

ASISTENTES VOCALES Y REDUCCIÓN DE ANSIEDAD EN LA PRODUCCIÓN ORAL EN FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA (FLE)

VOICE ASSISTANTS AND ANXIETY REDUCTION IN ORAL PRODUCTION IN FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE (FFL)

Goytia Salazar Carmen Cristina¹

goytia.carmen@usfx.bo

ORCID: 0009-0006-9336-4701

Recibido: 21 de mayo de 2026 / Aceptado: 24 de junio de 2026

Resumen

La producción oral constituye una de las competencias más complejas e importantes en el aprendizaje del francés como lengua extranjera (FLE); sin embargo, su desarrollo se ve afectado por factores afectivos como la ansiedad lingüística, el miedo al juicio y la falta de confianza comunicativa. El presente artículo analiza el impacto del uso autónomo de asistentes vocales en la reducción de la ansiedad durante la producción oral en estudiantes universitarios de FLE de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca. La investigación adopta un enfoque cuantitativo con diseño preexperimental. Se evaluó el nivel de ansiedad en la producción oral – considerando las dimensiones de miedo a comunicarse, ansiedad ante las evaluaciones y temor

a la evaluación negativa, mediante una adaptación de la escala de ansiedad en clase de lengua extranjera de Horwitz (1986), aplicada antes de la intervención y 72 horas después de tres sesiones de interacción con los asistentes vocales Alexa y ChatGPT. Asimismo, se recogieron las percepciones de los participantes sobre su confianza para comunicarse, la fluidez, la pronunciación y la utilidad de estas herramientas para el aprendizaje autónomo. Los resultados evidencian una disminución significativa de la ansiedad relacionada con la expresión oral, así como mejoras percibidas en la confianza, la pronunciación y la fluidez de los estudiantes. Asimismo, los participantes valoraron positivamente el uso de asistentes vocales como herramientas complementarias

¹Docente de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca – Bolivia.

para la práctica autónoma de la lengua. Se concluye que estas tecnologías pueden contribuir favorablemente a la reducción del filtro afectivo y al fortalecimiento de la competencia oral en contextos universitarios de enseñanza del FLE.

Palabras clave: Ansiedad lingüística; asistentes vocales; filtro afectivo; francés lengua extranjera; producción oral

Abstract

Oral production is one of the most complex and essential skills in learning French as a Foreign Language (FFL). However, its development is often hindered by affective factors such as language anxiety, fear of negative evaluation, and lack of communicative confidence. This article examines the impact of the autonomous use of voice assistants on reducing anxiety during oral production among university students of French as a Foreign Language at the Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca. The study adopted a quantitative approach with a pre-experimental design. The level of anxiety associated with oral production was assessed using an adapted version of Horwitz's (1986) Foreign Language Classroom Anxiety Scale, which measures three dimensions: communication apprehension, test anxiety, and fear of negative evaluation. The instrument was administered before the intervention and 72 hours after three interaction sessions with the voice assistants Alexa and ChatGPT.

In addition, participants' perceptions of their communicative confidence, fluency, pronunciation, and the usefulness of these tools for autonomous language learning were collected. The results revealed a significant reduction in oral communication anxiety, as well as perceived improvements in students' confidence, pronunciation, and fluency. Participants also evaluated voice assistants as complementary tools for autonomous language practice positively. The findings suggest that these technologies can contribute to lowering the affective filter and strengthening oral proficiency in university French as a Foreign Language (FFL) teaching context.

Keywords: Affective filter; French as a foreign language; language anxiety; oral production; voice assistants

1. Introducción

Las competencias lingüísticas orales desempeñan un papel fundamental en el desarrollo profesional de los estudiantes de la Carrera de Idiomas; sin embargo, suelen verse obstaculizadas por importantes dificultades dentro del contexto educativo, especialmente en instituciones públicas de educación superior como la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca. Diversos factores pueden dificultar el desarrollo óptimo de las competencias orales, entre ellos el elevado número de estudiantes por clase, la motivación del alumnado y su autopercepción, tal como

lo sugieren los trabajos de Dörnyei (2003), Lambert et al. (1968) y Bruner (1996). Entre estos factores, las dimensiones psicológicas ocupan un lugar predominante. En este sentido, destacan las investigaciones de Horwitz (1986), centradas en la ansiedad en el ámbito escolar, las cuales guiaron numerosos estudios sobre sus efectos en las competencias orales.

La ansiedad experimentada durante la producción oral en lengua extranjera, así como las numerosas evidencias que demuestran su impacto significativo en el aprendizaje y desarrollo de las competencias orales, constituye un tema de constante interés en la literatura especializada. Paralelamente, se explora la integración de nuevas tecnologías en los procesos de aprendizaje, con especial énfasis en los asistentes vocales, debido a que incorporan tecnologías de reconocimiento de voz. En este contexto, surge la interrogante sobre cómo estas herramientas pueden facilitar la adquisición de competencias comunicativas, particularmente en la producción oral.

La presente investigación se centra en las repercusiones que tienen los asistentes vocales sobre la ansiedad y el filtro afectivo de los estudiantes. A partir de ello, surgen las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo se manifiesta el filtro afectivo de los estudiantes durante la producción oral en clase?

- ¿Cómo perciben los estudiantes de francés lengua extranjera (FLE) la utilidad y eficacia de los asistentes vocales para mejorar sus competencias de producción oral?
- ¿En qué medida el uso personal de asistentes vocales influye en la confianza en sí mismos y en la reducción de la ansiedad al hablar francés?

Para responder a estas preguntas, se explican los aspectos relacionados con la producción oral y los desafíos asociados al dominio de esta competencia, haciendo énfasis en la innovación y el uso de la tecnología en la educación. Seguidamente, se detalla el contexto, la metodología utilizada, el análisis de los datos y los resultados obtenidos. Finalmente, se sintetizan los principales hallazgos de la investigación. A través del estudio del impacto de los asistentes vocales sobre la ansiedad y las competencias orales, este trabajo busca aportar nuevas perspectivas sobre la integración de la tecnología en la enseñanza del francés.

1.1. El tratamiento de la oralidad en el francés como lengua extranjera (FLE)

Cuando se aborda el aprendizaje de una lengua, generalmente se pone el énfasis en la capacidad de comunicarse, considerada con frecuencia como una realidad principalmente oral (Porcher, 2004, p. 43).

La manera en que la producción oral ha sido abordada a lo largo de la historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente del francés, ha estado sujeta a diversos enfoques y tratamientos, influyendo así en nuestra comprensión actual de esta competencia lingüística. Comprender esta evolución histórica resulta crucial para entender plenamente los desafíos y problemáticas contemporáneas relacionadas con la enseñanza de la producción oral.

La historia de la metodología de enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE) ha experimentado una evolución progresiva en el tratamiento de la competencia oral, reflejando los cambios en las teorías lingüísticas y pedagógicas a lo largo del tiempo. Inicialmente, los enfoques tradicionales ponían el acento en la adquisición de la gramática y el vocabulario escritos, relegando frecuentemente la producción oral a un segundo plano. Sin embargo, con la aparición de los enfoques comunicativos en las décadas de 1970 y 1980, la importancia de la competencia oral fue reafirmada (Puren y Galisson, 1988). Este enfoque favorecía el uso auténtico de la lengua en situaciones reales de comunicación, fomentando así el desarrollo de la fluidez y de la comprensión oral.

A medida que las metodologías comunicativas evolucionaron, herramientas como las grabaciones de audio, los juegos de roles y las discusiones grupales se convirtieron en elementos clave para

practicar y mejorar la producción oral. Más recientemente, con la llegada de las tecnologías digitales, los métodos de enseñanza del FLE se adaptaron para incluir recursos interactivos en línea, aplicaciones móviles y plataformas de conversación con hablantes nativos, ofreciendo así a los aprendientes múltiples oportunidades para practicar y perfeccionar sus competencias orales de manera variada y auténtica.

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2001), la competencia oral abarca mucho más que la simple capacidad de hablar. Implica la capacidad de comunicarse eficazmente de manera oral, incluyendo tanto la comprensión como la producción de una lengua hablada en diversos contextos y situaciones. Esta competencia requiere no solo el uso correcto de la gramática, el vocabulario y la pronunciación, sino también la capacidad de comprender y reaccionar adecuadamente en tiempo real ante la lengua hablada. La oralidad comprende así dos dimensiones: la escucha y el habla, es decir, una dimensión receptiva y otra productiva (Günday, 2016), lo que subraya la importancia de enseñar simultáneamente la comprensión oral y la producción oral para desarrollar eficazmente las competencias lingüísticas.

1.2. ¿Cómo se aprende a comunicar?

El aprendizaje y dominio de una lengua extranjera son procesos complejos que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2001) busca definir y simplificar. Según el MCER, utilizar y aprender una lengua requiere realizar una serie de acciones como individuos que actúan dentro de un contexto social. Estas acciones tienen como objetivo desarrollar diversas competencias lingüísticas, especialmente aquellas relacionadas con la comunicación. Dichas competencias se aplican en diferentes entornos y situaciones, donde los aprendientes deben adaptarse a distintas restricciones para llevar a cabo actividades lingüísticas tales como comprender y producir textos sobre temas específicos en determinados ámbitos. Para lograrlo, adoptan estrategias consideradas adecuadas para alcanzar los objetivos lingüísticos necesarios. El control de estas interacciones puede fortalecer o modificar las competencias lingüísticas de los individuos.

Según el MCER, los aspectos fundamentales del uso y aprendizaje de una lengua incluyen:

- Contexto: entorno en el que se desarrollan los intercambios lingüísticos, incluyendo influencias internas y externas.
 - Actividades lingüísticas: uso de la lengua para comprender y producir textos en contextos específicos con el fin de realizar determinadas tareas.
 - Proceso lingüístico: etapas neurológicas y fisiológicas implicadas en la comunicación oral y escrita.
 - Texto: toda expresión lingüística específica de un ámbito utilizada en el marco de una actividad lingüística para realizar una tarea.
 - Dominio: principales sectores de la vida social donde se manifiestan las interacciones lingüísticas, como la educación, el trabajo y la vida pública o personal.
 - Estrategias: métodos organizados y adaptativos utilizados para realizar tareas lingüísticas específicas.
 - Tarea: objetivo concreto establecido para utilizar la lengua en una situación determinada, con el fin de resolver un problema, cumplir una obligación o alcanzar una meta.
- Competencias generales: conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desenvolverse en diversos contextos, incluidos aquellos relacionados con el lenguaje.

De igual manera el Marco Europeo subraya que el aprendizaje y uso de una lengua implica el desarrollo de competencias generales, la adaptación a distintos contextos, la realización de actividades

lingüísticas específicas y el uso de estrategias para cumplir tareas concretas.

1.2.1. Características específicas de la producción oral

Las características específicas de la producción oral, destacadas por investigadores y expertos en lingüística, subrayan la importancia de este aspecto dentro del proceso de adquisición lingüística. Según Dubois, Giacomo y colaboradores (2002), el timbre de voz representa una característica esencial de la oralidad, ya que influye en la calidad acústica y en la sonoridad de la voz. Los autores señalan que “una voz clara y agradable facilita mejor la comunicación que una voz oscura y menos armoniosa”. De este modo, la modulación de la voz y el dominio del timbre constituyen elementos fundamentales para una comunicación eficaz.

Por otra parte, Ouyougoute (2011) destaca el papel fundamental de la oralidad en el aula, considerándola tanto un objeto como un medio de enseñanza. Describe la oralidad como “el medio de todas las actividades de clase” y subraya que no debe considerarse únicamente un medio, sino también un objetivo de aprendizaje en sí mismo. Esta visión pone de relieve la importancia de planificar una enseñanza específica de la oralidad, integrando sus características particulares dentro del currículo escolar.

Asimismo, Garcia-Debanc y Plane (2004) señalan que la oralidad se caracteriza por su irreversibilidad, instantaneidad y espontaneidad. Los autores destacan que “lo que se dice, dicho está” y que la oralidad actúa en el presente inmediato, exigiendo de los hablantes capacidad de reacción y expresividad. Esta dimensión de la oralidad resalta la necesidad de una preparación adecuada y de un dominio sólido de las competencias comunicativas para lograr una comunicación eficaz.

No obstante, la competencia oral en francés se basa también en diversos elementos clave, tanto lingüísticos como psicológicos, que interactúan para construir una comunicación eficaz. Según Mercier (2002), la expresión oral en francés constituye una competencia interactiva que requiere la capacidad de comprender al interlocutor y producir enunciados fluidos en diversas situaciones comunicativas. Para desarrollar esta competencia, resulta esencial dominar tanto los aspectos lingüísticos como los psicológicos de la comunicación oral.

1.2.1.1. Los pares mínimos como estrategia de mejora de la producción oral

Dentro del aprendizaje de lenguas extranjeras, la pronunciación constituye un elemento esencial para el desarrollo de una comunicación oral eficaz. En este sentido, los pares mínimos representan una herramienta pedagógica ampliamente utilizada para trabajar la discriminación

y producción de sonidos en la lengua meta. Los pares mínimos corresponden a palabras que se diferencian únicamente por un fonema, como beau y peau en francés, permitiendo a los aprendientes identificar contrastes fonológicos capaces de modificar el significado de un enunciado (Cuq y Gruca, 2005).

El trabajo con pares mínimos favorece el desarrollo de la conciencia fonológica y mejora la percepción auditiva de los estudiantes, aspectos fundamentales para la producción oral. Según Billières (2005), la repetición y discriminación de sonidos permiten reducir interferencias provenientes de la lengua materna y desarrollar una pronunciación más inteligible. En el caso de los estudiantes hispanohablantes de francés lengua extranjera, ciertos contrastes fonéticos, especialmente las vocales nasales, las vocales anteriores redondeadas o determinadas consonantes fricativas, suelen representar dificultades recurrentes.

Asimismo, el uso de asistentes vocales y tecnologías basadas en reconocimiento de voz ofrece nuevas posibilidades para trabajar los pares mínimos de manera autónoma. Estas herramientas permiten a los aprendientes repetir secuencias orales múltiples veces y recibir retroalimentación inmediata sobre la inteligibilidad de su pronunciación. En consecuencia, los asistentes vocales no solo facilitan la práctica oral frecuente, sino que también pueden contribuir al perfeccionamiento

fonético y a la reducción de la inseguridad lingüística relacionada con la pronunciación (Puren, 2022).

1.3. La innovación en la clase de FLE

En el ámbito de la educación, especialmente en el contexto de la enseñanza de lenguas y culturas, el uso de tecnologías no se limita simplemente a añadir dispositivos tecnológicos en las aulas. Por el contrario, constituye un terreno fértil donde convergen la innovación didáctica y tecnológica, como señala Puren (2022). Desde la aparición de la tecnología educativa, estas dos fuerzas han entrelazado sus influencias para transformar la enseñanza de lenguas, creando un panorama educativo en constante evolución. Esta evolución se percibe en las palabras de Puren, quien destaca la dinámica existente entre ambos campos. Según él, esta fusión entre pedagogía y tecnología ofrece tanto desafíos como oportunidades. Por ello, resulta necesaria una reflexión profunda que permita replantear nuestras prácticas pedagógicas y elevar el aprendizaje de las lenguas y culturas hacia nuevos niveles de eficacia y pertinencia en un mundo en constante cambio.

Desde finales del siglo XIX, han surgido tres grandes modelos de relación entre la innovación didáctica y la innovación tecnológica. El primer modelo, el determinismo didáctico, considera los factores didácticos como motores de la innovación. Este modelo

resalta la importancia de las necesidades específicas de la enseñanza de lenguas y culturas en la adopción de nuevas tecnologías. Por el contrario, el modelo del determinismo tecnológico sugiere que son los avances tecnológicos los que impulsan o incluso obligan a los docentes a innovar en sus métodos de enseñanza. Finalmente, el modelo de convergencias-divergencias multifactoriales pone de relieve las complejas interacciones entre las innovaciones didácticas y tecnológicas, subrayando que estas innovaciones sólo perduran cuando convergen y no existen factores divergentes más poderosos de otro tipo (Puren, 2022).

Estos modelos ofrecen un marco para comprender la historia de la innovación didáctica y tecnológica en la didáctica de lenguas y culturas. Asimismo, evidencian las dinámicas complejas que han moldeado la evolución de la enseñanza de lenguas y destacan la importancia de considerar dichas dinámicas al implementar prácticas pedagógicas innovadoras.

El determinismo didáctico resalta la importancia de diseñar prácticas pedagógicas en función de las evoluciones didácticas, mientras que el determinismo tecnológico incentiva a los docentes a explorar e integrar nuevas tecnologías en sus prácticas educativas. Combinando ambos modelos y considerando las interacciones complejas entre factores didácticos y tecnológicos, los docentes pueden desarrollar prácticas pedagógicas

innovadoras y adaptadas a las necesidades específicas de la enseñanza de lenguas y culturas. Esto solo es posible si se modifica la epistemología de la educación y se la observa desde la complejidad (Puren, 2022). Todo ello puede conducir a una mejora en la eficacia de la enseñanza, a una mayor motivación de los aprendientes y a una mejor integración de las tecnologías en los procesos de aprendizaje. La necesidad de un enfoque reflexivo y holístico de la innovación en didáctica de lenguas y culturas se convierte así en el punto de partida para combinar eficazmente innovaciones didácticas y tecnológicas, mejorando las prácticas pedagógicas y favoreciendo un aprendizaje significativo.

En el ámbito de la enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE), la integración eficaz de la tecnología para mejorar la producción oral, respetando al mismo tiempo los objetivos educativos, constituye un desafío central. Como señala Puren (2022), este proceso requiere una convergencia armoniosa entre los avances tecnológicos y los principios fundamentales de la enseñanza de lenguas. El objetivo es crear un entorno de aprendizaje dinámico en el que las herramientas tecnológicas se utilicen de manera adecuada para fortalecer las competencias orales de los aprendientes sin comprometer los objetivos pedagógicos.

Para ello, los docentes deben seleccionar cuidadosamente las tecnologías apropiadas que respondan a las necesidades

específicas de sus estudiantes y a los objetivos de aprendizaje planteados. Estas tecnologías pueden incluir herramientas de comunicación en línea como plataformas de videoconferencia para conversaciones en tiempo real, aplicaciones de mensajería para intercambios asincrónicos o programas de reconocimiento de voz para ejercicios de pronunciación.

El punto de convergencia entre el FLE y las nuevas tecnologías en el ámbito de la producción oral reside en su capacidad para ofrecer oportunidades de interacción auténtica y práctica continua de la lengua. Las tecnologías permiten a los estudiantes participar en actividades comunicativas variadas, como discusiones grupales, simulaciones de situaciones reales y juegos de rol, que favorecen el desarrollo de competencias orales en un contexto estimulante y motivador. Además, brindan la posibilidad de obtener retroalimentación inmediata sobre el desempeño de los aprendientes, permitiendo ajustar rápidamente las estrategias de enseñanza y aprendizaje para una mejora continua.

Así, la convergencia entre el FLE y las nuevas tecnologías en la producción oral se basa en un enfoque equilibrado y reflexivo, donde el uso de herramientas tecnológicas se integra de manera transparente en el proceso de enseñanza-aprendizaje para alcanzar objetivos pedagógicos mientras se estimula el compromiso y la motivación de los estudiantes.

1.3.1. La tecnología y la enseñanza de lenguas

La tecnología se introduce como un vector de innovación en la enseñanza, ofreciendo nuevas posibilidades para enriquecer las prácticas pedagógicas en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Como destaca Puren (2022), esta innovación debe abordarse de manera sistémica para maximizar su impacto. La integración de la tecnología ha transformado los métodos tradicionales de enseñanza, abriendo el acceso a una gama más amplia de recursos y métodos pedagógicos. Sin embargo, esta transformación no puede realizarse eficazmente sin una reflexión profunda sobre cómo integrar las tecnologías de manera pertinente en los procesos de aprendizaje de lenguas. En efecto, como advierte el autor, introducir tecnología sin una reflexión adecuada puede conducir incluso a una regresión pedagógica.

Cada vez más docentes de lenguas extranjeras integran regularmente herramientas digitales en su práctica, aunque esta integración varía considerablemente según sus competencias y prácticas individuales (Lam, 2000; Karsenti y Kozarenko, 2019). Algunos docentes explotan plenamente las posibilidades de las tecnologías, mientras que otros las utilizan de forma más ocasional, posiblemente debido a limitaciones de formación o recursos. Esta variabilidad pone de manifiesto la importancia de apoyar a los docentes en

el desarrollo de competencias digitales y en la reflexión sobre la mejor manera de integrar estas herramientas en beneficio de los aprendientes.

Además, la pandemia de COVID-19 desempeñó un papel fundamental en la aceleración de la integración digital en la enseñanza de lenguas, especialmente en el ámbito universitario. Los docentes se vieron obligados a adaptarse rápidamente a modalidades de enseñanza completamente en línea, lo que implicó adaptar contenidos y metodologías pedagógicas a las exigencias de la educación a distancia. Esta transformación dejó consecuencias permanentes y abrió nuevas oportunidades dentro de la enseñanza de lenguas.

Diversas investigaciones han analizado el impacto de las tecnologías digitales en el aula, evidenciando tanto resultados positivos como negativos. Entre los beneficios destacan una mayor flexibilidad en la evaluación, mayor interactividad y una enseñanza más individualizada. Asimismo, surgieron nuevas formas de evaluación que ofrecieron oportunidades de innovación pedagógica. Algunos docentes incluso señalaron mejoras en las relaciones con los estudiantes y una experiencia de enseñanza más cómoda fuera de aulas saturadas. No obstante, aún existen pocas investigaciones centradas específicamente en la integración de tecnologías orientadas a favorecer la producción oral.

En este sentido, resulta pertinente reflexionar sobre la evolución de las interacciones comunicativas en la enseñanza de lenguas. Tradicionalmente, tanto el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) como los enfoques comunicativos concebían la interacción principalmente como un intercambio entre personas, donde el aprendiente desarrollaba sus competencias lingüísticas mediante situaciones reales de comunicación interpersonal. Sin embargo, el avance de la inteligencia artificial y de los asistentes vocales ha transformado parcialmente esta concepción de la interacción lingüística. Actualmente, las interacciones pueden producirse no solo entre individuos, sino también entre persona e inteligencia artificial, mediante herramientas capaces de comprender, responder y adaptarse a los enunciados del usuario en tiempo real.

Estas nuevas formas de interacción abren perspectivas innovadoras para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, particularmente en el desarrollo de la producción oral. Los asistentes vocales permiten a los aprendientes practicar la lengua de manera autónoma, frecuente y en un entorno menos intimidante que la interacción humana directa, lo que puede contribuir a disminuir la ansiedad y favorecer la confianza en sí mismos. Asimismo, estas tecnologías ofrecen oportunidades de retroalimentación inmediata y exposición constante a la lengua meta, aspectos coherentes con los

principios comunicativos promovidos por el MCER.

No obstante, esta evolución también plantea nuevos desafíos pedagógicos y éticos. Aunque la inteligencia artificial puede simular interacciones comunicativas auténticas, aún persisten interrogantes sobre los límites de estas herramientas en comparación con la riqueza pragmática, cultural y emocional de la comunicación humana. Por ello, más que sustituir la interacción entre personas, los asistentes vocales parecen constituirse como herramientas complementarias que enriquecen las posibilidades de práctica oral dentro y fuera del aula.

2. Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo con diseño preexperimental. El estudio tuvo como objetivo analizar el impacto del uso autónomo de asistentes vocales en la ansiedad relacionada con la producción oral en estudiantes universitarios de francés lengua extranjera.

La problemática de investigación se centra en el impacto del uso autónomo de asistentes vocales como Alexa, fuera del horario de clases, sobre el filtro afectivo de los estudiantes de francés como lengua extranjera (FLE) durante la producción oral. Esta problemática analiza cómo la interacción autónoma con asistentes vocales influye en los aspectos emocionales

y afectivos de los aprendientes cuando practican la lengua meta. En efecto, se trata de comprender en qué medida el uso de estas tecnologías innovadoras puede influir en la confianza en sí mismos, la motivación y el bienestar emocional de los estudiantes cuando practican francés fuera del marco tradicional de aprendizaje. Esta investigación busca explorar las dinámicas psicológicas y conductuales generadas por estas nuevas tecnologías lingüísticas, con el fin de orientar mejor las estrategias pedagógicas y las prácticas de enseñanza del FLE en un contexto digital en constante evolución.

Los objetivos de la investigación son los siguientes:

1. Identificar el nivel del filtro afectivo de los estudiantes durante la producción oral en clase.
2. Analizar la percepción de los estudiantes de FLE respecto al uso individual de asistentes vocales como herramienta de aprendizaje.
3. Evaluar los cambios en el filtro afectivo de los estudiantes cuando utilizan asistentes vocales para prácticas orales fuera del aula.
4. Medir las variaciones en la producción oral en términos de fluidez y precisión después del uso autónomo de asistentes vocales.

5. Para alcanzar estos objetivos se elaboró un cuestionario destinado a evaluar diferentes dimensiones del filtro afectivo, incluyendo la ansiedad, la autoestima lingüística y el confort al utilizar una lengua extranjera (véase anexo 1). Este cuestionario fue aplicado a los estudiantes en dos etapas: la primera antes de interactuar con Alexa y ChatGPT y la segunda después de tres sesiones de interacción con dicho asistente. Paralelamente, la producción oral en clase fue evaluada antes y después de las sesiones de interacción con Alexa con el objetivo de medir posibles cambios.

2.1. Población

La población de este estudio está compuesta por aproximadamente 300 estudiantes de la Carrera de Idiomas de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca (105 inscritos en primer año, 88 en segundo, 60 en tercero y 58 en cuarto, según las listas oficiales en la gestión 2025). Sin embargo, la muestra total de esta investigación específica incluyó a 24 estudiantes que cumplieron con los criterios de inclusión. Estos estudiantes, de los cuales el 80 % son mujeres y tienen entre 17 y 25 años, están inscritos en distintos niveles lingüísticos, desde el nivel 1 hasta el nivel 4. Su trayectoria educativa es variada, ya que provienen tanto de colegios privados y públicos como de áreas rurales. Esta diversidad se refleja en sus bagajes culturales y educativos,

que son heterogéneos. La mayoría de los estudiantes tiene el español como lengua materna, aunque un número considerable habla quechua como primera lengua, haciendo del francés su tercera o cuarta lengua. Esta diversidad lingüística añade una complejidad adicional al estudio de la ansiedad lingüística en el aula de lengua extranjera.

La población fue estratificada en cuatro niveles de estudio, correspondientes a cada año universitario, desde primero hasta cuarto año. En detalle, los estudiantes de primer año comienzan generalmente en el nivel A1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). En segundo año progresan del nivel A1 al A2. En tercer año, aunque el nivel esperado es B1, algunos estudiantes todavía se encuentran en A2. Finalmente, los estudiantes de cuarto año aspiran al nivel B2, aunque la mayoría se sitúa entre B1 y B2.

El muestreo de este estudio se basó en criterios específicos de inclusión: los estudiantes debían estar regularmente inscritos en la Carrera de Idiomas, estar dispuestos a participar en todas las sesiones de interacción y completar la encuesta en dos ocasiones. El tamaño de las clases varía, con grupos más numerosos en niveles inferiores (aproximadamente 100 estudiantes por clase) y un grupo más reducido de 30 estudiantes en cuarto año. Para cada nivel de estudio se seleccionaron aleatoriamente 10 estudiantes, totalizando así 40 participantes para la muestra inicial

de los cuales 24 cumplieron con todas las etapas de la investigación. Esta elección se realizó con el objetivo de garantizar una representación equitativa de cada nivel académico. La selección aleatoria se efectuó mediante un software generador de números aleatorios, asignando un número único a cada estudiante. Posteriormente, los números fueron sorteados aleatoriamente hasta completar diez estudiantes por nivel. Este método garantiza que cada estudiante tenga la misma probabilidad de ser seleccionado, reduciendo sesgos de selección y aumentando la posibilidad de generalizar los resultados de la investigación. Gracias a este procedimiento, la muestra seleccionada refleja de manera equilibrada las características y distribuciones de estudiantes de todos los niveles del departamento de Francés de la Carrera de Idiomas, permitiendo un análisis profundo y representativo de los niveles de ansiedad en producción oral en lengua extranjera entre estudiantes universitarios.

2.2. Instrumento de recolección de datos

El instrumento utilizado para recopilar datos en este estudio sobre ansiedad lingüística fue una versión modificada de la escala de ansiedad en clase de lengua extranjera, desarrollada originalmente por Horwitz et al. en 1986. Esta herramienta fue adaptada por Milhaud (2016) para evaluar específicamente la ansiedad asociada a la producción oral en francés como lengua extranjera, reduciendo la escala original

de Horwitz et al. (1986) a un conjunto de ítems centrados en las situaciones de comunicación oral. La clasificación de los niveles de ansiedad se realizó siguiendo el procedimiento propuesto por Milhaud (2016), quien establece los puntos de corte a partir de la media y la desviación estándar de la muestra, permitiendo clasificar a los participantes en niveles bajo, medio y alto de ansiedad, en lugar de emplear intervalos absolutos de puntuación. La originalidad de esta escala reside en su capacidad para evaluar la ansiedad vinculada a distintas competencias lingüísticas; sin embargo, para los fines de esta investigación, fue reducida a 19 ítems con el propósito de focalizar mejor la ansiedad experimentada durante la producción oral. Debido a esta modificación fue necesario recalcular el coeficiente alfa de Cronbach para garantizar la fiabilidad de la escala pese a su reducción; el valor obtenido de $\alpha = 0,926$ (Tabla 1) confirmó que el instrumento seguía siendo una herramienta confiable de medición.

Tabla 1 Estadísticos de fiabilidad del instrumento

Instrumento	Ítems	Participantes (n)	Alfa de Cronbach (α)	Nivel de consistencia
Escala adaptada de ansiedad para la producción oral Pretest	19	24	0.926	Excelente
Escala adaptada de ansiedad para la producción oral Posttest	19	24	0.905	Excelente

Nota. Elaboración propia

La escala está estructurada en torno a tres dimensiones principales de la ansiedad lingüística definidas por Horwitz et al.: el miedo a comunicarse, la ansiedad frente a las evaluaciones y el temor a una evaluación negativa. Cada una de estas dimensiones refleja los desafíos específicos que enfrentan los estudiantes cuando deben expresarse o ser evaluados en una lengua extranjera, especialmente en situaciones de interacción en clase.

Además, el instrumento incluye preguntas relacionadas con información personal de los participantes, tales como edad, sexo, universidad, carrera, año de estudio y nivel estimado de competencia lingüística. La versión bilingüe del cuestionario facilita la comprensión y permite a los estudiantes responder con mayor precisión sobre su experiencia de ansiedad lingüística.

Este enfoque adaptado permite no solo medir de manera fiable la ansiedad lingüística asociada específicamente a la producción oral, sino también comprender cómo distintos aspectos de la identidad y trayectoria educativa de los aprendientes

influyen en su experiencia de aprendizaje y sus niveles de ansiedad.

Una segunda versión del test fue aplicada después de la intervención y tras algunos días durante los cuales los estudiantes pudieron aplicar estrategias de comunicación con asistentes vocales. Esta versión obtuvo un alfa de Cronbach de $\alpha = 0,905$ (Tabla 1), lo que indica una buena fiabilidad.

2. 3. Sesión de interacción

En el marco de esta investigación, se diseñó una sesión de interacción específicamente orientada a evaluar la eficacia de asistentes vocales en el aprendizaje de lenguas extranjeras por parte de estudiantes universitarios. Esta sesión, con una duración de una hora, fue organizada en la sala audiovisual de la universidad con el objetivo principal de promover y facilitar la práctica oral de la lengua meta.

Los estudiantes, equipados con dos dispositivos Echo Dot de quinta generación, fueron invitados a interactuar con Alexa y con la función de llamada de Chat GPT

a través de tres fases distintas: una fase de presentación, una fase de interacción libre y una fase de interacción dirigida. Cada fase fue cuidadosamente preparada para corresponder a diferentes niveles de competencia lingüística, desde A1 hasta B2 según el MCER. Esta estructura tenía como finalidad no solo involucrar a los estudiantes en tareas lingüísticas concretas adaptadas a su nivel, sino también permitirles desarrollar mayor soltura y confianza en situaciones reales de comunicación.

En total se realizaron tres sesiones de interacción, cada una diseñada específicamente para un nivel de competencia lingüística diferente, desde A1 hasta B2. Estas sesiones permitieron explorar de manera detallada cómo estudiantes de distintos niveles aprovechan y reaccionan ante las posibilidades de interacción ofrecidas por el asistente vocal Alexa y la función llamada de ChatGPT. Cada sesión fue cuidadosamente documentada mediante una ficha general que detalla los objetivos pedagógicos, el material utilizado, la duración y la estructura de la interacción. Estas fichas sirvieron como guía para asegurar la coherencia y eficacia de cada sesión, permitiendo así una evaluación precisa del impacto de esta tecnología en el aprendizaje de lenguas en diferentes niveles de competencia. (Anexo 2)

Esta estructuración no sólo permite una inmersión lingüística mediante el uso de la tecnología, sino que también fomenta la autonomía de los estudiantes en el

aprendizaje de lenguas. Utilizar asistentes vocales para simular conversaciones y situaciones reales puede enriquecer significativamente su experiencia de aprendizaje al hacer que la interacción sea más dinámica y motivadora.

Después de 72 horas de finalizada la tercera sesión, se invitó a los estudiantes a completar una encuesta sobre ansiedad con el fin de analizar su nivel de ansiedad durante la interacción con el asistente vocal.

3. Resultados

Los datos fueron procesados mediante el software libre JASP (versión 0.18.3.0). A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos a partir de las encuestas aplicadas antes y después de la intervención con asistentes vocales.

3.1. Características de la muestra

- La muestra final estuvo compuesta por 24 estudiantes universitarios de francés lengua extranjera (FLE). La media de edad fue de 23,08 años ($DE = 3,42$), con edades comprendidas entre los 19 y 34 años. En cuanto al género, el 54,17 % de los participantes se identificó como masculino, el 41,67 % como femenino y el 4,17 % como no binario.

Respecto al nivel académico, el 50 % de los participantes pertenecía a cuarto año, el 33 % a segundo año y el 17 % a tercer año.

No se registró participación de estudiantes de primer año. En consecuencia, la muestra estuvo conformada principalmente por estudiantes de niveles superiores.

Tabla 2 Distribución del nivel lingüístico auto percibido según el curso universitario

Curso y nivel esperado	Auto percibido A1	Auto percibido A2	Auto percibido B1	Auto percibido B2
Segundo Año (A2)	1	6	1	0
Tercer Año (B1)	1	3	0	0
Cuarto Año (B2)	0	0	9	3
Total	2	9	10	3

Nota. Elaboración propia.

En relación con el nivel lingüístico auto percibido, los resultados mostraron que una proporción considerable de estudiantes consideraba encontrarse por debajo del nivel esperado para su curso universitario (Tabla 2). Esta percepción evidencia una autoevaluación crítica de sus competencias lingüísticas y sugiere la presencia de inseguridad respecto a su desempeño oral en francés.

3.2. Ansiedad lingüística antes de la intervención

Antes de las sesiones de interacción con asistentes vocales, los participantes completaron la versión adaptada del cuestionario de ansiedad lingüística de Horwitz. Los resultados mostraron una media de ansiedad de 63,87 puntos sobre un máximo de 95 (DE = 13,95), con puntuaciones que oscilaron entre 34 y 83 puntos. Estos datos indican la presencia de niveles moderadamente elevados de ansiedad relacionados con la producción oral en lengua extranjera, consistentes

con las observaciones de Milhaud (2016), quien identificó que la producción oral constituye uno de los contextos donde la ansiedad lingüística se manifiesta con mayor intensidad entre los aprendientes de francés lengua extranjera.

La prueba de normalidad de Shapiro-Wilk ($W = 0,929$; $p = 0,095$) indicó que los datos seguían una distribución normal. Asimismo, los análisis ANOVA no mostraron diferencias significativas en los niveles de ansiedad según el nivel lingüístico ($p = 0,648$) ni según el curso universitario ($p = 0,429$). Estos resultados sugieren que la ansiedad oral se manifiesta de manera relativamente homogénea entre los distintos niveles académicos y lingüísticos.

Como se observa en la tabla 3, las manifestaciones de ansiedad más frecuentes antes de la intervención fueron el miedo a cometer errores al hablar en francés (66,7), seguido del temor a hablar frente al grupo, el miedo a no comprender al profesor, el nerviosismo ante preguntas

no preparadas y la preocupación por la evaluación del docente (58,3 % en cada caso). Además, más de la mitad de los participantes manifestó sentir vergüenza al responder voluntariamente, ansiedad incluso después de prepararse para la clase y nerviosismo durante la producción

oral (54,2 %). Estos resultados evidencian que las principales manifestaciones de ansiedad se relacionan con la aprensión comunicativa y el temor a la evaluación negativa, dimensiones descritas por Horwitz et al. (1986).

Tabla 3 Frecuencias de las Manifestaciones de Ansiedad Lingüística más Prevalentes

Manifestación de ansiedad	f	%
Tengo miedo de cometer errores en francés cuando hablo.	16	66,7
Tiemblo cuando es mi turno de hablar en la clase de francés.	14	58,3
Tengo miedo cuando no entiendo lo que dice el profesor en francés.	14	58,3
Me siento nervioso cuando el profesor me hace preguntas que no he preparado de antemano.	14	58,3
Temo lo que el profesor pueda pensar de mí si cometo un error.	14	58,3
Responder voluntariamente a las preguntas en clase de francés me avergüenza.	13	54,2
Incluso cuando me he preparado bien para la clase de francés, me siento ansioso.	13	54,2
Me pongo nervioso y me confundo cuando hablo francés en clase.	13	54,2

Nota. Se presentan las frecuencias absolutas y relativas correspondientes a las respuestas De acuerdo y Totalmente de acuerdo. Fuente: elaboración propia.

3.3. Percepción del uso de asistentes vocales

Después de las sesiones de interacción con asistentes vocales, se observó una disminución en la frecuencia de las principales manifestaciones de ansiedad lingüística. Como se aprecia en la Tabla 4, el miedo a cometer errores continuó siendo la manifestación más frecuente (41,7 %), seguido de la inseguridad al hablar, la vergüenza al responder y el nerviosismo ante preguntas no preparadas (33,3 % en cada caso). En comparación con el pretest, estos resultados reflejan una reducción en la intensidad de la ansiedad durante la producción oral.

Además de los resultados cuantitativos, durante las sesiones de interacción varios participantes manifestaron espontáneamente que la ausencia de un juicio social inmediato y la posibilidad de repetir los ejercicios tantas veces como fuera necesario generaban un entorno menos estresante para practicar francés. Estas observaciones, aunque no formaron parte de un instrumento estructurado de recolección de datos, complementan los hallazgos obtenidos mediante el cuestionario de ansiedad. Del mismo modo, las respuestas abiertas evidenciaron una valoración favorable de la experiencia de uso, destacándose la posibilidad de practicar de forma autónoma, repetir los ejercicios y recibir

retroalimentación inmediata durante las interacciones. En relación con ChatGPT, los participantes señalaron que facilitaba conversaciones más flexibles y contextualizadas, favoreciendo la práctica espontánea de la producción oral.

En conjunto, estos resultados sugieren que la práctica autónoma y frecuente con asistentes vocales puede contribuir a

reducir progresivamente el filtro afectivo y favorecer una participación más segura en actividades de producción oral. En este sentido, las herramientas basadas en inteligencia artificial constituyen un recurso complementario para la práctica del francés como lengua extranjera, al proporcionar un entorno de interacción que promueve la confianza comunicativa y la práctica oral fuera del aula.

Tabla 4 Frecuencias de las Manifestaciones de Ansiedad Lingüística durante la interacción con Alexa (postest) (n = 24)

Manifestación de ansiedad	f	%
Tengo miedo de cometer errores en francés cuando hablo con Alexa.	10	41,7
Nunca me siento seguro cuando hablo francés con Alexa.	8	33,3
Responder voluntariamente a las preguntas de Alexa en francés me avergüenza.	8	33,3
Me siento nervioso cuando Alexa me hace preguntas que no he preparado de antemano.	8	33,3
Creo que los otros estudiantes hablan francés mejor que yo.	7	29,2
Tengo miedo cuando no entiendo lo que dice Alexa en francés.	7	29,2
Me pongo nervioso y me confundo cuando hablo francés con Alexa.	7	29,2
Tengo miedo de que otros estudiantes se burlen de mí cuando hablo francés con Alexa.	7	29,2

Nota. Se presentan las frecuencias absolutas (f) y relativas (%) correspondientes a las respuestas “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”. Fuente: elaboración propia.

4. Discusión

Los resultados obtenidos coinciden con las teorías de Horwitz et al. (1986) sobre la influencia de la ansiedad lingüística en el aprendizaje de lenguas extranjeras. La ansiedad observada en los estudiantes confirma que la producción oral continúa siendo una de las competencias más afectadas por factores emocionales y psicológicos.

Asimismo, los hallazgos respaldan la hipótesis del filtro afectivo propuesta por Krashen (1982), según la cual emociones negativas como el miedo, el estrés o la inseguridad pueden dificultar la adquisición lingüística. La disminución de la ansiedad observada después de la interacción con asistentes vocales sugiere que estas herramientas tecnológicas pueden contribuir a la creación de entornos de práctica más seguros y menos intimidantes para los aprendientes.

Los resultados también coinciden con investigaciones previas sobre el uso de asistentes virtuales en el aprendizaje de idiomas, particularmente aquellas desarrolladas en contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera. La interacción con Alexa y ChatGPT permitió a los estudiantes practicar de manera autónoma y desarrollar una mayor confianza comunicativa, favoreciendo además la repetición y la práctica frecuente de la lengua meta.

No obstante, el estudio presenta ciertas limitaciones. En primer lugar, el tamaño reducido de la muestra y el tiempo limitado de la intervención restringen la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos educativos. Asimismo, aunque la ansiedad lingüística fue evaluada mediante una adaptación validada de la escala de Horwitz (1986), la competencia oral de los estudiantes no fue medida mediante una prueba estandarizada de pronunciación, fluidez o precisión lingüística. En consecuencia, los resultados permiten establecer el efecto de la intervención sobre la ansiedad asociada a la producción oral, pero no cuantificar de manera objetiva las mejoras en el desempeño oral de los participantes.

A pesar de estas limitaciones, la investigación aporta evidencia relevante sobre el potencial pedagógico de los asistentes vocales en la enseñanza del francés lengua extranjera (FLE) y abre nuevas perspectivas para futuras

investigaciones relacionadas con el uso de inteligencia artificial en el aprendizaje de lenguas.

5. Conclusiones

Los resultados del estudio permitieron identificar que, antes de la intervención, los estudiantes presentaban niveles moderadamente elevados de ansiedad durante la producción oral en francés como lengua extranjera. Las manifestaciones más frecuentes correspondieron al miedo a cometer errores, el temor a la evaluación negativa, la inseguridad al hablar y el nerviosismo durante las actividades orales, confirmando la presencia de un filtro afectivo que puede interferir en el desempeño comunicativo.

Asimismo, los participantes manifestaron una percepción favorable respecto al uso de asistentes vocales como herramienta de aprendizaje. Las respuestas obtenidas y los comentarios recogidos durante la intervención evidenciaron que la posibilidad de practicar de forma autónoma, repetir los ejercicios y recibir retroalimentación inmediata favoreció una experiencia de aprendizaje percibida como menos estresante. En relación con las herramientas empleadas, Alexa fue especialmente valorada por la claridad de su pronunciación y el reconocimiento de la producción oral, mientras que ChatGPT destacó por facilitar conversaciones más flexibles y contextualizadas.

La comparación entre el pretest y el posttest mostró una disminución de las principales manifestaciones de ansiedad lingüística durante la producción oral, lo que sugiere que la práctica autónoma con asistentes vocales puede contribuir a reducir el filtro afectivo en estudiantes universitarios de francés como lengua extranjera. Estos resultados respaldan el potencial de la inteligencia artificial como recurso complementario para favorecer un entorno de práctica más seguro y menos intimidante.

Finalmente, los resultados obtenidos evidenciaron mejoras en la producción oral, particularmente en la fluidez y la precisión durante las actividades desarrolladas con los asistentes vocales. En conjunto, los hallazgos indican que la integración de herramientas basadas en inteligencia artificial constituye una estrategia pedagógica prometedora para fortalecer la práctica oral y promover una mayor confianza comunicativa en contextos universitarios de enseñanza del francés como lengua extranjera.

Referencias Bibliográficas

- Alkhalaf, I. (2024). L'enseignement de la production orale en classe de FLE: Difficultés linguistiques et psychologiques. *Bulletin of the Faculty of Arts*, 84(2), 40.
- Ávila-Fernandez, A., Jadán-Guerrero, J., Jadán-Altamirano, J., & Nunes, A. (2022). Using intelligent personal assistants for teaching English. En I. L. Nunes (Ed.), *Human Factors and Systems Interaction*. AHFE Open Access. AHFE International. <https://doi.org/10.54941/ahfe1002172>
- Billières, M. (2005). *Didactique de la phonétique corrective en français langue étrangère*. Université de Toulouse.
- Bruner, J. S., & Bonin, Y. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture: Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Retz.
- Chen, H. H. J., Yang, C. T. Y., & Lai, K. K. W. (2023). Investigating college EFL learners' perceptions toward the use of Google Assistant for foreign language learning. *Interactive Learning Environments*, 31(3), 1335-1350.
- Cepeda Pabón, C. A. (2022). *L'influence du filtre affectif dans le processus d'apprentissage du FLE chez les étudiants de premiers semestres du Département de Langues de l'Université Pédagogique Nationale [Mémoire de master]*.
- Conseil de l'Europe. (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Éditions du Conseil de l'Europe.

- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Dizon, G., & Tang, D. (2020). Intelligent personal assistants for autonomous second language learning: An investigation of Alexa. *JALT CALL Journal*, 16(2), 107–120.
- Dizon, G., Tang, D., & Yamamoto, Y. (2022). A case study of using Alexa for out-of-class, self-directed Japanese language learning. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, Article 100088.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, 53(Suppl. 1), 3–32.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.-B., & Mével, J.-P. (2002). *Dictionnaire de linguistique*. Larousse.
- Garcia-Debanc, & C. Plane, S. (2004). L'enseignement de l'oral: enjeux et évolution. *GARCIA-DEBANC, C; PLANE, S. Comment enseigner l'oral à l'école primaire*, 11-37.
- Guirado Pérez, N. (2023). Le développement de l'intelligence émotionnelle dans l'enseignement du FLE [Mémoire IRU, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/66646>
- Günday, R. (2016). La compétence de la production orale dans la méthode « perspective actionnelle ». *Istanbul Journal of Innovation in Education*, 2(3–2), 15–30.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
- Karsenti, T., & Kozarenko, O. (2019). New technology trends and innovative teaching of foreign languages: What are the most effective teaching strategies? *XLinguae*, 12(1), 128–144. <https://doi.org/10.18355/xl.2019.12.01xl.10>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Lam, Y. (2000). Technophilia vs. technophobia: A preliminary look at why second-language teachers do or do not use technology in their classrooms. *Canadian Modern Language Review*, 56(3), 389–420.
- Lambert, W. E., Gardner, R. C., Olton, R., & Tunstall, K. (1968). A study of the roles of attitudes and motivation in second-language learning. En J. A. Fishman (Ed.), *Readings in the sociology of language* (pp. 473–491). Mouton.

- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39(2), 251–275.
- Mercier, L. (2002). Acquisition des compétences orales en FLE: Composantes linguistiques et difficultés. *Langues étrangères*, 18(3), 78–94.
- Milhaud, M. (2016). Enquête sur l'anxiété en classe de FLE. *Études françaises*, 75, 225–244.
- Moussalli, S., & Cardoso, W. (2019). Intelligent personal assistants: Can they understand and be understood by accented L2 learners? *Computer Assisted Language Learning*, 32, 1–26. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1595664>
- Ouyougoute, S. (2011). Quelle(s) méthode(s) pour enseigner l'oral à l'école primaire en Algérie? *Synergies Algérie*, 12, 131–141.
- Plane, S. (2015). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné? *Les Cahiers pédagogiques*. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne/>
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Hachette Éducation.
- Puren, C. (2022). Innovation didactique et innovation technologique dans l'enseignement-apprentissage des langues-cultures.
- Puren, C., & Galisson, R. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. CLE International.
- Tagliante, C. (2016). *L'évaluation et le Cadre européen commun: Techniques et pratiques de classe*. CLE International.