudiantes de nivel A2, resultó visualmente más clara. Esto se debe a que su pronunciación, más cercana a la nativa, requería menos correcciones, las cuales se distinguían con mayor facilidad en la transcripción automática. En contraste, en la Tarea 1, donde los estudiantes tenían un nivel inferior y pronunciaciones más erráticas, la distinción entre la transcripción y los comentarios correctivos de la docente resultaba menos observable, dificultando el uso de la herramienta.

Con respecto a los elementos suprasegmentales de la tarea 3, hubo cierta confusión en el empleo de los elementos establecidos para diferenciarlos, tales como corchetes, arcos y barras verticales, reflejo probablemente de dificultad en su asimilación, véase Anexo F. El uso de programas para el análisis de audio, como *Praat*, *Win pitch* o *Audacity*, podría aportar mayor claridad a las correcciones del profesor, en este tipo de actividades, gracias a diferentes representaciones de la señal: visualización de intensidad, altura y duración que constituyen una ayuda valiosa para el aprendizaje. No obstante, consideramos que son demasiado complejos para su uso por parte del alumnado. Esperamos que en un futuro no muy lejano estas herramientas evolucionen hacia versiones más intuitivas, prácticas y eficientes y que puedan servir de manera más fructífera a la enseñanza-aprendizaje de las destrezas orales.

Existen otras limitaciones y posibles mejoras para el uso de este recurso en el ámbito que nos ocupa. Comenzaremos con la propia funcionalidad de RAH empleado. Según Escudero-Mancebo (2021) los sistemas de RAH disponibles por defecto en los sistemas operativos Android, Apple o Microsoft utilizan modelos acústicos que admiten habla no estándar, tienen un sesgo hacia palabras y secuencias de palabras del lenguaje de uso más frecuente y emplean la palabra como unidad mínima de reconocimiento y no el fonema. Convendría quizás utilizar sistemas de RAH específicos y adaptados al entrenamiento de la pronunciación, pero conllevaría en primer lugar un coste económico

que podría no ser asumible en nuestro contexto. Sería interesante disponer de corpus de aprendices o corpus no nativos, tal y como señala Carranza (2011), en su caso de aprendices de japonés, para el entrenamiento de sistemas de RAH enfocados al diseño de cursos en línea que pudiesen considerar los problemas individuales del aprendiz y proporcionarles una retroalimentación apropiada para una corrección progresiva de sus errores de pronunciación.

Además, conviene recordar que precisamente buscamos que aparezcan los errores gramaticales, sintácticos y/o léxicos, para la autocorrección del discurso del estudiantado. En estudios futuros, sería interesante analizar la conveniencia de utilizar sistemas como MStream con elementos supra segmentales y discursivos, los que arrojaron resultados alentadores en este estudio, e investigar sobre otras funcionalidades de RAH para los elementos segmentales. Se podría realizar una réplica de la tarea sobre los fonemas nasales, la que arrojó resultados menos favorables, para comparar los resultados obtenidos con diferentes funcionalidades de RAH, siempre y cuando fuesen accesibles a nuestro contexto educativo.

Otra limitación fue la dificultad de la reedición de video. Para fines didácticos lo apropiado sería que se pudiesen editar fácilmente fragmentos del video con el fin de volver a grabarlos sin tener que repetir el video completo. Pensamos que esta limitación ya se está subsanando, recientemente ha surgido una nueva herramienta junto con Mstream llamada Microsoft Clipchamp que parece que permite una reedición sencilla. Desde que comenzamos a utilizar Mstream con el GE 1, en el año 2021, hemos observado que esta herramienta evoluciona con mucha rapidez.

A nivel técnico, otra limitación sería que los videos almacenados en la nube solo permiten una descarga simple de video que no incluye contenido de transmisión como la transcripción, capítulos o comentarios, lo que ilustra la complejidad que sigue existiendo en la gestión de grandes volúmenes de archivos de video. Aunque se trata de un inconveniente menor, es un reflejo de los desafíos asociados con el almacenamiento y manejo de contenido audiovisual.

Por último, aunque resulte cómodo insertar los comentarios de corrección en la propia interfaz de MStream, junto con el video subtulado, optamos por utilizar como vía de comunicación principal el campus virtual de la asignatura ya que admitía una mayor

variedad de formatos, necesarios para marcar, por ejemplo, con distintos colores, los distintos tipos de errores, o elementos como los encadenamientos o las *liaisons* con corchetes o arcos, además de disponer de la opción de insertar pequeños archivos de audio, elaborados por la profesora, dentro del cuerpo del comentario de corrección, que aportaban mayor precisión a las correcciones. Véase, a continuación, en la Figura 6.1, una muestra de corrección basada en una transcripción automática con RAH y audio.

Figura 6.1

Muestra de corrección con audio del profesor

The screenshot shows a web interface titled 'Comentarios de Corrección'. At the top right is a close button. Below the title is a text editor with a toolbar containing icons for undo, redo, bold, italic, link, unlink, insert, table, help, list, indent, and print. Below the toolbar is an audio player with a play button, a progress bar at 0:00 / 0:35, and a volume icon. The main content area contains two paragraphs of text with various corrections highlighted in yellow and blue. The first paragraph is: 'Bonjour, je m'appelle Adriana, j'ai 19 ans, mon anniversaire est le 4 octobre, je suis espagnol et je habite ou Teror, je vais vivre en dehors de l'Espagne et j'aime vivre en Angleterre pendant un temps je suis étudiant de tourisme, je vais être organisateur d'événement.' The second paragraph is: 'Je parle anglais et espagnol. J'ai une soeur de vingt-deux ANS, je ne parle [JE N'AI PAS] des animaux. J'aime voyager, sortir avec mes amis et lire. Merci.' At the bottom left, there is a 'p > span' label, and at the bottom right, it says '79 palabras'.

Consideramos que aún existe mucho margen de mejora en la retroalimentación correctiva de la pronunciación y de las muestras orales en general. Coincidimos con la visión de la evaluación de Neri et al. (2003) quienes sugieren que se combine la transcripción con una puntuación global y la ubicación y naturaleza específica del error a nivel fonémico o de palabra.

En estudios futuros se podría aplicar este recurso en otras intervenciones didácticas, con el objetivo de mejorar la fluidez, empleando un discurso centrado en la pronunciación de los diferentes tiempos verbales con los cuales este recurso se mostró especialmente eficaz, véase apartado 5.4.2. sobre los comentarios de corrección de la Tarea 2.

Coincidimos con Vu et al. (2021) en que investigar el impacto del uso de la tecnología de RAH en el desarrollo de la autonomía del aprendizaje podría ser un valioso

objeto de estudio para futuras investigaciones, en nuestro caso, para ampliarlas poniendo el foco en la autonomía del alumno.

6.4. Análisis fundamentado en la encuesta final realizada al estudiantado

La encuesta arrojó una información valiosa en términos de autorregulación y estrategias que resumimos a continuación. Nos resultó sorprendente, que, tras los numerosos esfuerzos realizados para explicar las nuevas tecnologías necesarias para esta investigación, así como la realización de diversas actividades relacionadas con los aspectos de la pronunciación tratados, un 42,8% afirmara seguir teniendo dificultades técnicas o de otro tipo. En relación con las dificultades de otro tipo, pensamos que estas afirmaciones confirman lo que ya se sabe: que la pronunciación es una práctica difícil de enseñar y de aprender.

En cuanto a la componente técnica, nos hace pensar que conviene evitar sobreestimar las capacidades de los alumnos para utilizar la tecnología con fines didácticos. Aunque una gran parte del aprendizaje de idiomas se extiende fuera del aula debido al empleo generalizado de tecnologías multimodales, es posible que los estudiantes no se autorregulen o sean autónomos a menos que se les haya enseñado explícitamente a usar estrategias de aprendizaje (Zhou y Wei, 2018).

Otro dato relevante ha sido contrastar que el 100% efectuó varias grabaciones antes de llegar a su mejor rendimiento, lo que nos confirma que existió autocorrección y por lo tanto autorregulación. Asimismo, consideramos relevante que un porcentaje muy elevado, el 92,86% confirmara haberse servido de los subtítulos señalando las dos puntuaciones más altas, el 4 y 5 sobre 5. Interesante también es el alto porcentaje de respuesta dado al ítem sobre la comprensión de los comentarios de corrección de la profesora lo que validaría nuestro objetivo de mejorar los soportes de presentación de las muestras lingüísticas orales para facilitar la retroalimentación.

El hecho de que el subtítulo haya resultado útil y motivador para el alumnado nos hace plantearnos la incorporación al aula de otras herramientas de traducción audiovisual didáctica, tales como el doblaje creativo o las voces superpuestas, que ya han demostrado su eficacia en el ámbito de la producción oral.

El interés de las respuestas ofrecidas por nuestros informantes nos lleva a querer seguir ahondando en el diseño de cuestionarios sobre estrategias metacognitivas para la producción oral aun cuando somos conscientes de la dificultad que ello entraña. El problema radica en la definición de estrategias claras y fácilmente diferenciables por los aprendices que no se correspondan con habilidades, procesos o estilos de aprendizaje (Macaro, 2006) y no resulten inexactas o poco fiables. Para ello podríamos centrarnos en el estudio de Rose (2012) quien retoma las teorías anteriores de Dörnyei (2005) que se basan en un modelo del control de la motivación en el cual de nuevo se pone el foco en el concepto psicológico de la autorregulación en vez de en las estrategias de aprendizaje.

Además de los cuestionarios, sería interesante utilizar diarios de clase, con un grupo de alumnos reducido, para hacer un seguimiento más particularizado de la aplicación de estrategias dentro de un estudio longitudinal.

Podríamos ampliar las tareas de expresión oral monologada a otras tareas que incluyan la interacción, para un análisis que incluya también estrategias colaborativas, y a la comprensión oral, apoyándonos para ello en las investigaciones de Goh y Burns (2012), Goh (2017) y Sabnani y Goh (2022). Con el fin de poder comparar nuestros resultados con los de otros estudios sería interesante uniformarlos con los cuestionarios de Nakatani (2006) y Calka (2011) que expusimos en nuestro marco teórico, apartado 2.8.

En términos generales y a la vista de los resultados de esta tesis, nuestros estudios futuros se podrían centrar en lo que tenga que ver con cómo los avances tecnológicos continúan transformando la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, con un enfoque particular en las estrategias de comunicación y de aprendizaje en entornos digitales. Mas concretamente, en cómo los patrones de uso de estas estrategias difieren en contextos tecnológicos comparados con las enseñanzas más tradicionales. Además, examinaremos la transposición del campo fonético-fonológico a interfaces digitales, por sus constantes desafíos y oportunidades no solo para la enseñanza-aprendizaje en el aula sino a distancia y de manera autónoma. Estas líneas de investigación se basan en los hallazgos de Chang (2007), Kórmos y Csizér (2014) y Cohen (2018) citados en Suárez Rodríguez (2022), quienes han destacado las diferencias en el uso de estrategias en entornos tecnológicos, así como en las observaciones de Sauvage (2019) sobre la necesidad de una reflexión particular sobre la enseñanza de la fonética y fonología en contextos digitales.

Capítulo 7

Referencias

- Abercrombie, D. (1963). *Problems and principles in language study*. Longman.
- Abry, D., & Berger, C. (2019). *Phonie-graphie du français : A1, A2, B1, B2 : multi-niveaux*. Hachette FLE.
- Adam, D. (2015). [Review of the book *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*, by C. C. M. Goh & L. Vandergrift]. *The Catesol Journal*, 27(2), 303–307. http://www.catesoljournal.org/wp-content/uploads/2015/12/CJ27.2_reviews.pdf
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA]. (2004). Libro Blanco del Título de Grado en Turismo. Recuperado de <https://www.aneca.es/libros-blancos-verifica>
- Akerberg, M., Espinosa, A., & Santiago, F. (2015). *La enseñanza de la pronunciación: manual para profesores*. Coordinación de Humanidades, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Álvarez Gil, F. J. (2022). El proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en la universidad presencial en tiempos de pandemia. En Á. Pérez García, N. Reyes Ruiz de Peralta, F. M. Sánchez Aguirre (Eds.), *La COVID-19 llega a las aulas* (pp. 51–64). Thomson Reuters.
- Anderson, J. R. (1995). *Learning and memory: an integrated approach*. Wiley.
- Antidote. (2021, October 18) *Antidote 10 user guide*. <https://www.antidote.info/en/help-centre/documentation/guide-a10-en.pdf>
- Arnaiz Castro, P. (2000). *Output y enseñanza del inglés como lengua extranjera: un estudio de casos* (Vol. 1, Issue 1). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

- Ávila-Cabrera, J. J. (2022). Improving oral production skills in the Business English class through creative dubbing. *ESP Today: Journal of English for Specific Purposes at Tertiary Level*, 10(1), 99–122. <https://doi.org/10.18485/ESPTODAY.2022.10.1.5>
- Barreto, F. M., & Alves, U. K. (2012). Como inserir o ensino comunicativo de pronúncia na sala de aula de L2. En R.R. Lamprecht, A.P., Blanco-Dutra, A.P. R. Scherer, F. Menna, L.Brisolara, R. M. Santos e U. K. Alves (coords.). *Consciência dos sons da língua subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa* (pp. 231–258). EDIPUCRS.
- Beach, P. T., Anderson, R. C., Jacovidis, J. N., & Chadwick, K. L. (2020). Rendre l'abstrait explicite: le rôle de la métacognition dans l'enseignement et l'apprentissage. *Bethesda (Maryland), États-Unis: Organisation Du Baccalauréat International*, 1–5.
- Bento, M., & Riquois, E. (2016). L'oral dans le CECRL et dans les manuels de FLE : une application stricte ? *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 60, 137–148.
- Berger, C. (2016). La graphophonologie pour la remédiation des erreurs : application aux apprenants arabophones. *Français dans le Monde. Recherches et Applications*, 60, 106–117.
- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies: a psychological analysis of second language use*. Blackwell.
- Billières, M. (1988). Crible phonique, crible psychologique et intégration phonétique en langue seconde. *Travaux de Didactique du Français Langue Étrangère*, 19, 5–29.
- Billières, M. (2008). Le statut de l'intonation dans l'évolution de l'enseignement/apprentissage de l'oral en FLE. *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, 43, 27–37.
- Billières, M. (2016). La phonétique corrective est-elle soluble dans la didactique ? *Français dans le monde. Recherche et Applications*, 60, 118–127.
- Blanco Picado, A. I. (2012). El error en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 8(38), 12–22.
- Blendex. (s.f.). *5 apps para mejorar la pronunciación en inglés*. <https://idiomasblendex.com/5-apps-para-mejorar-la-pronunciacion-en-ingles-2/>
- Boersma, P., & Weenink, D. (2010). *Praat: doing phonetics by computer*. Recuperado de <http://www.praat.org>

- Bonilla Traña, M., & Díaz Larenas, C. (2018). La metacognición en el aprendizaje de una segunda lengua: Estrategias, instrumentos y evaluación. *Revista Educación*, 42(2), 629–644. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25909>
- BonPatron. (s.f.). *Guide de phonétique corrective*. <https://bonpatron.com/fr/Phonetics/1/>
- Borrás, I., & Lafayette, R. C. (1994). Effects of multimedia courseware subtitling on the speaking performance of college students of French. *The Modern Language Journal*, 78(1), 61–75. <https://doi.org/10.2307/329253>
- Bosson, M., Hessels, M., & Hessels-Schlatter, C. (2009). Le développement de stratégies cognitives et métacognitives chez des élèves en difficulté d'apprentissage. *Développements*, 1(1), 14–20. <https://doi.org/10.3917/devel.001.0014ç>
- Braux, M. (2014). *Un atelier de prononciation française pour débutants à l'Université d'Adélaïde*. (Trabajo Fin de Máster, Université Grenoble Alpes). Recuperado de <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01104880>
- Brown, H. D. (2006). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Pearson Longman.
- Calka, A. (2011). Pronunciation learning strategies – identification and classification. En M. Pawlak, E. Waniek-Klimczak y J. Majer (Eds.), *Speaking and instructed foreign language acquisition* (pp. 149–168). Multilingual Matters.
- Callamand, M. (1981). *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation : organisation de la matière phonique du français et correction phonétique*. Clé International.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2–27). Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Carranza, M. (2011). La corrección automática de la pronunciación (EPAO). Diseño de un corpus oral de muestras de lengua de estudiantes japoneses. *XII Congreso Internacional de la ASELE. La red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*.
- Carton, F. (1975) *Introduction à la phonétique du français*. Bordas études.
- Castele, A. V., & Collewaert, K. (2016). Las grabaciones como herramienta de autoobservación y aprendizaje en el aula de ELE. En La formación y competencias del profesorado de ELE. *XXVI Congreso Internacional ASELE*

- (págs. 1019-1028). Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_1019.pdf
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.-a). *Cognitivismo*. En Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/cognitivismo.htm
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.-b). *Competencia estratégica*. En Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciaestrategica.htm
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.-c). *Error*. En Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/error.htm
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.-d). *Estrategias comunicativas*. En Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estrategcom.htm
- Chen, J. (2023). A bibliometric review on latent topics and trends of language learning strategy (1990-2022). *English Language Teaching*, 16(6), 15–32. <https://doi.org/10.5539/elt.v16n6p15>
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a Second Language*. Longman.
- Cohen, A. D., & Henry, A. (2014). Focus on the language learner: Styles, strategies and motivation. In N. Schmitt & M. P. H. Rodgers (Eds.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 171–188). Routledge.
- Cohen, A. D., Gu, P. Y., Nyikos, M., Plonsky, L., Harris, V., Gunning, P., Wang, I. K.-H., Pawlak, M., Gavriilidou, Z., Mitits, L., Sykes, J. M., & Gao, X. (2023). Tangible insights on the strategizing of language learners and users. *Language Teaching*, 56(3), 313–332. <https://doi.org/10.1017/s0261444823000046>
- Corder, S. P. (1981). The significance of learners' errors. In S. P. Corder, *Error Analysis and Interlanguage* (pp. 161–170). Oxford University Press. (Obra original publicada en 1967)
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. CLE International.
- DeepL. (s.f.). *Traductor de DeepL*. <https://www.deepl.com/>

- Del Olmo, C. (2016). Comprendre les enjeux des stratégies d'apprentissage pour devenir enseignant de FLE. *Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues*, 35(1). <https://doi.org/10.4000/apliut.5315>
- Delattre, P. (1966). Les Dix Intonations de base du français. *The French Review*, 40(1), 1–14. <http://www.jstor.org/stable/385000>
- Delf Dalf España. (s.f.). *Criterios de evaluación*. Recuperado de <https://www.delf-dalf.es/criterios-de-evaluacion/criterios-de-evaluacion>
- Delplanque, E. (2012). *L'articulation lecture-écriture au CP*. Recuperado de <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00760134>
- Denéchaud, D., Giovacchini, J., Massot, M. -L., Plancq, C., Poibeau, T., Tricoche, A., Walter, R., & Dessaint, C. (2020). *Glossaire : Introduction aux humanités numériques*. Saint-Omer.
- Detey, S., Fontan, L., & Pellegrini, T. (2016). Traitement de la prononciation en langue étrangère : approches didactiques, méthodes automatiques et enjeux pour l'apprentissage. *Revue TAL: traitement automatique des langues*, 57(3), 15–39.
- Díaz-Cintas, J. (1995). El subtulado como técnica docente. *Vida Hispánica*, 12, 10–14.
- Díaz-Cintas, J. (2012). Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera. *Abehache, Revista da Associação Brasileira de Hispanistas*, 2(3), 95–114.
- Dickinson, L. (1993). Aspects of autonomous learning. *ELT Journal*, 47(4), 330–336.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dressman, M. (2020). Introduction. In M. Dressman & R. W. Sadler (Eds.), *The handbook of informal language learning* (pp. 1–12). Wiley-Blackwell.
- Escudero-Mancebo, D. (2021). Entrenamiento de la pronunciación de segunda lengua con herramientas de reconocimiento automático del habla. *Archiletras Científica: Revista de Investigación de Lengua y Letras*, 6, 223–238.
- Faerch, C., & Kasper, G. (1980). Processes and strategies in foreign language learning and communication. *Interlanguage Studies Bulletin*, 5(1), 47–118. <https://www.jstor.org/stable/43135245>
- Faerch, C., & Kasper, G. (1983). *Strategies in interlanguage communication*. Longman.
- Fernández López, S. (2000). Corrección de errores en la expresión oral. *Carabela*, (47), 133–150. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/47/47_133.pdf

- Fernández López, S. (2004). Los contenidos estratégicos. En J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la Formación de Profesores* (pp. 853–876). SGEL.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Fonetix. (s.f.). *Ressources pour améliorer sa prononciation du français*. Ministère de la Culture. <https://fonetix.org/fr/etudier/ressources>
- Forero, M., Moreno, L. J., Bernal, J. F., Torres, J. D., & Martínez, A. L. (2022). Los subtítulos integrados deícticos favorecen la comprensión oral en el aprendizaje de francés como lengua extranjera cuando se utilizan en material didáctico audiovisual. *Revista Colombiana de Lingüística Aplicada*, 24(2), 270–287. <https://doi.org/10.14483/22487085.18070>
- French, D. (2024, April 17). *Best dictation software of 2024*. <https://www.techradar.com/best/dictation-software>
- Gamazo Ferrero, A. (2021). *Desarrollo de una aplicación educativa multiplataforma para el entrenamiento de la pronunciación de idiomas* [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/47131>
- García, C., Nickolai, D., & Jones, L. (2020). Traditional versus ASR-based pronunciation instruction: An empirical study. *Calico Journal*, 37(3), 213–232. <https://doi.org/10.1558/cj.40379>
- Goh, C. C. M. (2017). Research into practice: Scaffolding learning processes to improve speaking performance. *Language Teaching*, 50(2), 247–260. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000483>
- Goh, C. C. M., & Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. Cambridge Cambridge University Press.
- Gómez, M., Quintero, Y., & Salazar, L. (2013). Estrategias de aprendizaje en la producción oral de estudiantes de lenguas extranjeras. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 36, 70–91.
- González Ortega, B., & Mañas Navarrete, I. (2020). Efectos de los subtítulos intralingüísticos y los subtítulos bilingües aumentados sobre el aprendizaje incidental de vocabulario en español como lengua extranjera. *RILEX. Revista sobre Investigaciones Léxicas*, 3(2), 125–163. <https://doi.org/10.17561/rilex.3.2.5808>

- Google. (s.f.). *Translate Google*. <https://translate.google.es/?hl=es>
- Guillén-Archambault, V. (2024a). La versión original con subtítulo intralingüístico como recurso para la mejora de la pronunciación. *Çédille, revista de estudios franceses*, 25, 393–421. <https://doi.org/10.25145/j.cedille.2024.25.15>
- Guillén-Archambault, V. (2024b). Análisis del reconocimiento automático del habla en aplicaciones para el aprendizaje del francés. In M. M. Simón, J. J. Gázquez, Á. Martos, S. Fernández, & P. Molina (Eds.), *Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades: Desafíos de la Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior*. Dykinson.
- Haba Ortuño, I. C. (2022). *Reconocimiento de voz y aprendizaje de lenguas extranjeras: Estudio descriptivo de entornos personales de aprendizaje* [Trabajo Fin de Máster]. Universitat de les Illes Balears. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11201/161861>
- Haidar, L. (2021). L'oral à l'ère du numérique : enseigner et apprendre autrement ? *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 24(2). <https://doi.org/10.4000/alsic.5739>
- Haidar, L. A., & Llorca, R. (2016). *L'oral par tous les sens : de la phonétique corrective à la didactique de la parole*. CLE International.
- Herrera Pérez, Y. J., & Cevallos, P. A. E. (2024). Impacto de la enseñanza basada en proyectos apoyada por tecnología en el desarrollo de habilidades del siglo XXI en estudiantes de secundaria. *Bastcorp International Journal*, 3(1), 4–18. <https://doi.org/10.62943/bij.v3n1.2024.33>
- Hervás Cayuela, M. (2001). Subtitulado intralingüístico con fines didácticos (speak up). En A. M. Pereira Rodríguez & L. Lorenzo García (Eds.), *Traducción subordinada II, El subtitulado: (inglés-español/gallego)* (pp. 147–168). Universidade de Vigo, Servizo de Publicaciones.
- Holec, H. (1991). Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage. *Education Permanente*, 107, 1–5. https://epc.univlorraine.fr/EPCT_F/pdf/Autonomie.pdf
- Horner, D. (2014). And what about testing pronunciation? A critical look at the CEFR pronunciation grid and a proposal for improvement. In L. M. Rupp & R. van den Doel (Eds.), *Pronunciation Matters. Accents of English in the Netherlands and Elsewhere*. UV University Press.
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes para la traducción en español. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

- Instituto Cervantes. (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes-Biblioteca nueva.
- Instituto Cervantes. (s.f.). *Guías del examen DELE A1–C2*. Recuperado de <http://dele.cervantes.es/informacion/guias/default.html>
- Intravia, P. (2016). La formation verbo-tonale des professeurs de FLE. *Français dans le monde. Recherches et applications*, 60, 128–136.
- Jaeho, J., Seongyong, L., & Serafin, M. C.-M. (2024). Replanteando la IA: sesgo en los chatbots de reconocimiento de voz para ELT, *ELT Journal*, Article ccae035, <https://doi.org/10.1093/elt/ccae035>
- Kaneman-Pougatch, M., & Pedoya-Guimbretière, E. (1989). *Plaisir des sons : enseignement des sons du français*. Alliance Française, Hatier Didier.
- Kindlepreneur. (2023, November 1). *Languagetool review: pricing, features, pros and cons*. <https://kindlepreneur.com/languagetool/>
- Krashen, S. D. (1977). The input hypothesis. En J. E. Alatis (Ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Georgetown University Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Longman.
- Landercy, A., & Renard, R. (1977). *Éléments de phonétique*. Didier.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Longman.
- Laurens, V., & Guimbretière, E. (2016). Concevoir un ouvrage pour l’oral en FLE/S aujourd’hui : quelles orientations didactiques et méthodologiques pour quelles utilisations pédagogiques ? *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, 60, 149–159.
- Lauret, B. (2016). Internet et la phonétique : état des lieux des pratiques enseignantes. *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, 60, 18–26.
- Léon, P. R. (1992). *Phonétisme et prononciation du français*. Nathan Université.
- Levelt, W. (1989). *Speaking: from intention to articulation*. The MIT Press.
- Lhote, É. (2001). Pour une didactologie de l'oralité. *Éla. Études de Linguistique Appliquée*, 3(123-124), 445–453. <https://doi.org/10.3917/ela.123.0445>.

- Liakin, D., Cardoso, W., & Liakina, N. (2015). Learning L2 pronunciation with a mobile speech recognizer: French /y/. *Calico Journal*, 32(1), 1–25. <https://doi.org/10.1558/cj.v32i1.25962>
- Liakin, D., Cardoso, W., & Liakina, N. (2017). Mobilizing instruction in a second-language context: learners' perceptions of two speech technologies. *Languages*, 2(3), Article 11. <https://doi.org/10.3390/languages2030011>
- Llisterri, J. (2009). La enseñanza de la pronunciación asistida por ordenador en el contexto del español con Fines Específicos. *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación. XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (pp.113–116).
- Llisterri, J. (s.f.) *El reconocimiento automático del habla*. Universitat Autònoma de Barcelona. https://joaquimllisterri.cat/speech_technology/tecnol_parla/recognition/speech_recognition/reconocimiento.html
- Lodovici-David, C., & Berger, C. (2019). L'oralisation d'un texte écrit au service d'une prise de conscience des spécificités de l'oral : un continuum pour travailler la compétence interactionnelle et la phonétique. *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.5919>
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126–141.
- Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: revising the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 90(3), 320–337. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00425.x>
- Macaro, E., Graham, S., & Vanderplank, R. (2007). A review of listening strategies: Focus on sources of knowledge and on success. In A. D. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: Thirty years of research and practice* (pp. 165–185). Oxford University Press.
- Mehdipour-Kolour, D., & Cardoso, W. (2024). A systematic literature review of automatic speech recognition in L2 learning: A case for L2 writing. In M. Peterson & N. Jabbari (Eds.), *Frontiers in Technology-Mediated Language Learning*, (pp. 121–137). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003395218>
- Milla, R., & Gutierrez-Mangado, M. J. (2019). Language learning strategy reported choice by bilingual children in CLIL: The effect of age, proficiency and gender in L3 learners of English. *System*, 87, Article 102165. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102165>

- Molero, C., & Barriuso, C. (2012). ¿Error u horror? La importancia del error en la clase de ELE. *IX Encuentro Práctico de ELE. Nápoles., 1*, 136–150.
- Monereo, C., Badia, M. C., Muntada, M. C., Muñoz, M. P., & Cabaní, M. L. P. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Graó.
- Moreno Fernández, F. (2002). *Producción, expresión e interacción oral*. Arco Libros S.L.
- Muñoz-Basols, J. (2019). Going beyond the comfort zone: Multilingualism, translation and mediation to foster plurilingual competence. *Language, Culture and Curriculum*, 32(3), 299–321. <https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1661687>
- Muñoz-Basols, J., & Gutiérrez, M. F. (2024). Oportunidades de la Inteligencia Artificial (IA) en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. In J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez, & L. Cerezo, *La enseñanza del español mediada por tecnología* (pp. 343–365). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003146391-18>
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H., & Todesco, A. (1978). *The good language learner. Research in Education* (Series No. 7). Ontario Institute for Studies in Education.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H., & Todesco, A. (1996). *The good language learner*. Multilingual Matters.
- Nakatani, Y. (2005). The effects of awareness-raising training on oral communication strategy use. *Modern Language Journal*, 89(1), 76–91. <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2005.00266.x>
- Nakatani, Y. (2006). Developing an oral communication strategy inventory. *The Modern Language Journal*, 90(2), 151–168. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00390.x>
- Neri, A., Cucchiari, C., & Strik, H. (2003). Automatic speech recognition for second language learning: How and why it actually works. En M. J. Solé, D. Recasens, & J. Romero (Eds.), *Proceedings from the 15th International Congress of Phonetic Sciences* (pp. 1157–1160). Causal Productions Pty Ltd.
- Newell, A., & Simon, H. A. (1972). *Human problem solving*. Prentice-Hall.
- Nickolai, D. (2015, October 30). *iSpraak: automated online pronunciation feedback*. <https://www.doi.org/10.69732/JTCQ7859>
- Nickolai, D. (2024, September 17). Revisiting pronunciation instruction. *The Fltmag*. <https://fltmag.com/revisiting-pronunciation-instruction/>
- Nieves, G., & Millán, M. D. (2021). La corrección de la expresión e interacción orales a través de la transcripción de grabaciones audiovisuales en la clase de Español de

- los negocios. *RedELE Revista Electrónica de Didáctica Del Español Lengua Extranjera*, 33, 90–121.
- Nunan, D. (2015). *Teaching English to speakers of other languages: An introduction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315740553>
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Estrategias de aprendizaje en la adquisición de una segunda lengua*. Prensa de la Universidad de Cambridge.
- O'Regan, B., Mompean, A. R., & Desmet, P. (2010). From spell, grammar and style checkers to writing aids for English and French as a foreign language: Challenges and opportunities. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(2), 67–84.
- Ospina García, S. (2011). El desarrollo de la metacognición y de la competencia estratégica oral mediante el uso de internet. In C. Hernández González, A. Carrasco Santana, & E. Álvarez Ramos (Eds.), *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera* (pp. 365–376). ASELE Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera.
- Ospina García, S. (2012). Grabaciones, transcripciones y pruebas orales. *IV Jornadas de Formación Para Profesores de Español En Chipre*, 200–221.
- Ospina García, S. (2013). [Review of the book *Communication strategies. Learning and teaching how to manage oral interaction*, by L. Mariani]. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 17, 1885–2211. https://marcoele.com/descargas/17/resena-ospina_mariani.pdf
- Ospina García, S. (2020). La entrevista retrospectiva en investigación sobre la adquisición de la producción oral en ELE. El caso de las estrategias de comunicación. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 14(28), 196–218. <https://doi.org/10.26378/rnlael1428310>
- Oxford, R. L. (1989). Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System* 17, 235–247.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Pearson Education.
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: self-regulation in context*. Routledge.
- Oxford, R. L., Griffiths, C., Longhini, A., Cohen, A. D., Macaro, E., & Harris, V. (2014). Experts' personal metaphors and similes about language learning strategies. *System*, 43(1), 11–29. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.01.001>

- Palmer, A., & Christison, M. (2018). Communication strategies and teaching speaking. In J. I. Lontas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.celt0708>
- Panadero, E., & Tapia, J. A. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450–462. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Paribakht, T. (1985). Strategic competence and language proficiency. *Applied Linguistics*, 6(2), 132–144
- Pennington, M. C., & Rogerson-Revell, P. (2019). Using technology for pronunciation teaching, learning, and assessment. In M. C. Pennington & P. Rogerson-Revell (Eds.), *English pronunciation teaching and research* (pp. 235–286). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-47677-7_5
- Pérez Castillejo, S. (2021). Automatic speech recognition: can you understand me? In T. Beaven, F. Rosell-Aguilar (Eds.), *Innovative language pedagogy report* (pp. 121–126). <https://doi.org/10.14705/rpnet.2021.50.1246>
- Pinilla Gómez, R. (2007). La competencia estratégica del estudiante de ELE en su producción oral: Algunas consideraciones para su evaluación. In E. Balmaseda Maestu (Ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)* (Vol. 1, pp. 89–96). Universidad de La Rioja.
- Poibeau, T. (2019). Le traitement automatique des langues : tendances et enjeux. *Lalies*, 39, 7–65. <https://doi.org/10.4000/1231f>
- Rassart, E. (2018). Concevoir un parcours d’auto-apprentissage guidé de la prononciation du FLE sur Moodle. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, 11. <https://doi.org/10.21083/nrsc.v0i11.3998>
- Reverso. (s.f.). *Corrector ortográfico y Rephraser. Herramienta de redacción potenciada con IA para corregir tu ortografía, gramática y estilo en francés*. <https://www.reverso.net/ortografia/corrector-frances/>
- Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., Platt, J., & Platt, H. (1992). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (2nd ed.). Longman.
- Rodríguez Rodríguez, M. (2004). *Las estrategias afectivas y sociales en el aprendizaje de L2*. Sociedad Española de Librería.

- Rodríguez Tomp, A. (1997). Procesamiento de input y el interlenguaje fonológico [Tesis de maestría, Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción. Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional UNAM. Recuperado de <https://ru.enallt.unam.mx/jspui/handle/ENALLT.UNAM/196>
- Rose, H. (2012). Reconceptualizing strategic learning in the face of self-regulation: Throwing language learning strategies out with the bathwater. *Applied Linguistics*, 33(1), 92–98. <https://doi.org/10.1093/applin/amr045>
- Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41–51. <https://doi.org/10.2307/3586011>
- Rubin, J., & Thompson, I. (1994). *How to be a more successful language learner: Toward learner autonomy* (2nd ed.). Heinle & Heinle.
- Sabnani, R. L., & Goh, C. C. M. (2022). Developing young learners’ metacognitive awareness for speaking. *TESOL Quarterly*, 56(1), 336–346. <https://doi.org/10.1002/tesq.3042>
- Sabnani, R. L., & Renandya, W. A. (2019). A comprehensive approach to developing L2 speaking competence. *English Language Teaching and Research Journal*, 1(1), 16–25. <https://doi.org/10.33474/eltar-j.v1i1.4769>
- Santana Perera, B. (2020). *El impacto de la planificación de la tarea en la producción oral de aprendices españoles universitarios de inglés como lengua extranjera* [Tesis doctoral]. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Sauvage, J. (2019). Humanités numériques et formation innovante en didactique du FLE. *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures*, 16(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.7051>
- Schroeder, R. M. (2016). The development and validation of the Academic spoken english strategies survey (ASESS) for non-native english speaking graduate students. *Journal of International Students*, 6(2), 394–414. <https://doi.org/10.32674/jis.v6i2.363>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209–230.
- Senra Silva, I. (2022). From language teaching to language assessment with the help of technological resources: Higher Education students and oral production. *ELIA*, 22, 93–123.
- Šifrar Kalan, M. (2017). Teaching pronunciation in Spanish/FL A1–B2 textbooks. *Linguistica*, 57(1), 313–330. <https://doi.org/10.4312/linguistica.57.1.313-330>

- Simon, A. C. (2020). *Syllabus du cours de phonologie et prosodie (LCLIG2210)*. Louvain-La-Neuve.
- Softonic. (s.f.). *Dragon NaturallySpeaking*. <https://dragon-naturallyspeaking-premium.softonic.com/>
- Sonix. (2022, October 31). *Transcriptor vs. Subtitulador: explicación de las diferencias*. <https://sonix.ai/resources/es/transcriptor-vs-captador>
- Souza, L. da S., & Neto, J. R. de M. (2023). Tecnología y enseñanza de la pronunciación: análisis del software ELSA Speak. *Hachetetepe. Revista científica de Educación y Comunicación*, 26, Article 1201. <https://doi.org/10.25267/Hachetepe.2023.i26.1201>
- Spalacci, M. (2014). Enfoque oral digital para el aula de francés LE con fines profesionales. *Phonica*, 9-10, 222–229.
- Suárez Rodríguez, M. (2022). *Estrategias de aprendizaje y procesos cognitivos en el contexto de español como lengua extranjera* [Tesis doctoral]. Universidad de Vigo.
- Swain, M. (1978). Home-school language switching. En J. C. Richards (Ed.), *Understanding second language learning: Issues and approaches* (pp. 238–250). Rowley.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input and Second Language Acquisition* (pp. 235–256). Newbury House.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics* (pp. 125–144). Oxford University Press.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 371–391. <https://doi.org/10.1093/applin/16.3.371>
- Talaván, N. (2012). Justificación teórico-práctica del uso de los subtítulos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *TRANS: Revista de Traductología*, 16, 23–37. <https://doi.org/10.24310/TRANS.2012.v0i16.3209>
- Talaván, N. (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Ediciones Octaedro, S.L.
- Talaván, N. (2019). Using subtitles for the deaf and hard of hearing as an innovative pedagogical tool in the language class. *International Journal of English Studies*, 19(1), 21–40. <https://doi.org/10.6018/ijes.338671>

- Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. *Language Learning*, 30(2), 417–428. <https://doi.org/10.1111/J.1467-1770.1980.TB00326.X>
- Tauzin, B., & Dubois, A. L. (2013). *Objectif Express 2 Nouvelle édition : Livre de l'élève B1-B2.1*. Hachette Français Langue Étrangère.
- Tauzin, B., Dubois, A. L., Izquierdo-Quilichini, S., & Peltier, S. (2016). *Objectif Express 2 [2^e édition] - Cahier d'activités (B1-B2.1)*. Hachette Français Langue Étrangère.
- Teng, M. F. (2023). Language learning strategies. In Z. E. Wen, R. L. Sparks, A. Biedroń, & M. F. Teng (Eds.), *Cognitive Individual Differences in Second Language Acquisition: Theories, Assessment and Pedagogy* (pp. 147–173). <https://doi.org/10.1515/9781614514749-008>
- Thomas, N., & Rose, H. (2019). Do language learning strategies need to be self-directed? Disentangling strategies from self-regulated learning. *TESOL Quarterly*, 53(1), 248–257. <https://doi.org/10.1002/tesq.473>
- Thomas, N., Bowen, N. E. J. A., & Rose, H. (2021). A diachronic analysis of explicit definitions and implicit conceptualizations of language learning strategies. *System*, 103, Article 102619. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102619>
- Tomé Díez, M. (1996). L'enseignement de la prononciation du français pour des débutants espagnols. In E. Alonso, M. Bruña, & M. Muñoz (Eds.), *La lingüística francesa: gramática, historia, epistemología* (Tomo II, pp. 31–35). Universidad de Sevilla, Grupo Andaluz de Pragmática.
- Tomé Díez, M. (2018). Sistema de faltas de prononciación y corrección fonética en un corpus oral FLE. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 13, 145–155. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2018.8783>
- Tomé Díez, M. (2020). Técnicas de corrección de la prononciación en Internet para el aprendizaje del Francés lengua extranjera. *Revista Complutense de Estudios Franceses*, 35(1), 85–93. <http://dx.doi.org/10.5209/thel.66284>
- Torralla Miralles, G. (2020). El uso de subtítulos pasivos y activos en la enseñanza de lenguas extranjeras: una revisión de las posibilidades didácticas de ambos recursos. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(1), 231–250. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a11>
- Tout le français. (s.f.). *Los seis mejores correctores ortográficos online*. <https://toutlefrancais.com/es/les-six-meilleurs-correcteurs-orthographiques-en-ligne/>

- Trubetzkoy, N. S. (1973). *Principios de fonología*. Cincel.
- Valenzuela González, J. R. (2000). Los tres autos del aprendizaje: aprendizaje estratégico en educación a distancia. *Revista de la Escuela de Graduados en Educación*, 2(1), 3–11.
- Valverde Zambrana, J. M. (2020). *Estrategias de aprendizaje de una segunda lengua en el contexto universitario* [Tesis doctoral]. Universidad de Málaga. Recuperado de <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/21542>
- Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener, *Language Learning Journal*, 53(3), 463–496. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00232>
- Vandergrift, L., Goh, C. C. M., Mareschal, C. J., & Tafaghodtari, M. H. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire: Development and validation. *Language Learning*, 56(3), 431–462. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2006.00373.x>
- Vanderplank, R. (1998). The value of teletext sub-titles in language learning. *ELT Journal*, 42(4), 272–281. <https://doi.org/10.1093/elt/42.4.272>
- VanPatten, B. (1990). Attending to form and content in the input: An experiment in consciousness. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(3), 287–301.
- VanPatten, B., & Cadierno, T. (1993). Input processing and second language acquisition: A role for instruction. *The Modern Language Journal*, 77(1), 45–57.
- Vu, L., Thibeault, T., & Vu, P. (2021). Adopting speech recognition in EFL/ESL contexts: Are we there yet? *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 6(1), 64–75.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Wachs, S. (2011). Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français langue étrangère (FLE). *Revista de Linguas Modernas*, 14, 183–196.
- Weinreich, U. (1968). *Languages in contact: Findings and problems*. Mouton.
- Wenden, A., & Rubin, J. (1987). *Learner strategies in language learning*. Prentice Hall International.
- White, L. (1991). Second language competence versus second language performance: UG or processing strategies. In L. Eubank (Ed.), *Point Counterpoint: Universal Grammar in the second language* (pp. 167–189). John Benjamins.

- Wioland, F. (1985). *Les structures syllabiques du français*. Slatkine.
- Wioland, F. (1991). *Prononcer les mots du français : des sons et des rythmes*. Hachette FLE.
- Youglish. (s.f.). *Francés*. <https://es.youglish.com/french>
- Zhang, L. J., Thomas, N., & Qin, T. L. (2019). Language learning strategy research in System: Looking back and looking forward. *System*, 84, 87–92.
- Zhang, S. (2016). Mobile English learning: an empirical study on an APP, English Fun Dubbing, *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 11(12), 4–8. <https://doi.org/10.3991/ijet.v11i12.6314>
- Zhou, Y., & Wei, M. (2018). Strategies in technology-enhanced language learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 471–495. <http://dx.doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.2.13>
- Ziegler, J. C. (2018). Différences inter-linguistiques dans l'apprentissage de la lecture. *Langue Française*, 199(3), 35–49. <https://doi.org/10.3917/lf.199.0035>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (Second ed., pp. 1–37). Lawrence Erlbaum Associates.
- Zulma Lanz, M. (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios Pedagógicos*, 32(2), 121–132. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000200007>

Anexos

Anexo A

Niveles comunes de referencia

Figura A.1

Niveles comunes de referencia: escala global. Tomado del MCER (Instituto Cervantes, 2002, p. 26)

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Figura A.2

Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación. MCER (Instituto Cervantes, 2002, p. 30-31)

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
COMPRENDER	Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etcétera. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.	Comprendo discursos y conferencias extensos, e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.	Comprendo discursos extensos incluso, cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.	No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.
	Comprensión de lecturas	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.	Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.	Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos, como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.
HABLAR	Interacción oral	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir. Plantío y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	Sé desenvolverse en casi todas las situaciones que se me presentan cuando voy donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).	Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas, explicando y defendiendo mis puntos de vista.	Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.	Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate, y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción, que los demás apenas se dan cuenta.
	Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas a las que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y a otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual, o el último que tuve.	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película, y puedo describir mis reacciones.	Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.	Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida, y con un estilo que es adecuado al contexto, y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.
ESCRIBIR	Expresión escrita	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas; por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales; por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas; por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.	Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.	Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados, exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes, resultando lo que considero que son aspectos importantes. Seleccione el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.	Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayude al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.

Figura A.3

Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada. MCER (Instituto Cervantes, 2002, p. 32-33)

	ALCANCE	CORRECCIÓN	FLUIDEZ	INTERACCIÓN	COHERENCIA
C2	Muestra una gran flexibilidad al reformular ideas diferenciando formas lingüísticas para transmitir con precisión matices de sentido, enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad. También tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.	Mantiene un consistente dominio gramatical de un nivel de lengua compleja, aunque su atención esté pendiente de otros aspectos (por ejemplo, de la planificación o del seguimiento de las reacciones de otros).	Se expresa espontánea y detalladamente con fluidez natural y coloquial, evitando o sorteando la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.	Participa en una conversación con facilidad y destreza, captando y utilizando claves no verbales y de entonación sin esfuerzo aparente. Interviene en la conversación esperando su turno, dando referencias, haciendo alusiones, etc., de forma natural.	Crea un discurso coherente y cohesionado, haciendo un uso completo y apropiado de estructuras organizativas variadas y de una amplia serie de conectores, y de otros mecanismos de cohesión.
C1	Tiene un buen dominio de una amplia serie de aspectos lingüísticos que le permiten elegir una formulación para expresarse con claridad y con un estilo apropiado sobre diversos temas generales, académicos, profesionales o de ocio sin tener que restringir lo que quiere decir.	Mantiene con consistencia un alto grado de corrección gramatical; los errores son escasos, difíciles de localizar y, por lo general, los corrige cuando aparecen.	Se expresa con fluidez y espontaneidad sin apenas esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural de su expresión.	Elige las frases adecuadas de entre una serie disponible de funciones del discurso para introducir sus comentarios, con el fin de tomar o mantener la palabra y relacionar hábilmente sus propias intervenciones con las de los demás interlocutores.	Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, con el que demuestra un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión.
B2+					
B2	Tiene un nivel de lengua lo bastante amplio como para poder ofrecer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre temas generales sin evidenciar la búsqueda de palabras, y sabe utilizar oraciones complejas para conseguirlo.	Demuestra un control gramatical relativamente alto. No comete errores que provoquen la incomprensión y corrige casi todas sus inconexiones.	Es capaz de producir fragmentos de discurso con un ritmo bastante uniforme, aunque puede dudar mientras busca estructuras o expresiones. Se observan pocas pausas largas.	Inicia el discurso, toma su turno de palabra en el momento adecuado y finaliza una conversación cuando tiene que hacerlo, aunque puede que no siempre lo haga con elegancia. Colabora en debates sobre temas cotidianos, confirmando su comprensión, invitando a los demás a participar, etc.	Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para convertir sus frases en un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierta «servicismo» si la intervención es larga.
B1+					
B1	Tiene un repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse, aunque dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales.	Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual y asociadas a situaciones predecibles.	Puede continuar hablando de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica y una corrección, sobre todo en largos períodos de expresión libre.	Es capaz de iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos de interés personal. Puede repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua.	Es capaz de enlazar una serie de elementos breves, diferenciados y sencillos para formar una secuencia lineal de ideas relacionadas.
A2+					
A2	Utiliza estructuras compuestas por oraciones básicas con expresiones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas, con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas.	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero todavía comete, sistemáticamente, errores básicos.	Se hace entender con expresiones muy breves, aunque resultan muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.	Sabe contestar preguntas y responder a afirmaciones sencillas. Sabe indicar cuándo comprende una conversación, pero apenas comprende lo suficiente como para mantener una conversación por decisión propia.	Es capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».
A1	Dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas.	Muestra un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones dentro un repertorio memorizado.	Sólo maneja expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano, utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y corregir la comunicación.	Plantea y contesta preguntas relativas a datos personales. Participa en una conversación de forma sencilla, pero la comunicación se basa totalmente en la repetición, reformulación y corrección de frases.	Es capaz de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos y lineales como «y» y «entonces».

Anexo B

Transcripciones automáticas de cuatro alumnos de distintos niveles

Nivel no puntúa	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto
Fonemas /e, ə, ε/			
0:04 Soit sérieux, ne reviens pas..., il n'y a complet . J'ai décidé de créer , ne radez pas la télévision ce soir.	0:01 Sois sérieux, ne reviens pas tard. 0:06 Il n'y a à combler .	0:00 Sois ce rien ne revient pas tard, il n'y a qu'une clé 0:06 J'ai décidé que je ne regarderai pas la télévision ce soir. 0:11 Tu devais faire le repas avant qu'ils ne repartent ? 0:16 Il a raison de reprendre la route sans délai.	0:01 Sois sérieux, ne reviens pas tard, il n'y a qu'une clé, J'ai décidé que je ne regarderai pas la télévision ce soir. 0:16 Tu devrais faire le repas avant qu'il ne reparte. Il est raison de reprendre la route sans délai.
0:21 Tu veux faire les repas avant qu'il n'irait pas ? Il reste (dice bien : <u>a</u> raison) un repas (dice mal : <u>de</u> reprendre), la route sans belle .	0:09 Je décide que ***** regarder pas la télévision ce soir. 0:01 Tu devrais faire le repas avant qu'il ne reparte. 0:07 Il l'arrache de reprendre la route sans délai.		
Fonemas /u, y/			
0:36 Bonjour..., c'est j'étais trop ravissante. Aujourd'hui, les douleurs, l'avion touristique en direct .	0:01 Franchir le si je te trouve ravissant aujourd'hui, l' ère de la ville est réussie . On dirait. Oh, tu as une jupe superbe. 0:17 Juste au-dessus du génie . 0:19 C'est tout à fait à la mode. 0:24 Mais c'est issu de velours rouges fait à *****.	0:20 Bonjour Lucie, je te trouve récente aujourd'hui l' ère de la visite est réussie on dirait. 0:30 Oh, tu as un jeu superbe juste au-dessous des genoux. 0:36 C'est tout à fait à la mode, mais cette issue de vélo rouge fait un peu vieux.	0:26 Bonjour lucie, je te trouve ravissante aujourd'hui. L'air de la ville te réussit, on dirait. Oh, tu as une jupe superbe juste au-dessous du genou, c'est tout à fait à la mode, mais ce tissu de valeur rouge fait un peu vieux jeu.
0:46 On pourrait mettre le feu du cœur, on sait au-dessus de Jeannot , c'est tout à fait ... la mode nécessaire des velours [rouille fait].			
1:03 En février .			

Anexo C

Encuesta final realizada al GE 2

ENCUESTA AL ESTUDIANTADO

Actividad de los fonemas /e, ə, ε/ y los fonemas /u, y/

(En las preguntas con tabla numerada de 1 a 5 el 1 significa nada y el 5 mucho)

1. ¿Tuvo dificultades, técnicas o de otro tipo, para realizar la tarea de los fonemas /e, ə, ε/ y /u, y/?

SI/NO

Respuesta sí: ¿Cuáles?:

2. ¿Ensayó las frases antes de empezar a grabarse en vídeo?

SI/NO

Respuesta sí:

2.1 ¿Cuánto tiempo más o menos?:

2.2. ¿Cómo ensayó?: (puede seleccionar varias respuestas)

- Repitiendo
 Mirando los apuntes de la tarea de fonética
 Haciendo marcas o anotaciones en las frases
 Escuchando la grabación de la docente
 Otras maneras (describalas):

3. ¿Se grabó varias veces antes de subir la grabación definitiva al campus virtual?

SI/NO

Respuesta sí:

3.1. ¿Cuántas veces o cuanto tiempo más o menos?:

4. ¿Utilizó los subtítulos para comprobar si su pronunciación era correcta?

SI/NO

Respuesta sí:

4.1. ¿Cuánto le ayudaron?:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. ¿Seleccionó puntos concretos de la transcripción para volver a escuchar partes concretas?

SI/NO

Respuesta sí:

5.1. ¿Cuánto le ayudó?:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. ¿Se fijó en su imagen hablando para mejorar la pronunciación?

SI/NO

Respuesta sí:

- 6.1. ¿Cuánto le ayudó?:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. ¿Utilizó algún truco para mantener la concentración mientras se grababa leyendo las frases? Ejemplos: gesticular, mirar fijamente el texto, mirar un punto fijo ...

SI/NO

Respuesta sí:

- 7.1. ¿Cuál?:

8. ¿Leyó los comentarios finales de corrección de la docente?

SI/NO

Respuesta sí:

- 8.1. ¿Le resultaron fáciles de entender?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9. ¿Cree que ver su vídeo con los subtítulos le ayudó, en general, a mejorar su pronunciación?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

10. Sugerencias o comentarios que desee añadir:

Anexo D

Muestras de la Tarea 1 por alumno y grupo

JRH – GE 3

Très bien travaillé !

0:00

Sois sérieux, ne reviens pas tard.

0:08

Il n'y a qu'une clé.

0:10

J'ai (*suená JA, debe usar la e abierta, como en « mais »*) décidé que je ne regarderai

0:16

Pas la télévision ce soir.

0:20

Tu devrais faire le repas avant qu'il ne reparte.

0:29

Il a raison.

0:32

De reprendre.

0:35

La route sans délai

0:38

Bonjour Lucie, je te trouve ravissante aujourd'hui.

0:44

l'air de la ville te réussite [réussit] (*no debe pronunciar la t*) on dirait, Oh, tu as une jupe superbe, juste.

0:53

Au-dessous [dessus] du genou.

0:57

C'est tout à fait à la mode, mais ce tissu de velours rouge, fait un peu vieux jeu.

1:06

JHE - GE 1

No puntuable por superar los 10 fallos.

1) Sólo distinga la e española de la francesa y de la abierta al principio en: *ne reviens*.

2) Fíjese en la transcripción de:

- [Tout double] faire : Tu devrais faire
- [L'heure] de la ville : L'air de la ville
- Oh [toi]: Oh tu as

3) Sólo distinga la u francesa de la española en: *Lucie, juste* y *une*.

MMC - GE 1

Lástima, dice perfecto el sonido e francés, pero no dice el sonido u francés: *Lucie, réussit, tu as, dessus [dessous], tissu, etc.*

- reparte : pronuncie la t, [repart]
- aujourd'hui : *au* se pronuncia [o]

No pronuncie separado:

- que une* se escribe qu'une : pronuncie [qune]
- que elle* se escribe qu'elle : pronuncie [quele]

Anexo E

Muestras de la Tarea 2 por alumno y grupo

AAP-GE 3

Attention aux corrections en vert qui pourraient être non seulement de fautes de prononciation.

0:00

Je **veux [VAIS]** inventer un truc pour mettre Florence et Martin en présence. Je les inviterai à prendre un **peu [POT]** et ils penseront que la rencontre est due au hasard. S'ils sont intelligents, ils comprendront enfin qu'il faut arrêter de laver **leur** linge sale en famille et.

0:27

Qu'il **n'est [ONT]** plus l'âge de jouer au **rameau ? [GAMINS]**

0:01

On nous **annoncions [ANNONCE]** une réduction sur nos traitements, **comme [COMMENT]** s'y prendre pour rendre nos **revenINDications** cohérentes, nous **puissions [POURRIONS]** **peut-être ¿PRENDRE ?** **en parler [PARLE]** directement au patron et lui **demande [DEMANDER]** une compensation.

AND-GE 2

Très bien travaillé les nasaes.

Je vous ai marqué juste quelques petites erreurs en gras et soulignées.

0:00

On nous annonce une réduction sur nos traitements. Comment s'y prendre pour rendre nos revendications cohérentes ? Nous pourrions **peut être [PEUT-ÊTRE]** en parler directement au patron et lui demander une compensation.

0 :30

Je vais inventer une **tour [TRUC]** pour mettre Florence et partant en présence, je **le [LES]** inviterai à prendre **un** pot et ils penseront que la rencontre est due au hasard.

0:59

S'ils sont intelligents, ils comprendront enfin qu'il faut arrêter de laver **le [LEUR]** **lit [LINGE]** sale en famille et qu'ils n'ont plus l'âge de jouer aux gamins.

Anexo F

Muestras de la Tarea 3 por alumno y grupo

Figura F.1

DPS-GC

Mesdames et messieurs/, chers partenaires/, chers collaborateurs/

Nous sommes très heureux / de vous recevoir à ce cocktail sur notre stand / à l'occasion de l'inauguration de ce Salon de l'industrie./Nous sommes vraiment touchés /que vous soyez si nombreux/ et vous remercions de votre fidélité.

Participer à ce salon /est un événement/ très important dans la vie de notre entreprise / car cela nous permet/ de vous rencontrer /et d'échanger avec vous/ et avec nos clients. Cela nous donne aussi l'occasion /de développer de nouveaux partenariats.

Toute cette année/, nous avons mobilisé l' énergie de tous nos équipes/, nous avons avancé sur de projets importants/ et nous avons acquis de nouvelles capacités de production/. Nous sommes particulièrement fiers aujourd'hui /de vous présenter/nos nouveaux produits/ et nous sommes ravis /que vous puissiez découvrir nos solutions innovantes. J'en profite pour féliciter/ et remercier chaleureusement/ tous les collaborateurs /qui ont travaillé dur à la réalisation de notre stand/ et ceux qui vont en assurer l'animation toute la semaine./Nous vous souhaitons/ un excellent salon/, et je vous invite à lever votre verre à la réussite de cette édition.

Figura F.2

ARR-GE 1

• Grupos Rítmicos
 • ~~phrases~~ enchaînements
 • ~~phrases~~ Liasons

C – Bienvenue !

Mesdames et messieurs / chers partenaires / chers collaborateurs /

Nous sommes très heureux de vous recevoir à ce cocktail sur notre stand à l'occasion de l'inauguration de ce Salon de l'industrie / Nous sommes vraiment touchés que vous soyez si nombreux et vous remercions de votre fidélité /

Participer à ce salon est un événement très important dans la vie de notre entreprise car cela nous permet de vous rencontrer et d'échanger avec vous et avec nos clients / Cela nous donne aussi l'occasion de développer de nouveaux partenariats /

Toute cette année nous avons mobilisé l'énergie de toutes nos équipes nous avons avancé sur des projets importants et nous avons acquis de nouvelles capacités de production / Nous sommes particulièrement fiers aujourd'hui de vous présenter nos nouveaux produits et nous sommes ravis que vous puissiez découvrir nos solutions innovantes / J'en profite pour féliciter et remercier chaleureusement tous les collaborateurs qui ont travaillé dur à la réalisation de notre stand et ceux qui vont en assurer l'animation toute la semaine /

Nous vous souhaitons un excellent salon et je vous invite à lever votre verre à la réussite de cette édition /

Figura F.3

PRC-GE 2

GR=49 U=14 L=0

< TRANSCRIPCIÓN DISCURSO TAREA OBLIGATORIA ↗ □ □ ✎ ⋮

/ → Les groupes rythmiques
∪ → Les liaisons
[] → Les enchaînements

C – Bienvenue !

Mesdames et messieurs / chers partenaires / chers collaborateurs,

Nous sommes très heureux de vous recevoir à ce cocktail sur notre stand à l'occasion de l'inauguration de ce Salon de l'industrie. Nous sommes vraiment touchés que vous soyez si nombreux et vous remercions de votre fidélité.

Participer à ce salon est un événement très important dans la vie de notre entreprise car cela nous permet de vous rencontrer et d'échanger avec vous et avec nos clients. Cela nous donne aussi l'occasion de développer de nouveaux partenariats.

Tout cette année, nous avons mobilisé l'énergie de toutes nos équipes, nous avons avancé sur des projets importants et nous avons acquis de nouvelles capacités de production. Nous sommes particulièrement fiers aujourd'hui de vous présenter nos nouveaux produits et nous sommes ravis que vous puissiez découvrir nos solutions innovantes. Il en profite pour féliciter et remercier chaleureusement tous les collaborateurs qui ont travaillé dur à la réalisation de notre stand et ceux qui vont en assurer l'animation toute la semaine. Nous vous souhaitons un excellent salon, et je vous invite à lever votre verre à la réussite de cette édition.

Video 2

Video 1

24

25

Figura F.4

ARC-GC

<p>Légende</p> <p>Groupes rythmiques:</p> <p> = pause remarquable</p> <p>/ = pause très subtile</p> <p>Liaison = ^</p> <p>Enchaînement = v</p>	<p>Liaison vs enchaînement, ¿quand?</p> <p>Liaison: quand un mot se termine par une consonne écrite mais non prononcée et le mot suivant commence par une voyelle (marqués seulement les obligatoires).</p> <p>Enchaînement consonantique: quand un mot se termine par une consonne prononcée et que le mot suivant commence par une voyelle.</p> <p>Enchaînement vocalique: avec la voyelle finale prononcée d'un mot et la voyelle qui débute un autre mot (non marqués).</p>
--	---

Mesdames et messieurs |, chers partenaires, | chers collaborateurs, |

Nous sommes | très ^heureux | de vous recevoir à ce cocktail / sur notre stand | à l'occasion de / l'inauguration de ce Salon de l'industrie. | Nous sommes / vraiment touchés / que vous soyez si nombreux | et vous remercions de votre fidélité. |

Participer à ce salon | est un ^événement / très ^important / dans la vie de notre entreprise | car / cela nous permet | de vous rencontrer | et d'échanger avec vous | et avec nos clients. | Cela nous donne aussi l'occasion / de développer de nouveaux partenariats. |

Toute cette année, | nous ^avons mobilisé l'énergie | de toutes / nos ^équipes, | nous ^avons avancé sur des projets importants | et nous ^avons acquis de nouvelles / capacités de production. | Nous sommes | particulièrement fiers aujourd'hui | de vous présenter | nos nouveaux produits | et nous sommes ravis | que vous puissiez découvrir nos solutions ^innovantes. | J'en profite pour féliciter et remercier chaleureusement | tous les collaborateurs / qui ont travaillé dur / à la réalisation de notre stand | et ceux qui vont en assurer l'animation toute la semaine. | Nous vous souhaitons | un excellent salon |, et je vous invite à lever votre verre | à la réussite de cette édition. |

Figura F.5

CGN-GE 2

$6n = 14$ $v = 12$ $l = 3$

C – Bienvenue !

Mesdames et messieurs, chers partenaires, chers collaborateurs,

Nous sommes très heureux de vous recevoir à ce cocktail sur notre stand à l'occasion de l'inauguration de ce Salon de l'industrie. Nous sommes vraiment touchés que vous soyez si nombreux et vous remercions de votre fidélité.

Participer à ce salon est un événement très important dans la vie de notre entreprise car cela nous permet de vous rencontrer et d'échanger avec vous et avec nos clients. Cela nous donne aussi l'occasion de développer de nouveaux partenariats.

Toute cette année, nous avons mobilisé l'énergie de toutes nos équipes, nous avons avancé sur des projets importants et nous avons acquis de nouvelles capacités de production. Nous sommes particulièrement fiers aujourd'hui de vous présenter nos nouveaux produits et nous sommes ravis que vous puissiez découvrir nos solutions innovantes. J'en profite pour féliciter et remercier chaleureusement tous les collaborateurs qui ont travaillé dur à la réalisation de notre stand et ceux qui vont en assurer l'animation toute la semaine.

Nous vous souhaitons un excellent salon, et je vous invite à lever votre verre à la réussite de cette édition.