

## La versión original con subtítulo intralingüístico como recurso para la mejora de la pronunciación

**Véronique GUILLÉN-ARCHAMBAULT**  
*Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*  
veronique.guillen@ulpgc.es  
<https://orcid.org/0000-0001-9860-1848>

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo mostrar el potencial de la traducción audiovisual didáctica (TAD), para la mejora de la pronunciación en francés lengua extranjera (FLE), mediante un procedimiento pedagógico basado en la escucha y lectura en voz alta de un texto, repetición, grabación en vídeo y evaluación de la grabación por medio de una herramienta de subtítulo intralingüístico automático que proporciona la transcripción escrita de la lectura en voz alta. Esta tarea persigue a su vez desarrollar el aprendizaje autónomo de las destrezas orales, que se encuentran a menudo relegadas en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, mediante una actividad de TAD concebida para intentar facilitar al alumnado universitario hispanohablante de nivel A1 la autocorrección y mejora de su pronunciación.

**Palabras clave:** traducción audiovisual didáctica, francés para fines específicos, autocorrección, fonética, auto grabación en vídeo

### Résumé

Cet article vise à montrer le potentiel de la traduction audiovisuelle didactique (TAD), pour l'amélioration de la prononciation en français langue étrangère (FLE), au travers d'une procédure pédagogique basée sur l'écoute et la lecture à haute voix d'un texte, la répétition, l'enregistrement vidéo et l'évaluation de l'enregistrement au moyen d'un outil de sous-titrage intralinguistique automatique qui fournit la transcription écrite de la lecture à haute voix. Cette tâche vise à son tour à développer l'apprentissage autonome des compétences orales, souvent reléguées dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, par le biais d'une activité de TAD conçue pour aider les étudiant.e.s universitaires hispanophones de niveau A1 à l'auto-correction et l'amélioration de leur prononciation.

**Mots-clés:** traduction audiovisuelle didactique, français sur objectifs spécifiques, autocorrection, phonétique, auto-enregistrement vidéo

### Abstract

This article aims to show the potential of didactic audiovisual translation (DAT), for the improvement of pronunciation in French as a foreign language (FFL), through a

---

\* Artículo recibido el 10/10/2023, aceptado el 14/04/2024.

pedagogical procedure based on listening and reading aloud a text, repetition, video recording and evaluation of the recording by means of an automatic intralinguistic subtitling tool providing written transcription of the reading aloud. This task also seeks to develop autonomous learning of oral skills, which are often overlooked in the teaching and learning of foreign languages, through a DAT activity, designed to facilitate self-correction and improvement of pronunciation for Spanish-speaking university students at A1 level.

**Keywords:** didactic audiovisual translation, French for specific purposes, self-correction, phonetics, video self-recording

## 0. Introducción

En el mundo digital actual con el desarrollo del contacto entre lenguas (comercio, estancias de estudio, turismo, migraciones), el incremento vertiginoso del uso del multimedia y el acceso generalizado a internet, el alumnado universitario se ve abocado a mejorar sus competencias en lenguas extranjeras (LE). El hecho de que las habilidades orales suelen quedar relegadas podría deberse a factores como la dificultad que encuentra el profesorado para plantear actividades orales en el aula o en aprendizaje autónomo y sobre todo para evaluarlas, 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), la reticencia al empleo de la oralidad por parte del estudiantado (escasa motivación para hablar en una LE), la escasez de tiempo en el aula, etc.

Esta investigación sería una aportación al respecto, ya que plantea una actividad que se desarrolla tanto en el aula como fuera de ella; además podría compensar la escasez de tiempo disponible en el aula para la producción oral y fomentar el aprendizaje autónomo. En lo referente a la motivación, el estudiantado se sentiría quizás más cómodo controlando el momento y el lugar en el que realiza sus producciones orales sin que otra persona le esté escuchando, lo cual es especialmente importante en los niveles iniciales de una LE.

En el presente estudio se propone a los aprendientes de francés lengua extranjera (FLE) una actividad que consiste, en primer lugar, en la escucha y lectura de los subtítulos de una grabación de vídeo; en segundo lugar, la repetición y la grabación por parte del aprendiz de un vídeo leyendo en voz alta el mismo texto y, finalmente, la autocorrección de su pronunciación por medio de una herramienta de subtitulado intralingüístico automático que proporciona la transcripción escrita de su lectura. El objetivo es evaluar la utilidad de esta herramienta de autocorrección para la mejora de la pronunciación del alumnado universitario de FLE.

Para las grabaciones de los participantes se emplea Microsoft Stream (MStream), una plataforma de vídeo compartido que permite integrar un aprendizaje transversal en competencias como las habilidades de comunicación o las habilidades

digitales a través de un sistema multimedia. De manera más concreta, consideramos que el uso de la traducción audiovisual (TAV) en su modalidad de subtítulo intralingüístico automático podría ser útil para este fin, ya que nos proporciona una referencia escrita del discurso oral que facilita su análisis y evaluación.

Varios estudios europeos, entre ellos Talaván (2013), apoyan la tesis de la utilidad de la traducción audiovisual didáctica (TAD) que hace referencia a las aplicaciones didácticas de la traducción audiovisual para el aprendizaje de lenguas (Talaván, 2021: 76). Este tipo de traducción resultaría beneficiosa para la adquisición y mejora tanto de las competencias de comprensión y expresión escritas, como de las competencias de comprensión y expresión orales. Además también lo sería para el perfeccionamiento en competencia intercultural y mediación, dos aspectos esenciales de las versiones actualizadas del MCERL (Adams y Díaz-Cintas, 2022: 11).

Sin embargo, no hemos encontrado estudios sobre su aplicación en el campo del francés para fines específicos (FFE) y su pronunciación, lo que podría deberse a que la TAV no es un campo de investigación muy productivo en Francia, o al menos no tanto como en España. Según los datos presentados por Pérez Escudero (2021: 439) en su tabla elaborada a partir de BITRA-TAV, se observa que España lidera el ranking entre los 15 países con 60 o más investigaciones publicadas en el ámbito de la TAV, con un total de 1.688 publicaciones, 643 autores y un índice de productividad de 2,63. En cambio Francia se sitúa en la novena posición, con 132 publicaciones, 84 autores y 1,57 de índice de productividad.

Por otro lado, existe abundantes estudios que confirman los beneficios de la TAV en la enseñanza-aprendizaje de una LE. Según Torralba-Miralles (2020: 234):

Después de Vanderplank, han sido diversos los autores y estudios (Araújo, 2008; Bianchi, 2015; Bolaños-García Escribano, 2017; Danan, 2004; Gernsbacher, 2015; Koolstra y Beentjes, 1999; Incalcaterra McLoughlin y Lertola, 2014; Lertola, 2012, 2013; Lopriore y Ceruti, 2015; Neuman y Koskinen, 1992; Pavakanun y d'Ydewalle, 1992; Talaván, 2010, 2011, 2013 o Williams y Thorne, 2000) que han demostrado los beneficios de consumir programas audiovisuales subtítulos y han confirmado que cada uno de los distintos tipos de subtítulos existentes resulta idóneo en niveles de conocimiento diferentes y para fortalecer aspectos lingüísticos también diversos.

Esta investigación expone los resultados de una actividad pedagógica efectuada entre los años 2020 y 2023 en el marco de la asignatura Francés Turístico I, nivel principiante A1, con estudiantado del Grado de Turismo de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC). En ella se comparan los resultados de un grupo experimental uno (GE1) y de un grupo experimental dos (GE2) que emplean recursos de escucha, lectura, repetición, grabación, sometimiento de la grabación a herramienta de subtítulo intralingüístico automático para la autocorrección y mejora de la

pronunciación, con los de un grupo de control (GC), que no los utiliza. Aunque el tamaño reducido de la población estudiada podría restar validez a la investigación, se ha podido comprobar que la actividad de TAD propuesta, podría mejorar la pronunciación de estudiantado de nivel A1 en un contexto de FFE.

### 1. Marco teórico

Es indudable que la TAV está en auge y que se ha investigado con profusión sobre ella, especialmente en la última década y desde múltiples puntos de vista. Su validez didáctica ha sido corroborada por diversos estudios experimentales llevados a cabo sobre todo en el ámbito de la educación superior (González-Vera, 2022: 49) que citan a Lertola (2019) y Talaván *et al.* (2022).

Para este estudio, los aspectos pedagógicos son los que concuerdan con nuestros objetivos y para situarnos respecto a los estudios pertinentes queremos señalar también las afirmaciones de Talaván (2019: 24) que se basa en estudios preliminares de Díaz Cintas y Remael (2012) y Talaván *et al.* (2016) sobre las distintas modalidades de TAV: «The best-known AVT modes are subtitling, dubbing, voice-over, narration, and videogame localization, together with the main audiovisual accessibility modes of audio description for the blind and SDH». Cualquiera de estas modalidades de TAV se puede utilizar para el aprendizaje de una LE como afirma Talaván (2013) que consiguió el Primer Premio de Investigación de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura con esta recopilación de una serie de ejemplos de experiencias didácticas llevadas a cabo en torno a la subtitulación y la enseñanza-aprendizaje de una LE.

Prosiguiendo con los estudios sobre la aplicación de las modalidades de TAV para la enseñanza-aprendizaje de una LE, Pérez Escudero (2021: 595) propone 14 variables de aplicación repartidas en tres canales de recepción: el auditivo (doblaje, voces superpuestas, doblaje parcial, audiodescripción, audiointroducción, audiosubtitulación e interpretación), el visual (subtitulación, subtitulación para sordos, subtitulación simultánea o rehablado, sobretitulación, interpretación de lenguas de signos y lectura táctil) y el táctil (interpretación táctil).

Para este estudio, enmarcado en la TAD, nos hemos centrado en la escucha por parte del alumnado de la versión original (VO) con un subtitulado intralingüístico de apoyo. En sus investigaciones, Vanderplank (1998: 272-273), uno de los pioneros en estudiar el potencial del subtitulado en los años 80, afirmó que tenían: «potential value in helping the language-acquisition process [...] by providing learners with the key to massive quantities of authentic and comprehensible language input». Dicho investigador relacionó el subtitulado con dos hipótesis de Krashen que comentamos a continuación.

Nos referimos a la hipótesis de información de entrada (*input hypothesis*) postulada por Krashen (1985) según la cual la información recibida debe ser comprensible y superar ligeramente el nivel de competencia del aprendiz, para que así se estimule el entusiasmo por el aprendizaje. El subtitulado ayuda a la comprensión de la información

y se debería seleccionar el material audiovisual de un nivel ligeramente superior al que tiene el estudiantado. Por otra parte, estamos de acuerdo con Díaz-Cintas (2012: 98) cuando afirma que «los vídeos ofrecen al estudiante una gran cantidad no solo de información comprensible (imágenes, sonidos), sino también de pistas paralingüísticas que le puedan ayudar a discernir el mensaje original (entonación, ritmo, gestos, movimientos, etc.)». Tendríamos por lo tanto el *input oral* del sonido, combinado con un *input textual* aportado por el subtítulo y el *input paralingüístico* proporcionado por la imagen junto con el sonido. No obstante, podríamos considerar que al emplear los subtítulos estamos forzando al estudiantado a combinar varios canales: el auditivo, el visual y el textual. Lejos de verlo como algo negativo, consideramos que esta situación supone un entrenamiento para la producción oral en la que se ve abocado a activar varios mecanismos a la vez y decidir cuál tendrá que priorizar en cada momento, teniendo en cuenta la situación comunicativa.

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: 25-28) que, en vez de considerarlo como un escollo, justifican su utilidad en el aprendizaje de lenguas extranjeras. La primera de ellas enlaza con lo anteriormente dicho sobre la hipótesis de entrada comprensible ya que ambas coinciden en que cuando la información de entrada viene codificada a través de más de un canal es más fácil de procesar y asimilar. Se trata 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 la «memoria icónica» o visual y tiene una capacidad limitada. Finalmente termina pasando a la memoria a largo plazo, que tiene una capacidad ilimitada.

La segunda hipótesis a la que Vanderplank se refiere es a la del «filtro afectivo» (*affective hypothesis*) (Krashen y Terrell, 1983) que habla de la predisposición para adquirir un idioma por parte del alumnado. Si tiene un filtro alto estará desmotivado y

ansioso, si lo tiene bajo no se preocupará por el fracaso debido a su alta implicación afectiva. No es difícil imaginar que cualquier discente que maneje continuamente contenido audiovisual, a través de todo tipo de dispositivos en diferentes facetas de su vida, pudiera sentirse más confiado, véase motivado, utilizando el subtítulado en el aula y fuera de ella ya que le proporcionaría mayor seguridad y haría que su filtro afectivo bajase. Al usar el subtítulado estaría desarrollando la estrategia cognitiva de compensación, completando los huecos del discurso no comprendido por medio del canal auditivo, con lo recibido mediante el canal visual y escrito. El objetivo final sería que el discente dejase de necesitar el subtítulado una vez alcanzado el nivel de competencia suficiente.

Numerosos autores como Gottlieb, Ivarsson, de Linde, Bartoll, han establecido clasificaciones de los subtítulos (Hervás Cayuela, 2001: 150). Para esta investigación nos hemos basado en la clasificación de Díaz-Cintas (2012: 99-101) que a continuación presentamos mediante una tabla que hemos elaborado para facilitar su exposición:

Subtítulos		Sonido	Texto	Uso	Competencias
Interlingüísticos	Estándar	L2 <sup>1</sup>	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 <sup>2</sup>	Estándar	L1	L1	SPS <sup>3</sup>	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?

Tabla 1. Adaptación personal de la clasificación de los subtítulos de Díaz-Cintas (2012: 99-101)

Para esta investigación, la modalidad de subtítulo que hemos elegido es el intralingüístico en LE, conocido también como bimodal, *verbatim* o didáctico *per se*, en

<sup>1</sup> Se utilizará L2 y L3 como notación para los subtítulos, no para las LE desde el punto de vista de la didáctica.

<sup>2</sup> Tipo de subtítulado utilizado para esta investigación, es decir, el subtítulado intralingüístico *verbatim* en L2 francés.

<sup>3</sup> SPS quiere decir «subtitulado para personas sordas».

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), citados por Forero *et al.* (2022: 273) 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: 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: 69) los resultados 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: 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, que 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: 11).

Consideramos que los estudios mencionados apoyan nuestro uso de la VO con 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: 237). 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», según Talaván (2012: 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: 147).



## 2. Marco práctico

En este estudio el participante no adopta un enfoque activo, en términos de Hervás Cayuela (2001) ya que no traduce ni genera el subtítulo. Sin embargo, tampoco se puede afirmar que su enfoque sea pasivo, ya que no se trata de una mera persona consumidora de subtítulos en aras a la comprensión de la VO. Se le insta a realizar una actividad mixta y compleja que consiste en visionar la grabación en vídeo de la lectura de los textos de una tarea de fonética realizada previamente en el aula por la docente como referencia; el aprendiente debe escuchar, repetir, grabar en vídeo y evaluar su pronunciación por medio de una herramienta de subtitulado intralingüístico automático que proporciona la transcripción escrita de su lectura en voz alta, tratando de acercarse al modelo referente. Es importante precisar que en este tipo de subtitulado podrán aparecer errores gramaticales, sintácticos y/o léxicos, lo que resulta esencial para la autocorrección del discurso del estudiantado «algo impensable en cualquier otro tipo de subtitulado» (Hervás Cayuela, 2001: 147).

Para este estudio utilizamos la autograbación en vídeo del participante leyendo en voz alta el texto y aplicando la herramienta de subtitulado, ya que consideramos que el hecho de utilizar una voz que le resulte fácilmente reconocible, la suya propia, podría contribuir a que identificara de forma más eficiente la correspondencia fonográfica de los fonemas propuestos. Si bien existen numerosas aplicaciones para el subtitulado, Talaván (2013: 80) recomienda cuatro programas de subtitulación por su carácter gratuito, su interfaz y su descarga e instalación sencilla: Subtitle Workshop, DivXLand Media Subtitler, Aegisub y LvS (Learning via Subtitling) que descartamos por diversos motivos, principalmente por su mayor dificultad de utilización. Aun cuando nos planteamos el uso de estos cuatro programas para otras actividades de TAD en las que utilizemos el subtitulado interlingüístico u otras modalidades de TAV activa como el doblaje creativo (Ávila-Cabrera, 2022) o las voces superpuestas con fines didácticos (Talaván, 2021), para esta investigación nos decidimos por el sistema empleado por la plataforma de vídeo compartido MStream que se describe con detalle en el apartado de metodología.

Con esta intervención didáctica deseábamos resaltar la importancia de la pronunciación en la enseñanza-aprendizaje del FLE puesto que el francés es una lengua relativamente accesible y comprensible para los hispanohablantes en su vertiente escrita, pero bastante incomprensible en su vertiente oral. Probablemente esta dificultad se deba a su prosodia, con elementos como la *élision*, la *liaison* y los encadenamientos vocálicos y consonánticos, que no existen en la lengua española pero quizás aún más a la complejidad fonética-fonológica de su sistema vocálico con respecto al español. Cabe recordar que el francés dispone de doce vocales orales según el Alfabeto Fonético Internacional (AFI), 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: 26-27; Tomé Díez, 2018: 146-147) 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: 88). En cambio, el español es bastante más simple ya que dispone de solo cinco vocales.

Creemos que por ello puede parecer necesario emplear en mayor medida, en el aula de FLE, una gimnasia articular que, sin embargo, el alumnado no siempre entiende ni aprovecha bien ya que recuerda demasiado a los ejercicios estructurales-globales de los métodos SGAV que fueron desapareciendo al darse prioridad a un enfoque social de enseñanza-aprendizaje (Sauvage, 2019: 5). Si nos centramos en la lingüística cognitiva para abordar el tema de la discriminación fonética, tenemos el denominado efecto magnético de la percepción (*Perceptual Magnet Effect*) desarrollado por la psicóloga y lingüista Patricia Kuhl (Díez Abadie, 2023: 40). Este estudio se centra en el contexto de la adquisición del habla en bebés y niños; sin embargo, ha tenido implicaciones en el campo de la adquisición de segundas lenguas y la enseñanza de la pronunciación. El efecto magnético de la percepción determina que los sonidos del habla se agrupan en categorías perceptuales, ciertos sonidos actúan como imanes, atrayendo y distorsionando la percepción de otros sonidos cercanos en el espacio acústico. Enfocándose en los sonidos más distintivos y perceptualmente salientes, los niños pueden mejorar su capacidad para reconocer, producir y discriminar los sonidos del habla de su lengua materna.

Un sonido perceptualmente más saliente sería aquel que destaca o llama la atención. Si nos centramos en el aprendizaje de FLE hispanohablante estos serían algunos de los sonidos:

- Los no existentes en la lengua materna del aprendiz. El ejemplo característico lo encontramos en las vocales nasales: /ɛ̃, œ̃, ɔ̃/.
- Los asociados con dificultades articulatorias en la adquisición, como la /r/ gutural, uvular (*grasseyé*).
- Los asociados a contrastes fonémicos importantes o que tienen una función distintiva en una lengua y que diferencian el significado de las palabras. Por ejemplo, el fonema /u/ y el fonema /y/ en *tout* /tu/ (todo) y *tu* /ty/ (tú).

Así, elegimos para nuestra investigación, por razones fonéticas y pedagógicas, los fonemas próximos a la *u* española /u, y/ y los fonemas próximos a la *e* española /e, ə, ɛ/, 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: 149) 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.

El presente estudio tiene como objetivo contribuir a la aplicación de la TAD en el marco de la enseñanza-aprendizaje de FLE proporcionando una ayuda para la corrección y la mejora de la pronunciación.

Pasamos a continuación a exponer la evaluación previa que se efectuó de la herramienta MStream citada más arriba y seleccionada para la grabación de vídeo y generación de la transcripción y subtítulo automático, la metodología seguida y la secuencia didáctica.

### 2.1. Evaluación de la herramienta MStream de generación automática de transcripciones y subtítulos

La plataforma de vídeo compartido MStream está integrada hoy en día en Office 365 y permite generar, junto con la grabación o carga de un vídeo, 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 la investigación. Genera una transcripción no fonética sino escrita o alfabética, de manera automática, que se puede descargar 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 siguiente se visualiza la interfaz de la herramienta con una imagen de una alumna realizando la actividad de TAD 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.

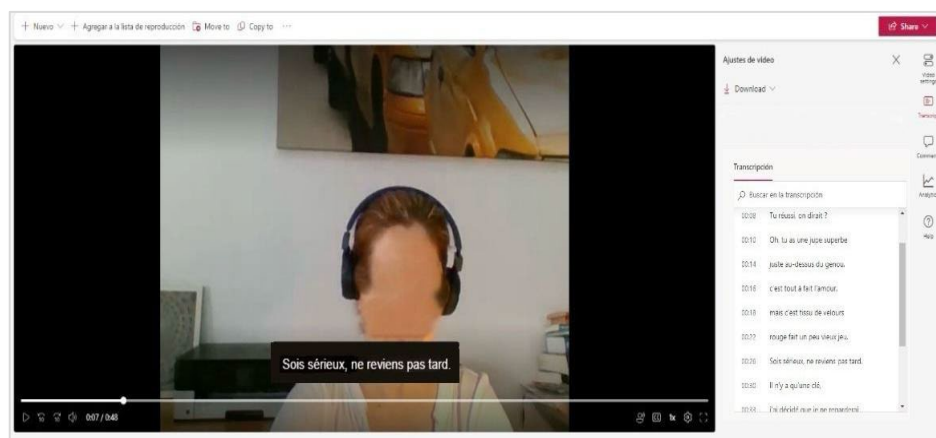


Figura 1. Ejemplo de grabación de alumna con MStream.

Con el fin de probar la eficacia de dicha transcripción y subtítulo automático, se realizaron numerosas pruebas con grabaciones de aprendices de diferentes niveles de francés, realizando diversas actividades orales, especialmente de fonética.

Concluimos que podrían existir varias limitaciones al uso de esta herramienta. Pasamos a describirlas a continuación apoyándonos en las transcripciones de cuatro

participantes con diferentes niveles de pronunciación que realizaron la actividad de TAD propuesta en este estudio (ver anexo 1).

La primera limitación sería que en ocasiones aparecen asteriscos en sustitución de palabras que no se llegan a transcribir. Consideramos que podría deberse a una mala calidad del sonido, a una bajada del tono del orador en ese punto, a una pronunciación incorrecta que dificulta la correspondencia entre lo pronunciado y su escritura o a un fallo técnico de conexión a internet ya que esta herramienta trabaja únicamente con archivos en la nube.

Hemos llamado a la segunda limitación falso positivo (en color verde en el anexo). Consiste en transcribir correctamente algo pronunciado incorrectamente. Por ejemplo: transcribir *tu as* cuando se pronunció /ti/ *as*. Detectamos que se da principalmente en las palabras monosílabas.

La tercera limitación serían los falsos negativos que consisten en transcribir incorrectamente algo pronunciado correctamente. Por ejemplo: transcribir *il reste* cuando se pronunció correctamente *il a raison*. Representa la principal limitación del uso de esta herramienta, sin embargo, se detectaron pocos casos y siempre en los niveles bajos de pronunciación.

Habría que añadir también que se dan casos en los cuales no aparece nada transcrito y se llegan a escuchar palabras (marcado entre corchetes en el anexo). Por ejemplo: [rouille fait]. Consideramos que en esos casos debería aparecer el asterisco ya comentado en vez de un hueco en blanco en la transcripción.

A pesar de que esto supone para nuestro estudio una limitación y un posible sesgo del programa de transcripción y subtítulo automático, decidimos que aun así seguía teniendo potencial para la mejora de la pronunciación; esta justificación se debe a que hemos asociado dichas limitaciones a las grabaciones con un sonido de baja calidad y/o con un nivel bajo de pronunciación. Por esta razón optamos por tener en cuenta esta información en especial con los discentes que necesitaron una evaluación cualitativa posterior en tutoría.

## 2.2. Estudio y metodología

Este estudio se realizó durante los cursos 2020-2021, 2021-2022 y 2022-2023 con un total de 103 integrantes de la asignatura Francés Turístico I de nivel A1 del Grado de Turismo de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Los participantes, principalmente hispanohablantes, tenían edades comprendidas entre los 18 y los 20 años, con un perfil lingüístico en LE de 1ª LE inglés y 2ª LE francés, salvo dos alumnas del programa Erasmus, una del GE1 y otra del GE2, cuyo nivel de francés era superior al A1, de nacionalidad neerlandesa e italiana respectivamente que además eran plurilingües con tres y dos LE cada una. Sus datos no fueron incluidos por ello en el presente estudio.

Al existir un único grupo de la asignatura con una treintena de integrantes en cada curso, que no se podía desdoblar por cuestiones de horario, se optó por tomar

como GC el formado por los 32 participantes del curso 2020-2021. Como GE1 se tomó a los 33 participantes del curso 2021-2022 y como GE2 a los 38 participantes del curso 2022-2023. Se utilizaron dos GE, el GE1 y el GE2, para procurar tener datos más robustos para el análisis y compensar el hecho de que las poblaciones en estudio eran de pequeño tamaño.

GC	GE1	GE2
2020-2021	2021-2022	2022-2023
32	33	38

Tabla 2. Número de participantes por grupo y curso universitario.

Tanto el GC, como el GE1 y el GE2, 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 integró la secuencia didáctica de la que formó parte la actividad de TAD, ya que están pensadas para la práctica de la comprensión y la producción oral. La secuencia didáctica se desarrolló durante las cinco sesiones prácticas correspondientes a las semanas seis a diez del primer cuatrimestre.

La diferencia entre la secuencia didáctica del GC y la realizada por el GE1 y el GE2 consistió en que el GC se grabó en vídeo con el dispositivo de su elección y lo comparó con la grabación de la profesora, se trata por ello del GC. En cambio, los GE1 y GE2 realizaron la actividad de TAD.

No se consideró necesario realizar una prueba inicial de nivel, común a los tres grupos, por tratarse en los tres casos, GC, GE1 y GE2, de estudiantado de primer año de Francés Turístico, la mayoría sin nociones previas de francés salvo algunos que habían cursado este idioma en Primaria, Secundaria o en Escuelas Oficiales de Idiomas, pero que no superaban el nivel A1 y las dos estudiantes de Erasmus anteriormente citadas.

Se trata de una carrera presencial, aunque conviene precisar que el curso del GC, el 2020-2021, fue parcialmente virtual debido a la pandemia del Covid-19 y que sus datos fueron recabados en diciembre de 2020. El GE1, del curso 2021-2022, se vio también afectado por el Covid-19 ya que se impartió en modo semipresencial al principio del cuatrimestre.

El texto empleado en la secuencia didáctica de esta investigación, presentado a continuación, se extrajo del manual *Plaisir des sons: enseignement des sons du français* (Kaneman-Pougatch y Pedoya-Guimbretière, 1989 : 20-21, 33):

**Fonemas /e, ə, ɛ/**

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 2. Texto empleado en la secuencia didáctica.

Aunque a nivel léxico y sintáctico puede no corresponder con un nivel A1, su uso queda justificado al tratarse de una secuencia didáctica de fonética cuyo interés reside en la alternancia de los fonemas propuestos en las diferentes posiciones posibles y no en el significado del texto que podría resultar incluso incoherente. El material necesario para realizar la actividad era un ordenador o tableta, auriculares, preferentemente con micrófono para que la grabación de sonido contara con una calidad mínima, un entorno libre de ruidos, conexión a internet y acceso a la plataforma de vídeo compartido MStream.

Se eligió esta plataforma debido a su interfaz fácil de manejar y a que permitía compartir ficheros en formato vídeo entre usuarios de la comunidad de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Se trata de un servicio corporativo que proporciona una infraestructura segura y escalable que almacena los vídeos en la nube de Microsoft Azure, una plataforma de computación ampliamente utilizada y que permite acceder a los vídeos de manera eficiente. Los usuarios debían compartir el vídeo con la profesora y si lo deseaban con otros compañeros de manera opcional. Inicialmente se había considerado interesante que los vídeos se compartiesen con el grupo para realizar un trabajo de corrección colaborativo. Finalmente se optó por posponer esta cuestión a futuras investigaciones y de esta manera simplificar la toma de datos de este primer estudio.

MStream fue la herramienta empleada tanto para grabar y compartir el vídeo como para generar sus subtítulos en francés en base a la transcripción automática. Su interfaz permitió asimismo introducir comentarios de corrección junto con el vídeo subtulado, lo que facilitó la comunicación entre la profesora y cada uno de los participantes. La propia página de soporte de Microsoft<sup>4</sup> indica que «la función de subtítulos automáticos es una nueva característica que usa la inteligencia artificial para escribir las palabras. Aprenderá y será más precisa a medida que vaya avanzando el tiempo».

Conviene aclarar que, por lo general, los subtítulos automáticos tardaron en producirse, tras la grabación del vídeo, el doble del tiempo empleado en su grabación, no fueron automáticos en el tiempo, pero sí en el sentido de que el discente no tuvo que realizar ningún esfuerzo de escritura, lo que se denominó subtulado pasivo en el marco teórico.

### 2.3. Secuencia didáctica

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

- Fase 1: preparatoria
- Fase 2: práctica de los fonemas /e, ə, ε/ y /u, y/

<sup>4</sup> <https://support.microsoft.com/es-es/office/microsoft-stream-crea-autom%C3%A1ticamente-subt%C3%ADtulos-para-v%C3%ADdeos-8d6ac353-9ff2-4e2b-bca1-329499455308#requirements>

- Fase 3: actividad de TAD

### 2.3.1. Fase preparatoria

Con el fin de familiarizar a los participantes con dichos fonemas se les propuso realizar 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*. Se trataba también de introducir al estudiantado en la TAD de una manera lúdica.

A continuación, se explicó a los GE1 y GE2 a través de dos vídeos tutoriales el funcionamiento de la plataforma de vídeo compartido MStream que se iba a emplear en la actividad. El primer vídeo tutorial sirvió para aprender a grabar un vídeo o a subirlo a la plataforma, el segundo para aprender a generar los subtítulos en base a la transcripción automática y a compartirlo. Se les mostró asimismo varios vídeos subtítulos de discentes del GC con diferentes niveles de pronunciación realizando la misma actividad.

En la siguiente sesión se les propuso los pasos a seguir en la actividad de TAD:

- Ver el vídeo de fonética leyendo los subtítulos.
- Leer en voz alta las frases del vídeo, marcando las pausas para respirar, dificultades de pronunciación, etc.
- Grabarse leyendo en voz alta en un primer vídeo.
- Generar la transcripción y los subtítulos automáticos.
- Ver su vídeo leyendo los subtítulos.
- Clicar en la transcripción para volver a escuchar partes concretas.
- 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 segundo vídeo.
- Repetir los pasos hasta llegar a la mejor versión del vídeo subtítulo.


Se pidió a los integrantes del GE2 que realizaran una primera tarea obligatoria para practicar la actividad de TAD. Consistió en realizar una presentación personal en vídeo para un CV multimedia, de aproximadamente un minuto, leyendo o interpretando la presentación. Con ello se logró aclarar numerosas dudas y verificar que el estudiantado sabía manejar los recursos correctamente antes de utilizarlos para la actividad propuesta.



### 2.3.2. Fase práctica de los fonemas próximos a la *e* española /e, ə, ε/ y la *u* española /u, y/

En primer lugar, se dio una explicación, basada en el método articulatorio, de los dos fonemas próximos a la *u* española /u, y/ y de los tres fonemas próximos a la *e* española /e, ə, ε/.

En segundo lugar (ver figura 3) se realizaron ejercicios de discriminación auditiva en base a la lectura por parte de la profesora y, a continuación, de la producción escenificada por parte de la profesora inicialmente y por 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 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 para el fonema /ə/, por las orejas para el fonema /ε/:

**ÉCOUTE** 

**1.** Indiquez si le son [y] se trouve dans la 1<sup>re</sup> ou la 2<sup>e</sup> syllabe des mots suivants :

	1 <sup>re</sup>	2 <sup>e</sup>
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<sup>er</sup>, le 2<sup>e</sup> ou le 3<sup>e</sup> mot ?

	1 <sup>er</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>
rue - rit - roue	X		
si - sou - su			X
écrou - écrit - écrivain			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 3. Ejercicios de discriminación auditiva de los fonemas /u, y/ seleccionados del manual de Kaneman-Pougatch y Pedoya-Guimbretièrre (1989: 15).

En tercer lugar (ver figura 4), se trabajó la correspondencia fonográfica de dichos fonemas. Finalmente se extrajeron conclusiones sobre las distintas maneras de escribir, según el sistema ortográfico francés, los fonemas estudiados:

**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

Figura 4. Ejercicios de escritura de los fonemas /e, ə, ɛ/ del manual de Kaneman-Pougatch y Pedoya-Guimbretière (1989: 33).

### 2.3.3. Fase actividad

Para la realización de la actividad de este estudio se utilizaron las mismas frases empleadas al final de la práctica de fonética realizada en el aula (véase ejercicios cuatro y cinco de la figura 4 para los fonemas /e, ə, ɛ/).

Las instrucciones de realización de la actividad para los participantes del GE1 y GE2 fueron que grabasen un vídeo con su mejor versión de las frases finales sobre los fonemas /e, ə, ɛ/ y /u, y/ trabajadas en la práctica en el aula. Debían emplear MStream y seguir los pasos expuestos en la fase preparatoria para detectar posibles errores y mejorar la pronunciación. Además, disponían del vídeo con la grabación con subtítulos de la profesora para visionarlo las veces que estimaran necesarias.

### 3. Análisis

A continuación, se exponen el objetivo e hipótesis de este estudio, los tres análisis propuestos para verificarla, el tipo de datos recogidos y por último los resultados de dichos análisis.

#### 3.1. Objetivo e hipótesis

El objetivo de este estudio era mostrar si una actividad de TAD, que consistía, en primer lugar, en la escucha, lectura y repetición en voz alta de unas frases con los fonemas /e, ə, ε/ y /u, y/, extraídas de un manual de fonética y disponibles en grabación y por escrito; en segundo lugar, en la grabación de un vídeo por parte del participante leyéndolas en voz alta y sometiendo la grabación a transcripción y subtítulo automático, tenía potencial como recurso para detectar errores de pronunciación y por extensión servía de ayuda para la mejora de la pronunciación.

Para ello se formuló la siguiente hipótesis: si se aplica la actividad de TAD, se obtienen mejores resultados en la pronunciación. Con el fin de verificarla, se realizaron los tres análisis siguientes:

1. Análisis cuantitativo comparativo de las calificaciones obtenidas por el GC y los GE1 y GE2.
2. Análisis cualitativo en base a los comentarios de corrección de la docente.
3. Análisis fundamentado en la encuesta final realizada al estudiantado del GE2.

#### 3.2. Análisis cuantitativo comparativo de las calificaciones obtenidas por el GC y los GE1 y GE2

Mediante este análisis se trataba de comprobar si el número de errores de pronunciación del GE1 y el GE2 disminuía en comparación con el número de errores del GC. Se recogió como dato la calificación obtenida sobre diez en función de los errores cometidos por cada participante en la actividad de TAD; se introdujo en una tabla de Excel la frecuencia de aparición de cada nota y la de los participantes que no presentaron la actividad, así como la de los que no obtuvieron puntuación porque excedieron el número máximo de errores permitidos.

En la tabla siguiente se detallan las calificaciones asignadas en función del número de errores:

CALIFICACIÓN	DEFINICIÓN
No presentada	Participante que no presenta la actividad de TAD
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 3. Sistema de calificación basado en los errores de pronunciación.

Se consideró error la no coincidencia entre lo 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 de las VO finales de los participantes. Se optó por considerar como varios errores la repetición de un mismo error.

El hecho de que a partir de más de ocho 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 en casi ninguna palabra los fonemas de manera correcta, era indicativo de que al finalizar la secuencia didáctica no había asimilado los conocimientos mínimos necesarios. Se procedió con dicho estudiantado a una evaluación cualitativa de los errores detectados, mediante tutoría individual en la que se analizaron a su vez los comentarios finales de corrección de la profesora y en algunos casos se realizó un refuerzo de la práctica con la ayuda de los vídeos sobre los fonemas /e, ə, ε/ y /u, y/ disponibles en los manuales INSPIRE 1 e INSPIRE 2 de la editorial Hachette, que incluyen una explicación de los fonemas y más ejercicios para la práctica oral individual.

### 3.3. Análisis cualitativo en base a los comentarios de corrección de la docente

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 en el caso de los GE1 y GE2. 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 y pegó en el apartado comentarios de la interfaz para que sirviera de referencia a la docente para insertar los comentarios de corrección de una manera que resultara fácilmente comprensible.

### 3.4. Análisis fundamentado en la encuesta final realizada a los participantes del GE2

Para este análisis se elaboró una encuesta anónima de tipo cuantitativo y cualitativo que se propuso a los participantes del GE2 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. Se obtuvieron un total de 14 encuestas contestadas cuyas respuestas fueron analizadas en una tabla de Excel que se empleó para el cálculo de las frecuencias y de los porcentajes.

### 3.5. Resultados de los análisis

A continuación, se detallan los resultados de los diferentes análisis efectuados.

#### 3.5.1. Resultados del análisis cuantitativo comparativo de las calificaciones obtenidas por el GC y los GE1 y GE2

Para el análisis de estos resultados hemos considerado relevante basarnos en los datos relativos a los participantes que no presentaron la actividad de TAD, los que la presentaron, pero no les puntuó por superar el máximo de errores permitido, la frecuencia de las notas, la nota media y la desviación típica.

##### 3.5.1.1. 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.

Se observa que el porcentaje de participantes que no presenta la tarea aumenta al pasar a utilizar la actividad de TAD, es decir, al pasar del GC a los GE1 y GE2; en concreto de un 9 % a un 18 % y un 24 % respectivamente. Pensamos que podría deberse a la dificultad de tener que aprender a utilizar nuevas herramientas como la plataforma de vídeo compartido MStream y el subtítulo. Al incorporar los dos vídeos tutoriales en la secuencia didáctica con el GE2 no solo no disminuyó el porcentaje de no presentados, sino que aumentó un 6 %, pasó 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.

GC	GE1	GE2
9 %	18 %	24 %

Tabla 4. Porcentaje de participantes no presentados.

##### 3.5.1.2. Tareas no puntuables

Se aprecia en la siguiente tabla 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 GE1 como para el GE2. Ha pasado de un 22 % a un 12 % para el GE1 y de un 22 % a un 13 % para el GE2. Esto podría confirmar que el uso de esta actividad de TAD como herramienta para la autocorrección y mejora de la pronunciación ha funcionado.

GC	GE1	GE2
22 %	12 %	13 %

Tabla 5. Porcentaje de participantes cuya tarea no puntúa.

### 3.5.1.3. Frecuencia de las notas

Se puede ver que para el GE2 (línea gris del gráfico siguiente) las notas están más repartidas. Con respecto al GC (línea color azul) existe mayor frecuencia de notas bajas, lo cual resulta en una nota media más baja. Por último, para el GE1 (línea color naranja) existe mayor frecuencia de notas altas, lo cual resulta en la media más alta.

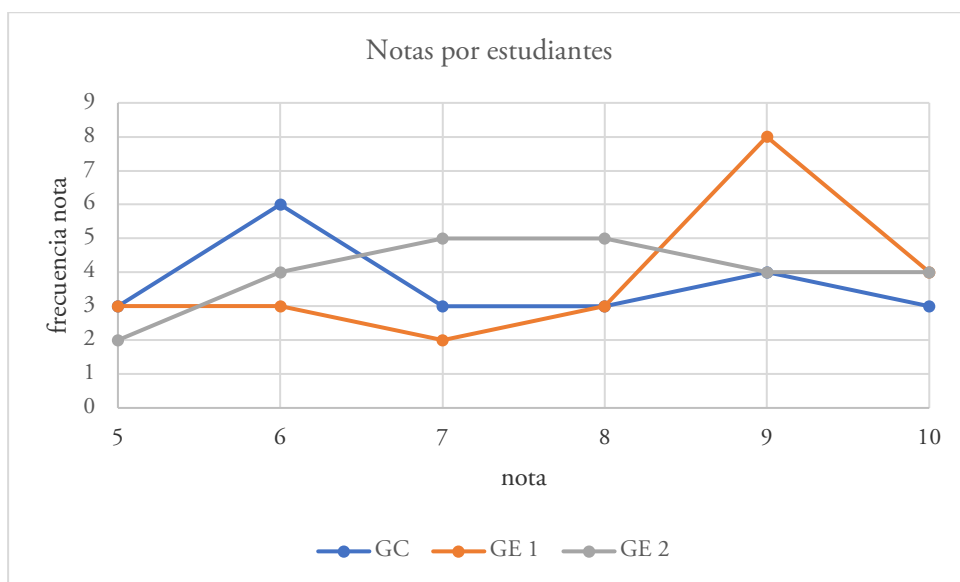


Figura 5. Frecuencia de notas del estudiantado.

### 3.5.1.4. Nota media por grupo

Vemos en la siguiente tabla como al aplicar el experimento la nota media del GC pasa a aumentar para el GE1 y para el GE2, aunque el aumento del GE2 sea más leve (solo de tres décimas) con respecto al GC.

GC	GE1	GE2
7,4	8,0	7,7

Tabla 6. Nota media del estudiantado por grupo.

### 3.5.1.5. Desviación típica por grupo

Se puede apreciar que en el GE2 la desviación típica es bastante más baja que en 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.

GC	GE1	GE2
1,71	1,72	1,57

Tabla 7. Desviación típica por grupo.



### 3.5.2. Resultados del análisis cualitativo de los comentarios de corrección de la docente

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 monosílabas cuando dichos fonemas se encuentra en posición final, por ejemplo, en *je*, *me*, *tu*. Vemos que, además, 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, los estudios de Delattre citados por Léon (1992: 96) 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. Vemos como 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 % de silabeo abierto respectivamente. 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*.

### 3.5.3. Resultados del análisis fundamentado en la encuesta final

Se extrae de las respuestas dadas que el 42,8 % sigue teniendo dificultades técnicas o de otro tipo para realizar la actividad de TAD. El 100 % confirma haber ensayado las frases antes de comenzar a grabarse en vídeo y que empleó desde un mínimo de diez minutos hasta un máximo de dos días. 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. 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* y la respuesta máxima *ocho veces o más de dos horas*. Asimismo, consideramos relevante que el 92,8 % afirmó haber verificado su pronunciación con la ayuda de los subtítulos, señalando la puntuación cinco o mucho en la escala numeral el 28,5 %, mientras que la puntuación de cuatro fue del 64,3 %. Esto nos permitiría confirmar la hipótesis previa de la posible autocorrección.

A la cuestión de si habían utilizado la opción de seleccionar una parte específica de la transcripción para volverla a escuchar, el 78,6 % respondió que sí y el 21,4 % que no. 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.

La respuesta a si utilizaban alguna estrategia para mantener la concentración fue de un 64,3 % sí y un 35,7 % no. Algunas estrategias utilizadas fueron: *mantener la mirada en el texto, en el texto con anotaciones, gestos, mirar un punto fijo, moverse de un lado a otro, creer que eres un francés nativo*. A la pregunta de si los comentarios finales de la profesora les resultaron fáciles de entender, un 64,3 % respondió que sí y un 35,7 % que no. Esta información nos resulta relevante también ya que enlaza con la dificultad de la evaluación de las producciones orales indicada en el marco teórico.

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*. Finalmente, en respuesta a la cuestión general acerca de si la utilización de subtítulos había contribuido a mejorar su pronunciación, un 42,8 % respondió cinco o mucho, otro 42,8 % respondió cuatro y un 14,4 % respondió tres.

#### 4. Conclusiones

En este estudio, una actividad de TAD que utilizó la escucha, lectura, repetición y grabación con subtítulo intralingüístico como herramienta de (auto)evaluación ha sido el medio para alcanzar el objetivo de mejorar la pronunciación de aprendices de nivel A1. No hemos ahondado en obtener datos suficientes sobre los perfiles de los participantes por tratarse de un primer estudio que persigue principalmente ver el potencial de este recurso, apoyado en una metodología para la autocorrección y la mejora de la pronunciación.

En el futuro se podría obtener más información sobre el perfil lingüístico, motivacional y psicosocial del estudiantado mediante la realización de una encuesta previa a la puesta en marcha de la actividad. En cuanto a la metodología, en fases posteriores de este estudio, sería esencial profundizar en los criterios de autoevaluación de los aprendientes y facilitarles una rúbrica.

En el marco teórico, en la tabla 1 que presenta una clasificación de los subtítulos según Díaz-Cintas (2012), que incluye sus posibles usos por niveles de lengua y por competencias, añadimos dos cuestiones relativas a los subtítulos intralingüísticos que utilizamos para esta investigación. La primera planteaba si además de la eficacia de su uso para niveles avanzados de lengua sería útil también para otros niveles, la segunda si además de su eficacia para ciertas competencias sería útil para la autocorrección y mejora de la pronunciación, la respuesta a esta última fue lo que motivó este estudio.

En relación con la primera cuestión, el estudio de Borrás y Lafayette (1994: 70) sobre la mejora del *speaking* en francés, planteaba dudas sobre el uso de este subtítulo para niveles principiantes, ya que concluía que en su caso fue eficaz sobre todo con alumnado de niveles intermedios y avanzados, debido a que los principiantes tienen problemas con la velocidad de escucha y lectura en LE. Aunque los resultados de nuestro estudio pueden no ser comparables con este otro puesto que no se utilizó el subtítulo para tareas de *speaking* sino para la pronunciación específicamente, podríamos afirmar que la velocidad de escucha y de lectura no representó un obstáculo para el alumnado. Se puede concluir que, independientemente del nivel, esta tarea será útil, ya que amplía el espectro de aprendices más allá de los de Borrás y Lafayette (1994).

Cabría resaltar además que el estudiantado mejoró sus habilidades TIC, indispensables para grabarse en vídeo en la plataforma MStream y seguidamente generar los subtítulos y compartirlos. Esperamos que sigan utilizando los subtítulos intralingüísticos automáticos como estrategia para autocorregir sus producciones orales. Los emplearemos asimismo como docente para las evaluaciones formativas orales ya que consideramos, al igual que Nieves y Millán (2021: 91) que el uso de las transcripciones de los discursos orales de los aprendices podría disminuir la subjetividad de la función evaluadora del profesor, aunque no deja de ser solo una evaluación automática complementaria. La supervisión de la grabación por parte del profesor será necesaria por los fallos ya observados en la herramienta.

Consideramos además que el hecho de que existan palabras mal subtituladas en la versión final del vídeo es indicativo de que para corregir los errores no basta con tomar consciencia de ellos y practicar de manera repetida la pronunciación contrastando fonía y grafía. Se requiere de nuevo de un ajuste, de una forma guiada, del posicionamiento del aparato fonador, así como de una verificación del nivel de precisión de la comprensión oral, de nuevo por parte del docente.

A la luz de los comentarios finales de corrección de este estudio, se podría aplicar este recurso en otras intervenciones didácticas, con el objetivo de mejorar la

pronunciación de las vocales nasales o de consonantes que resultaron complicadas como la *r*, empleando un discurso centrado en la pronunciación de los diferentes tiempos verbales con los cuales este recurso se mostró especialmente eficaz. Sería pertinente además poner el foco en los grupos rítmicos para realizar un trabajo sobre la entonación a nivel oracional junto con el trabajo sobre la identificación de los fonemas en palabras aisladas.

Por otro lado, esta intervención permitió ampliar el material audiovisual disponible en la carpeta de francés del Portfolio de Lenguas del MCERL del alumnado y le sirvió como evidencia de sus habilidades lingüísticas, en concreto de la pronunciación. Con el propósito de mitigar las dificultades técnicas asociadas al empleo de la plataforma MStream, tal y como señalaron los participantes en la encuesta final, sería provechoso explorar nuevas aplicaciones informáticas que facilitasen la edición de vídeo y la regrabación de segmentos específicos de manera más accesible.

En el futuro nos gustaría seguir trabajando con grabaciones de materiales auténticos que se podrían vertebrar en unidades didácticas para facilitar el contacto del aprendiz con una mayor variedad de oradores. Los manuales de clase disponen a menudo de audios y vídeos con una oralidad pretendida, es decir, cuyo texto origen no utiliza un lenguaje oral espontáneo; se trata en realidad de un discurso escrito previamente o controlado para ser grabado pareciendo oral (Chaume, 2001: 78-79).

Consideramos que esta actividad representa un primer paso hacia la integración de la TAD en el aula de FFE, con el objetivo de fomentar el desarrollo de las habilidades orales en las asignaturas de Francés Turístico I, II y III. El hecho de que haya resultado motivadora para el alumnado nos hace plantearnos la incorporación al aula de otras herramientas de TAD, tales como el doblaje creativo o las voces superpuestas, que ya han demostrado su eficacia en el ámbito de la producción oral.

No queremos dejar de indicar que, aunque los resultados mostraron el potencial del uso de este recurso para la mejora de la pronunciación en francés, el número reducido del estudiantado del estudio podría limitar la fiabilidad de dichos resultados.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, Heather & Jorge DÍAZ CINTAS (2022): «Special issue: Audiovisual Translation in the Foreign Language Classroom. Introduction». *LFE: Revista de lenguas para fines específicos*, 28: 2, 10-15. DOI: <https://doi.org/10.20420/rlfe.2022.548>.
- ÁVILA-CABRERA, José Javier (2022): «Improving oral production skills in the Business English class through creative dubbing». *ESP Today. Journal of English for Specific Purpose at Tertiary Level*, 10: 1, 99-122. DOI: <https://doi.org/10.18485/ESPTODAY.2022.10.1.5>.

- BORRÁS, Isabel & Robert C. LAFAYETTE (1994): «Effects of multimedia courseware subtitling on the speaking performance of college students of French». *The Modern Language Journal*, 78: 1, 61-75. URL: <https://www.jstor.org/stable/329253>.
- CHAUME, Frederic [ed.] (2001): «La pretendida oralidad de los textos audiovisuales y sus implicaciones en traducción», in Rosa Agost & Frederic Chaume (eds.), *La traducción en los medios audiovisuales*. Castelló de la Plana : Publicacions de la Universitat Jaume I, 77-88. DOI: <https://doi.org/10.6035/estudistraduccio.2001.7>.
- DÍAZ-CINTAS, Jorge (2012): «Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera». *Abechache, Revista Da Associação Brasileira de Hispanistas*, 2: 3, 95-114.
- DÍAZ-CINTAS, Jorge (1995): «El subtitulado como técnica docente». *Vida Hispánica*, 12, 10-14.
- DÍEZ ABADIE, Gabriel (2023): *Percepción y discriminación de las vocales nasales del francés en estudiantes hispanohablantes*. Tesis doctoral dirigida por Ángeles Sánchez Hernández y Francisco José Álvarez Gil. Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. URL: <https://accedacris.ulpgc.es/cris/rp/rp03939/tesis.html>.
- FORERO, Mónica; Leidy J. MORENO; Jonny F. BERNAL; José D. TORRES & Angie L. MARTÍNEZ (2022): «Los subtítulos integrados deícticos favorecen la comprensión oral en el aprendizaje de francés como lengua extranjera cuando se usan en material didáctico audiovisual». *Colombian Applied Linguistics Journal*, 24: 2, 270-287. DOI: <https://doi.org/10.14483/22487085.18070>.
- GONZÁLEZ-VERA, Pilar (2022): «Integración de la subtitulación activa en el aula: estudio de una intervención educativa». *LFE: Revista de lenguas para fines específicos*, 28: 2, 48-63. DOI: <https://doi.org/10.20420/rife.2022.551>.
- HERVÁS CAYUELA, María (2001): «Subtitulado intralingüístico con fines didácticos (speak up)», in Ana María Pereira Rodríguez & Lourdes Lorenzo García (coord.), *Traducción subordinada II, El subtitulado: (inglés-español/gallego)*. Universidade de Vigo, Servizo de Publicacións, 147-168.
- KANEMAN-POUGATCH, Massia & Elisabeth PEDOYA-GUIMBRETIERE (1989): *Plaisir des sons : enseignement des sons du français*. Paris, Alliance Française, Hatier Didier.
- KRASHEN, Stephen (1985): *The input hypothesis: Issues and implications*. New York, Longman.
- KRASHEN, Stephen & Tracy TERRELL (1983): *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- LÉON, Pierre Roger (1992): *Phonétisme et prononciation du français*. Paris : Nathan Université.
- NIEVES, Gloria & María Dolores MILLÁN (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.
- PÉREZ ESCUDERO, Francisco (2021): *Panorámica de la investigación en traducción audiovisual: Análisis histórico, bibliométrico y webmétrico*. Tesis doctoral dirigida por Javier Franco Aixelá y María Dolores Olvera-Lobo. Alicante, Universidad de Alicante. URL: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/120062>.

- SANTANA PERERA, Beatriz (2020): *El impacto de la planificación de la tarea en la producción oral de aprendices españoles universitarios de inglés como lengua extranjera*. Tesis doctoral dirigida por Patricia Arnáiz Castro. Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. URL: <https://accedacris.ulpgc.es/cris/rp/rp01249/tesis.html>.
- SAUVAGE, Jérémie (2019) : «Phonétique et didactique. Un mariage contre-nature». *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 16: 1 [Enseigner la phonétique d'une langue étrangère], 0-9. DOI: <https://doi.org/10.4000/rdlc.4276>.
- TALAVÁN, Noa (2012): «Justificación teórico-práctica del uso de los subtítulos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras». *TRANS: Revista de traductología*, 16, 23-37. DOI: <https://doi.org/10.24310/TRANS.2012.v0i16.3209>.
- TALAVÁN, Noa (2013): *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona, Ediciones Octaedro (col. Recursos, nº 137).
- TALAVÁN, Noa (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. DOI: <https://doi.org/10.6018/ijes.338671>
- TALAVÁN, Noa (2021): «Las voces superpuestas: fundamentos y aplicaciones didácticas», in Carla Botella & Belén Agullo (coord.), *Mujeres en la traducción audiovisual perspectivas desde el mundo académico y profesional*. Madrid, Sínderesis, 66-87.
- TOMÉ DÍEZ, Mario (2018): «Sistema de faltas de pronunciación y corrección fonética en un corpus oral FLE». *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 13, 145-155. DOI: <https://doi.org/10.4995/rlyla.2018.8783>
- TORRALBA MIRALLES, Gloria (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. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a11>
- VANDERPLANK, Robert (1998): «The value of teletext sub-titles in language learning». *ELT Journal*, 42: 4, 272-281. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/42.4.272>
- ZHANG, Sihong (2016): «Mobile English learning: an empirical study on an APP, English Fun Dubbing», *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 11: 12, 4-8. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijet.v11i12.6314>



## ANEXO 1. Transcripciones por nivel de pronunciación

NIVEL NO PUNTUÁ	NIVEL BAJO	NIVEL MEDIO	NIVEL ALTO
<p><b>Fonemas /e, ə, ɛ/:</b></p> <p>0:04 Sois sérieux, ne reviens pas..., il n'y a <b>complet</b>. J'ai décidé <b>de créer</b>, ne <b>radez</b> pas la télévision <b>ce</b> soir.</p> <p>0:21 Tu <b>veux</b> faire <b>les</b> repas avant qu'il <b>n'irait pas ? Il reste</b> (dices bien : <u>a raison</u>) <b>un repas</b> (dices mal : <u>de reprendre</u>), la route <b>sans belle</b>.</p> <p><b>Fonemas /u, y/:</b></p> <p>0:36 Bonjour..., <b>c'est j'étais trop</b> ravissante. Aujourd'hui, <b>les douleurs, l'avion touristique en direct</b>.</p> <p>0:46 <b>On pourrait mettre le feu du cœur, on sait</b> au-dessus <b>de Jeannot</b>, c'est tout à fait ... la mode <b>nécessaire des</b> velours [rouille fait].</p> <p>1:03 <b>En février</b>.</p>	<p><b>Fonemas /e, ə, ɛ/:</b></p> <p>0:01 Sois sérieux, ne reviens pas tard.</p> <p>0:06 Il n'y a <b>à combler</b>.</p> <p>0:09 <b>Je décide</b> que ***** <b>regarder</b> pas la télévision <b>ce</b> soir.</p> <p>0:01 Tu devrais faire <b>le</b> repas avant qu'il ne reparte.</p> <p>0:07 Il <b>l'arrache</b> de <b>re-</b>prendre la route sans délai.</p> <p><b>Fonemas /u, y/:</b></p> <p>0:01 <b>Franchir le si je te</b> trouve <b>ravissant</b> aujourd'hui, <b>l'ère</b> de la ville <b>est réussie</b>. On dirait. Oh, tu as une jupe superbe.</p> <p>0:17 Juste au-dessus du <b>génie</b>.</p> <p>0:19 C'est tout à fait à la mode.</p> <p>0:24 Mais <b>c'est</b> issu de velours rouges fait à *****.</p>	<p><b>Fonemas /e, ə, ɛ/:</b></p> <p>0:00 Sois <b>ce rien</b> ne revient pas tard, il n'y a qu'une clé</p> <p>0:06 J'ai décidé que <b>je</b> ne regarderai pas la télévision <b>ce</b> soir.</p> <p>0:11 Tu <b>devais</b> faire le repas avant qu'ils ne repartent ?</p> <p>0:16 Il a raison <b>de</b> reprendre la route sans délai.</p> <p><b>Fonemas /u, y/:</b></p> <p>0:20 Bonjour Lucie, je te trouve <b>récente</b> aujourd'hui <b>l'ère</b> de la <b>visite est</b> réussie on dirait.</p> <p>0:30 Oh, <b>tu</b> as <b>un jeu</b> superbe juste au-dessus <b>des</b> genoux.</p> <p>0:36 C'est tout à fait à la mode, mais <b>cette issue</b> de vélo rouge fait un peu vieux.</p>	<p><b>Fonemas /e, ə, ɛ/:</b></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 <b>ce</b> soir.</p> <p>0:16 Tu devrais faire le repas avant qu'il ne reparte. Il <b>est</b> raison de reprendre la route sans délai.</p> <p><b>Fonemas /u, y/:</b></p> <p>0:26 Bonjour lucie, je te trouve ravissante aujourd'hui. L'air de la ville te réussit, on dirait. Oh, <b>tu</b> as une jupe superbe juste au-dessous du genou, c'est tout à fait à la mode, mais ce tissu de <b>valeur</b> rouge fait un peu vieux jeu.</p>

**ANEXO 2. Encuesta actividad TAD****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/?

SÍ / NO

Respuesta sí: ¿Cuáles?:

2. ¿Ensayó las frases antes de empezar a grabarse en vídeo?

SÍ / 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?

SÍ / NO

Respuesta sí:

3.1. ¿Cuántas veces o cuánto tiempo más o menos?:

4. ¿Utilizó los subtítulos para comprobar si su pronunciación era correcta?

SÍ / 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?

SÍ / NO

Respuesta sí:

5.1. ¿Cuánto le ayudó?:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. ¿Se fijó en su imagen hablando para mejorar la pronunciación?  
SÍ / 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 ...  
SÍ / NO  
Respuesta sí:  
7.1. ¿Cuál?:
8. ¿Leyó los comentarios finales de corrección de la docente?  
SÍ / 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: