

Herramientas TIC para la mejora de la pronunciación de las vocales inglesas en el marco de la formación permanente¹²

ICT tools for the improvement of the pronunciation of English vowels within the framework of lifelong learning

Antonio Jesús Tinedo Rodríguez

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

ajtinedo@flog.uned.es

Resumen: *En un mundo globalizado e interconectado el aprendizaje de lenguas tiene un papel clave, es por ello por lo que la implementación de programas bilingües está cada vez más extendida. Este hecho requiere una formación actualizada y exigente del profesorado. Es importante señalar que el inglés la lengua predominante en programas bilingües en España y es reseñable el hecho de que la pronunciación de la lengua inglesa supone un reto para los hispanoparlantes, aunque si nivel de competencia lingüística sea alto. El objetivo de esta propuesta pedagógica es la creación de un programa educativo de seis semanas basado en el aprendizaje informal, autónomo y colaborativo en el que docentes de lenguas extranjeras y de asignaturas AICLE puedan practicar la pronunciación de las vocales inglesas en entornos virtuales. Para ello, la evaluación y la coevaluación jugarán un papel fundamental junto con la motivación.*

Palabras clave: educación informal, autogestión, aprendizaje de lenguas, tecnologías educativas

Abstract: *In a globalized and interconnected world, language learning plays a key role. That is why the implementation of bilingual programmes is widespread nowadays. These programmes are demanding and require a solid teacher training. It is important to mention that English is the predominant language in bilingual programs in Spain. It is a well-known fact that the pronunciation of the English language is a challenge for Spanish speakers, even if their proficiency is high. This proposal consists of the creation of a six-week programme based on informal, autonomous, and collaborative learning in which teachers of foreign languages and CLIL subjects can practice the pronunciation of English vowels in virtual environments. To meet this objective self-assessment and peer-assessment will play a crucial role together with motivation.*

Keywords: Informal Education, Self-management, Language Learning, Educational technology

¹ El investigador es beneficiario de un contrato predoctoral del Banco Santander.

² Agradezco las contribuciones de los/as revisores/as puesto que han mejorado sustancialmente el manuscrito.

1. Introducción

En un mundo cada vez más globalizado y conectado los idiomas tienen un papel clave y la implantación progresiva del bilingüismo en el sistema educativo español hace que el profesorado tenga que adaptarse a un marco cada vez más exigente y por tanto necesita perfeccionar y actualizar su conocimiento de la lengua objeto. Hoy en día existen numerosas opciones para practicar una lengua extranjera fuera del aula. Esto incluye lo que conocemos como aprendizaje informal, es decir, todas esas actividades de ocio que se realizan en una lengua extranjera como ver series, películas u otros materiales audiovisuales en inglés, escuchar música, jugar a videojuegos, participar en redes sociales, etc. No obstante, muchas de esas actividades no tienen por qué tener asociado un *feedback*. El *feedback* juega un papel clave en aprendizaje ya que a través de él se pone la atención en los aspectos que se deben mejorar y en los que se debe poner la atención (Boud y Molloy, 2013). Este estudio pretende abordar los conceptos de aprendizaje informal, autónomo y colaborativo proponiendo una visión complementaria entre ellos que favorezca el aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*). Además, se profundiza en dos modalidades de evaluación que resultan muy pertinentes para asegurar que se están alcanzando los objetivos establecidos; estos son autoevaluación y coevaluación, estas modalidades serán los ejes fundamentales para la generación de *feedback* en esta propuesta.

Desde el punto de vista filológico se ha tenido presente un análisis contrastivo entre las calidades de las vocales españolas e inglesas para conocer las dificultades que puede experimentar cualquier hispanoparlante a la hora de producir dichos sonidos.

También se examinará el papel de las TIC en la enseñanza de lenguas extranjeras y cómo toda esta fundamentación teórica puede ayudar a crear un programa informal, colaborativo, autónomo y basado en las TIC de aprendizaje que permita al profesorado que imparta asignaturas en inglés mejorar su pronunciación.

Finalmente se proporciona una propuesta práctica para poder llevar a cabo el proceso de mejora de la pronunciación con una secuenciación puesto que, aunque el aprendizaje tenga lugar en un contexto informal, será intencionado y consciente.

2. Marco teórico

El aprendizaje autónomo tiene un papel clave en nuestra sociedad debido al hecho de que cualquier profesional necesita formación continua; es fundamental en el contexto actual buscar soluciones que satisfagan las necesidades de este grupo y que sean lo suficientemente flexibles para permitir la compatibilidad con el resto de quehaceres diarios. (Ruipérez, Cabrero y Palazio, 2017).

Por otro lado, este concepto se puede concebir como complementario al aprendizaje informal puesto que siguiendo la definición de CEDEFOP (2008) este tipo de aprendizaje es un aprendizaje no estructurado ni organizado; siendo el resultado de la interacción diaria con contextos como la familia, el trabajo o los tiempos de ocio. Es importante resaltar la posición de Schugurensky (2000) puesto que él distingue tres categorías dentro del aprendizaje informal: *self-directed*, *incidental* y socialización.

De cara al aprendizaje de lenguas extranjeras en adultos la primera categoría puede ser clave puesto que lo define como:

Self-directed learning refers to 'learning projects' undertaken by individuals (alone or as part of a group) without the assistance of an 'educator' (teacher, instructor, facilitator), but it can include the presence of a 'resource person' who does not regard herself or himself as an educator. It is both intentional and conscious. It is intentional because the individual has the purpose of learning something even before the learning process begins, and it is conscious, in the sense that the individual is aware that she or he has learned something (Schugurensky, 2020, p.3).

Esta definición da dos aspectos clave: es un aprendizaje intencional y consciente. Además, el hecho de que no se necesite a un instructor facilita la flexibilidad del aprendizaje autónomo de la que hablan Ruipérez et al. (2017).

Por otro lado, Garrison (1997) establece tres dimensiones del aprendizaje informal que se superponen: *self-management*, *self-monitoring* y motivación. La primera dimensión está relacionada con el control de la tarea, es decir, se centra en las actividades externas relacionadas con el proceso de aprendizaje. Es importante señalar que esta dimensión guarda una íntima relación con el establecimiento del objetivo de aprendizaje y las estrategias metacognitivas usadas para alcanzarlo. Por otro lado, la segunda dimensión se refiere al proceso por el cual el aprendiz se hace responsable de la construcción del propio conocimiento, integrando las nuevas ideas en su conocimiento previo, es decir, experimentando un aprendizaje significativo. Garrison (1997) señala que es importante recordar que, aunque hay aprendices que tienen éxito en esta dimensión, existe un grupo que mejoraría su aprendizaje si este fuese colaborativo.

Finalmente, la motivación es clave puesto que no solo hace que se inicie el proceso de aprendizaje, sino que es un elemento clave para que el esfuerzo se mantenga en el tiempo y se consiga el objetivo establecido. Fernández-Abascal et al. (2010) distinguen entre motivación intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca está relacionada con los motivos internos que hacen que un sujeto complete una tarea (curiosidad, percepción de desafío, satisfacción personal, etc.), mientras que la motivación extrínseca depende de factores externos como el reconocimiento que se puede obtener mediante la realización de una tarea.

En este diseño pedagógico la motivación extrínseca juega un papel fundamental puesto que se espera que el *feedback* proporcionado por el grupo de iguales, formulado en clave positiva, sea de utilidad para mantener el esfuerzo en el tiempo que dura el programa.

En relación con las dimensiones previamente establecidas y al aprendizaje de lenguas extranjeras, existe un estudio realizado por García (2018) en el que hace uso de MALL (*Mobile Assisted Language Learning*) para enriquecer el aprendizaje del estudiantado universitario de lenguas extranjeras mediante el aprendizaje autónomo fuera del aula. García (2018) concluye que la percepción del estudiantado es positiva y que MALL tiene suficiente potencial como para motivar al alumnado universitario en este contexto informal. Sin embargo, el estudiantado afirmaba que no siempre hacían uso de la aplicación (Duolingo) debido a que no estaba ligado directamente a sus tareas dentro del ámbito formal universitario. El autor señala que un papel activo del profesorado en el que se trabajen las dos primeras dimensiones puede suponer una mejora en el *engagement*.

En la sección anterior se profundizó en las dimensiones del aprendizaje autónomo establecidas por Garrison (1997). En el estudio de Aretio (2019) se establecen una serie de causas que pueden suponer el abandono de estudios a distancia y que por tanto pueden ser extrapolados a este contexto ya que en ambos casos el aprendizaje autónomo es la clave para conseguir el objetivo; de las posibles causas que analiza el autor se ha hecho una selección de las que pueden afectar al estudiantado que opta por el aprendizaje autónomo, estas son:

- a) Falta de tiempo
- b) Técnicas de estudio inadecuadas
- c) Falta de motivación
- d) Necesidad de mejora en conocimientos previos
- e) Necesidad de mejora en la competencia digital
- f) Niveles de autodisciplina y autonomía
- g) Miedo al fracaso

Realmente estos factores están íntimamente ligados con las dimensiones del aprendizaje autónomo como se muestra en la Figura 1:

Herramientas TIC para la mejora de la pronunciación de las vocales inglesas en el marco de la formación permanente

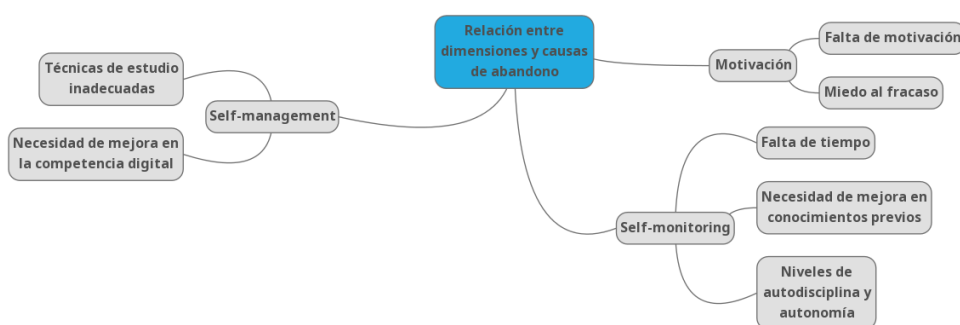


Fig. 1: Relación entre las dimensiones y las causas de abandono siguiendo a Garrison (1997) y a Aretio (2019)

Sin embargo, las experiencias colaborativas pueden jugar un papel clave para evitar el abandono antes de alcanzar el objetivo, como señala Garrison (1997). Marjan y Mozhgan (2012) definen el aprendizaje cooperativo como:

CL is an educational approach to teaching and learning that involves groups of learners working together to solve a problem, complete a task, or create a product. In the CL environment, the learners are challenged both socially and emotionally as they listen to different perspectives, and are required to articulate and defend their ideas. In so doing, the learners begin to create their own unique conceptual frameworks and not rely solely on an expert's or a text's framework (Marjan y Mozhgan, 2012, p. 491).

Las definiciones de aprendizaje autónomo y de aprendizaje informal no son excluyentes con la de aprendizaje cooperativo, sino que pueden ser complementarias si concebimos el aprendizaje autónomo como aquel en el que el/la aprendiz fija sus propios objetivos, procedimientos, tiempos y recursos en base a sus experiencias previas (Solórzano-Mendoza, 2017) y si tenemos en cuenta un factor clave de la definición de CEDEFOP (2008) que es que este aprendizaje es el resultado de interactuar con diferentes contextos informales.

En esta propuesta pedagógica se pone el foco en el componente de la pronunciación debido a que suele resultar un aspecto complejo para los aprendices de inglés (Aleksandrak, 2011; Estebas-Vilaplana, 2014). Autoras como Calvo-Benzies (2014) profundizan en la dificultad en la enseñanza de este componente lingüístico a hispanoparlantes debido a la diferencia entre ambos sistemas lingüísticos, a pesar de tener niveles altos de competencia en la L2.

En este caso en particular, la propuesta se centrará en el profesorado de Educación Primaria puesto que el objetivo es ofrecerles una serie de recursos que les permitan autoevaluarse y co-evaluarse para mejorar su pronunciación en la lengua inglesa.

Esta situación cumpliría los requisitos para considerarse aprendizaje cooperativo según Marjan y Mozhgan (2012) puesto que las personas

involucradas tendrían una meta común y un reto social y emocional: mejorar su pronunciación de la lengua que están usando en el aula (bien sea porque imparten lengua extranjera o porque imparten asignaturas del área no lingüística en lengua extranjera).

Teniendo en cuenta los principios en los que se fundamenta este trabajo (aprendizaje autónomo, aprendizaje colaborativo y aprendizaje informal) se han de añadir dos conceptos clave para conocer si se ha alcanzado el objetivo: la autoevaluación y la coevaluación. En ninguno de los tres tipos de aprendizaje que fundamentan este artículo (Aretio (2011); CEDEFOP (2008); Marjan y Mozghan (2012)) existe la figura del profesor o de la profesora, sino que el propio individuo o el propio grupo que decide emprender el nuevo aprendizaje ha de ser quien sea consciente de su grado de adquisición del objetivo mediante sus propios recursos. Para ello se proponen dos modalidades de evaluación que proporcionarán información sobre el proceso. Según Carrizosa y Gallardo (2012):

Todo aprendiz, por el hecho de serlo, realiza constantemente juicios de valor sobre sus propios logros y resultados de aprendizaje. Incorporar estas reflexiones al proceso de evaluación enriquece considerablemente la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Carrizosa y Gallardo, 2012, p. 5).

Para estos autores la autoevaluación es una forma de desarrollar la autonomía, de hacerse responsable de su propio aprendizaje y de valorar sus aportes al grupo.

Por otro lado, la evaluación entre iguales o *peer-assessment* es definida por los autores como:

Un ejercicio de valoración del trabajo desarrollado por los compañeros y compañeras en actividades de tipo cooperativo, en las que no sólo el profesor es consciente de los defectos y errores que los alumnos encuentran en el aprendizaje y no siempre es capaz de dar respuesta a las dificultades que se presentan (Carrizosa y Gallardo, 2012, p. 5).

La combinación de las diferentes modalidades de evaluación supone un eje clave sobre el que se sustentará la propuesta de innovación educativa contenida en este artículo.

2.1. La calidad de las vocales inglesas: el reto de los hispanoparlantes

El objetivo principal de este trabajo es proporcionar herramientas que ayuden a mejorar la calidad de las vocales inglesas al profesorado hispanoparlante que imparte clases en lengua inglesa. Ringbom (2006) acuñó un término denominado psicotipología que está ligado a la percepción de distancia

Herramientas TIC para la mejora de la pronunciación de las vocales inglesas en el marco de la formación permanente

o proximidad que los hablantes tienen hacia la lengua objeto. Según Kersten (2010) este factor es decisivo puesto que, en un estudio en el que dos grupos germanoparlantes formaron parte de dos programas de bilingüismo diferentes (alemán-francés y alemán-inglés) encontraron que el grupo de alemán-inglés tuvo mayor facilidad para aprender la lengua debido a la afinidad tipológica que existe entre ambas. Guarddon (2010) da una definición para clasificaciones tipológicas que aclara la relación entre lenguas:

Typological classifications of language lead to the establishment of language families which consist of language stocks that are considered to be related by common origin because of cognates in vocabulary. Concerning the notion of language family, the student must also be acquainted with the meaning of phylum. This category encompasses a number of language families and very often the term phylum is equated with that of language family and both terms are often used interchangeably (Guarddon, 2010, p. 390).

Por su parte, Baugh y Cable (2012) establecen la relación de proximidad entre el inglés y el alemán puesto que además de ser lenguas germánicas, pertenecen a la misma rama, *West Germanic*. Esta lejanía tipológica hace que el sistema consonántico y el sistema vocálico de ambas lenguas difieran mucho y consecuentemente, puede ser motivo de una de las grandes dificultades que experimentan los hispanoparlantes al hablar la lengua inglesa.

Existen casos documentados en los que estos problemas de distinción entre la calidad de las vocales inglesas han dado lugar a trágicos sucesos. Davies (2017) relata cómo un monitor de *bungee jumping* que tuvo problemas al dar una orden por la confusión de un par mínimo de las vocales [a] y [ə] en 'now' [naʊ] y 'no' [nəʊ]. Esta confusión le costó presuntamente la vida a una joven según apunta el autor del *Daily Mail*.

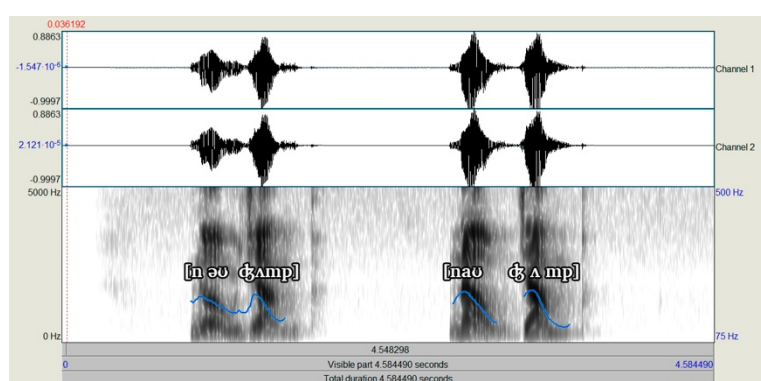


Fig. 2: Diagrama sonoro en Praat. Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 2 se aprecia claramente la diferencia entre ambos diptongos. Aunque ambos son *closing diphthongs* el primero va de una vocal intermedia central hasta una vocal casi-cerrada semiposterior redondeada, mientras que el

segundo va desde una vocal abierta anterior no redondeada hasta la vocal casi-cerrada semiposterior redondeada.

En esta sección se hará una comparación entre las calidades de las vocales entre la lengua española y la lengua inglesa. El sistema de notación fonético que se empleará será el IPA (*International Phonetic Alphabet*) y se ha tomado el RP como acento de referencia.

Vocales españolas	Vocales inglesas
[a]	[ɑ:]
	[æ]
	[ʌ]
[e]	[e]
	[ɜ:]
[o]	[ɔ:]
	[ɒ]
[u]	[ʊ]
	[u:]
Sin equivalente	[ə]
[i]	[ɪ]
	[i:]

Fig. 3: Análisis contrastivo entre las vocales españolas y las vocales inglesas. Fuente: Elaboración propia a partir de las aportaciones de Estebas-Vilaplana (2014).

Como se puede observar en la Figura 3 existen doce calidades vocálicas en inglés frente a las cinco españolas, probablemente, aunque el caso más conocido es el de la vocal débil schwa [ə], existen numerosos casos de falta de equivalencia como el de la vocal semiabierta posterior no redondeada [ʌ]. Un error común de los hispanoparlantes es asimilar las vocales con el sonido más parecido en español. Es decir, los sonidos [ʌ], [æ] y [ɑ:] tendrían cierta tendencia a ser pronunciados como [a] (Estebas-Vilaplana, 2014).

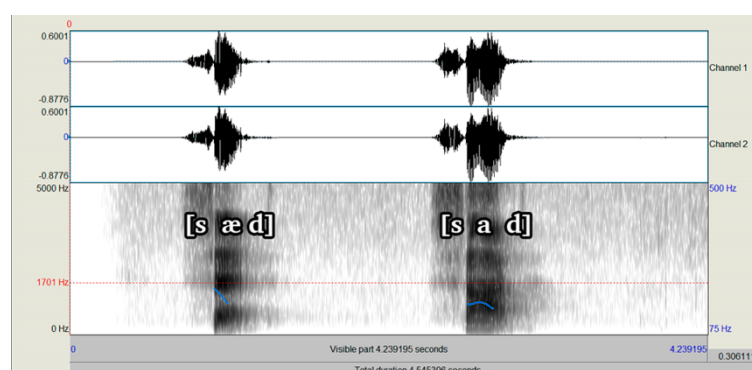


Fig. 4: Análisis contrastivo entre las vocales españolas y las vocales inglesas. Fuente: Elaboración propia a partir de las aportaciones de Estebas-Vilaplana (2014).

A modo de ejemplo, en la Figura 4 se puede apreciar gráficamente la diferencia de calidad entre los sonidos [æ] y [a], siendo el primero la

pronunciación esperada en inglés y el último, la pronunciación que suelen realizar los hispanoparlantes que están aprendiendo inglés. El sonido [æ] se corresponde con el de una vocal casi-abierta, anterior y no redondeada mientras que [a] es una vocal abierta, anterior y no redondeada.

2.2. La TICs aplicadas a la mejora del aprendizaje de lenguas extranjeras

Las TIC pueden tener un papel crucial en la mejora de la lengua extranjera. En esta propuesta de innovación educativa se centra la atención en la fonética. No obstante, existen numerosos proyectos de investigación que hacen uso de las TIC para promover el aprendizaje de aspectos concretos de la LE/L2, como, por ejemplo:

- a) *LITERALIA* (Learning in Tandem to Encourage Reciprocal Autonomous Learning in Adults) in which learners “exchanged regular emails with individual tandem partners supporting each other in learning the partner’s language”. (Stickler y Emke, 2011, p. 147)
- b) Aprendizaje de la pronunciación inglesa a través de canciones y textos literarios: ofrecido por la Universidad Nacional de Educación a Distancia desde 2019 en formato de MOOC.
- c) *TRADILEX* (La Traducción Audiovisual en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras). Este proyecto tiene como objetivo evaluar el papel de la Traducción Audiovisual activa (Talaván, 2020) en el aprendizaje de lenguas. El alumnado tiene que realizar sus propios subtítulos, doblajes, audio descripciones, subtítulos para personas sordas (SpS) y voces solapadas a partir de una propuesta metodológica con un fundamento riguroso diseñada por Talaván y Lertola (2022). Hay instrumentos diseñados específicamente para la medida de la mejora de las destrezas lingüísticas como el *Initial Test of Integrated Skills* (Couto-Cantero et al., 2021).

En la sección dedicada a metodología se explicará en profundidad el software que servirá como recurso para desarrollar esta propuesta basada en un aspecto concreto de la producción oral, la pronunciación.

3. Objetivos

Los objetivos principales de la innovación son:

- a) Proporcionar herramientas TIC que sean útiles para la mejora de la pronunciación de las vocales inglesas.
- b) Proporcionar herramientas para la autoevaluación y la coevaluación del aprendizaje de lenguas.
- c) Fomentar el trabajo cooperativo y las redes docentes para disminuir la sensación de soledad que a veces se puede experimentar.

- d) Incrementar la capacidad de aprendizaje autónomo del profesorado a la vez que se apuesta por la formación permanente.
- e) Poner en valor los contextos informales para el aprendizaje de lenguas.
- f) Desarrollar la competencia digital del profesorado.

A modo de resumen, la propuesta de innovación educativa pone el foco en la pronunciación, pero hace una mirada interdisciplinar que se nutre de la pedagogía y de las tecnologías educativas.

4. Desarrollo de la innovación

Los beneficiarios potenciales son el cuerpo de docentes que imparten asignaturas en inglés, sean asignaturas de contenido (AICLE) o la asignatura de lengua extranjera como tal. No obstante, cualquier persona puede beneficiarse de esta propuesta para mejorar su aprendizaje de la lengua extranjera. Para poder aplicar la innovación se requieren los recursos que se muestran en la Figura 5:

Hardware	Software	Otros
Ordenador con conexión a internet Altavoces /auriculares Micrófono	Audacity Navegador web	Dirección de correo-e

Fig. 5: Relación de materiales necesarios para la implementación de la propuesta. Fuente: Elaboración propia.

Cabe aquí señalar que *Audacity* es un *software* de código abierto, multiplataforma y gratuito que sirve para la edición de audio. Este software lo utilizaremos para tomar muestras de habla.

Se establecerá una temporalización de seis semanas que ayude a alcanzar el objetivo marcado dentro de la propuesta metodológica. Cada semana se trabajará una calidad vocálica española en oposición a sus “equivalentes” inglesas. La última semana se dedicará al estudio de la schwa exclusivamente por ser particularmente difícil para los hispanoparlantes y ya que es una de las vocales más frecuentes en lengua inglesa (Baugh y Cable, 2013) y no existe en español (Estebas-Vilaplana, 2014). A continuación, se detalla en la Figura 6, la distribución de sonido por semanas:

Herramientas TIC para la mejora de la pronunciación de las vocales inglesas en el marco de la formación permanente

Semana	Vocales españolas	Vocales inglesas
1	[a]	[ɑ:]
		[æ]
		[ʌ]
2	[e]	[e]
		[ɜ:]
3	[o]	[ɔ:]
		[ɒ]
4	[u]	[ʊ]
		[u:]
5	[i]	[ɪ]
		[i:]
6	-	[ə]

Fig.6: Propuesta de temporalización de la intervención. Fuente: Elaboración propia.

Es importante señalar que al final de cada semana se propone que se lleve a cabo una co-evaluación. Este elemento además de proporcionar información útil sobre el avance puede actuar como elemento contra el abandono previo a la consecución del objetivo.

El proceso se puede llevar a cabo individualmente o en grupos de personas que tengan un objetivo común. Preferentemente será en grupo para tener la oportunidad de trabajar de forma colaborativa; en caso de llevarlo a cabo de forma individual se ha de modificar la co-evaluación que tiene lugar cada lunes por una autoevaluación global del proceso de la semana.

Cada persona involucrada ha de descargar Audacity en su ordenador y recibirá un reto de otra persona que consistirá en pronunciar palabras que contengan la vocal con la que se está trabajando en esa semana. Por ejemplo, en la primera semana se ha de trabajar los sonidos [ɑ:], [æ] y [ʌ]. Para aprender a pronunciar estos sonidos se recomienda la búsqueda de palabras que los contengan como, por ejemplo: 'sad' [sæd], 'start' [stɑ:t] o 'sun' [sʌn]. Estas palabras se pueden encontrar en cualquier tesoro. Para escuchar su pronunciación se puede usar un recurso online gratuito que es *To Phonetics*, que permite ver y escuchar la transcripción fonética de cada palabra.

Para llevar a cabo la autoevaluación es necesaria la instalación de Audacity. Una vez instalado en el ordenador, se podrán grabar cadenas de habla para analizarlas; esto implica que una persona puede grabarse pronunciando una palabra y posteriormente escuchar su muestra para compararla con la original. Este sería el proceso de autoevaluación.

El aprendizaje cooperativo tiene lugar cuando cada lunes se envían las muestras de habla a otra persona por correo electrónico y tiene lugar la co-evaluación; cada persona implicada recibirá feedback y propuestas de mejora. Además, como el objetivo es común, el apoyo entre los miembros del grupo será un eje clave para seguir avanzando. Cada miembro buscará palabras con el

sonido de la próxima y lo compartirá por correo con el resto; así habrá un banco amplio de palabras con ese sonido sobre las que trabajar. En el caso de profesorado AICLE sería de gran interés la creación de un glosario colaborativo virtual de forma que se cada participante pueda añadir términos específicos de su campo del saber cuya pronunciación resulte compleja. De esta forma los términos propuestos serían de utilidad para todos los participantes. Se trataría pues de un aprendizaje informal, que usaría la plataforma virtual como lugar de creación de conocimiento.

En caso de disponer de una plataforma Moodle, el proceso sería más ágil, ya que la aplicación integrada "taller" facilita el proceso de coevaluación, mientras que la aplicación integrada "glosario" permite la creación de glosarios colaborativos en línea de forma sencilla. No obstante, se detalla el proceso para que en caso de no disponer de dicho recurso se pueda gestionar a través de correo-e. Sería interesante en este caso contar con una persona experta en pronunciación que proporcione *feedback* sobre la producción de cada participante.

5. Resultados esperados

Es importante destacar que lo que se señala en el documento consiste en una propuesta didáctica para la innovación educativa que aún no se ha implementado. Se espera que la intervención tenga repercusión en las variables que se detallan a continuación, y que el efecto vaya más allá de lo meramente lingüístico, ya que, en la educación, la emoción juega un papel clave.

Se espera que la autodisciplina aumente porque debido a la peculiaridad del aprendizaje autónomo, la persona ha de tomar conciencia de su manejo del tiempo y de la importancia de seguir el plan establecido para alcanzar sus objetivos. En caso de trabajar en grupo, la autodisciplina estará influenciada positivamente por el grupo puesto que se han de cumplir las normas fijadas y los plazos. La motivación se verá aumentada en el caso de ver progresos en su producción de las vocales y en caso de finalizar el programa sin abandonar. Esto último está íntimamente ligado a la autoestima puesto que finalizar un programa de tal complejidad supone una fuente de satisfacción personal. La pronunciación mejorará previsiblemente puesto que se trabajan aspectos concretos detenidamente y con profundidad. La competencia lingüística no solo mejoraría por el conocimiento y conciencia de las diferencias entre las calidades de las vocales sino que se comenzará a hacer uso de la función metalingüística para entender la L2. En el caso de optar por hacer el programa en grupo bajo el enfoque colaborativo, la capacidad de trabajar en grupo se verá incrementada. Finalmente, las TIC tienen un papel clave en este proceso y es por ello que la competencia digital puede aumentar sustancialmente puesto que se aprenderá cómo usar programas de edición digital de audio y también se requerirá el uso asiduo de diferentes servicios web.

6. Conclusiones

Las TIC tienen un papel clave para satisfacer las diferentes necesidades educativas que demanda la sociedad. La formación inicial es solo el primer paso y el profesorado en activo requiere formación continua en pos de velar por la calidad educativa del sistema educativo en general. Uno de los grandes problemas del siglo XXI es la falta de tiempo y es por ello que una combinación entre aprendizaje autónomo, aprendizaje informal y aprendizaje colaborativo pueden sentar las bases para satisfacer estas necesidades. En este caso se propone usar Audacity para tomar muestras de cadenas de habla con el objetivo de someterlas a la autoevaluación y a la coevaluación de forma que el feedback producido en el contexto informal entre iguales y entre el propio aprendiz implique una reflexión sobre el grado de consecución del objetivo establecido. En este caso ha sido el de la producción de las vocales puesto que existe una gran diferencia entre la calidad vocálica entre ambos idiomas posiblemente motivada por razones diacrónicas y tipológicas.

Uno de los grandes problemas para este tipo de programas puede ser la falta de motivación y el rápido abandono del mismo. La coevaluación y el trabajo colaborativo pretenden convertirse en un factor anti-abandono puesto que si se incrementa el sentido de pertenencia al grupo habrá menos posibilidades de abandonarlo y por ende, de abandonar el programa. Sin embargo, se establece otra posibilidad que es la de someterse al programa sin trabajo colaborativo y sin coevaluación, es decir, exclusivamente individual. Esta opción no es la más recomendable puesto que puede suponer un abandono temprano del programa; sin embargo, ante las demandas de la sociedad es necesario plantear una opción que permita total flexibilidad para poder conciliar con el resto de las obligaciones personales que se puedan tener.

Por otro lado, las TIC juegan un papel fundamental ya que la combinación de Audacity con diferentes servicios web como *To Phonetics* o *Google* permiten llevar a cabo las tomas de audio y compartirlas desde el ordenador de forma rápida y gratuita. El uso de plataformas virtuales como puntos de encuentro virtuales para el aprendizaje virtual puede ser de gran utilidad, es por ello por lo que se propone una variación de la dinámica para la plataforma *Moodle*, aunque no todos los centros ni todos los docentes cuentan con acceso este Sistema de Gestión de Aprendizaje (SGA). Esta variación de la propuesta metodológica permitiría la inclusión de una persona externa que proporcionase *feedback* sobre las diferentes producciones lingüísticas que complementarían el *feedback* del grupo de iguales.

Finalmente, una de las grandes ventajas que posee este programa es que permite tomar consciencia de las diferencias entre lenguas y que estas diferencias tienen diferentes motivaciones. Futuras investigaciones pueden versar sobre la posibilidad de que el conocimiento de las diferencias entre sistemas vocálicos y consonánticos de dos lenguas puedan ser útiles para el desarrollo de la competencia multilingüe y de la competencia multicultural.

Bibliografía

- ALEKSANDRZAK, M. (2011). Problems and Challenges in Teaching and Learning Speaking at Advanced Level. *Glottodidactica*, 37, 37-48. <https://doi.org/10.14746/gl.2011.37.3>
- BAUGH, A., y CABLE, T. (2012). *A History of the English Language*. Routledge.
- BOUD, D., y MOLLOY, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in higher education*, 38(6), 698-712. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- CALVO-BENZIES, Y. (2016). The teaching and learning of English pronunciation in Spain. An analysis and appraisal of students' and teachers' views and teaching materials. [Unpublished Doctoral dissertation. University of Santiago de Compostela].
- CEDEFOP. (2008). *Terminology of European Education and Training Policy*. Office for Official Publications of the European Communities.
- COUTO-CANTERO, P., SABATÉ-CARROVÉ, M., y GÓMEZ PÉREZ, M. C. (2021). Preliminary design of an Initial Test of Integrated Skills within TRADILEX: an ongoing project on the validity of audiovisual translation tools in teaching English. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 27, 73-88. <https://doi.org/10.7203/realia.27.20634>
- DAVIES, G. (2017). Girl, 17, died when she bungee jumped off a bridge in Spain without being tied to the ledge after an instructor with «very bad English» said «no jump» and she thought he said «now jump». *Daily Mail*. Recuperado de <https://www.dailymail.co.uk/news/article-4640358/Girl-died-bungee-jumping-no-rope-tied-bridge.html>
- ESTEBAS VILAPLANA, E. (2014). *Teach Yourself English Pronunciation. An Interactive Course for Spanish Speakers*. UNED.
- FERNÁNDEZ ABASCAL, E. G., GARCÍA RODRÍGUEZ, B., JIMÉNEZ SÁNCHEZ, M. P., Martín Díaz, M. D., & Domínguez Sánchez, F. J. (2010). *Psicología de la motivación*. Ramón Areces.
- GARCÍA-ARETIO, L. (2019). El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el Diálogo Didáctico Mediado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 245-270. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22433>
- GARRISON, D. R. (1997). Self-Directed Learning: Toward a Comprehensive Model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33. <https://doi.org/10.1177/074171369704800103>
- GUARDDON ANELO, M. C. (2011). *Diachrony and Typology of the English Language through the text*. Ediciones Académicas.
- KERSTEN, K. (2010). DOs und DONT's bei der Einrichtung immersiver Schulprogramme. *Languages Across the Curriculum: Ein Multiperspektivischer Zugang*, 71-92.
- MARJAAN, L., y MOZHGAN, L. (2012). Collaborative learning: What is it? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 491-495. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.092>
- RINGBOM, H. (2006). *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Multilingual Matters.
- RUIPÉREZ-GARCÍA, G., CABRERO-GARCÍA, J. C., y PALAZIO-ARKO, G. (2017). Estrategias para fomentar el aprendizaje autónomo de lenguas mediante el uso de dispositivos móviles (mobile learning). *International Journal of Educational*

Herramientas TIC para la mejora de la pronunciación de las vocales inglesas en el marco de la formación permanente

- Research and Innovation*, 8, 281-292. Recuperado de <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2427>
- SCHUGURENSKY, D. (2000). The Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field. *NALL Working Papers*, 19, 1-7. Recuperado de <https://hdl.handle.net/1807/2733>
- SOLÓRZANO-MENDOZA, Y. D. (2017). Aprendizaje autónomo y competencias. *Dominio de las Ciencias*, 3, 241-253.
- STICKLER, U., y EMKE, M. (2011). Materials Development for Learning Beyond the Classroom. *Beyond the Language Classroom*, 146-160.
- TALAVÁN ZANÓN, N. (2020). Using subtitles to enhance foreign language learning. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*, 41-52. <https://doi.org/10.30827/digibug.30659>
- TALAVÁN, N., y LERTOLA, J. (2022). Audiovisual translation as a didactic resource in foreign language education. A methodological proposal. *Encuentro*, 23-39. <https://doi.org/10.37536/ej.2022.30.1931>

Fecha de recepción: 13/04/2022

Fecha de aceptación: 07/06/2022