

EDUCACIÓN Y HUMANIDADES EN TRANSFORMACIÓN

Investigación e innovación interdisciplinar

Chiara Gemma
Vincenzo Cafagna
Juan Francisco Álvarez Herrero

(Eds.)



Dykinson ebook

EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
en transformación
Investigación e innovación interdisciplinar

Chiara Gemma
Vincenzo Cafagna
Juan Francisco Álvarez Herrero
(Eds.)

Dykinson, S.L.

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos



*Este ebook se encuentra registrado bajo licencia Creative Commons.
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
Para más información, consulte la web:
<https://creativecommons.org/share-your-work/ccllicenses/>*

© Copyright by
Los autores
Madrid, 2026

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7047-100-2
DOI: <https://doi.org/10.14679/4854/>

Preimpresión por:
Besing Servicios Gráficos S.L.
e-mail: besingsg@gmail.com

Índice

Presentación.....	7
Capítulo 1. Las metodologías y estrategias didácticas en las aulas rurales multigrado de las Eskola Txikiak en el País Vasco.....	9
Miren Aguirregoitia-Güenechea	
Capítulo 2. Género y discurso histórico en la educación básica: análisis crítico del texto escolar de 3º básico.....	22
Humberto Álvarez Sepúlveda	
Capítulo 3. Proyecto de innovación docente universitario basado en el Flipped Classroom + Breakout educativo.....	34
Cristian Ariza Carrasco	
Beatriz Aguilar Yamuza	
Francisco Manuel Espejo Jiménez	
Capítulo 4. Formar docentes en tiempos de inteligencia artificial: el prácticum como espacio para uso pedagógico, ético y reflexivo de la IA	44
Marcos Ascanio Zárate	
Daniel Rodríguez-Rodríguez	
Isabel María Gómez Trigueros	
Capítulo 5. From Story to Action: Transformative Learning for Sustainability in Foreign Language Teacher Education.....	56
Irene Balza	
Ruth Milla	
Capítulo 6. Francisco de Zamora en Málaga: las villas de Cártama, Alhaurín el Grande y Coín (5 al 24 de abril, 1797).....	69
Manuel Bermúdez Méndez	
Capítulo 7. Recibir una nueva voz: análisis del doblaje en español neutro y el redoblaje en español europeo de <i>La sirenita</i>	80
José-Fernando Carrero-Martín	
Capítulo 8. Análisis de necesidades y desempeño oral en francés para turismo: tareas situadas y automatización de rutinas (A1-A2).....	93
Gabriel Díez Abadie	
Capítulo 9. El Aprendizaje Basado en Retos como estrategia de innovación en el Grado de Educación Infantil	105
Adriana Gil-Juárez	
Salvador Viciano	
Capítulo 10. Inglés con fines específicos en Ingeniería de Telecomunicaciones: fundamentos, retos y propuestas aplicadas.....	115
Carolina González Quintana	

Capítulo 11. Transferencia interlingüística en la expresión de la modalidad en inglés como L2: análisis de corpus de estudiantes hispanohablantes universitarios	127
Carolina González Quintana	
Capítulo 12. Immortality, Identity, and Masculinity: Gothic Temporality and the Quest for Existential Meaning in <i>Dracula</i> (1992) and <i>Interview with the Vampire</i> (1994).....	136
Maria Grajdian	
Capítulo 13. Alfabetización transmedia en la educación superior. El Proyecto Social Media Palencia	147
José Miguel Gutiérrez Pequeño	
Capítulo 14. Untranslatable Subjects: Lesbian Epistemologies and Censorship in the Spanish Transition through Jane Rule's Nonfiction	156
Sara Llopis-Mestre	
Capítulo 15. Crítica marxiana y literatura vampírica: una aproximación pedagógica contemporánea.....	166
Daniel López Fernández	
Capítulo 16. Dos hipótesis sobre la posición teológica de Hobbes: entre la ortodoxia y el ateísmo	177
Daniel López Gómez	
Capítulo 17. Diseño y análisis de un modelo de REA colaborativo para la preservación e integración educativa de repertorios tradicionales	187
Andrea Martín Ferrero	
Sara González Gutiérrez	
Javier F. Merchán Sánchez	
Capítulo 18. Emoción, palabra clave del discurso político	199
Luisa A. Messina Fajardo	
Capítulo 19. Escritura testimonial y crónica de guerra. Literatura y experiencia bélica en <i>Campos de batalla</i> y <i>Campos de ruinas</i> de Gómez Carrillo	208
Trinis A. Messina Fajardo	
Capítulo 20. La lectura fácil en el sector museístico: una revisión bibliográfica sistemática con foco en la Comunidad Valenciana	219
Lucía Navarro-Brotons	
Capítulo 21. Integración y redes profesionales de escultores foráneos en el Renacimiento andaluz.....	231
María Teresa Rodríguez Bote	
Capítulo 22. Revisión sobre los mecanismos lingüísticos del francés y del español para indicar un cambio cromático	242
Carmen Quintero Álvarez de Eulate	

Capítulo 8. Análisis de necesidades y desempeño oral en francés para turismo: tareas situadas y automatización de rutinas (A1-A2)

Gabriel Díez Abadie

<https://orcid.org/0000-0003-0107-3917>

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)

<https://doi.org/10.14679/4703>

Resumen: Este capítulo describe una experiencia educativa implementada en Francés Turístico I (A1-A2) desde el enfoque de francés para fines específicos (FOS). A partir de un análisis de necesidades, el dispositivo se organiza en tareas situadas que recrean encuentros frecuentes del sector (acogida, información, orientación, venta y justificación de una oferta, y gestión básica de incidencias). La secuencia combina preparación guiada fuera del aula con simulaciones intensivas en clase e integra micro-momentos de automatización de rutinas orales de alta frecuencia (apertura y cierre, confirmación, disculpa y manejo de cifras) para reducir carga cognitiva y sostener la inteligibilidad funcional. La evaluación siguió un diseño pretest/postest intrasujeto mediante dos tareas orales grabadas (juego de rol inicial y proyecto final con preguntas), valoradas con una rúbrica analítica común (cinco criterios, 0-2; total /10). Con datos emparejados (n = 32) se observa mejora global (8,38 a 9,29) y reducción de la dispersión (DE 1,50 a 1,08), con ganancias especialmente en léxico turístico e inteligibilidad. Una revisión cualitativa apunta a rutinas más estables y mejor gestión del rol, incluso con asistencia irregular, lo que apoya la transferibilidad del modelo a contextos universitarios similares.

Palabras clave: francés para fines específicos (FOS), francés turístico, tareas situadas, automatización de rutinas orales, inteligibilidad

Abstract: This chapter reports an implemented educational experience in Tourism French I (A1-A2), framed as French for Specific Purposes (FSP). Built from a needs analysis, the module is organised around situated tasks that simulate frequent service encounters (welcoming, providing information, giving directions, presenting and justifying an offer, and handling basic incidents). The sequence combines guided out-of-class preparation with intensive in-class simulations and includes short recurrent micro-practice to proceduralise high-frequency oral routines (openings/closings, confirmation checks, apologies, and numbers), with the aim of lowering cognitive load and supporting functional intelligibility. Evaluation followed a within-group pretest-posttest design using two recorded oral tasks (an initial pair role-play and a final individual project with a Q&A phase), rated with the same analytic rubric (five criteria, 0-2; total /10). Paired data (n = 32) show higher overall performance (8.38 to 9.29) and lower variability (SD 1.50 to 1.08), with the largest gains in tourism-specific lexis and intelligibility. A qualitative review suggests more stable routines and more consistent role management despite irregular attendance, supporting transferability to comparable higher-education contexts.

Keywords: french for specific purposes (FSP), tourism french, situated tasks, oral routine automation, intelligibility

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Francés para fines específicos y francés turístico en educación superior

En la universidad de orientación profesionalizante, enseñar lenguas en niveles iniciales supone avanzar en el sistema lingüístico y, al mismo tiempo, preparar actuaciones del sector. En francés para fines específicos (FOS a partir de ahora), Lehmann (1993) sitúa las situaciones objetivo como eje del programa, y Mangiante y Parpette (2004) muestran cómo el análisis de necesidades permite concretar escenas, roles y restricciones. En turismo, esta lógica conduce a entrenar encuentros de servicio recurrentes (Chamorro et al., 2021). Además, el francés turístico no se reduce al léxico: la interacción de servicio exige cortesía, mitigación, construcción de imagen profesional y gestión de turnos; Mourlhon-Dallies (2008) subraya que estos componentes condicionan el éxito del intercambio. Propuestas aplicadas al ámbito insisten en movilizar repertorio en situación mediante tareas y reutilización guiada (Sanz Gil, 2019; Sanz Gil y Baynat Monreal, 2020).

1.2. Problema didáctico: oral profesional A1-A2 en alumnado mayoritariamente hispanohablante

En A1-A2, la dificultad suele aparecer en el paso del conocimiento a la ejecución: el alumnado puede reconocer recursos, pero le cuesta sostener la interacción cuando hay presión temporal y necesidad de precisión. En turismo, esa brecha se amplifica en tramos críticos (cifras, condiciones, confirmaciones), donde la continuidad depende de hacerse entender sin perder cortesía ni control del rol. Por ello, el foco se sitúa en una inteligibilidad funcional más que en una corrección “nativa”. Miras (2019, 2021) propone desplazar la lógica de la corrección hacia una mediación didáctica ajustada a objetivos comunicativos, y Sauvage y Billières (2019) recuerdan que, para ser viable, la intervención fonética debe ser manejable en aula. En términos operativos, se priorizan micro-intervenciones breves y recurrentes centradas en prosodia, percepción y claridad articulatoria, en línea con Renard (2002) y con reflexiones recientes sobre fonética correctiva (Nocaudie et al., 2019).

1.3. Justificación del enfoque por tareas y de la automatización de rutinas

Para traducir necesidades profesionales en aprendizaje observable, se adopta la perspectiva accional: el estudiante actúa como actor social en tareas con roles, finalidades y restricciones. El Consejo de Europa (2020) insiste en que la evaluación sea congruente con el actuar y se base en criterios observables; Piccardo et al. (2019) desarrollan la alineación entre planificación, enseñanza y evaluación como condición de coherencia. En niveles iniciales, Médioni (2019) defiende la prioridad de “poder hacer” en interacción y Puren (2024) advierte del riesgo de reducir la tarea a una actividad sin función real en la progresión.

Desde esta lógica, automatizar se entiende como procedimentalizar secuencias de alta frecuencia (apertura/cierre, confirmación, disculpa, reformulación breve y cifras) para reducir carga cognitiva y sostener la continuidad del intercambio. La pertinencia de un entrenamiento breve e integrado centrado en lo funcional se apoya en Renard (2002), mientras que Wu et al. (2023) permiten reforzar la inteligibilidad como criterio aplicado de eficacia en contextos comunicativamente exigentes.

1.4. Aporte del capítulo

El capítulo presenta un diseño de FOS Turismo A1-A2 implementado y evaluado: parte del análisis de necesidades (Lehmann, 1993; Mangiante y Parpette, 2004), lo traduce en tareas con producto oral observable y lo encuadra en la perspectiva accional con criterios de desempeño en situación (Consejo de Europa, 2020; Piccardo et al., 2019). El

dispositivo integra micro-momentos sistemáticos de automatización para reforzar repertorio movilizable e inteligibilidad en escenas de servicio, coherente con una orientación funcional en didáctica de la pronunciación (Miras, 2019, 2021) y con una lógica de intervención breve e integrada (Renard, 2002).

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Del análisis de necesidades a la competencia profesional en turismo

En continuidad con el encuadre del capítulo, el análisis de necesidades se asume aquí como un mecanismo de decisión didáctica: permite determinar qué escenas de servicio conviene priorizar y qué recursos deben ser movilizables en tiempo real para sostener la interacción en el ámbito turístico (Lehmann, 1993; Mangiante y Parpette, 2004). Aplicado al turismo, esto implica preparar interacciones con restricción temporal y secuencias funcionales recurrentes, donde el reto no es “conocer” léxico especializado, sino disponer de él en escena para informar, orientar, proponer y ajustar opciones de manera operativa (Chamorro et al., 2021; Sanz Gil, 2019; Sanz Gil y Baynat Monreal, 2020).

Ahora bien, la competencia profesional no se agota en el contenido informativo. La interacción de servicio incorpora normas de relación y de imagen: cortesía, mitigación y gestión del rol forman parte del desempeño esperado y condicionan la eficacia del intercambio, especialmente en atención al público (Mourlhon-Dallies, 2008).

2.2. Tareas situadas y perspectiva accional: aprender actuando

Para llevar esas necesidades al aula, el diseño se articula en tareas situadas coherentes con la perspectiva accional del Volumen complementario del Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER-VC, Consejo de Europa, 2020). Esto se concreta en tareas verosímiles (informar, orientar, justificar una oferta, gestionar una incidencia) que exigen sostener el rol y alcanzar un resultado. Piccardo et al. (2019) sostienen que el enfoque solo es consistente si objetivos, tareas y evaluación se alinean mediante criterios observables; Médioni (2019) vincula esa coherencia con la transferibilidad en niveles iniciales, y Puren (2024) advierte que la “tarea” se vacía si no organiza progresión y evaluación del actuar.

2.3. Oralidad en A1-A2: inteligibilidad y procedimentalización de rutinas

En A1-A2, una dificultad recurrente es la brecha entre conocimiento declarativo y ejecución oral en tiempo real; de ahí la necesidad de estabilizar secuencias de alta frecuencia que sostengan la interacción. Desde la fonética correctiva y la tradición verbo-tonal, Renard (2002) fundamenta intervenciones de economía didáctica y orientación funcional, donde percepción y prosodia actúan como palancas, especialmente cuando la L1 opera como filtro. En esta línea, Nocaudie et al. (2019) y Sauvage y Billières (2019) subrayan la pertinencia de trabajar escucha y prosodia mediante intervenciones manejables e integradas. De forma convergente, Miras (2019, 2021) sitúa inteligibilidad y eficacia comunicativa como ejes prioritarios; Meritan (2021) y O’Brien (2021) aportan desarrollos recientes sobre conciencia, autorreflexión y variables relevantes para la enseñanza de la pronunciación. En turismo, procedimentalizar rutinas (saludos, disculpas, confirmaciones, cifras y cierre) reduce carga cognitiva y contribuye a fluidez; en contextos laborales exigentes, la inteligibilidad se justifica por su vínculo con la eficacia del intercambio y la gestión de malentendidos (Wu et al., 2023).

2.4. Evaluación del desempeño oral: rúbricas y coherencia metodológica

En un dispositivo FOS orientado a tareas, la evaluación debe captar el desempeño en situación. Esta exigencia se entiende a partir del MCER-VC, donde el Consejo de Europa (2020) sitúa la actuación en el centro de la evaluación, y de la coherencia interna del enfoque, señalada por Piccardo et al. (2019) al insistir en la alineación entre objetivos,

tareas e instrumentos. Así, la rúbrica analítica permite operacionalizar criterios vinculados al actuar profesional y comparar dos momentos con criterios estables.

3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo general del capítulo es diseñar, implementar y evaluar un dispositivo de FOS en turismo (A1-A2) basado en tareas situadas y automatización de rutinas orales de alta frecuencia para mejorar desempeño comunicativo en escenarios prototípicos. En FOS, Mangiante y Parpette (2004) destacan que el análisis de necesidades delimita escenas, roles y restricciones, orientando la selección hacia lo que efectivamente se requiere en interacción.

El capítulo persigue dos metas operativas: (a) construir una secuencia coherente con la progresión A1-A2 que combine preparación guiada fuera del aula y práctica intensiva en clase; y (b) integrar micro-momentos sistemáticos de automatización (fórmulas de servicio, cifras y secuencias de interacción) para reducir carga cognitiva y sostener continuidad del intercambio. Renard (2002) fundamenta la pertinencia de intervenciones breves e integradas; Miras (2019, 2021) justifica priorizar inteligibilidad cuando la meta es funcionamiento comunicativo en niveles iniciales.

La evaluación se alinea con el actuar en situación (Consejo de Europa, 2020) y con la coherencia entre planificación, enseñanza y evaluación (Piccardo et al., 2019) mediante un diseño pretest/postest intrasujeto con rúbrica común y apoyo cualitativo. Se plantean cuatro preguntas: (P1) si mejora el desempeño global; (P2) en qué criterios se concentra la mejora; (P3) si disminuye la dispersión; y (P4) qué patrones cualitativos ayudan a explicarla. Se espera un avance más marcado en léxico turístico e inteligibilidad funcional y más moderado en corrección morfosintáctica, coherente con la prioridad por el “poder hacer” defendida por Médioni (2019) y con la advertencia de Puren (2024) sobre una deriva nocional-gramatical sin transferencia.

4. MÉTODO

4.1. Diseño del estudio

El estudio se concibe como intervención educativa en contexto real de FOS con diseño pretest/postest aplicado a un grupo natural, sin grupo control. La comparación es intrasujeto y se apoya en dos momentos evaluativos integrados en la asignatura: juego de rol inicial (pretest) y proyecto final con preguntas (postest). Para mantener criterios estables, ambas producciones se valoraron con una rúbrica analítica común (cinco criterios, 0–2; total /10). Esta decisión responde a la lógica de alineación entre objetivos, tareas y evaluación defendida por Piccardo et al. (2019) y al enfoque de evaluación centrada en actuación propuesto por el Consejo de Europa (2020).

La unidad de análisis es el desempeño oral del estudiante, operacionalizado como puntuación total y subpuntuaciones por criterio. El análisis cuantitativo se concentra en el subgrupo con datos emparejados ($n = 32$).

4.2. Participantes y contexto

El estudio se desarrolló en la asignatura Francés Turístico I (41360) del Grado en Turismo de la ULPGC (segundo curso, primer semestre; 6 ECTS). La docencia se estructuró en cuatro horas presenciales semanales (tres con grupo completo y una en grupo reducido), lo que permitió alternar sistematización y práctica situada. La muestra fue un grupo natural ($N = 40$) con heterogeneidad de entrada. La asistencia se registró en 42 sesiones computables y fue irregular: la media (presencia más falta justificada) fue 57,96% (mediana 57,14%; rango 0,00%–88,10%), con 12 estudiantes por debajo del 50% requerido para evaluación continua. Las evidencias consideradas fueron registro de asistencia, grabaciones pretest/postest y rúbrica.

4.3. Instrumentos de recogida de datos

Se emplearon tres instrumentos: registro de asistencia; dos tareas orales grabadas en simulación profesional (pretest y postest); y una rúbrica analítica común (Tabla 1) con cinco criterios: C1 adecuación a la escena, C2 interacción y equilibrio, C3 léxico turístico, C4 corrección A1 y requisitos, y C5 pronunciación e inteligibilidad. El Consejo de Europa (2020) proporciona el marco para valorar actuaciones situadas, y Piccardo et al. (2019) justifican la necesidad de mantener criterios observables coherentes con lo entrenado. La presencia explícita de inteligibilidad se alinea con la orientación funcional defendida por Miras (2019, 2021) y con la lógica de intervención breve descrita por Renard (2002).

Tabla 1. Rúbrica analítica para juego de rol (pretest/postest) (0-2 por criterio; total /10).

Criterio	0	1	2
C1. Realización de la tarea (adecuación a la escena)	No cumple la escena o muy incompleto	Cumple parcialmente	Cumple claramente la situación y el rol
C2. Interacción y equilibrio	Interacción mínima o muy desequilibrada	Interacción básica, algo desequilibrada	Interacción equilibrada y sostenida (preguntas/respuestas, turnos)
C3. Léxico turístico	Léxico muy pobre o poco pertinente	Léxico básico suficiente	Léxico pertinente de turismo y fórmulas funcionales
C4. Corrección A1 y requisitos	Estructuras muy inestables / no cumple requisitos	Errores frecuentes pero comprensible / cumple parcialmente	Uso suficientemente estable y cumple requisitos de escena
C5. Pronunciación e inteligibilidad	Difícil de entender	Se entiende con esfuerzo	Se entiende bien para nivel A1-A2

Aunque la rúbrica contempla el valor 0, en el subgrupo emparejado no se registraron puntuaciones 0; en consecuencia, en C1 y C2 se aprecia un techo esperable en una escala 0–2, coherente con el carácter guiado de las consignas.

4.4. Procedimiento y recogida de evidencias

El dispositivo se articuló mediante tareas situadas alineadas con contextos profesionales del turismo, en las que el alumnado asumió roles de profesionales y clientela. Esta orientación responde a la concepción del aprendiz como actor social, tal como la plantea el Consejo de Europa (2020), y exige que la tarea evaluada sea consistente con lo entrenado, como subrayan Piccardo et al. (2019).

El pretest consistió en un juego de rol en parejas (2–3 minutos), *Le premier contact à l'Office de Tourisme*, con roles de informador/a turístico/a y turista hispanohablante. Se esperaba saludo y acogida, una mención breve a experiencia/situación previa mediante *passé composé* (A2 temprano), uso de negación para rechazar una propuesta y cierre formal.

El postest adoptó el formato de proyecto final, *Mon Produit Touristique*: presentación individual (aprox. 4 minutos) seguida de dos preguntas imprevistas formuladas por compañeros y/o por el docente en rol de “clientes”. La estructura prevista incluía introducción del destino (adjetivos y comparativos), itinerario (imperativos y preposiciones de lugar), desglose de precios/servicios (cifras) y respuesta a cuestiones logísticas.

En ambos momentos, la producción se grabó en el aula con teléfono móvil y se subió a la plataforma durante la franja asignada. Las grabaciones se evaluaron posteriormente con

la misma rúbrica (Tabla 1) aplicando criterios uniformes. Para el análisis cuantitativo se retuvo el subgrupo con datos emparejados ($n = 32$).

4.5. Plan de análisis y consideraciones éticas

El análisis combinó un componente cuantitativo y otro cualitativo. Cuantitativamente se calcularon estadísticos descriptivos (media, mediana, desviación estándar y rango) para la puntuación total (/10) y para cada criterio (0–2) en pretest y postest. El cambio se estimó mediante una t de Student para muestras relacionadas, informando t (gl), p e intervalo de confianza del 95% de la diferencia media. Dado que las tareas no son idénticas, los resultados se interpretan como evolución del desempeño oral situado. Esta cautela es coherente con una evaluación centrada en la actuación, tal como la sostiene el Consejo de Europa (2020), y con la lógica de alineación entre planificación, enseñanza y evaluación señalada por Piccardo et al. (2019). Como control de formato, se calculó además una puntuación alternativa excluyendo C2 (máximo /8) para verificar la estabilidad del patrón.

La asistencia se utilizó como indicador aproximado de exposición y se exploró su relación con la ganancia pretest/postest con alcance estrictamente exploratorio. En el plano cualitativo se revisaron fragmentos representativos, sin transcripción extensa, para describir patrones observables alineados con la rúbrica (uso de rutinas, gestión de turnos e inteligibilidad en cifras/condiciones). Esta lectura se centra en conductas coherentes con el tipo de entrenamiento propuesto; en ese sentido, Renard (2002) y Miras (2019, 2021) aportan el encuadre para entender por qué la procedimentalización de recursos puede reflejarse en la fluidez y la claridad funcional en situación.

Se informó al alumnado del uso docente-investigador de las grabaciones y de que los datos se tratarían de forma anónima y agregada. La participación en el análisis se limitó a quienes aportaron evidencias evaluables en ambos momentos. Dado que se trata de una actividad evaluativa integrada en docencia ordinaria y el análisis se realizó sobre datos anonimizados y agregados, no se requirió aprobación específica de un comité de ética.

5. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

5.1. Análisis de necesidades y selección de situaciones prioritarias

El dispositivo se diseñó a partir de situaciones comunicativas prototípicas del turismo que, en niveles A1–A2, exigen un desempeño oral inmediato: primer contacto y acogida, información y recomendación, orientación espacial, propuesta y justificación de una oferta y gestión básica de incidencias. La selección respondió a un criterio combinado de frecuencia y criticidad funcional: escenas recurrentes en las que un malentendido compromete la eficacia del servicio y la continuidad del intercambio. En esa línea, los encuentros de servicio se describen como intercambios altamente funcionales y repetitivos donde precisión informativa, cortesía y sostenimiento del rol condicionan el éxito de la interacción (Chamorro et al., 2021; Mourlhon-Dallies, 2008; Sanz Gil, 2019; Sanz Gil y Baynat Monreal, 2020).

El análisis de necesidades se concretó mediante tres fuentes convergentes. En primer lugar, se revisaron la guía docente y los productos evaluables previstos con el fin de identificar funciones comunicativas prioritarias en A1–A2. En segundo lugar, se llevó un registro docente sistemático de incidencias observadas en simulaciones iniciales (aperturas y cierres, confirmación, disculpa, cifras y condiciones), anotadas tras cada sesión por su frecuencia e impacto en la inteligibilidad y en la gestión del rol. En tercer lugar, el inventario resultante se contrastó con la literatura de FOS aplicada al turismo para asegurar coherencia entre escenas, roles y restricciones comunicativas (Lehmann, 1993; Mangiante y Parpette, 2004).

La selección final priorizó, por tanto, aquellas escenas que obligan a transmitir información crítica bajo restricción temporal y que permiten reutilización acumulativa de recursos a lo largo de la secuencia.

5.2. Diseño de tareas situadas y guiones mínimos de servicio

Las tareas se formularon como simulaciones breves y verosímiles, con roles definidos, objetivo de servicio y producto oral evaluable. Para que el desempeño se aproximara a una escena profesional plausible, se incorporaron restricciones del sector (tiempo disponible, precisión informativa, cortesía y continuidad interactiva). Si el aprendizaje se orienta al actuar en situación, la progresión y la evaluación deben anclarse en actuaciones observables, como insiste el Consejo de Europa (2020), y deben sostenerse en una alineación efectiva entre objetivos, tareas e instrumentos, tal como recuerdan Piccardo et al. (2019) para evitar evaluar algo distinto de lo entrenado.

Cada simulación se apoyó en un guion mínimo (apertura–núcleo–cierre) y en soportes ligeros (fichas, mapa, tarifa) utilizados como andamiaje, no como lectura. Además, se introdujeron variantes controladas (cliente indeciso, incidencia simple, petición de repetición) para promover flexibilidad dentro de rutinas de alta frecuencia, especialmente aquellas que sostienen el léxico profesional disponible en escena y la inteligibilidad de la información crítica. Aquí, el encuadre de Renard (2002) sobre intervención integrada y funcional, junto con el desplazamiento hacia criterios de inteligibilidad defendido por Miras (2019, 2021), aporta la justificación didáctica del diseño.

Tabla 2. Matriz de diseño: situaciones objetivo, tareas y rutinas orales (A1-A2).

Situación objetivo (FOS Turismo)	Tarea situada (producto observable)	Rutinas priorizadas (funciones)	Recursos lingüísticos y soportes vinculados
Primer contacto profesional	Acoger y encuadrar la interacción (mini-juego de rol)	Saludar, presentarse, identificar, pedir/confirmar datos	Presente; cortesía; demostrativos/posesivos; ficha de recepción (datos básicos)
Oficina de turismo: información	Sugerir y ajustar propuestas (interacción guiada)	Preguntar preferencias, proponer, rechazar con negación, cerrar	Interrogativas; negación; fórmulas de cierre; folleto/mini-listado de opciones
Recepción hotelera: “ <i>check-in</i> problemático”	Gestionar una incidencia simple (juego de rol con incidente)	Disculparse, verificar, pedir deleto, ofrecer solución mitigada	Fórmulas de disculpa; verificación; gestión de turnos; tarjeta de incidencia (problema/solución)
Itinerario gastronómico	Orientación con mapa (explicación secuenciada)	Dar indicaciones, secuenciar, verificar comprensión	Imperativo; preposiciones (à côté de, en face de...); mapa con puntos de referencia
Venta de excursión	Convencer a cliente indeciso (presentación breve + ajuste)	Presentar, justificar, comparar, manejar precio/fecha	Comparativos; léxico del producto; cifras/fechas; tarifa/condiciones
Proyecto final (postest)	Presentación de producto turístico + preguntas (aprox. cuatro minutos + ronda de preguntas)	Presentar, persuadir, responder preguntas, reformular/confirmar	Reutilización integrada de rutinas + comparativos + imperativos + cifras; guion-esqueleto (estructura)

En todos los casos, los soportes (fichas, mapa, tarifa) se emplearon como andamiaje para sostener la acción, evitando su uso como lectura.

5.3. Entrenamiento oral integrado: automatización de rutinas

El dispositivo incorporó micro-momentos recurrentes de práctica oral orientados a rutinas de servicio de alta frecuencia (apertura y cierre, disculpa, confirmación/verificación, reformulación breve y manejo de cifras/condiciones). La intención no fue “corregir” hacia un ideal nativo, sino estabilizar recursos útiles para sostener la interacción bajo presión comunicativa. En términos de intervención didáctica, Renard (2002) respalda este tipo de entrenamiento breve e integrado, y Miras (2019, 2021) proporciona el marco para situar la inteligibilidad como criterio funcional prioritario en niveles iniciales.

Operativamente, cada ciclo combinó modelado del patrón (incluida prosodia y segmentación), práctica guiada con variación por sustitución controlada (destino, precio, horario) y reinversión inmediata en la tarea con dos pasadas: una primera ejecución, retroalimentación focalizada y una segunda ejecución. La retroalimentación se centró en la disponibilidad de léxico pertinente en escena y, sobre todo, en la claridad de tramos informativos críticos (cifras, condiciones), en línea con la defensa de intervenciones manejables y pertinentes en aula que sostienen la eficacia comunicativa (Sauvage y Billières, 2019) y con el énfasis funcional propuesto por Miras (2019, 2021).

6. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

6.1. Resultados cuantitativos pretest/postest (n = 32 emparejados)

Esta sección sintetiza dos producciones orales grabadas (pretest y postest) evaluadas con la misma rúbrica analítica (cinco criterios, 0–2; total 0–10). La elección de un instrumento común responde a una evaluación criterial alineada con el desempeño en situación, tal como lo plantea el MCER-VC en el Consejo de Europa (2020) y como exige la alineación entre objetivos, tareas y evaluación señalada por Piccardo et al. (2019). El análisis se limita al subgrupo con datos emparejados (n = 32), lo que permite observar cambio intrasujeto entre el juego de rol inicial y el proyecto final.

A nivel individual, 23 de 32 estudiantes mejoran su puntuación total y 9 la mantienen, sin descensos. En conjunto, la distribución se desplaza hacia valores altos, lo que es compatible con un dispositivo FOS que prioriza reutilización acumulativa de repertorio en escenas profesionales, tal como plantean Lehmann (1993) y Mangiante y Parpette (2004).

Globalmente, la puntuación media aumenta de 8,38/10 (DE = 1,50) a 9,29/10 (DE = 1,08), con ganancia media de +0,91; la mediana asciende de 9,00 a 10,00 y disminuye la dispersión. La *t* de Student para muestras relacionadas confirma una diferencia significativa ($t(31) = 6,33$, $p < .001$), con IC95% [0,62, 1,20]. Para complementar la significación, se estimó el tamaño del efecto ($d_z = 1,12$), interpretado como grande según criterios habituales de magnitud del cambio (Cohen, 1988).

Por criterios, el incremento se concentra en C3 (léxico turístico) y C5 (pronunciación/inteligibilidad), mientras que C1 y C2 presentan un techo esperable por la escala 0–2 y por el carácter guiado de las consignas. Este patrón es coherente con la arquitectura del dispositivo: se entrenaron rutinas y tramos informativos de alto valor funcional (cifras, condiciones, confirmaciones), en línea con la intervención breve e integrada defendida por Renard (2002) y con el desplazamiento hacia la inteligibilidad como criterio operativo propuesto por Miras (2019, 2021).

Dado el distinto formato de pretest y postest, los resultados se interpretan como evolución del desempeño oral situado dentro del dispositivo (Consejo de Europa, 2020). Para

comprobar la robustez del patrón, se recalculó la puntuación excluyendo C2: la mejora se mantiene ($\Delta = +0,77$ sobre /8; $t(31) = 6,10$, $p < .001$), con tamaño del efecto igualmente grande ($dz = 1,08$).

Como cierre del análisis cuantitativo, se examinó de manera exploratoria la relación entre asistencia y ganancia pretest/postest. Al comparar baja ($<50\%$, $n = 12$), media ($50-74\%$, $n = 10$) y alta ($\geq 75\%$, $n = 10$), la correlación asistencia-ganancia fue positiva y moderada ($r = 0,35$; $p = .050$). Descriptivamente, la ganancia fue mayor con alta asistencia ($\Delta = +1,15$) que con baja ($\Delta = +0,65$). Estos datos se reportan como indicio exploratorio y deben leerse con cautela, en línea con las precauciones habituales en diseños aplicados en contexto real (Shadish, Cook y Campbell, 2002).

Tabla 3. Síntesis de resultados pretest/postest ($n = 32$ emparejados).

Variable	Pretest (media; mediana; DE; mín-máx.)	Postest (media; mediana; DE; mín-máx.)	Diferencia media
Total (/10)	8,38; 9,00; 1,50; 5-10	9,29; 10,00; 1,08; 6-10	+0,91
C1. Adecuación a la escena	1,88; 2,00; 0,34; 1-2	1,97; 2,00; 0,18; 1-2	+0,09
C2. Interacción y equilibrio	1,84; 2,00; 0,37; 1-2	1,97; 2,00; 0,18; 1-2	+0,13
C3. Léxico turístico	1,50; 1,50; 0,51; 1-2	1,91; 2,00; 0,30; 1-2	+0,41
C4. Corrección y requisitos	1,78; 2,00; 0,42; 1-2	1,84; 2,00; 0,37; 1-2	+0,06
C5. Pronunciación/inteligibilidad	1,38; 1,00; 0,49; 1-2	1,59; 2,00; 0,50; 1-2	+0,22

En conjunto, la mejora global se sostiene sobre todo en el léxico movilizado en tarea y en la inteligibilidad funcional; y la menor dispersión sugiere una estabilización del desempeño compatible con el objetivo de automatizar rutinas de alta frecuencia (Miras, 2019, 2021; Renard, 2002).

6.2. Resultados cualitativos

El análisis cualitativo se basa en una revisión guiada de las grabaciones, atendiendo a indicadores observables alineados con la rúbrica y con las exigencias de cada consigna. El objetivo es describir regularidades que ayuden a interpretar el patrón cuantitativo desde una lógica de actuación en situación, como propone el Consejo de Europa (2020), y desde la necesidad de coherencia entre tareas, enseñanza y evaluación, señalada por Piccardo et al. (2019).

En el pretest (primer contacto en oficina de turismo), la mayoría de producciones se resuelven con una secuencia mínima de servicio (apertura-petición-respuesta-cierre). La variabilidad aparece cuando se exige ajuste pragmático (rechazo mitigado y alternativa) o cuando se debe sostener el turno sin apoyo textual: se observan pausas antes de aportar datos críticos, respuestas muy breves que no expanden la interacción y reparaciones incompletas. En tramos de alto valor informativo (cifras y condiciones), se registran interrupciones y autocorrecciones que afectan a la continuidad.

En el postest (proyecto final con preguntas), el rasgo más estable es una mayor consistencia macroestructural: se organizan con más regularidad introducción, itinerario, condiciones/precio y cierre, y se gestionan de forma más fiable recursos exigidos por la tarea (comparativos para valorar, imperativos y preposiciones para orientar, cifras para detallar). La fase de preguntas funciona como prueba de robustez: aumenta el uso de

estrategias de mantenimiento del rol (confirmación, reformulación, petición de aclaración) y de reparaciones breves sin pérdida del hilo, coherentes con una evaluación centrada en desempeño en escena (Consejo de Europa, 2020).

Por dimensiones, el cambio más visible en C3 es el paso de un repertorio general a unidades más pertinentes para la interacción de servicio (condiciones, ventajas, logística, cortesía), lo que encaja con un FOS organizado por situaciones objetivo y reutilización acumulativa (Lehmann, 1993; Mangiante y Parpette, 2004). En C4, la mejora es moderada: se estabilizan formas estrechamente ligadas a la acción (imperativos para orientar, comparativos para recomendar), mientras persisten fluctuaciones esperables del nivel. En C5, se aprecia mayor regularidad en secuencias rutinarias y menos interrupciones en tramos críticos; destacan segmentación más clara de números y mayor estabilidad rítmica en fórmulas de servicio, coherentes con una intervención breve y funcional orientada a inteligibilidad (Miras, 2019, 2021; Renard, 2002; Sauvage y Billières, 2019).

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

7.1. Discusión

La discusión interpreta el efecto del dispositivo desde su coherencia interna (análisis de necesidades, tareas situadas y automatización de rutinas) y desde condiciones habituales en docencia universitaria de FOS, con heterogeneidad de entrada y exposición desigual. Por ello, la lectura no busca atribuir causalidad fuerte, sino argumentar por qué ciertas dimensiones eran más sensibles al entrenamiento propuesto, como recomiendan Shadish, Cook y Campbell (2002) en diseños aplicados.

Desde el FOS, el dispositivo desplaza la progresión desde contenidos abstractos hacia acciones profesionales recurrentes; esta lógica coincide con la organización por situaciones objetivo defendida por Lehmann (1993) y operacionalizada por Mangiante y Parpette (2004). En ese marco, la mejora en C3 resulta congruente: el léxico se consolida cuando se moviliza en escenas con finalidad clara y con oportunidades de reutilización acumulativa, más que cuando se introduce como listado. Del mismo modo, el avance en C5 es esperable si el entrenamiento focalizó tramos críticos (cifras, condiciones) y fórmulas de servicio, siguiendo una intervención breve e integrada (Renard, 2002) y una prioridad por la inteligibilidad como criterio funcional (Miras, 2019, 2021). En contextos comunicativos exigentes, además, la inteligibilidad tiene un peso aplicado inmediato para evitar malentendidos y sostener la eficacia del intercambio (Wu et al., 2023).

La automatización ayuda a explicar tanto la ganancia media como la menor dispersión: las rutinas de servicio priorizadas actúan como andamiajes que reducen carga cognitiva y liberan recursos para gestionar turnos, cortesía y precisión informativa. Esta interpretación es consistente con una concepción no mecánica de la automatización, entendida como procedimentalización de recursos útiles para actuar en situación (Miras, 2019, 2021; Renard, 2002). Por su parte, la mejora más discreta en C4 se alinea con el nivel: la morfosintaxis progresa de forma más lenta y selectiva en producción oral, y su estabilización depende del tipo de tarea y de requisitos, lo que refuerza la pertinencia de no convertir el FOS en una progresión nocional-gramatical desconectada del desempeño (Médioni, 2019; Puren, 2024).

7.2. Conclusiones e implicaciones

Esta experiencia de FOS Turismo A1–A2, evaluada con un diseño pretest/postest intrasujeto y rúbrica analítica común, muestra una mejora del desempeño oral situado y una reducción de la dispersión. El cambio se concentra en léxico turístico e inteligibilidad

funcional, dimensiones directamente entrenadas por tareas situadas y por micro-momentos de automatización (Lehmann, 1993; Mangiante y Parpette, 2004; Miras, 2019, 2021; Renard, 2002). Desde el punto de vista curricular, el dispositivo perfila un modelo replicable: partir de situaciones prioritarias, traducirlas en tareas con producto oral observable, integrar práctica recurrente de rutinas y evaluar con criterios alineados con la actuación, tal como exigen el Consejo de Europa (2020) y la lógica de alineación desarrollada por Piccardo et al. (2019).

7.3. Limitaciones y líneas futuras

Existen tres límites principales. Primero, pretest y postest no comparten formato (role-play en parejas vs. presentación individual con preguntas), lo que puede afectar dimensiones como interacción u organización; por ello, el progreso se interpreta como evolución del desempeño situado dentro del dispositivo (Consejo de Europa, 2020). Segundo, el estudio se basa en un único grupo natural sin condición de comparación, por lo que los resultados deben leerse como evidencia pedagógica contextualizada, con las precauciones habituales en investigación aplicada en aula (Shadish, Cook y Campbell, 2002). Tercero, el techo observado en C1–C2 y la escala 0–2 limitan la sensibilidad en el tramo alto; en futuras aplicaciones, una escala más fina y descriptores más discriminativos podrían aumentar sensibilidad sin perder coherencia con una evaluación criterial alineada con el actual (Consejo de Europa, 2020; Piccardo et al., 2019).

REFERENCIAS

- Chamorro, G., Vázquez-Amador, M. y Garrido-Hornos, M. C. (2021). ESP for tourism: Does it meet employers' needs and prepare students for the workplace? En L. Escobar y A. Ibáñez Moreno (Eds.), *Mediating specialized knowledge and L2 abilities* (pp. 153-190). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-87476-6_8
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2.^a ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprender, enseñar, evaluar. Volumen complementario*. Consejo de Europa.
- Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère: les programmes en question*. Hachette.
- Mangiante, J.-M. y Parpette, C. (2004). *Le français sur objectifs spécifiques: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Hachette.
- Médioni, M.-A. (2019, diciembre). L'apprentissage des langues 20 ans après... ou qu'en est-il aujourd'hui du CECRL ? *TRACeS de changements*, 243, 3-4. <https://ma-medioni.fr/article/apprentissage-langues-20-ans-apres-qu-est-il-aujourd-hui-du-cecrl>
- Meritan, C. (2021). Exploring the pronunciation awareness continuum through self-reflection in the L2 French learning process. *Languages*, 6(4), 182. <https://doi.org/10.3390/languages6040182>
- Miras, G. (2019). De la correction à la médiation: La doxa terminologique en didactique de la prononciation du français comme langue étrangère. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.4298>
- Miras, G. (2021). *Didactique de la prononciation en langues étrangères: de la correction à une médiation*. Didier.

- Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Didier.
- Nocaudie, O., Alazard-Guiou, C. y Billières, M. (2019). Oral d'aujourd'hui, oralité de demain: et la phonétique corrective dans tout cela ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.4615>
- O'Brien, M. G. (2021). Listening to the sound of one's own voice: An emerging area of research and implications for teaching and learning second language pronunciation. *Frontiers in Communication*, 6, 704356. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.704356>
- Piccardo, E., North, B. y Maldina, E. (2019). Innovation and reform in course planning, teaching, and assessment: The CEFR in Canada and Switzerland, a comparative study. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 22(1), 103-128. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1217795>
- Puren, C. (2024). *Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf?* Site de didactique des langues-cultures. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2009a/>
- Renard, R. (Ed.). (2002). *La phonétique verbo-tonale*. De Boeck.
- Sanz Gil, M. (2019). Adquisición de léxico en francés para el turismo mediante actividades con WebQuest. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 25(2), 153-172. <https://doi.org/10.20420/rlfe.2019.386>
- Sanz Gil, M. y Baynat Monreal, E. (2020). À la recherche du lexique de la gestion hôtelière: de la madeleine de Proust à la WebQuest. Thélème. *Revista Complutense de Estudios Franceses*, 35(1), 71-84. <https://doi.org/10.5209/thel.66247>
- Sauvage, J. y Billières, M. (2019). Enseigner la phonétique d'une langue étrangère: bilan et perspectives. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.4234>
- Shadish, W. R., Cook, T. D. y Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- Wu, X., Darling, A. L., McCloy, D. y Cook, P. (2023). Workplace intelligibility in communicatively demanding settings. *Frontiers in Psychology*, 14, 1124926. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1124926>