



UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

EL USO DEL PODCAST EN EL APRENDIZAJE DE LENGUA INGLESA

TFM del Máster Oficial en Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Autor: López Miralles, Alejandro

DNI: 76635252B

Tutor: Nicolás Román, Susana

DNI: 45594362J

Especialidad: Inglés

Fecha de entrega: 12/06/2015

Fecha de defensa: Julio de 2015

Firma del alumno:

Firma del tutor:

Almería, a 25 de Mayo de 2015.

A mis padres, Juan Luis y Ángeles, por hacer realidad cada uno de mis sueños. A mi hermana, Lorena, por ser la sonrisa que me ayuda a superarme. A mis tíos maternos, Carmen y Pepe, por ser siempre esa fuente de consejos inagotables. A mis tíos paternos Antonio y Loli, por toda la ayuda prestada. A mi abuela, Ángeles, por cada gesto incansable. A mis cuñados, Antonio, Paqui y Manuel, por tener siempre esa fe ciega en mí. A mis tutores, Carmen Jurado y Susana Nicolás, por ser tan pacientes conmigo. A mi pareja, Noelia, por ser la luz que ilumina mi camino, desde el primer día que llegó. A mis abuelos Juan y María que, desde donde estén, siguen siendo mi estrella...

Índice de contenidos

1. Hipótesis, objetivos del estudio y motivación	2
2. Tema de estudio: El mundo del podcast	4
2.1 ¿Qué es un podcast?	4
2.2 Evolución histórica	6
2.3 Dispositivos de reproducción y grabación	7
2.4 Plataformas de podcasting y RSS	9
2.5 Aplicaciones	13
3. El podcast en el aula de lengua inglesa	14
3.1 Trayectoria	14
3.2 Tipos y aplicaciones	17
3.2.1 Grabaciones de lecciones magistrales en clase u online	17
3.2.2 Material complementario de refuerzo y ampliación	18
3.2.3 Material original sin fines académicos	19
3.2.4 Posibles problemas de aplicación y soluciones	21
3.3 Valores pedagógicos y ventajas	22
3.3.1 Estilos de aprendizaje	22
3.3.2 Motivación	24
3.3.3 Autonomía y cooperación	26
3.3.4 Listening y Speaking	28
3.3.5 Importancia de la producción de podcasts	30
4. Propuesta didáctica: Aplicación del podcast en el aula	32
4.1 Investigación previa: ¿Utilizan el podcast los alumnos?	32
4.2 Metodología	38
4.2.1 Centro y características del grupo experimental	38
4.2.2 Materiales	40
4.2.3 Procedimientos y desarrollo	41
4.3 Resultados y discusión: ¿Se dan efectos positivos sobre el alumnado?	43
5. Conclusiones	49
6. Bibliografía	52
7. Anexos	57

7.1 Encuesta previa (FASE I)	57
7.2 Encuesta de valoración sobre la producción del podcast (FASE II)	58
7.3 Hoja de evaluación de la producción del podcast (FASE II)	59
7.4 Remix de los podcasts producidos por los alumnos (FASE II)	60
7.5 Actividades aplicables al podcast	60

La enseñanza del inglés debe estar a la par con el avance de la tecnología y de las herramientas que ésta presenta para promover la autonomía en el proceso de aprendizaje. La interactividad es un rasgo que caracteriza a la Web 2.0 y que debe ser aprovechado por el docente para la incorporación del mundo real al aula de clase (Chacón & Pérez, 2011, p. 44).

1. Hipótesis, objetivos del estudio y motivación

En la era actual, marcada por la teoría del conectivismo, la tecnología ha reestructurado nuestras formas de vivir, conectarnos, comportarnos, comunicarnos, trabajar e incluso aprender (Siemens, 2004, en O'Bannon, Lubke, Beard & Britt, 2011, p. 1887). Los nuevos dispositivos, unidos a sus innumerables herramientas y aplicaciones de *software*, abren un mundo de posibilidades capaz de enriquecer hasta el lado más recóndito de nuestras vidas. Este moderno panorama cultural y social ha marcado a una generación ya definida como “Generación Y o Generación *iLife*”, una generación profundamente “atraída por las nuevas tecnologías” (Newnham & Miller, 2006, p. 1). Otros términos como “*Digi-Kids*”, “Digitales nativos”, “*Netizens*” o “*Thumbsters*” denominan a esta generación a la vanguardia del avance (Prensky, 2001, en Thompson, 2007, p. 1020).

Al igual que la vida está experimentando un cambio en general, “el inglés que enseñamos y las cosas que hacemos en el instituto están cambiando” (Thompson, 2007, p. 1020). La enseñanza del inglés, como no podía ser de otro modo, ha acogido con los brazos abiertos a la tecnología, valorando su potencial y posibilidades dentro y fuera del aula, así como sus aplicaciones tanto por profesores como por alumnos. De acuerdo con Harris y Park, “la tecnología facilita la mejora en la calidad de enseñanza, posibilita una enseñanza efectiva y mejora la experiencia de aprendizaje” (Harris & Park, 2008, p. 549). Así, cada vez son más comunes nuevas técnicas como “*MALL (Mobile Assisted Language Learning)*” o “*Mobile Learning (M-Learning)*” (Al Fadda & Al Qasim, 2013, p. 30), basadas en el uso de dispositivos electrónicos móviles como portátiles, tablets, *smartphones* o reproductores de mp3, durante todo el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, dentro del universo tecnológico hay un mundo de especial aprovechamiento por parte de la enseñanza de lengua inglesa: el podcast. Este recurso será el centro de la presente investigación. Las hipótesis de las que parte este estudio se basan en una premisa fundamental establecida por Chacón y Pérez:

La práctica del inglés como lengua extranjera, a través del podcast, es ventajosa en tanto que facilita el desarrollo de las habilidades de expresión y comprensión oral y promueve estudiantes autónomos que autorregulan su aprendizaje utilizando Internet. (Chacón & Perez, 2011, p. 50)

Así, recogiendo esta afirmación, partimos de las siguientes hipótesis que se estudiarán y comprobarán a lo largo de esta investigación:

- El consumo y la producción de podcasts ayudan a los alumnos a mejorar las destrezas de *listening* y *speaking* (comprensión auditiva y expresión oral).
- El podcast desarrolla competencias básicas como la comunicación lingüística, la competencia digital, la competencia para la autonomía y la competencia cooperativa.
- El podcast favorece la motivación de los estudiantes, comprobando que se refuerzan los contenidos a través de un recurso actual, dinámico e inherente a la generación.
- El podcast es acogido y adaptado a los estilos de aprendizaje de cada alumno.
- El podcast es usado como recurso complementario de clase, grabaciones de lecciones magistrales e, incluso, como material con fines distintos a los académicos.
- El podcast es utilizado de forma habitual dentro y fuera del aula, tanto por alumnos como por profesores.

El objetivo principal de la investigación será el de comprobar si se cumplen estas hipótesis. Para ello, el presente estudio cuenta con una parte de revisión bibliográfica y otra centrada en la investigación práctica realizada durante la estancia en el I.E.S. Al-Andalus de Almería.

Con respecto a la parte de revisión literaria, se intentan verificar estas hipótesis con la ayuda de autoridades del mundo del podcast. Así, en el segundo punto describiremos el podcast, su historia, dispositivos de consumo, producción y publicación, así como sus aplicaciones fuera del ámbito educativo. En el tercer bloque, estudiaremos el podcast dentro del aula a través de su trayectoria en la enseñanza, sus tipos y aplicación, así como sus valores pedagógicos y ventajas.

En la parte de investigación práctica, se intentan comprobar las hipótesis a través de una muestra real. Así, en el cuarto punto se realiza una investigación previa sobre el uso del podcast en tres cursos muy diferenciados, aplicando finalmente el uso del mismo en un grupo determinado, y discutiendo los diferentes resultados. Se finaliza el estudio con las correspondientes conclusiones generales, bibliografía y anexos.

La realización de esta investigación se ha visto impulsada por varias motivaciones. Una de ellas es el pequeño número de estudios sobre el tema, lo cual sorprende para ser moderno y entusiástico. Autores como Lazzari demuestran como hay un vacío de estudios en los efectos del podcast en la enseñanza (Lazzari, 2009). Además, confío en que este tipo de recursos no sólo ayudan a que el alumno mejore destrezas poco practicadas (*listening* y *speaking*) sino otras importantes en su vida como la autonomía, la motivación personal, el uso de la tecnología y el enriquecimiento de los valores cooperativos a través de los estilos de aprendizaje de cada estudiante. Además, siento especial motivación por el hecho de que el podcast pueda aplicarse de muchas formas en la enseñanza, desde su consumo como material de refuerzo y grabaciones de clase, hasta su producción por parte del alumno.

2. Tema de estudio: El mundo del podcast

2.1 ¿Qué es un podcast?

Autoridades mundiales han definido, descrito y valorado el podcast. El Diccionario Americano de Oxford lo define como “un archivo digital disponible en internet para ser descargado en un reproductor portátil, ordenador, etc.” (Oxford University Press, 2005). Autores como Richardson van más allá y describen el origen de la palabra: “combinación de ‘Pod’, procedente de *Apple’s iPod*, y “*broadcasting*” (Richardson, 2006, p. 111). El *iPod* es el reproductor de audio de *Apple*, mientras que *broadcasting* significa emitir, por lo que la combinación ilustra la esencia del podcast: la difusión y emisión de contenidos de audio basados en diversas temáticas como la enseñanza, política, deportes, etc.

Sin embargo, los rápidos avances tecnológicos han permitido que el podcast no esté basado únicamente en un formato de audio sino que pueda combinar en un sólo archivo, audio y video. Richardson explica esta complementación en la siguiente cita:

Podcasts can be delivered in audio format only or in enhanced format (audio and video). Video can be in the form of video clips or screencasts as in capturing what is on the computer screen, adding a bit of audio narrative, and publishing as multimedia (Richardson, 2006, p.111).

De esta forma, las posibilidades que ofrece el podcast son muy abundantes en todos los ámbitos. No sólo estamos ante un recurso basado en audio y video, sino también en diversas temáticas, portátil, atemporal y adaptable a los estilos de aprendizaje de cada alumno. Como afirma Anne Fox, productora del podcast *Absolutely Intercultural*:

Critical features of a podcast are content choice, portability, and time shifting opportunities since these support personalised and mobile learning (...) The audio can be slowed down, chunked and repeated at will (Fox, 2008, p. 3).

Anne Fox destaca otro de los aspectos fundamentales del podcast: favorece la interacción entre los individuos. La gran mayoría se encuentran alojados en plataformas y páginas webs que poseen espacios para la interacción mediante comentarios e incluso mensajes de audio. En el caso del aprendizaje del inglés es vital, pues asegura la comunicación y por lo tanto el desarrollo de destrezas orales, auditivas y escritas. Así:

Podcasts also often have a Web location on a blog where information, sometimes called “show notes”, about each episode is also stored and where listeners can interact with the podcasters through email or a comment function (Fox, 2008, p. 2).

Considerando los puntos expuestos en este epígrafe no es de extrañar que el diario *The Economist* reconozca el podcast como una herramienta “genuinamente nueva” (*The Economist*, 2006, en Harris & Park, 2008, p. 548). Estamos ante un potente recurso tecnológico que proporciona, como afirman en inglés Harris y Park, un “*anytime, anywhere media experience*” (Harris & Park, 2008, p. 548), asegurando la intemporalidad, portabilidad, flexibilidad y adaptabilidad. Todo ello se traduce en el enriquecimiento no sólo de la enseñanza sino de otras disciplinas en las que se pone en práctica esta herramienta.

2.2 Evolución histórica

Como la mayoría de recursos tecnológicos, el origen del podcast es cercano, de ahí su carácter innovador y moderno. Según la investigación de Al Fadda & Al Qasim, la historia comienza en 1999. Winer, uno de los informáticos que posibilitaron el nacimiento del podcast, cooperó con Adam Curry, el anterior director y presentador de la cadena de música MTV. Juntos aplicaron la tecnología disponible y conectaron contenidos multimedia con herramientas de difusión como el RSS (*Really Simple Syndication*). Posteriormente, en 2004, Curry desarrolló una aplicación para transferir audio de forma automática a un *iPod*. El éxito fue tal que fue comprada por *Apple* y surgió *iTunes*: el programa de transmisión de contenidos multimedia por excelencia y el primero en ofrecer podcasts de diversas temáticas (Al Fadda & Al Qasim, 2013, p. 31).

Según O'Bannon, Lubke, Beard & Britt, el rápido desarrollo histórico del podcast se debe a los siguientes motivos:

- La penetrante naturaleza de internet.
 - El rápido crecimiento de la banda ancha (ADSL y fibra óptica).
 - Creación y expansión de ordenadores personales multimedia.
 - La explosión del *streaming* y el contenido descargable.
 - La rápida adopción de dispositivos portátiles MP3, *smartphones* y tablets.
- (2011, p. 1885)

Además, como aseguran Al Fadda & Al Qasim, “el mejorado acceso inalámbrico tanto por WIFI como por 3G ha potenciado la adopción de los *smartphone*”, dispositivos tecnológicos por excelencia donde se pueden reproducir podcasts, difundirlos y producirlos en cualquier lugar y momento (2013, p. 30). El podcast ha tomado tal dimensión que fue designado por la BBC como palabra del año 2005 por su rápido crecimiento en popularidad y difusión (BBC, 2005). En 2004, comenzaron a publicarse los primeros estudios generales sobre podcasts bajo la autoría de Hammersley.

2.3 Dispositivos de reproducción y grabación

El desarrollo tecnológico ha llegado a un punto tan avanzado que desde el propio teléfono móvil se pueden tomar y difundir fotografías, grabar, escuchar y difundir videos y audios, retocar imágenes y documentos, ver películas y escuchar música, leer y escribir en redes sociales, enviar mensajes e emails con material adjunto, disfrutar de tu mejor libro, periódico o radio en formato digital. En resumen, las posibilidades de uso en cualquier contexto son prácticamente infinitas. Si a esto le añadimos la reciente incorporación de los *smartphones* (teléfonos inteligentes), tablets y portátiles más avanzados, las herramientas se multiplican considerablemente. Según O'Bannon, Lubke, Beard & Britt, la flexibilidad y movilidad de estos dispositivos abren nuevas posibilidades en la enseñanza del inglés a la vez que facilitan la labor de los estudiantes:

Mobile technologies, including MP3 players, smartphones, and Personal Digital Assistants (PDAs), extend this flexibility and allow learners to review instructional information while on the move (e.g., on the bus, on the train, or in the car) (2011, p. 1886).

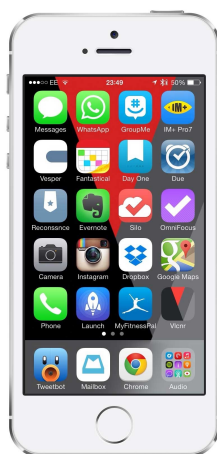
Al ser un archivo de audio/video digital, el podcast puede ser reproducido, difundido e incluso grabado desde cualquiera de los dispositivos anteriormente mencionados. Una de las posibilidades más populares es el reproductor de música *iPod Touch* de *Apple*:



El *iPod Touch* no es un simple reproductor MP3, pues tiene todas las funcionalidades de un *iPhone* pero sin función de llamadas. De menos del tamaño de la palma de una mano, permite grabar podcasts con excelente calidad, editarlos y difundirlos vía *iTunes*

o en cualquiera de las plataformas que mostraremos en el próximo epígrafe. Además, desde un enfoque orientado al usuario o consumidor, permite la elección y reproducción de podcasts según la temática. Así, con ayuda de unos altavoces o auriculares, los podcasts pueden ser utilizados en las clases de inglés, en el autobús, andando, o en casa. Harris y Park aseguran que “el dispositivo portátil de podcasting MP3/MP4 ya no es simplemente un medio de entretenimiento a través de música y video. Ahora es también un portador de material educativo” (Harris & Park, 2008, p. 548).

Un ejemplo muy común es el uso de *smartphones* como el *iPhone* de *Apple*:



Al igual que el resto de *smartphones* actuales, permite la fácil grabación, edición, difusión y reproducción de podcasts. Anne Fox recoge como “los profesores de inglés deben considerar que muchos de sus estudiantes poseen móviles capaces de hacer grabaciones de voz adecuadas, dando grandes oportunidades de escuchar podcasts e incluso de grabarse así mismos” (Fox, 2008, p. 9).

Las tablets como el *iPad* de *Apple* también favorecen la producción y reproducción de podcasts, estando todas sus funcionalidades a un paso intermedio entre un ordenador y un *smartphone*:



Además de los dispositivos anteriores, encontramos los ordenadores de sobremesa y portátiles que, en combinación con micrófonos USB y auriculares, aseguran una calidad de audio excelente a la hora de producir y escuchar podcasts:



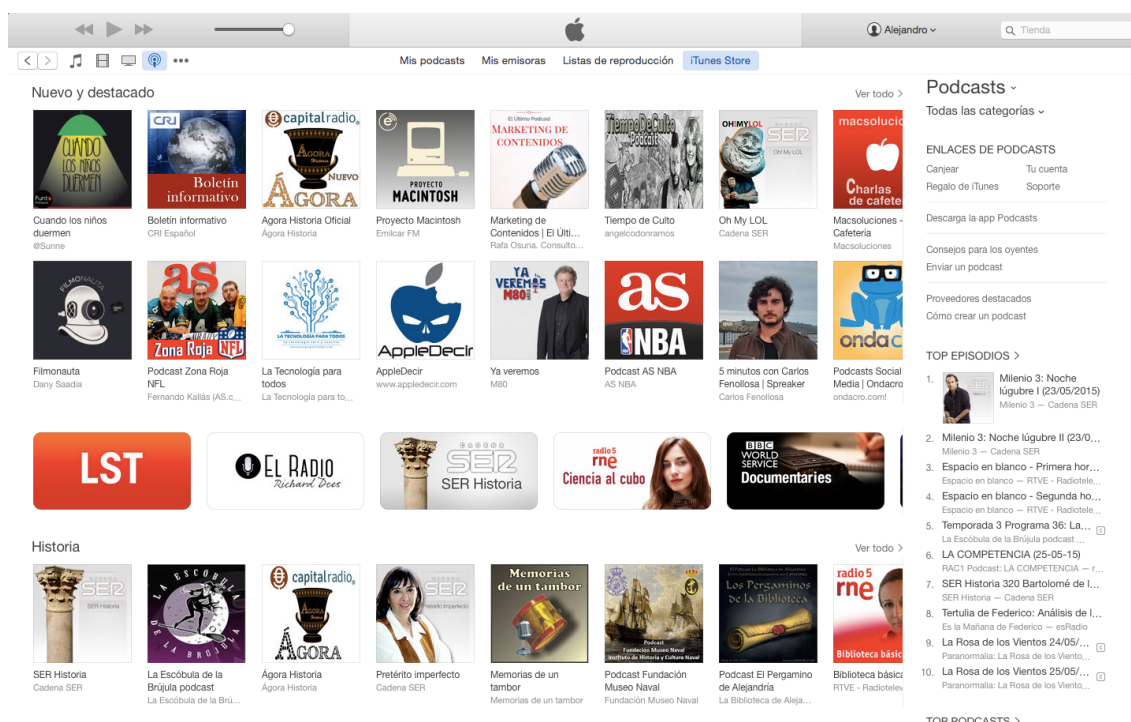
2.4 Plataformas de podcasting y RSS

Examinados los dispositivos de podcasting, surgen las siguientes preguntas: ¿Con qué aplicación puedo encontrar y escuchar podcasts según la temática deseada? ¿Con cuál puedo subir y/o difundir los podcasts que yo mismo produzca? La respuesta es sencilla: el usuario puede elegir entre *Stitcher*, *Ivoox* o *iTunes*, tres de las plataformas de podcasting más populares que no sólo permiten escuchar sino también suscribirse y recibir alertas cuando haya novedades de un podcast específico, subir podcasts que nosotros mismo produzcamos, interactuar con el resto de usuarios de forma escrita u oral etc. Podemos encontrarlas en versión online para acceder desde el ordenador o bien

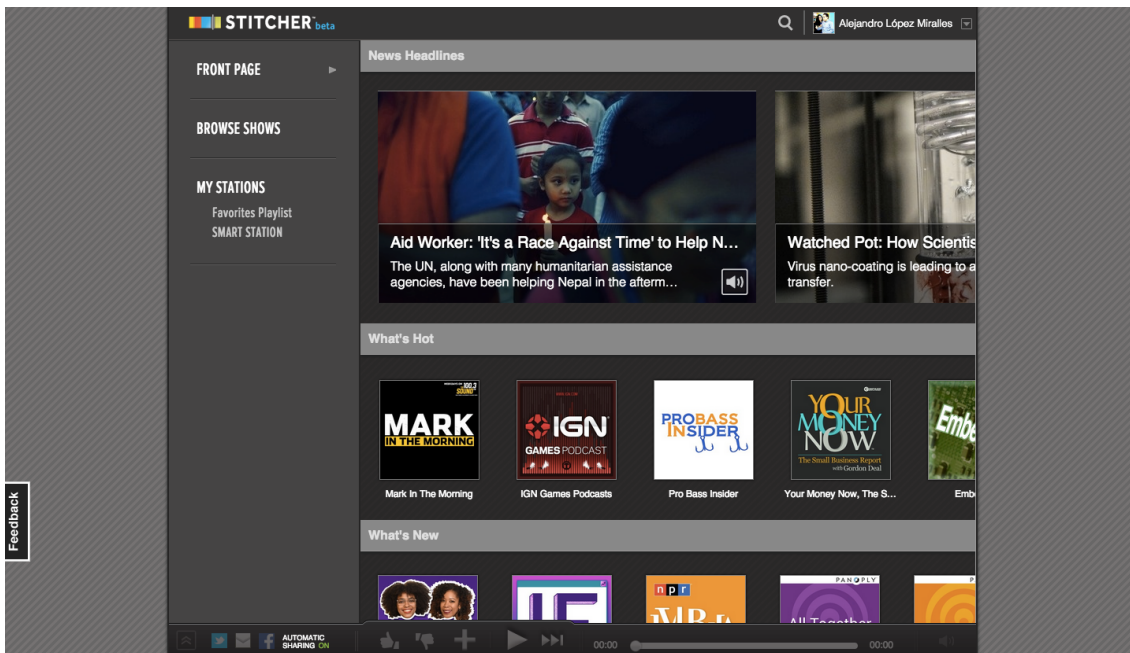
en versión APP para poder acceder desde un *smartphone* Android o *Apple*, tablet o un reproductor MP3 inteligente como el *iPod Touch*. Según Stanley, una de las autoridades del mundo del podcast, todas estas plataformas están basadas en la tecnología RSS, una tecnología que desmarca al podcast del resto de recursos por un motivo fundamental:

Listening to audio or watching videos are nothing new to the Internet. What puts podcasting apart from other ways of delivering audio online, such as streaming, is the idea of automatically downloaded content. What makes this possible is RSS (Really Simple Syndication). [...] Just as RSS transformed blogging, enabling people to manage vast quantities of text content, so a revision of RSS for podcasting has made it easier for people to now leave their homes with pieces of the Internet into their mp3 players. (Stanley, 2006, en McMinn, 2008, p. 8).

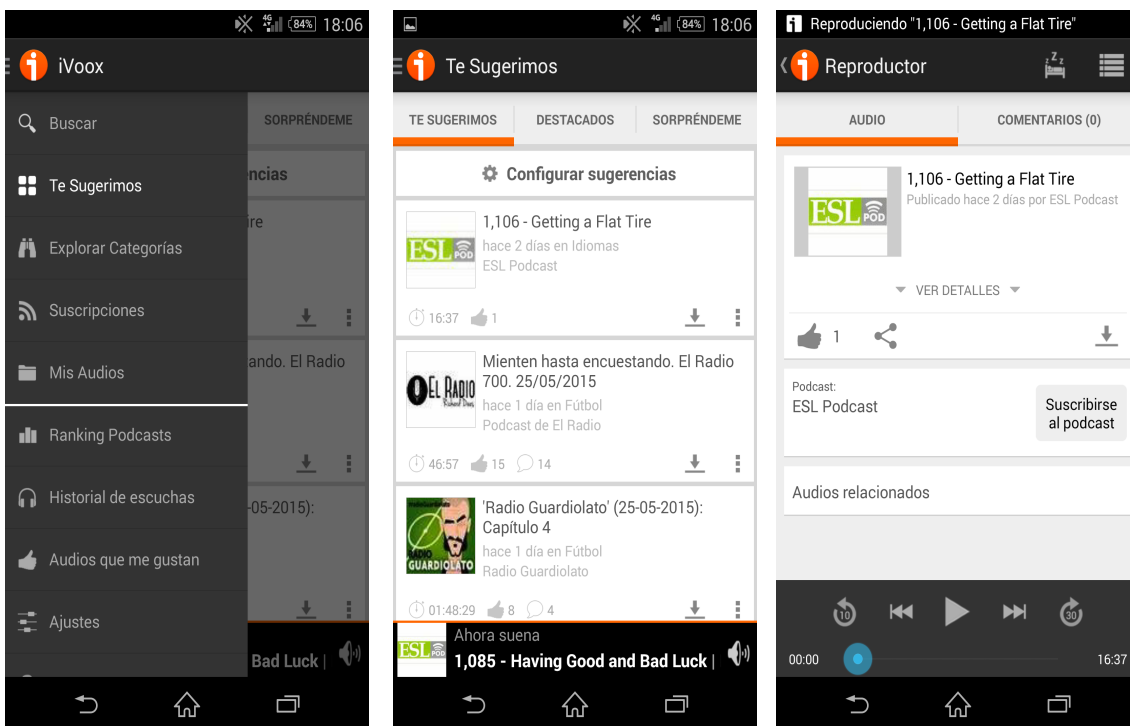
Veamos a continuación el funcionamiento tan simple de este tipo de plataformas:



iTunes (versión Mac en la imagen) permite la escucha de podcasts de una forma muy simple. Basta con hacer clic en el icono de podcasts ubicado en la parte superior izquierda. De forma automática se desplegará una pantalla principal como la que se ilustra con todas las novedades. Para escuchar un podcast en específico se hace clic en él o se tecldea el mismo en el campo de búsqueda superior derecho. Para suscribirnos al podcast o interactuar con otros oyentes basta con acceder al mismo.

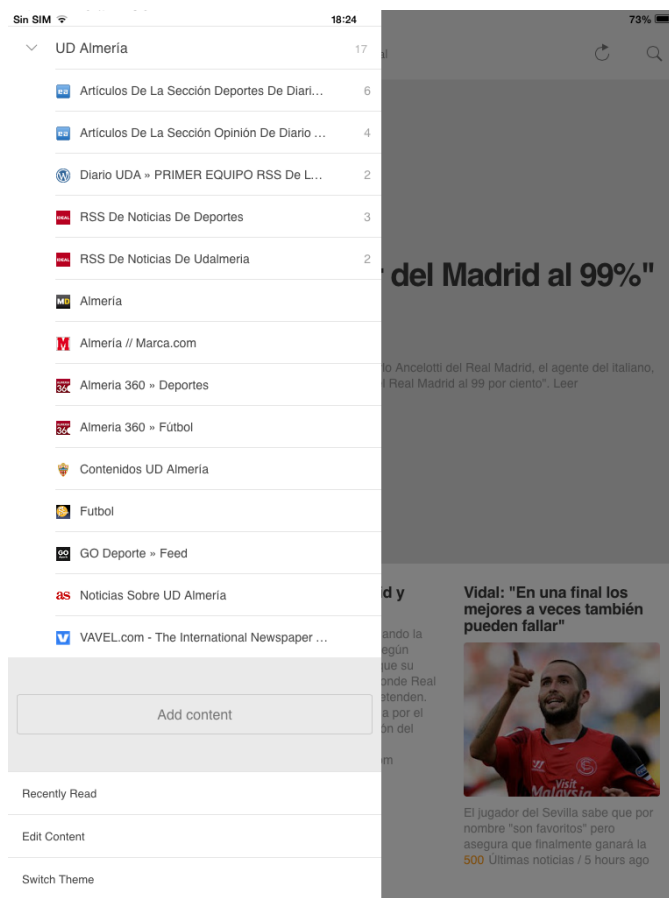


Stitcher (versión online en la imagen) tiene un funcionamiento similar a iTunes. Al acceder se desplegará una pantalla principal con los éxitos o novedades. Para escuchar un podcast basta con hacer clic en él. Si deseamos alguno en específico basta con teclear el mismo en el campo de búsqueda superior derecho. Para suscribirnos al podcast o interactuar con otros oyentes accederemos al mismo.



Ivoox (versión Android en la imagen) es la plataforma de podcasting más usada a nivel mundial. Para encontrar y escuchar un podcast, se despliega el menú de la izquierda y se marca “buscar”. En ese mismo menú tendremos a mano nuestras suscripciones RSS e incluso una opción para explorar categorías. El botón “Mis audios” permite subir archivos de audio desde el *smartphone*, MP3 o tablet.

Sin embargo, existen podcasts alojados en webs o blogs externos a las plataformas de podcasting. El tener que teclear la web cada vez que deseemos escuchar un podcast o bien comprobar si hay novedades sería monótono. Para ello, encontramos aplicaciones RSS externas como Feedly, que permiten agrupar secciones de blogs o páginas web con tan sólo introducir la dirección, de forma que podamos comprobar novedades o escuchar podcasts con tan sólo un clic. Aunque en la imagen (versión para *iPad*) se muestra su aplicación a artículos de noticias, en el caso de los podcasts funciona exactamente igual. Los números indican las novedades de cada web:



2.5 Aplicaciones

La presente investigación estudia las aplicaciones y los efectos que tiene el podcast en el aprendizaje de lengua inglesa. Todos son recogidos en el tercer epígrafe de este estudio. Sin embargo, resulta fundamental enfatizar que el podcast también está presente en una serie de contextos diferentes al propiamente pedagógico. De este modo, según Harris y Park, este recurso puede actuar como herramienta de marketing, informativa e incluso de accesibilidad para individuos con deficiencias (2008, p. 548).

Bisson asegura que el “podcast es una herramienta de marketing para reclutar futuros estudiantes (...) que actúa como un mecanismo de difusión” (Bisson, 2002, en Harris & Park, 2008, p. 550). Además, Harris y Park resaltan la labor informativa del podcast en tanto que “informa a usuarios principiantes acerca del servicio de bibliotecas o difunde noticias de la universidad a personal y a estudiantes” (2008, pp. 548-549). Para ellos, las Universidades de Bristol, Loughborough y Southampton son un ejemplo de estas prácticas. Por ejemplo, en la Universidad de Durham el podcast es usado para “ofrecer un tour por el campus y la biblioteca, con una introducción a la vida universitaria para alumnos entrantes” (Harris & Park, 2008, p. 549).

Sin embargo, el podcast también es usado para potenciar la accesibilidad de individuos con deficiencias de todo tipo, sobre todo visuales. Así, facilita el tratamiento de la diversidad. Al ser un recurso sonoro, los invidentes pueden informarse sobre un tema, recibir información y publicidad o, más importante, trabajar las lecciones magistrales o material complementario de una forma accesible y sencilla. Además, si vamos más allá, Harris y Park afirman que en la “Universidad de Winchester el podcast es usado para ayudar a estudiantes disléxicos, formando parte de la Unidad para la Atención de la Dislexia” (2008, p. 549).

Cabe decir que el podcast también es muy utilizado en el ámbito radiofónico con las grabaciones de los espacios ya emitidos. Así, el oyente puede disfrutar de los programas no escuchados en cualquier momento y lugar.

3. El podcast en el aula de lengua inglesa

3.1 Trayectoria

Los anteriores epígrafes han demostrado que la integración y uso del podcast en nuestra sociedad son históricamente recientes. Por lo tanto, su aplicación en el aula de lengua inglesa todavía se encuentra inmersa en un proceso de desarrollo. Autores como Chester, Buntine, Hammond y Atkinson, aseguran que los “estudios del uso del podcast en la enseñanza comenzaron a aparecer en 2006” (2011, p. 236). La actual cantidad de investigaciones sobre el tema, aún siendo pequeñas, permiten hacer un estudio de las posibilidades de este recurso.

La principal motivación para el empleo del podcast en el aprendizaje de lengua inglesa surge de un problema muy habitual en su enseñanza. Los estudiantes, con tan sólo 2-3 horas semanales de clase, tienen muy pocas posibilidades de practicar el idioma y mucho menos de desarrollar habilidades como la comprensión auditiva y expresión oral. Además, los profesores tienen dificultades para impartir la programación. Todo deriva en la desmotivación de docentes y alumnos en torno a la lengua. Así lo afirma McMinn:

A continuing problem in the English language classroom is time. The number of school days allocated towards language learning may be insufficient; a teacher may not have enough time to cover materials in a lesson; students may not have the time to practice English outside of the classroom; and students may not be motivated to or want to spend the necessary time to learn English. At the Hong University of Science and Technology, attending two 50-minute English language lessons a week is not enough time to effectively practice and learn the language (2008, p. 212).

La raíz del problema no es otra que el enfoque dado al inglés desde las programaciones oficiales, pasando por el equipo directivo y hasta los profesores. Al-Shehri describe en su investigación como la enseñanza del inglés continua siguiendo un método tradicional y basado en el aula, con muy pocas oportunidades para la práctica de la lengua en todos sus ámbitos (Al-Shehri, 2011). De este modo, es fundamental encontrar métodos y estrategias que incrementen la motivación y la práctica del inglés, tanto oral como auditiva. Como asegura McMinn: “El podcast ofrece una forma de hacerlo creando una

clase sin límites, móvil y que incremente la motivación, posibilidades y tiempo para practicar inglés” (2008, pp. 213-214).

Este autor establece que “la ventaja del podcast es su movilidad”, característica que permite su uso dentro y fuera de clase (2008, p. 213). En su investigación, Kavaliauskiene destaca la atracción hacia el podcast al ser un recurso capaz de proporcionar una “práctica auditiva actualizada y auténtica (...) permitiendo a los estudiantes un control sobre su aprendizaje y el descubrimiento de material de forma autónoma” (Kavaliauskiene, 2008, en Al Fadda & Al Qasim, 2013, p. 30). Sin duda, la clave del podcast es que expone a los estudiantes ante piezas originales, potenciando la comprensión auditiva y el vocabulario. Además, fomenta el trabajo autónomo (Al Fadda & Al Qasim, 2013, p. 38).

Autores como Panday han demostrado la efectividad del podcast en el aula de lengua inglesa por encima de otros recursos como los textos. Según su investigación, dada su naturaleza sonora el podcast es capaz de facilitar la retención de información de forma tres veces más efectiva más que un texto. La entonación y expresión influyen en las emociones del receptor, y contribuyen a la asimilación y retención del mensaje:

The auditory dimension of podcasting, e.g., intonation or vocal expression, conveys a message directly to the listener’s heart and brain. The personal touch, including expression of emotions, feelings and tonal variations may contribute to a podcast message, in a way that cannot be achieved with a textual message (Panday, 2009, en Al Fadda & Al Qasim, 2013, p. 33).

El estudio de Chester, Buntine, Hammond y Atkinson, refleja varios usos del podcast por parte de los alumnos: “encontrar información desconocida, revisar material complejo, trabajar contenidos a un ritmo propio o incluso disfrutar en diferido de una lección magistral a la que no se asistió”. Sin embargo, entre todas destaca la revisión de contenidos de cara al examen a través de material complementario (2011, p. 237). Todo ello no sólo posibilita el desarrollo de la comprensión auditiva sino también una agrupación de todo el contenido teórico que permite la inversión de gran parte del tiempo

de clase en realizar actividades prácticas (comunicación, expresión y comprensión). Lonn y Teasley confirman este planteamiento:

Podcasting offers instructors the ability to capture fundamental topics for review while devoting face-to-face time for discussion, student-led instruction, and innovative activities. The time gained in class allows for longer periods of hands-on practice and student-centered interactions (2009, p. 92).

Hasta ahora, hemos examinado el consumo del podcast como material de clase. Sin embargo, Hew propone que “los estudiantes, además de utilizar podcasts existentes, también creen sus propios podcasts” (Hew, 2009, en O’Bannon, Lubke, Beard & Britt, 2011, p. 1885). La producción de podcasts no sólo es una práctica perfecta para el desarrollo de las habilidades de *speaking* y *listening*, sino también una oportunidad para desarrollar competencias basadas en la comunicación, autonomía y cooperación entre los alumnos. Al Fadda & Al Qasim entienden que así los beneficios del podcast son mayores:

In order to increase the potential benefits of podcasting in higher education, there is a need to focus on the design of podcasts, rather than on merely repeating lecture content, as it is important to give an active role to students. Thus, podcasts are seen to be most beneficial when introduced as part of a blended approach in which students are encouraged to generate their own recordings (2013, p. 31).

La mayor parte de las investigaciones sobre podcasts reflejan que los estudiantes acogen este recurso con entusiasmo. Newnham y Miller recogen como el 90.2% de sus participantes “aseguran que el contenido de clase es más fácil de entender gracias al podcast” (2006, p. 1). Otros afirman que “la satisfacción del alumnado es normalmente alta y que perciben los podcasts como una herramienta que enriquece su aprendizaje” (Chester, Buntine, Hammond & Atkinson, 2011, p. 236).

El uso del podcast en la enseñanza de inglés es tan beneficioso que ha dado resultados sorprendentes como el reflejado en una investigación de Lu (2007). A un alumno de Taiwán, que previamente no había sido expuesto a un inglés auténtico, se le pidió transcribir podcasts, identificar su vocabulario y gramática, y discutir sobre la temática de los mismos. El estudio reveló que el participante ganó confianza y fue capaz de comprender mejor el inglés (Lu, 2007).

3.2 Tipos y aplicaciones

3.2.1 Grabaciones de lecciones magistrales en clase u online

El alumno de lengua inglesa cuenta con varios tipos de podcasts según su contenido y objetivo. En una primera clasificación, Hew establece:

El podcast puede ser usado como grabación de una lección magistral ofrecida en el aula. El estudiante, que asiste o no a la clase, escucha el podcast en casa para disfrutar de la lección cómodamente, recuperarla si no ha asistido o revisar temas complejos (Hew, 2009, en O'Bannon, Lubke, Beard & Britt, 2011, p. 1886).

Así, el individuo puede revisar contenido a su ritmo o resolver dudas. Esta práctica es la más fácil de implementar, pues basta con grabar la clase con un móvil, MP3 o grabadora, y posteriormente subirla a cualquiera de las plataformas de podcasting anteriores o web.

Sin embargo, autores como Lane tratan en sus estudios como el inconveniente de este tipo de podcasts es la imposibilidad de preguntar o debatir por parte de los estudiantes, perdiéndose la práctica comunicativa que normalmente generan los temas de un podcast (Lane, 2006). Chester, Buntine, Hammond y Atkinson afirman que cada vez son más las universidades que ofrecen “grabaciones de las clases en un entorno web o bajo el aula virtual de la institución” (2011, p. 236)

Existen otros podcasts que no son simples grabaciones de lecciones ofrecidas en el aula. Normalmente, son producidos por los profesores para explicar un temario de forma online. En otras palabras, es la impartición de una lección magistral en podcast. McMinn describe que el propósito de este tipo de podcasts es “enseñar inglés proporcionando lecciones basadas en audio, conversaciones sobre un tema específico (...)” (2008, p. 213). Cualquier curso de inglés online como *That's English* (www.thatsenglish.com), utiliza este tipo de recursos para que los alumnos aprendan en cualquier momento, lugar y con total comodidad. Además, se puede acceder desde cualquiera de los dispositivos enumerados en anteriores epígrafes.

3.2.2 Material complementario de refuerzo y ampliación

Los estudiantes de inglés disponen de podcasts con contenidos orientados a reforzar o ampliar las lecciones de clase, resolver cuestiones complejas de la lengua, preparar exámenes o, simplemente, tratar contenidos gramaticales (o de otra categoría) para mejorar el dominio del idioma. Stanley asevera que son “elaborados por el docente para sus propios estudiantes o, incluso, para el resto de la comunidad con el fin de revisar tópicos de clase” (Stanley, 2005, en Chacón & Perez, 2011, p. 43). Según Rosell Aguilar, este tipo de podcasts reúnen recursos interesantes como “(...) locuciones de textos, concursos orales, feedback sobre cuestiones gramaticales u otros temas, vocabulario, debates sobre diferentes temáticas, historias (...)” (Aguilar, 2007, en Al Fadda & Al Qasim, 2013, p. 31). Harris y Park establecen que la clave de estos podcasts es que “facilitan el agrupamiento de la información que los estudiantes han de aprender, flexibilizando y aumentando el material de trabajo” (2008, p. 551).

Uno de los ejemplos más populares y reconocidos es el *ESL POD: English as a Second Language (ESL) Podcast - Learn English Online*. Disponible en *iTunes* -<https://itunes.apple.com/us/podcast/english-as-second-language/id75908431?mt=2>- e *Ivoox* de forma gratuita, ofrece recursos destinados a reforzar y ampliar el inglés de toda la comunidad global de estudiantes. Así, sus podcasts se basan en la siguiente estructura:

- *English Cafe* (imagen izquierda): Debates, de unos 20-30 minutos, sobre temas variados como películas, política, deportes etc. Cada debate incluye, durante el mismo, aclaraciones de vocabulario y otras cuestiones gramaticales. Se complementa con un área de comentarios y descripción que incluye una lista con el vocabulario utilizado durante todo el podcast.
- *#Episodes* (imagen derecha): Diálogos, de unos 15 minutos, sobre diversas cuestiones tanto de la lengua como de la vida británica. El diálogo se realiza dos veces: una de forma rápida y otra de forma lenta, pero explicando entre una y otra aspectos gramaticales y de vocabulario paso a paso. El podcast se complementa con un área de comentarios y descripción que incluye la transcripción del diálogo.



3.2.3 Material original sin fines académicos

El alumno puede trabajar con podcasts no orientados específicamente a la enseñanza del inglés. Los mismos versan sobre diversos temas -economía, sociedad, política, deportes, cultura, idiomas etc- a través de métodos o estructuras variadas: debates, diálogos, monólogos o incluso programas de radio o *audiobooks* -libros narrados en versión podcast-. En la gran mayoría de ocasiones son producidos por hablantes nativos y sólo son adecuados para estudiantes cuyo nivel de inglés es avanzado. Recordemos que estos podcasts, a diferencia de los anteriores, no están adaptados ni ofrecen ningún tipo de ayuda lingüística. Autores de la talla de Stanley o McMinn lo han valorado positivamente por su carácter auténtico, valioso y original:

El podcast auténtico es un recurso valioso de audio para estudiantes en niveles avanzados; normalmente está grabado por hablantes nativos del idioma y no ha sido creado con fines educativos (Stanley, 2005, en Chacón & Perez, 2011, p. 44).

Native-English podcasts are produced for an audience that is fluent in English. Learners of English can learn the language in an authentic context through these podcasts. (McMinn, 2008, p. 213)

Ejemplos realmente interesantes de podcasts auténticos son los episodios de *Absolutely Intercultural* -<http://www.absolutely-intercultural.com/>. Anne Fox, productora del mismo, asegura que los “podcasts basados en debates de radio, como *Absolutely Intercultural*, los cuales no están orientados pedagógicamente, pueden ser mucho más que una práctica pasiva de comprensión auditiva” (Fox, 2008, p. 1). La clave está en que no se producen y editan con los estudiantes en mente, por lo que son escuchados más por el contenido que por el aprendizaje de la lengua (Fox, 2008, p. 4).

En cada episodio intervienen y debaten hablantes de distintas nacionalidades y cuentan las experiencias en su país. Las anécdotas narradas y el gran contenido cultural aumenta el interés por este podcast. Además, el hecho de que el inglés utilizado no sea el estándar, sino una mezcla de acentos y niveles, engrandece el valor de un podcast que ayuda a entender la lengua inglesa en su nueva concepción: idioma global e intercultural, una lengua franca. Como ocurre en todos los podcasts, siempre estaremos trabajando de forma indirecta las destrezas de *speaking* y *listening* -expresión oral y comprensión auditiva-.

The screenshot shows the website www.absolutely-intercultural.com. The main content area features a blue header with the title “absolutely intercultural!” and a brief introduction. Below the header is a navigation menu with links for “Blog”, “About”, “How to Podcast”, “Privacy policy”, “Contact”, and “How to use iTunes to subscribe”. A secondary menu includes “Research article about our show” and “Books & more”. The main article title is “IATEFL +++ Manchester +++ Pakistan +++ Nepal +++ Bangladesh +++ Afghanistan +++ Zimbabwe +++ Cameroon +++ Absolutely Intercultural 190 +++”, published on May 1, 2015. The article text begins with “In this show I will be taking you to Bangladesh, Pakistan, Afghanistan, Nepal, Cameroon and Zimbabwe. For example why do people learn English in Pakistan? And what do you think the best way of delivering training would be to the semi-literate migrant workers of Bangladesh? This show includes snippets of recordings made at the IATEFL conference in Manchester last month. IATEFL stands for International Association of Teachers of English as a Foreign Language and it is the word International which attracts people from all over the world. The conference is quite lame but of course not everyone can afford the time”. To the right of the article are several award logos: “national WINNER”, “European PODCAST Award 2010”, “OEDb Top 100 Blog”, and “2006 FinBlog Awards Winner Best Audio and/or Visual Blog”. A “Write an” button is visible at the bottom right of the content area.

3.2.4 Posibles problemas de aplicación y soluciones

A veces, el podcast puede solaparse con el material teórico propuesto en el aula de inglés. En otras palabras, puede ofrecer exactamente los mismos contenidos que se imparten en clase, resultando repetitiva e innecesaria su aplicación. Por ello, es fundamental analizar este hecho para prevenirlo y garantizar la máxima eficacia y aprovechamiento del podcast. La principal causa, según la investigación de O'Bannon, Lubke, Beard & Britt, es que los *podcasters* o productores se limitan a leer el contenido del temario sin proponer ejemplos relevantes para el aprendizaje de inglés. De este modo, muchos alumnos conciben el podcast como una pérdida de tiempo si no complementa las lecciones:

Make the podcasts more interactive than just reading the slides. Most of us will read the slides in the materials packet rather than taking the time to pull up iTunes unless there is more useful information that can be retained from the podcasts.

The podcaster read the material to us that was already in the book. I can read on my own. These were kind of a waste of time for anything other than review.

(O'Bannon, Lubke, Beard & Britt, 2011, p. 1890-1891)

El estudio plantea una solución propuesta por la mayoría de los alumnos: producir los podcasts a través de un contenido más elaborado, que vaya más allá del que ofrece el temario de clase, con ejemplos, aclaraciones etc. Sólo así serán realmente útiles para los estudiantes y no se solaparán con la clase tradicional. El podcast ha de enriquecer la lección, nunca ofrecer lo mismo, debiendo estar estructurado en base a unos contenidos y objetivos originales:

Many of the podcasts simply read the lecture PowerPoint notes and didn't really elaborate. If the podcasts perhaps went more in depth about the topic being covered, I would have found them more helpful.

I believe that if the podcasts are going to take place of class lectures, more information should be given than what is in the slideshow.

(O'Bannon, Lubke, Beard & Britt, 2011, p. 1890-1891)

Según Kalmey, este problema puede provocar también que “exista una peligrosa tendencia de los estudiantes a escuchar *podcasts* en casa -especialmente aquellos

basados en grabaciones de las clases- en detrimento de asistir al aula” (Kalmey, 2013, p. 1054). Kalmey plantea una solución distinta a la ofrecida por los estudiantes anteriores: propone ofrecer la teoría de cada tema en podcast, de forma que los alumnos puedan asimilarla en casa y a su propio ritmo. De este modo, el valioso tiempo de clase será invertido en cuestiones prácticas, resolución de dudas y otras actividades que sólo pueden ser realizadas en el aula bajo la supervisión del profesor, consiguiendo que los estudiantes conciban la asistencia como algo útil y no falten a clase:

If information can be easily transmitted in a podcast, it should be delivered remotely to facilitate efficient learning instead of wasting valuable time in many live lectures. If students can effectively learn such material on their own time, then lecture time can focus on the application of critical concepts that add context to the material, thereby increasing knowledge retention. Using lecture time to transmit information to students that they can learn from a podcast is a dated approach. (Kalmey, 2013, p. 1054).

3.3 Valores pedagógicos y ventajas

3.3.1 Estilos de aprendizaje

Las características y la diversidad del alumnado actualmente presente en las aulas, requieren de nuevas posibilidades que garanticen un aprendizaje efectivo y continuado de todos los estudiantes por igual. Las propias singularidades del podcast lo hacen un recurso adaptable y amoldable a las formas de aprender que tiene cada estudiante, favoreciendo el proceso de aprendizaje del inglés de cada individuo. Según O’Bannon, Lubke, Beard & Britt, una de sus propiedades más importantes es el ser una “herramienta de aprendizaje flexible que puede ser usada en cualquier momento y en cualquier lugar” (2011, p. 1886). De este modo, la movilidad y la flexibilidad son varias de las claves que hacen del podcast un recurso ventajoso para la gran mayoría de alumnos. Partimos del siguiente planteamiento propuesto por Thompson:

One dramatic change in learning and teaching has been the shift from the collective to the individual. In place of learning in groups, in schools and classrooms, it is now increasingly the case that students learn on their own, in cafes, or in their home, using modern technology (2007, pp. 1020-1021).

Este planteamiento describe el importante cambio que ha experimentado la enseñanza: el paso de aprender de forma colectiva en clase a aprender de forma individual según los estilos de aprendizaje, las características y las preferencias de cada individuo. El aula del siglo XXI está formada por alumnos que, por muy diversas razones, se sienten más cómodos y rinden mejor en contextos y horarios distintos al del centro educativo. Así, hay estudiantes que prefieren aprender cómodamente en casa, otros que optan por hacerlo mientras toman un café, se sientan al aire libre de la montaña, disfrutan del olor del mar o, simplemente, lo hacen en horas distintas al tener ocupaciones laborales. Harris y Park confirman este hecho asegurando que “el *podcasting* va más allá de las limitaciones temporales y espaciales de la educación convencional” (2008, p. 551), de forma que su movilidad permite que sea aplicado en diversos contextos y horarios.

La flexibilidad del podcast permite que sea usado en la gran mayoría de dispositivos actuales e incluso en aquellos con varios años de antigüedad. De este modo, no sólo se adapta a las preferencias y gustos tecnológicos de los usuarios sino también a sus posibilidades económicas. Generalmente, la gran mayoría de los alumnos poseen *smartphones* pero no todos tienen medios suficientes para adquirir un ordenador o *tablet*.

El podcast también favorece un aprendizaje del inglés adaptado a las preferencias temáticas de los estudiantes, niveles y periodos de máximo rendimiento. Autores como Li aseguran que debemos tener en cuenta estos aspectos para que los alumnos expresen los beneficios de este recurso (2010). Hay individuos que disfrutan escuchando crónicas deportivas, otras narraciones históricas o música. Por lo tanto, el podcast puede versar sobre esos temas para garantizar la máxima comodidad y motivación del estudiante. La dificultad es otro punto clave. Dependiendo del nivel de inglés, aplicaremos podcasts con vocabulario y expresiones de distinta dificultad, acentos y ritmos de habla etc. Así, los estudiantes que precisen de un mayor refuerzo podrán aprender de forma progresiva desde su nivel, mientras que los que deseen ampliar contenidos podrán ir más allá. La duración es otro factor importante. Existen alumnos cuyos niveles de rendimiento son altos en cortos periodos de tiempo, mientras que otros son capaces de rendir durante más minutos.

Otra característica por la cual el podcast se convierte en una herramienta adaptable es la capacidad de escucharlo al ritmo deseado. Así, existe la posibilidad de aumentar y disminuir la velocidad de reproducción, pararla cuando sea necesario etc. Esto puede ser realizado por la mayoría de dispositivos actuales y permite el máximo aprovechamiento de los contenidos sin perder el más mínimo detalle.

3.3.2 Motivación

Sin duda, uno de los aspectos más influyentes en la enseñanza del inglés es la motivación del alumno. Por diversas razones, los estudiantes experimentan cambios en su estado anímico, comportamiento o predisposición al trabajo. Estos cambios afectan positiva o negativamente a la motivación y por consiguiente al proceso de aprendizaje. Por ejemplo, la obtención de una nota alta, el empleo de temáticas interesantes o el uso de herramientas atractivas para el alumnado, posibilitan que éste mejore su ánimo, predisposición ante el trabajo, y por lo tanto su motivación para seguir aprendiendo inglés. Sin embargo, ante razones con una naturaleza negativa se obtiene el efecto opuesto. En otras palabras, según los recursos empleados los alumnos pueden caer en la motivación o desmotivación ante el aprendizaje de inglés. Newnham y Miller valoran el esfuerzo de las universidades para buscar herramientas que favorezcan la motivación y que aseguren el éxito en el aprendizaje. El podcast es una de las más efectivas:

Universities are constantly challenged to seek methods to improve student engagement. Leading edge technologies such as podcasting may be one of the most effective ways to accomplish this engagement. (Newnham & Miller, 2006, p. 1)

Según McMinn el podcast proporciona una “experiencia motivadora, estimuladora y útil para el estudiante de inglés” (2008, p. 1). Estamos ante un recurso familiar para el alumnado, basado en la tecnología que utiliza a diario, moderno, dinámico y producido a través de temáticas interesantes para el estudiante actual. Así, no es de extrañar que investigadores de la talla de Hegelheimer y O-Bryan, hayan demostrado que el podcast aumenta tanto la motivación intrínseca como la extrínseca. Los estudiantes incrementan la primera debido al carácter atractivo e interesante del podcast, tanto por sus diferentes

temáticas como por la tecnología en la que está basado. La segunda la experimentan gracias a las notas y al reconocimiento, una meta que no es difícil si consideramos que el podcast mejora el nivel del inglés (Hegelheimer & O-Bryan, 2007).

Estudios como el de Menezes y Moreira han demostrado el valor del podcast como recurso motivador. 97 estudiantes de Secundaria en Oporto, Portugal, disfrutaban con los episodios, reproduciéndolos frecuentemente y debatiendo sobre los mismos en clase. Esto favorecía la práctica de las destrezas orales y auditivas en la asignatura de lengua inglesa (Menezes y Moreira, 2009).

El podcast también favorece la motivación cuando es elaborado y producido por el propio alumnado. Esta práctica es capaz de mejorar la confianza y la seguridad del estudiante de inglés en aquellas tareas que producen estrés como hablar en público. Así lo exponen Chacón y Pérez en su reciente investigación:

Una herramienta (...) que, adicionalmente, refuerza en el estudiante el desarrollo de la confianza en si mismo y la seguridad al momento de producir expresiones habladas en el idioma a aprender, es decir, reduce el estrés de tener que hablar en frente de sus compañeros al mismo tiempo que aumenta la motivación por su característica innovadora e interactiva. (2011, p. 44).

La principal razón es el carácter global que adquiere el podcast una vez que es compartido en cualquiera de las plataformas mundiales de *podcasting*. Los estudiantes, conscientes de que su producción podrá ser escuchada en cualquier parte del mundo, deciden con minuciosidad los temas, escriben y revisan varias veces los guiones, e incluso realizan varios intentos de grabación en búsqueda del mejor resultado final. Stanley lo confirma en su estudio sobre podcasts:

Students who produce podcasts for assessed tasks will probably take more care with the preparation, knowing that it could be potentially listened to by people all over the world. After discussing and planning the contents, the learners should be involved in writing and rewriting scripts which they will revise with their classmates (and later their teacher) ensuring that the content is understandable and there are no mistakes. They will then rehearse the show before finally recording it (Stanley, 2006, en McMinn, 2008, p. 3).

3.3.3 Autonomía y cooperación

La aplicación del podcast impulsa el desarrollo de dos valores críticos en la vida como la autonomía y la cooperación. Los estudiantes, tanto en su trayectoria académica como en la personal y profesional, deben estar capacitados para alcanzar metas por sí solos o a través del esfuerzo conjunto entre individuos. Para ello, han de saber escoger y utilizar las herramientas adecuadas; buscar, contrastar y seleccionar información por sí mismos; analizar y tratar contenidos; exponer información; trabajar junto a otros individuos y asumir los roles establecidos; respetar y tolerar las distintas perspectivas; establecer puntos comunes y llegar a un consenso entre todos los miembros.

Kavaliauskiene valora el podcast como un recurso idóneo para potenciar la autonomía del alumno de inglés. La razón es que “da a los aprendices el control sobre su propio proceso de aprendizaje, permitiéndoles encontrar el material educativo de forma independiente” (Kavaliauskiene, 2008, en Al Fadda & Al Qasim, 2013, p. 30). Así, los alumnos escogerán el dispositivo que más les convenga acorde a sus necesidades. Acto seguido, buscarán podcasts en las plataformas de *podcasting* entre los productores y temáticas que más les interesen. Algunos versarán sobre deportes o política, otros tendrán un nivel alto o bajo, algunos tratarán contenidos gramaticales o estarán orientados a la pronunciación, otros a un vocabulario o problemática específica etc. La idea es que cada estudiante sea lo suficientemente autónomo como para utilizar cualquier dispositivo, plataforma de *podcasting*, o así como para escoger y contrastar el material que más le convenga:

By working independently learners are likely to become more aware of their personal learning styles and discover how best they can perfect, for example, their own listening skills and promote their own language learning (Al Fadda & Al Qasim, 2013, p. 33).

Sin embargo, el podcast no sólo favorece la autonomía a través de su escucha sino también de su producción. El estudiante que por sí mismo decida elaborarlo, deberá documentarse sobre el tema que va a tratar, aprender a redactar y revisar un guión, usar correctamente los dispositivos de grabación, así como grabar cuantas veces sea

necesario. Para culminar el proceso, deberá alojar el podcast en una plataforma de *podcasting* y darle difusión a través de las redes sociales, email u otras vías.

El consumo y la producción de podcasts también contribuyen al desarrollo de los valores de cooperación y colaboración del alumnado. Chacón y Pérez confirman este planteamiento en una de las conclusiones de su investigación:

El uso de esta herramienta estimula la colaboración y cooperación entre los aprendices de una lengua, los familiariza con ella y los invita a seguirla usando de manera autorregulada para el desarrollo de las habilidades lingüísticas (2011, p. 50).

En su estudio, Sze valora la cooperación como factor clave en el aprendizaje de lengua inglesa a través del podcast (2006). Además, la investigación de Al Fadda y Al Qasim refleja excelentes resultados en torno a este aspecto. Los estudiantes objeto del estudio reforzaron su habilidad para trabajar en equipo durante la producción de podcasts. Las razones del éxito se debieron a las constantes tareas de naturaleza colaborativa tales como debatir los temas a tratar, redactar y revisar los guiones, así como grabar y escuchar los podcasts. Las actividades se situaron en un marco comunicativo de intercambio de ideas y toma cooperativa de decisiones, favoreciendo un aprendizaje recíproco entre el alumnado de inglés (Al Fadda & Al Qasim, 2013, p. 39). En su artículo, Rivera lo denomina como un “diálogo colaborativo” o construcción de conocimiento que ofrece oportunidades para mejorar el idioma (2010).

Durante toda su investigación, Kies, Khumalo, Mapuva, y Stoltenkamp, describen como la naturaleza interactiva del podcast es lo que hace de éste un recurso idóneo para desarrollar el trabajo cooperativo y colaborativo del alumnado de lengua inglesa. Actividades posteriores a la producción tales como escuchar y mejorar las grabaciones de los compañeros, o bien el intercambio de opiniones, favorecen el nacimiento de un espíritu colaborador bajo un clima marcado por el compañerismo entre los estudiantes (Kies, Khumalo, Mapuva, y Stoltenkamp, 2011). La riqueza del podcast como recurso para mejorar la autonomía y la cooperación es indudable.

3.3.4 *Listening* y *Speaking*

Los seres humanos se relacionan, entre otras muchas formas, a través de gestos, miradas, emociones como sonrisas o lágrimas, la escritura o la lectura. Sin embargo, por encima de las anteriores, escuchan y hablan para recibir y transmitir información. Las habilidades de comprensión auditiva *-listening-* y expresión oral *-speaking-* son fundamentales no sólo para un apropiado dominio de la lengua sino también para garantizar un acto básico como la comunicación. Aunque pueda resultar contradictorio, lo cierto es que ambas destrezas no son lo suficientemente desarrolladas durante el aprendizaje de inglés. Esto produce que la comunicación en lengua inglesa no termine de ser exitosa. Desde las programaciones oficiales, pasando por el equipo directivo y hasta los departamentos y profesores, se hace más hincapié en otras destrezas como *reading* y *writing* que en las de *listening* y *speaking*. Sánchez, Diego y Alonso confirman como estas habilidades se encuentran muy por debajo del resto:

Las habilidades de listening y speaking, como sabemos por nuestra experiencia docente, suponen gran dificultad para nuestros estudiantes y se hallan por debajo del rendimiento que normalmente tienen en otro tipo de destrezas: comprensión y expresión escrita (2010, p. 234).

Investigadores internacionales como Abdous, Camarena y Facer, apuestan por el podcast como el recurso idóneo para mejorar las habilidades de *listening* y *speaking*. De este modo, se persigue el alcance de una comunicación mucho más eficiente y exitosa. Según los datos que refleja su estudio, la aplicación del podcast favorece el aprendizaje del inglés gracias al desarrollo de estas destrezas críticas para la comunicación (Abdous, Camarena y Facer, 2009).

Resulta esencial partir de las siguientes afirmaciones: “Se considera que el uso de podcasts, asignados y controlada su audición por el profesor, puede mejorar la comprensión auditiva” (Sánchez, Diego y Alonso, 2010, p. 234); “El podcast ejercita la práctica de fonemas y aspectos lingüísticos relacionados con la pronunciación, entonación, fluidez, ritmo del idioma y expresión en general” (Chacón & Pérez, 2011, p.

44). La raíz de estas proposiciones reside en un hecho fundamental: la naturaleza dinámica e interactiva del podcast hace que éste genere un clima de comunicación antes, durante y posteriormente a su aplicación.

Según Vandergrift, mientras los alumnos escuchan piezas de audio se produce un proceso activo en el que discriminan sonidos para comprender vocabulario o estructuras gramaticales (Vandergrift, 1997). Por ejemplo, se les proporciona una transcripción con huecos (Anexo 5) para que los rellenen a la vez que escuchan el podcast. Adicionalmente, se pueden incluir preguntas de comprensión sobre el contenido. Todo este tipo de actividades fomentan el desarrollo de la comprensión auditiva *-listening-* en lengua inglesa. Pueden ser realizados en clase o por el estudiante de forma autónoma.

Harris y Park aseguran que “frecuentemente se produce una interacción entre los alumnos a través del debate generado por los podcasts” (2008, p. 549). Por ejemplo, el profesor reproduce un podcast sobre la crisis y posteriormente pide a los estudiantes que debatan por parejas, en grupos o de forma colectiva. Los individuos no sólo están obligados a comprender tanto el podcast como a sus compañeros *-practicando la destreza del listening-* sino también a expresarse y pronunciar de forma correcta en lengua inglesa *-desarrollando la habilidad del speaking-*:

La característica principal de la Web 2.0 [podcast] es la interactividad, por lo cual resulta ser un medio muy apropiado para el desarrollo de las habilidades comunicativas en la clase de lengua (Chacón & Pérez, 2011, p. 50).

La práctica del *speaking* también se lleva a cabo a través de la producción de podcasts. Bajo un ambiente de uso exclusivo del inglés, los estudiantes deben debatir los temas a tratar, redactar y revisar los guiones, grabar y escuchar los podcasts, así como prestar atención a los de los compañeros para opinar y proponer nuevas ideas.

Son numerosos los estudios que recogen reacciones positivas en torno a la aplicación del podcast como mejora de las habilidades de *listening* y *speaking*. Berlanger refleja una clara aceptación y acogida de los estudiantes, que reprodujeron una y otra vez los

podcasts, favoreciendo la comprensión de conceptos complejos e incrementando la comprensión general en el idioma (Berlanger, 2005). Además, la investigación de Li analiza el podcast como mejora de la comprensión y expresión en una clase de 6 estudiantes de inglés en un instituto de Hong Kong. La respuesta general al uso de este recurso fue muy buena: los participantes aseguraron que su comprensión y expresión habían mejorado, admitiendo que el podcast había resultado realmente útil (Li, 2010).

3.3.5 Importancia de la producción de podcasts

Normalmente, alumnos y profesores aplican el podcast sólo a través de su consumo. Esto agrupa procedimientos tales como la escucha del mismo, el posterior debate o la realización de actividades para poner en práctica lo escuchado. De este modo la aplicación, aún siendo fresca e innovadora, podría ser mucho más beneficiosa, dinámica y activa, situando al alumno como único y máximo responsable de su propia enseñanza. La comunidad educativa desconoce las enormes posibilidades que tiene la producción de podcasts en el aprendizaje del inglés. Muchas de ellas, dada la importancia e influencia sobre el proceso de aprendizaje, han sido tratadas en los anteriores epígrafes.

El productor de podcasts, popularmente conocido como *podcaster*, no sólo desarrolla habilidades del idioma como el *listening* y *speaking* sino también aspectos esenciales para la vida personal, académica y profesional como la autonomía y la motivación. Numerosos expertos como Clark consideran que para incrementar los efectos del podcast hay que orientar la aplicación a su diseño y elaboración, dejando de lado las prácticas pasivas basadas en repetir y escuchar contenido. Por lo tanto, los estudiantes tendrán un papel activo en su proceso de aprendizaje del inglés y mejorarán en diversos aspectos (Clark et al, 2009).

Autores como Chacón y Pérez valoran las posibilidades de la producción de podcasts sobre el desarrollo de las habilidades de comprensión auditiva *-listening-* y expresión oral *-speaking-*. Durante todo el proceso de grabación, los estudiantes han de llevar a cabo procedimientos como debatir la temática a utilizar, redactar y revisar los guiones

de forma adecuada, grabar y escuchar los podcasts, así como prestar atención a los de los compañeros para opinar y proponer nuevas ideas:

El podcast puede ser usado para promover el desarrollo de las habilidades de expresión oral pues, entre sus actividades, los alumnos pueden planificar, diseñar y producir sus propios espacios virtuales—entrevistas, diálogos, cuenta cuentos, comentarios, shows de música—en la lengua meta (Chacón & Pérez, 2011, p. 44).

Los beneficios en torno al *speaking* y *listening* se multiplican con el incremento de la motivación. Una vez que los podcasts son producidos los estudiantes los alojan en una plataforma de *podcasting*. Allí cualquier persona de cualquier parte del mundo puede escucharlos. Sze refleja en su estudio como los alumnos, conscientes de que el podcast podía ser escuchado en *iTunes*, cuidaron su pronunciación y entonación, grabando varias veces para asegurar que no hubiese ningún fallo (Sze, 2006). El hecho de que exista una audiencia amplia e internacional aumenta la motivación de un alumnado que se esforzará al máximo para cuidar cada aspecto de la grabación final:

El podcast es una herramienta que facilita al estudiante el contacto con el mundo real y que tiene influencia positiva en el aprendizaje de la lengua debido a que el aprendiz se esfuerza en producir un podcast para una audiencia virtual lo cual hace de este un recurso auténtico y significativo para la comunicación (Chacón & Pérez, 2011, p. 50).

La autonomía es otro valor potenciado con la producción de podcasts. Por si mismos, los *podcasters* han de ser capaces de informarse sobre los temas que van a tratar, elaborar y revisar guiones, usar apropiadamente los dispositivos de grabación, así como grabar las veces necesarias. Según McMinn, los estudiantes que elaboran el podcast *The Campus Beat* “aprenden a ser lectores críticos, contrastando y seleccionando la información que posteriormente usan en las grabaciones” (2008, p. 2). Además, incrementan el manejo de herramientas para la producción como las de edición de audio: “Los alumnos desarrollan sus habilidades tecnológicas a través de la edición de su voz con *Audacity*, la aplicación de edición de audio por excelencia” (McMinn, 2008, p. 3). El resultado final es provechoso pues se “crea una comunidad angloparlante donde se proporciona interesante y valiosa información” (McMinn, 2008, p. 3).

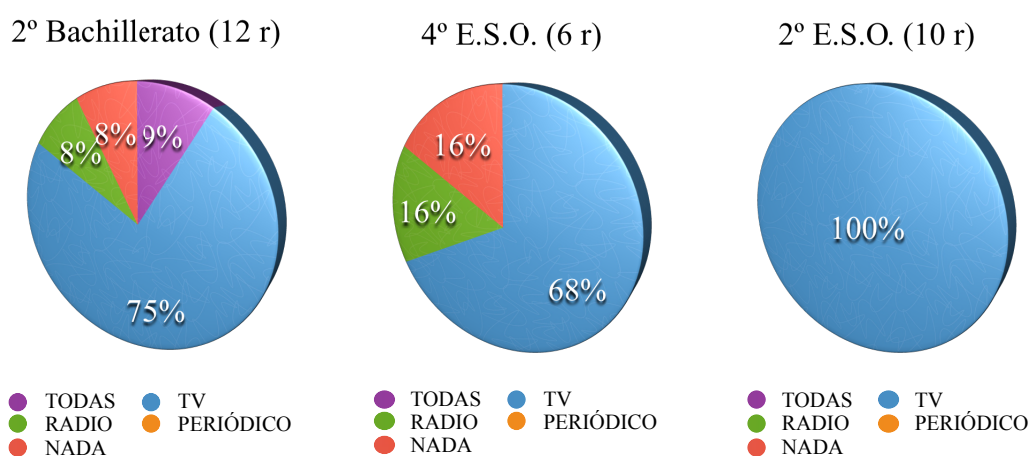
4. Propuesta didáctica: Aplicación del podcast en el aula

4.1 Investigación previa: ¿Utilizan el podcast los alumnos?

Del 23 al 27 marzo, se realizó una encuesta individual en tres grupos del I.E.S. Al-Andalus (Almería) para conocer la actitud del alumnado ante el podcast. La encuesta fue realizada de forma impresa y está en el anexo de este documento (Anexo 1). La participación total fue de 28 personas. Aunque la muestra sea pequeña aporta datos muy fiables dadas las diferencias socioeconómicas y de nivel de los grupos. Mientras que 2º de Bachillerato A está compuesto por alumnos cercanos a la mayoría de edad, responsables y en una buena situación socioeconómica, 2º de E.S.O. C lo forman estudiantes de etnia gitana, con altos grados de absentismo, desinterés y dificultades socioeconómicas. 4º de E.S.O A lo conforman alumnos trabajadores, en una buena situación socioeconómica pero con los problemas usuales de la edad. Así, la heterogeneidad propicia resultados que se equiparan a la realidad dado el alcance de la muestra.

A continuación, se exponen y discuten los resultados de las tres primeras preguntas, en referencia a los dispositivos de uso cotidiano y su disfrute en el idioma anglosajón. Los diagramas reflejan el grupo y cantidad de respuestas, así como los porcentajes de cada una:

Figura 1. ¿Consumes televisión, periódico o radio?



La mayoría de los alumnos prefieren la TV en detrimento de otros medios tradicionales como la radio o el periódico. La causa es que los estudiantes se sienten más cómodos con aquellos dispositivos similares al ordenador, de contenido audiovisual, capacidad de interacción y naturaleza tecnológica. Destaca que en al menos dos grupos un alumno escogió radio o periódico, y que en dos hay encuestados que no usan ninguna opción.

Figura 2. ¿Con qué frecuencia lo haces en inglés?

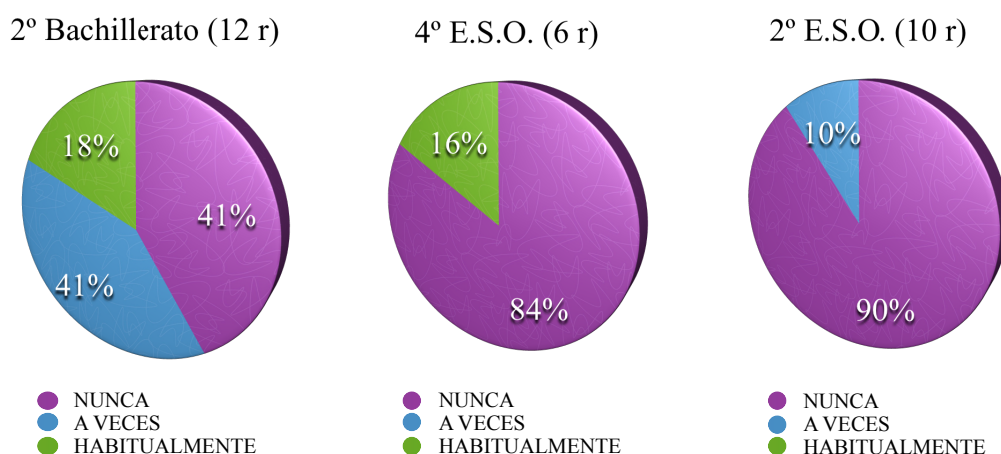


Figura 3. En caso afirmativo, ¿Subtitulado o sin subtítular?



Casi ninguno consume habitualmente contenidos en inglés. Al menos, en Bachillerato lo hacen a veces casi la mitad. Sin embargo, en 4º y 2º de E.S.O. prácticamente todos confirman no hacerlo nunca. De los pocos alumnos que lo hacen en inglés, independientemente de la frecuencia, una amplia mayoría lo hace de forma subtítulada.

En la siguiente parte se muestran y analizan los resultados de tres cuestiones en referencia al conocimiento de internet y el podcast como fuentes ricas en recursos para el aprendizaje:

Figura 4. ¿Consideras internet útil para aprender inglés?

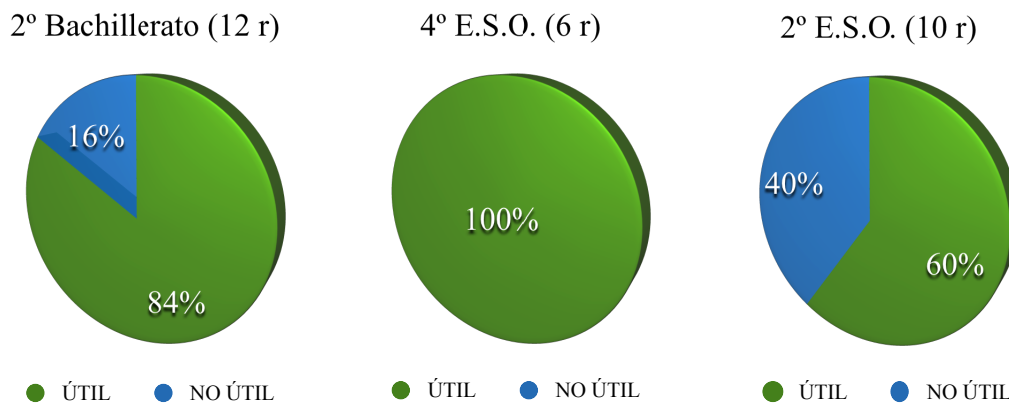


Figura 5. ¿Conoces el mundo del podcast?

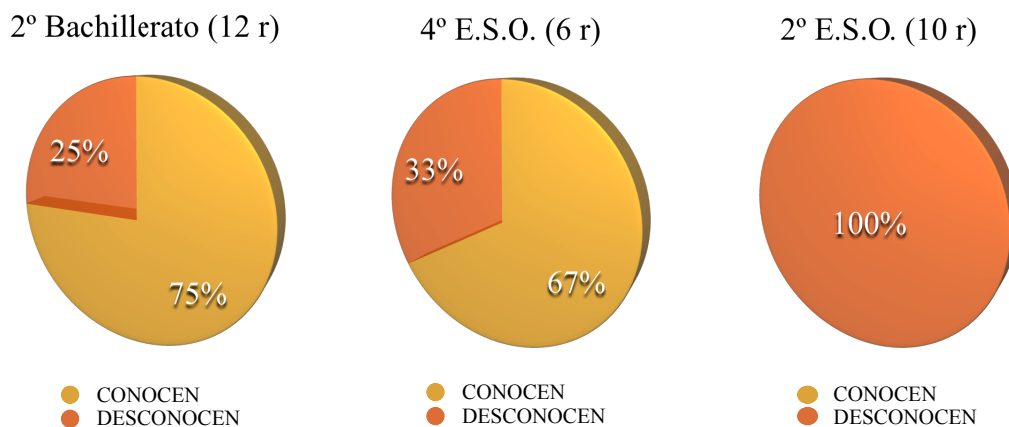
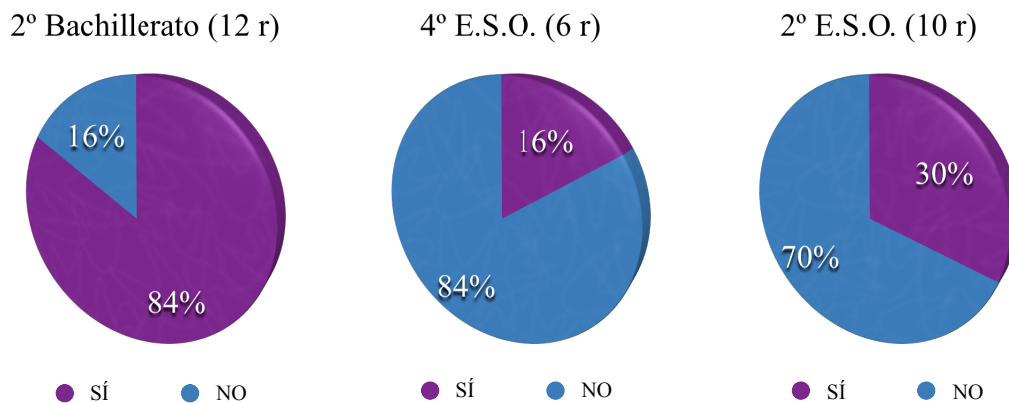


Figura 6. ¿Has pensado en la cantidad de recursos que puedes encontrar?



Casi todos los estudiantes admiten la utilidad de internet para aprender inglés. Sin embargo, las opiniones están repartidas en 2º de E.S.O a causa de los problemas socioeconómicos que provocan que el alumnado no tenga las mismas posibilidades de acceder a la red que el resto. Esto propicia que, a diferencia de los otros grupos, ninguno conozca lo que es un podcast. En 2º de Bachillerato, debido a la exigencia del nivel educativo, los estudiantes ya son conscientes de la cantidad de recursos existentes. En 4º de E.S.O, principalmente por su edad, aún no son conscientes y en 2º de E.S.O. el desconocimiento genera que la mayoría no valore los beneficios del podcast.

A continuación se exponen y discuten los resultados de las cuestiones específicas sobre podcasts e internet: plataformas y dispositivos, temas y voluntad de grabar un podcast:

Figura 7. ¿Qué plataforma utilizas? (Ya sea para podcasts u otros recursos)

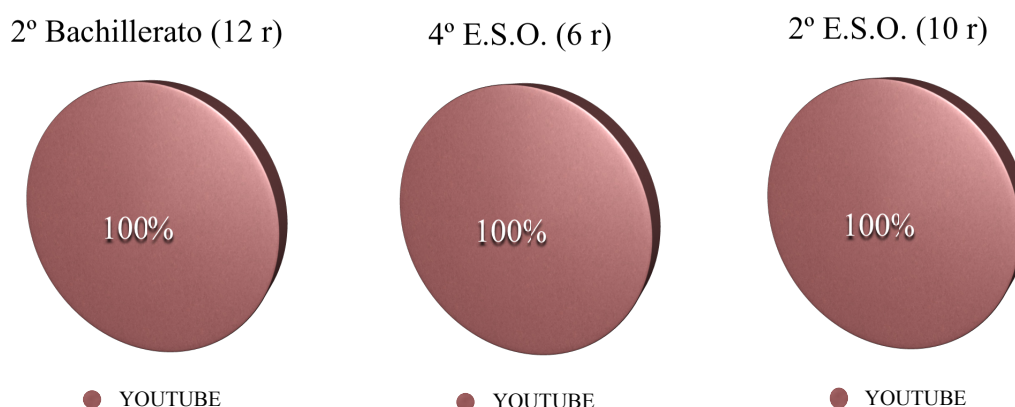


Figura 8. ¿Qué dispositivo sueles usar a diario?

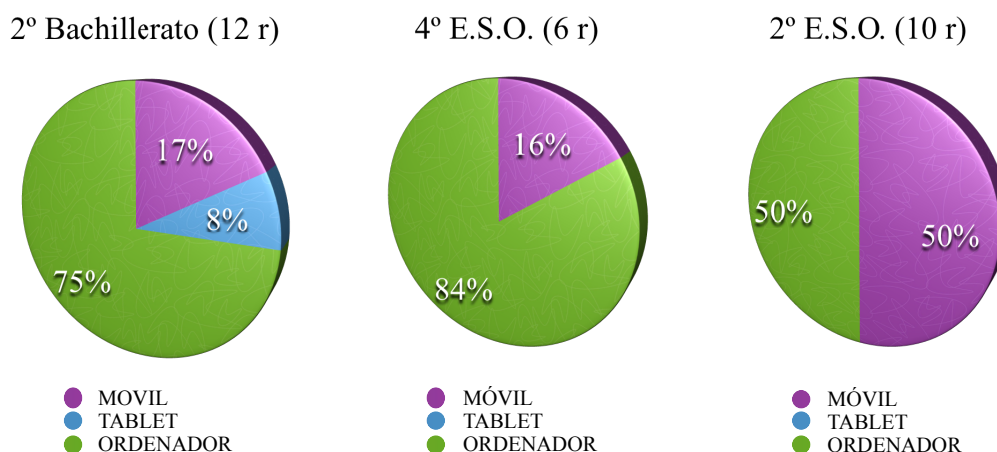


Figura 9. ¿Sobre qué temas sueles escuchar?

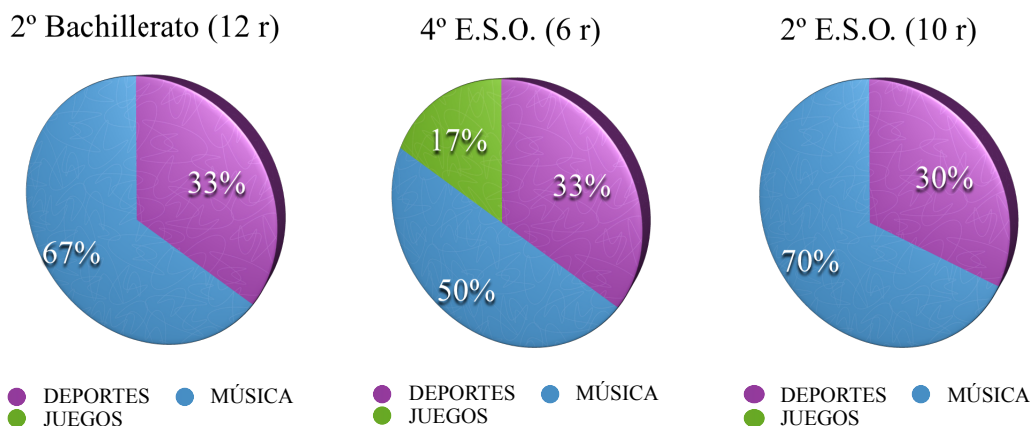
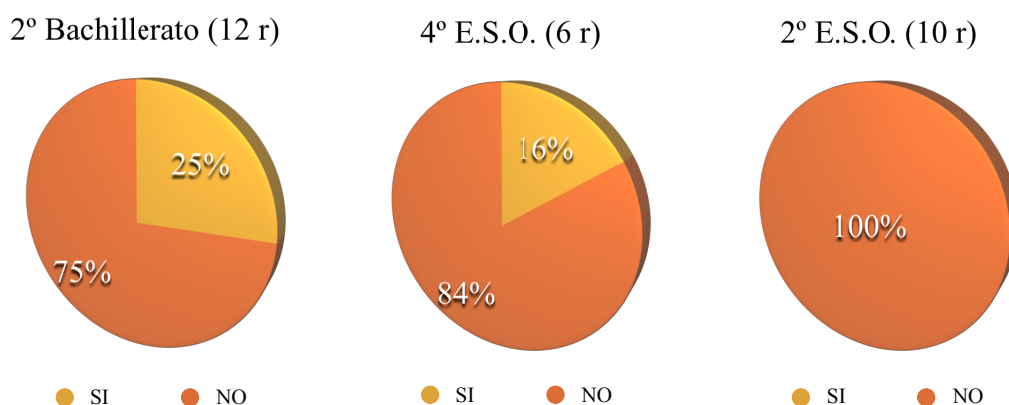


Figura 10. ¿Te gustaría grabar un podcast?



Sin lugar a dudas, la plataforma audiovisual que goza de una mayoría absoluta en todas las clases es *Youtube*. El dispositivo más usado es el ordenador, con una pequeña proporción que se inclina al móvil y una minúscula a la tablet. Destaca la clase de 2º de E.S.O. donde ordenador y móvil comparten liderazgo. La mayoría de alumnos prefieren temas musicales aunque existen algunos que disfrutan con los deportivos. Clave es la última pregunta, donde una amplia mayoría de los estudiantes encuestados se niegan a grabar un podcast. La causa no es el desinterés sino la timidez, la vergüenza a hablar, a entonar y a grabar en público, máxime en inglés. Los estudiantes no suelen sentirse cómodos ante un micrófono y mucho menos si saben que van a ser escuchados por millones de personas en las diferentes plataformas de *podcasting*.

Globalmente, los resultados reflejan la necesidad de cambiar la actitud de los estudiantes con respecto al podcast. Aunque usen habitualmente dispositivos y otras plataformas tecnológicas, casi nunca consumen podcasts en lengua extranjera y prefieren otro tipo de posibilidades. Esto se debe a que los alumnos conocen el recurso pero la gran mayoría no son conscientes de las posibilidades que tiene en el aprendizaje de inglés. Nuestros datos coinciden con el estudio de O'Bannon, Lubke, Beard & Britt: "Muchos de los estudiantes no estaban familiarizados con los podcasts. Casi la mitad (47.2%) nunca los habían escuchado, mucho menos en inglés" (O'Bannon, Lubke, Beard & Britt, 2011, p. 1890). Sin embargo, autores como Clark et al. reflejan datos contrarios en los que el 63% de los estudiantes usan podcasts (Clark et al, 2007).

Existen otras similitudes de nuestra investigación con el estudio de O'Bannon, Lubke, Beard & Britt. Casi la gran mayoría (97%) de los estudiantes encuestados usan el ordenador. Además, existen otras investigaciones (Bell, Cockburn, Wingkvist, & Green, 2007; Edirisingha & Salmon, 2007; Lane, 2006; Ogawa & Nickels, 2006; Tynan & Colbran, 2006) que demuestran como los estudiantes tampoco valoran la relevancia del podcast en su proceso de aprendizaje de lengua inglesa (O'Bannon, Lubke, Beard & Britt, 2011, p. 1890).

Los encuestados también se han mostrado contrarios a la producción de podcasts, en mayor causa por su timidez y miedo a hablar en público. La meta principal de la aplicación del podcast en el I.E.S. Al-Andalus será la de conseguir que los alumnos valoren sus beneficios, escuchándolo en inglés e incluso produciéndolo. En otras palabras, se busca la motivación y la autonomía para que los estudiantes lo adopten como una posibilidad realmente provechosa en el aprendizaje de inglés. Se debe erradicar por completo el miedo a hablar en público, posibilitando que el estudiante no sólo se sienta entusiasmado para consumir podcasts sino también cómodo y seguro para producir uno de corta duración. Si los alumnos experimentan mejoras en *listening* y *speaking*, autonomía, motivación y estilos de aprendizaje, se sentirán decididos para integrar este recurso de forma definitiva en su aprendizaje.

4.2 Metodología

4.2.1 Centro y características del grupo experimental

El I.E.S. Al-Andalus se encuentra en Almería, en la Finca Santa Isabel, la cual se extiende entre la Rambla Belén y el Paseo de la Caridad. En este mismo terreno se encuentran la Escuela Oficial de Idiomas, el I.E.S. Almeraya, el I.E.S. El Argar y el C.E.I.P. Los Millares. En el centro se imparten varios tipos de enseñanza:

- Educación Secundaria (con opción bilingüe en inglés).
- Educación Secundaria Semipresencial para Adultos.
- Bachillerato de Ciencias y Tecnología, Ciencias Sociales, y Humanidades (con opción bilingüe en inglés).
- Formación Profesional en Informática (Formación Profesional Básica, Formación Profesional Inicial en régimen general y semipresencial).

El I.E.S. Al-Andalus recibe estudiantes de diversos colegios de la capital y de la provincia. El alumnado de la E.S.O. proviene de la zona desde Puerta Purchena hasta el Barrio de la Fuentecica, y entre el Cerro San Cristobal y la Plaza de Toros (C.E.I.P. Los Millares y C.E.I.P. Alfredo Molina Martín). En Bachillerato, además de la zona anterior, el centro recibe alumnado de Pechina por estar adscrito el I.E.S. Puerta de Pechina. También hay estudiantes de Sorbas, Tahal, La Mojonera o Roquetas de Mar.

Desde el curso 2009/2010, el centro es bilingüe con grupos de Bachillerato y uno en cada nivel de la E.S.O. Además, desde el 2004/2005 es TIC/DIG con aulas con pizarras digitales, altavoces, proyectores y ordenadores portátiles.

La Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, según el Índice Socioeconómico y Cultural en el curso 2010/11, reflejan que el perfil del estudiante y el de sus familias es de un nivel medio-bajo (-0,19). Este dato está ligado a la procedencia de un sector del alumnado y a sus características socioculturales. En la E.S.O, un importante porcentaje

procede del Barrio de la Fuentecica. Las familias de esta zona se caracterizan por un alto porcentaje de paro y analfabetismo que se traduce en un alumnado poco motivado, con escaso hábito de estudio, bajo rendimiento, absentismo y fracaso escolar. Un importante factor es el alto porcentaje de alumnado de etnia gitana en 1º y 2º de E.S.O que, aunque se encuentre integrado en el centro, se caracteriza por el absentismo y el fracaso escolar. La heterogeneidad de nacionalidades es otra característica que resulta enriquecedora pero condicionante, con un 10% del alumnado procedente de 25 países.

El anterior epígrafe reflejaba que en el periodo de prácticas se impartió clase en tres grupos diferenciados por características de nivel y socioeconómicas: 2º de Bachillerato A, 4º de E.S.O. A y 2º de E.S.O. C. El grupo experimental escogido fue el de 4º de E.S.O A, formado por seis alumnos que cursan inglés como primer idioma. El pequeño tamaño de la clase se debe a que el resto de estudiantes dan francés como primera lengua o refuerzo. Además, el centro apuesta por la enseñanza en grupos reducidos. Los estudiantes del grupo experimental mantienen un comportamiento adecuado, prestan atención y apenas hablan o interrumpen. La predisposición hacia el inglés es alta y están motivados con el idioma, pensando que va a ser un aspecto importante en sus futuros. Varios alumnos tienen un nivel bastante alto, rozando el B2 del marco común europeo.

Sin duda, 4º de E.S.O. A es el grupo que mejor se adapta de todos a la aplicación del podcast. En una edad y nivel claves, es más efectivo trabajar con alumnos que se sienten atraídos hacia la tecnología y las nuevas posibilidades de aprendizaje. 2º de Bachillerato A se encontraba en plena preparación del examen de Selectividad, por lo que los estudiantes empleaban la totalidad del tiempo en preparar la prueba e incluso varios no asistían a algunas clases al tener que compaginar los exámenes del instituto con la preparación de las materias del examen pre-universitario. 2º de E.S.O C presentaba altos valores de absentismo y un alumnado caracterizado por su desmotivación y desinterés. A duras penas se podía cumplir con al menos el 30% de la planificación diaria de clase por lo que la aplicación del podcast, de antemano, ya era complicada.

4.2.2 Materiales

Esta investigación tiene su eje principal en dos encuestas: una previa antes de la integración del podcast en clase (Anexo 1) y otra final posterior a su integración y producción (Anexo 2). La primera, ya analizada en el anterior epígrafe, fue dirigida a cada alumno de 2º de Bachillerato A, 4º E.S.O. A y 2º de E.S.O. C, siendo la participación total de 28 personas. El formato elegido fue el impreso para asegurar que fuese rellenada por todos. Autores como Johnson apoyan este formato al considerar que las encuestas online generan bajas participaciones (Johnson, 2002). La estructura de la encuesta fue de 10 preguntas de respuesta abierta: tres sobre los dispositivos de uso cotidiano en inglés, tres en referencia al conocimiento de internet y el podcast, y cuatro sobre los temas y voluntad de producir un podcast. La segunda encuesta fue dirigida a cada estudiante del grupo experimental escogido (4º E.S.O. A), siendo la participación total de 6 personas. El formato elegido siguió siendo el impreso. La estructura de la encuesta se dividía en tres bloques claramente diferenciados:

- Primer bloque formado por una cuestión sobre la cantidad de veces que se ensayaron los guiones. Se debía escoger una respuesta de entre cuatro posibles.
- Segundo bloque compuesto por 15 afirmaciones que debían ser valoradas en una escala gradual de 1-6 (completamente en desacuerdo a completamente de acuerdo): cuatro sobre la motivación del estudiante durante y tras la producción del podcast (a. 1-2-3-6), cuatro en referencia a la dificultad durante la elaboración (a. 4-5-8-15), tres sobre el trabajo cooperativo (a. 7-9-10), tres en referencia al desarrollo del *listening* y *speaking* (a. 11-12-13) y una sobre la autonomía durante el proceso (a. 14).
- Tercer bloque formado por cuatro preguntas de respuesta abierta sobre las impresiones del alumnado tras la producción del podcast.

El recurso adicional para evaluar los beneficios de la elaboración del podcast fue una hoja de valoración de cada alumno (Anexo 3) dividida en cinco partes: pronunciación, gramática, fluidez, vocabulario y contenido. Cada parte debía ser valorada por el profesor en una escala gradual de 1-4 (deficiente a buena).

Antes de la producción del podcast y como introducción, los alumnos lo trabajaron a través de su consumo. Se reprodujo en clase un podcast sobre la crisis española (<https://www.youtube.com/watch?v=i2-tu0zTtQQ>) que debieron escuchar a la vez que completaban una ficha (Anexo 4), compuesta por un ejercicio de *fill in the gap* y preguntas de comprensión. Una semana más tarde se propuso la escucha del podcast de terror *The Moon Goblins* (<https://audioboom.com/boos/2794795-the-mystery-story>), realizándose un ejercicio de *fill in the gap* (Anexo 5) así como un debate sobre la historia y las experiencias paranormales de los propios alumnos. Los podcasts se reprodujeron gracias al ordenador, proyector y altavoces de la clase.

Semanas más tarde, ya durante la producción de los podcasts, los alumnos utilizaron el procesador de textos *Word*, de *Microsoft*, para la elaboración de los guiones. Posteriormente, los estudiantes practicaron la grabación con la grabadora integrada de sus *smartphones Android* e *iOS*. El proceso final fue realizado con ayuda de un portátil *Macbook Air* y de un micrófono USB. El software utilizado para grabar y realizar el montaje fue *GarageBand*, de *Apple*. Los podcasts finales, así como un remix de todos, fueron publicados en la red a través de la plataforma de *podcasting Ivoox*.

4.2.3 Procedimientos y desarrollo

SEMANA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
23/27 Marzo (Encuesta previa)	X	X	X		
6/10 Abril (Actividad 1)			X		
13/17 Abril (Actividad 2)			X		
20/24 Abril (Planificación de la producción)				X	X
27 Abril/1 Mayo (Tema y diseño de los guiones)				X	X
4/8 Mayo (Práctica de la grabación)				X	X
11/15 Mayo (Grabación y encuesta final)	X		X	X	X

El grupo experimental (en rojo) tenía inglés todos los días a excepción de los martes

Del 23 al 27 de marzo, 2º de Bachillerato A, 4º de E.S.O. A y 2º de E.S.O. C realizaron la encuesta previa (Anexo 1). Para ello se utilizó una clase de inglés de cada grupo (1 hora). Del 6 al 10 de abril, tras el periodo vacacional, se comenzó a integrar el podcast en el grupo experimental escogido: 4º de E.S.O. A. Así, una clase estuvo dedicada a la escucha y actividad sobre un podcast de la crisis española. Mientras fue reproducido, los alumnos completaron una ficha (Anexo 4) compuesta por un ejercicio de *fill in the gap* y preguntas de comprensión.

Del 13 al 17 de abril, se trabajó en una clase sobre un podcast basado en un relato de terror breve: *The Moon Goblins*. Siguiendo la línea anterior, los alumnos completaron un ejercicio de *fill in the gap* (Anexo 5) mientras escuchaban el podcast. Además, para enriquecer su aplicación, realizaron un debate sobre la historia y relataron sus propias experiencias paranormales. Del 20 al 24 de abril, se propuso la producción de un podcast de terror. Así, se dedicaron dos clases para explicar el procedimiento a seguir:

1. Selección de las 3 parejas para la realización de los podcasts.
2. Decisión de la historia y diseño del guión.
3. Práctica de la grabación.
4. Grabación final de unos 2 minutos de duración.
5. Edición.
6. Publicación en la red

Del 27 de abril al 1 de mayo, tras la selección de las 3 parejas (6 alumnos > 3 parejas), se emplearon dos clases para decidir las historias y elaborar los guiones. Los alumnos los diseñaron con ayuda de los ordenadores del centro y la aplicación *Microsoft Word*. Del 4 al 7 de mayo se dedicaron dos clases a la práctica de la grabación. Gracias a sus *smartphones*, los estudiantes pudieron escucharse para corregir los errores.

Del 11 al 15 de mayo, en la primera clase, las tres parejas grabaron de una en una sus podcasts. Para ello se utilizó un portátil *Macbook Air*, la aplicación *GarageBand* y un

micrófono USB. Durante la segunda clase los alumnos pudieron editar sus grabaciones (espacios en blanco, cortes de las partes no deseadas, etc.) con la ayuda del material anterior. La tercera clase fue empleada exclusivamente para publicar los podcasts en la plataforma *Ivoox*. La última clase estuvo dedicada a la realización de la encuesta final (Anexo 2) así como la valoración de los beneficios de la producción (Anexo 3).

4.3 Resultados y discusión: ¿Se dan efectos positivos sobre el alumnado?

Finalizada la propuesta de consumo y producción de podcasts, se realizaron la encuesta final (Anexo 2) y la hoja de valoración (Anexo 3), recogiendo los resultados de los 6 estudiantes del grupo experimental. Como se refleja en las próximas líneas, el alumnado experimentó una clara mejoría de la motivación para aprender inglés, desarrollo del *speaking* y *listening*, mayor capacidad de trabajo cooperativo, aumento de la autonomía para estudiar y trabajar de forma individual, así como la actitud y la habilidad suficientes para hacer frente a situaciones adversas. Además, mi propia experiencia con el grupo me permitió observar como quedaron entusiasmados tras el proceso. Si la encuesta previa reflejaba poca iniciativa, desinterés, desconocimiento e incluso cierto miedo con respecto al podcast, los nuevos resultados muestran un cambio de 180 grados que se traduce en un aprendizaje del inglés mucho más efectivo.

A continuación, se exponen y discuten los resultados de los tres bloques que forman la encuesta final (Anexo 2). El primero, como se adelantó en el epígrafe de materiales, está formado por una pregunta sobre la cantidad de veces que se ensayaron los guiones. Se debía escoger una respuesta de cuatro. La gráfica refleja el porcentaje medio de cada una:

Figura 11. ¿Cuántas veces ensayaste los guiones antes de grabar?

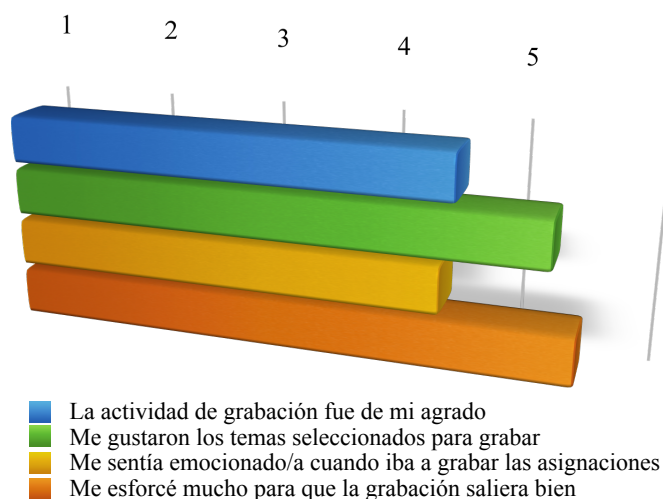


La totalidad de los alumnos tuvieron que ensayar pocas veces para grabar correctamente el podcast, lo cual demuestra que su capacidad de trabajo, asimilación, aprendizaje y evolución fueron altamente efectivos. Además, pudieron ahorrar tiempo para emplearlo en actividades más decisivas como el proceso de grabación, edición y publicación en la plataforma de *podcasting*.

En la siguiente parte se reflejan y discuten los resultados del segundo bloque. Como adelantamos, está formado por 15 afirmaciones valoradas en una escala gradual de 1-6 (completamente en desacuerdo a completamente de acuerdo): cuatro sobre la motivación del estudiante (a. 1-2-3-6), cuatro en referencia a la dificultad durante la producción (a. 4-5-8-15), tres sobre el trabajo cooperativo (a. 7-9-10), tres en referencia al desarrollo del *listening* y *speaking* (a. 11-12-13) y una sobre la autonomía (a. 14).

A continuación, se muestra una gráfica con los resultados de las afirmaciones sobre la motivación (a. 1-2-3-6). Estos reflejan la media de respuestas en la escala gradual (1-6):

Figura 12. Motivación del estudiante

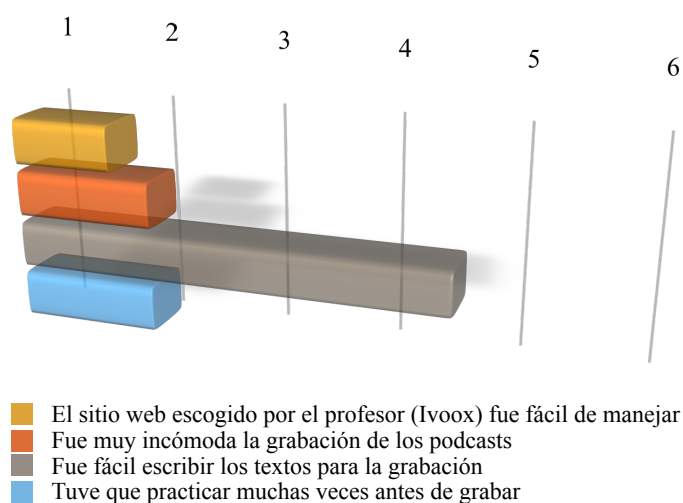


La gráfica refleja la alta motivación de los estudiantes durante el proceso de producción. No sólo disfrutaron con el micrófono y el ordenador sino también con un género como el terror. El alumno se implica mucho más en el aprendizaje de inglés si utiliza dispositivos y temáticas atractivas. Además, el hecho de que los podcasts pudiesen ser escuchados

mundialmente era otro aspecto determinante. Estos factores originaron el entusiasmo de los estudiantes, que se esforzaron considerablemente. Así, el proceso no sólo favoreció la motivación sino también el desarrollo de otras habilidades como *speaking* y *listening*.

A continuación, se exponen los resultados de las afirmaciones sobre la dificultad durante el proceso de *podcasting* (a. 4-5-8-15). Igual que anteriormente, se muestra la media de respuestas en la escala gradual (1-6):

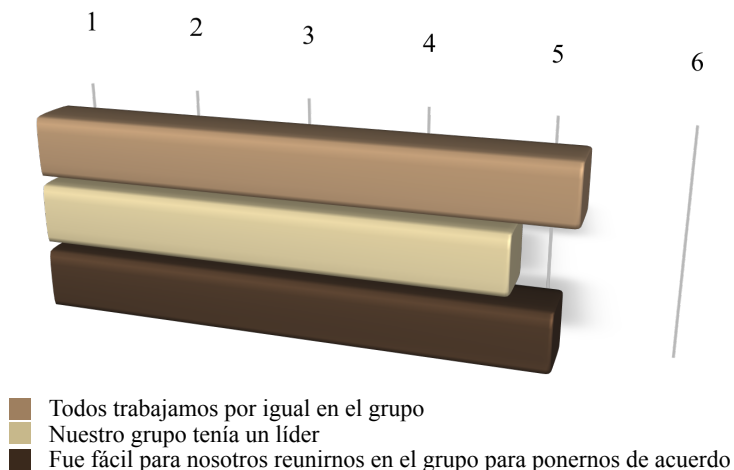
Figura 13. Dificultad del proceso de producción



Como indican los resultados, el proceso de producción del podcast no fue complicado. Los alumnos apenas experimentaron problemas para diseñar los guiones, teniendo muy claras la estructura, temas y todo lo que querían expresar. Así, la calidad de los guiones favoreció que los estudiantes ensayasen pocas veces a la vez que el proceso de grabación final resultó ameno y divertido. El único factor discordante fue la dificultad encontrada por los alumnos para manejar con soltura la plataforma de podcasting *Ivoox*. La asequibilidad del proceso ayudó a los estudiantes a percibir que se puede mejorar el inglés de una forma fácil y entusiasmante.

A continuación, se muestra la gráfica con los resultados de las afirmaciones sobre el trabajo cooperativo (a. 7-9-10):

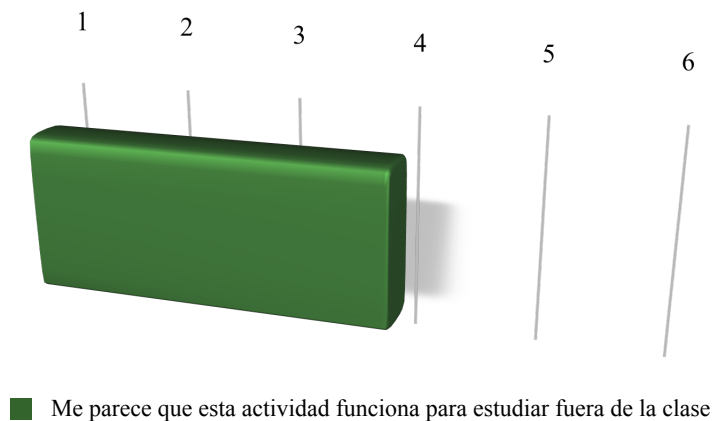
Figura 14. Trabajo cooperativo del alumnado



La gráfica demuestra las buenas habilidades cooperativas del alumnado. Durante el transcurso de la actividad los estudiantes trabajaron por igual -ninguno hacía más que otro- con un reparto equitativo de las tareas que reflejaba el compañerismo y el compromiso existente. Como resultado, los *podcasters* llegaron fácilmente a un consenso estableciendo ideas comunes. Estos factores propiciaron un trabajo mucho más efectivo, fácil y de excelentes resultados. Además, cada grupo tenía un líder, algo que siempre es necesario para mantener el orden dentro de una organización. Las habilidades cooperativas son muy importantes ya que posibilitan que las personas consigan metas de forma conjunta a la vez que desarrollan la tolerancia y el respeto.

A continuación, se expone el resultado de la afirmación sobre la autonomía del estudiante (a. 14):

Figura 15. Autonomía del estudiante



Como indica el resultado, los estudiantes se encuentran capacitados para trabajar autónomamente en casa a través del podcast. Por consiguiente, los alumnos consideraron que este recurso puede ser usado sin la supervisión del profesor. De esta forma, el alumnado no sólo podrá practicar el idioma dentro de los límites del aula sino también en otros contextos completamente diferentes. Uno de los objetivos del podcast es hacer que los estudiantes también trabajen en casa, complementando y reforzando lo aprendido en las lecciones magistrales. Igualmente, posibilita que los individuos sean capaces de afrontar por si mismos todo tipo de retos y situaciones.

A continuación, se muestra la gráfica con los resultados de las afirmaciones sobre el *speaking* y el *listening* (a. 11-12-13):

Figura 16. Desarrollo del Speaking y Listening

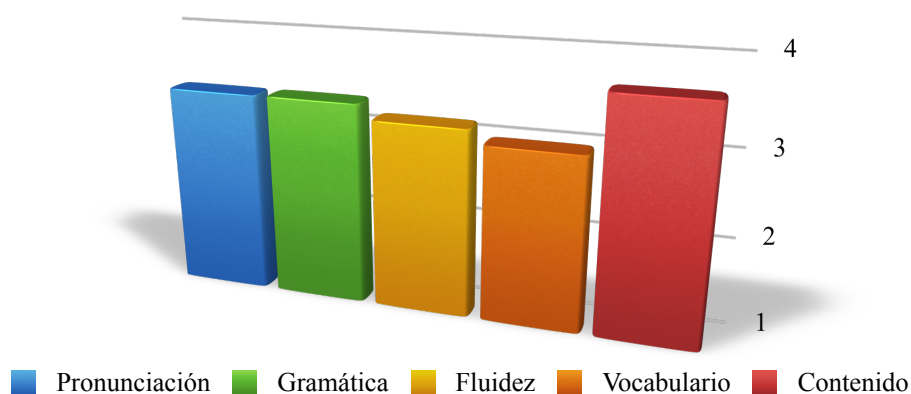


La gráfica confirma que los estudiantes consideran el podcast como un recurso idóneo para mejorar el idioma, especialmente aquellas destrezas poco practicadas como el *listening* y el *speaking*. Su naturaleza interactiva generó comunicación durante y tras su aplicación. Al escuchar podcasts los alumnos discriminaron sonidos para comprender estructuras gramaticales *-listening-* y se generó un debate posterior que fue aprovechado para practicar el *speaking*. La práctica de ambas destrezas también se llevó a cabo con la producción de podcasts: los alumnos debatieron los temas, redactaron y revisaron los guiones, practicaron, grabaron y escucharon después de la producción etc.

El tercer y último bloque de esta encuesta final se compone de cuatro preguntas de respuesta abierta sobre las impresiones tras la producción del podcast. El 100% de los estudiantes coincidieron en que la experiencia les ayudó a mejorar tanto el *listening* como el *speaking*, reafirmando los excelentes resultados reflejados anteriormente. Además, el 100% admitieron que los podcasts favorecen el practicar el idioma fuera del aula, corroborando el carácter autónomo para trabajar en otros contextos de forma individual. Los alumnos también manifestaron varias causas por las cuales se motivaron y disfrutaron: grabar con un micrófono, escucharse, utilizar la tecnología y hablar mejor el idioma. Sin embargo, la mayoría expresó que lo que menos le gustó fueron los nervios durante las grabaciones. La motivación de algunos estudiantes fue tan grande que expresaron su deseo de producir podcasts de mayor duración y de forma individual.

El material adicional para reafirmar algunos datos fue una hoja de valoración de cada alumno (Anexo 3) dividida en cinco partes: pronunciación, gramática, fluidez, vocabulario y contenido. Cada parte fue valorada por el profesor en una escala de 1-4 (deficiente a buena). De este modo, volvimos a confirmar los excelentes resultados de dos aspectos tan importantes como el *listening* y *speaking*, además de otros relacionados con la estructura del podcast, expresión y vocabulario etc. Estos factores fueron altos en la totalidad del alumnado. La siguiente gráfica refleja la media de la clase:

Figura 17. Valoración de los beneficios del podcast



5. Conclusiones

La revisión bibliográfica y la propuesta práctica que componen este estudio, confirman las hipótesis planteadas al comienzo del documento. Investigadores, autoridades del mundo del podcast y nuestra propia investigación, avalan que la aplicación de este recurso favorece el desarrollo de distintas habilidades en el estudiante de inglés, a la vez que origina una serie de factores interesantes.

Las primeras son las de *listening* y *speaking*. Las razones son las siguientes:

- La escucha de podcasts obliga a los alumnos a discriminar sonidos para entender al menos una pequeña parte del contenido.
- Las actividades basadas en *fill in the gap* o preguntas de comprensión favorecen el desarrollo de la audición.
- Tras la reproducción de un podcast, se genera un debate entre los estudiantes que favorece la comunicación y por lo tanto las destrezas de *listening* y *speaking*.
- La producción de podcasts, al situarse en un marco comunicativo, favorece el desarrollo de ambas habilidades a través de la decisión de temas, redacción y corrección de guiones, práctica, grabación y escucha.

La segunda es que, indudablemente, el podcast favorece el desarrollo de competencias como la comunicación lingüística, la competencia digital, la competencia para la autonomía y la competencia cooperativa. Las causas son las siguientes:

- La naturaleza interactiva del podcast genera comunicación durante y después de su aplicación. Esto se traduce en debates o discusiones que aseguran la interacción entre los hablantes.
- El consumo y producción de podcasts enseñan al estudiante a utilizar correctamente dispositivos y aplicaciones tecnológicas: *smartphones*, *tablets*, MP3, ordenadores, micrófonos, plataformas de *podcasting* así como aplicaciones de edición de audio.

- Los alumnos aprenden de forma autónoma a través de la selección y contraste de fuentes e información, elección de temas, redacción y corrección de guiones, grabación y posterior autocrítica etc.
- La producción de podcasts posibilita que los alumnos trabajen de forma conjunta para llegar a un objetivo común, respetando los distintos puntos de vista, estableciendo un consenso y favoreciendo un clima de tolerancia y respeto.

El tercer factor que se mejora con la aplicación del podcast es la motivación. Este recurso motiva a todos los estudiantes gracias a su carácter actual, dinámico e inherente a la generación:

- Los alumnos disfrutan mientras utilizan dispositivos y aplicaciones tecnológicas al estar plenamente familiarizados con ellas.
- Las diferentes temáticas (deportes, música, política etc.) posibilitan que los estudiantes aprendan inglés a través del contenido que les resulte más interesante.
- El hecho de que los podcasts producidos puedan ser escuchados a nivel mundial, propicia que los estudiantes se motiven y esfuercen durante la producción.

El cuarto punto es la adaptabilidad del podcast a los estilos de aprendizaje de cada alumno de inglés:

- El podcast permite practicar y mejorar el inglés en cualquier momento y en otros contextos distintos al del aula: montaña, playa, casa, etc.
- Permite que aquellos alumnos con ocupaciones laborales puedan aprender a cualquier hora del día.
- El podcast es compatible tanto en dispositivos antiguos como en otros más nuevos. Además, puede ser usado en ordenadores, *tablets*, MP3 y móviles.
- Existen podcasts con distintos niveles de gramática, vocabulario y expresión, que se adaptan a las capacidades y al progreso de cada estudiante.

- La velocidad de reproducción puede ser ajustada, por lo que se adapta a estudiantes con dificultades de comprensión.

El quinto aspecto es la existencia de varios tipos de podcasts: complementos y refuerzos de clase, grabaciones de lecciones y material con fines distintos a los académicos:

- Los podcasts basados en grabaciones de clase posibilita a los alumnos revisar conceptos complicados o simplemente recuperar clases a las que no asistieron. Además, permiten ahorrar el tiempo de clase para la práctica.
- Los podcasts basados en clases online permiten a los alumnos aprender a distancia.
- El material complementario y de refuerzo posibilita que los alumnos amplíen o refuercen sus contenidos cómodamente en casa.
- Los recursos sin fines académicos posibilitan al estudiante más avanzado un mayor desarrollo de las habilidades en el idioma.

El sexto y último punto es la habitual aplicación del podcast dentro y fuera del aula, tanto por alumnos como por profesores:

- La revisión bibliográfica ha demostrado como en numerosas investigaciones alumnos y profesores consideran el podcast como una parte esencial del aprendizaje de inglés, dotándolo de un peso considerable en la programación educativa.
- Nuestra investigación ha confirmado la alta voluntad de los estudiantes para seguir utilizando el podcast y produciéndolo incluso con una mayor duración.

El podcast es un recurso nuevo y moderno que con total seguridad seguirá progresando a un ritmo considerable durante los próximos años. Por lo tanto, invitamos a los investigadores a que sigan estudiando sus grandes beneficios sobre el aprendizaje de inglés. La evolución de los dispositivos y las aplicaciones, así como del material y las técnicas empleadas en el aula, posibilitarán que el podcast pueda ser aplicado con mayor efectividad tanto en su consumo como en su producción.

6. Bibliografía

- Abdous, M., Camarena, M. M. & Facer, B. R. (2009). 'MALL technology: Use of academic podcasting in the foreign language classroom'. *ReCall*, 21, 76-95. Cambridge: Cambridge Journals.
- Al Fadda, H., & Al Qasim, N. (2013). 'From Call to Mall: The Effectiveness of Podcast on EFL Higher Education Students' Listening Comprehension'. *English Language Teaching*, 6 (9), 30-41. Arabia Saudí, King Saud University: Canadian Center of Science and Education.
- Al-Shehri, S. (2011). 'Context in Our Pockets: Mobile Phones and Social Networking as Tools of Contextualizing Language Learning'. *10th world conference on mobile and contextual learning*, 18(2), Pekín: MLEARN.
- Anusienė, L., & Kavaliauskienė, G. (2009). 'English for Specific Purposes: Podcasts for Listening Skills'. *Edukologija*. En Al Fadda, H., & Al Qasim, N. (2013). 'From Call to Mall: The Effectiveness of Podcast on EFL Higher Education Students' Listening Comprehension'. *English Language Teaching*, 6 (9), 30-41. Arabia Saudí, King Saud University: Canadian Center of Science and Education.
- BBC News. (2005). *Wordsmiths hail podcast success*. From <http://news.bbc.co.uk/go/pr/fr/-/2/hi/technology/4504256.stm>
- Berlanger, Y. (2005). *Duke university iPod first year experience final evaluation*. Durham (EEUU): University of Duke.
- Bisson, S. (2002). 'Putting computers in context'. *SIGS Application Development Advisor*. En Harris, H., & Park, S. (2008). 'Educational usages of podcasting'. *British Journal of Educational Technology*, 39 (3), 548-551. London: British Educational Communications and Technology Agency.
- Chacón, C. T., & Pérez, C. J. (2011). 'El podcast como innovación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera'. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, (39), 41-54. Táchira (Venezuela): Universidad de Los Andes. Departamento de Idiomas Modernos.
- Chester, A., Buntine, A., Hammond, K., & Atkinson, L. (2011). 'Podcasting in Education: Student Attitudes, Behaviour and Self-Efficacy'. *Educational Technology & Society*, 14 (2), 236-247. Melbourne: RMIT University.

Clark, S., Giuseppe, C., Scott, K., Sutton-Brady, C., & Taylor, L. (2009). 'The Value of Using Short-Format Podcasts to Enhance Learning and Teaching'. *ALT-J Research in Learning Technology*, 17 (3), 219-322. Sidney: Routledge.

Fox, A. (2008). 'Using Podcasts in the EFL Classroom'. *TESL-EJ*, 11 (4), n4. ERIC.

Harris, H., & Park, S. (2008). 'Educational usages of podcasting'. *British Journal of Educational Technology*, 39 (3), 548-551. London: British Educational Communications and Technology Agency.

Hegelheimer, V., & O-Bryan, A. (2007). 'Integrating CALL into the Classroom: the Role of Podcasting in an ESL Listening Strategies Course'. *ReCALL*, 19 (2), 162-180. Cambridge: Cambridge Journals.

Herazo Rivera, J. D. (2010). 'Authentic oral interaction in the EFL class: what it means, what it does not'. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 12(1), 47-61. Colombia: Universidad de Córdoba.

Hew, K. F. (2009). 'Use of audio podcast in K-12 and higher education: a review of research topics and methodologies'. *Education Technology Research and Development*. En O'Bannon, B. W., Lubke, J. K., Beard, J. L., & Britt, V. G. (2011). 'Using podcasts to replace lecture: Effects on student achievement'. *Computers & Education*, 57 (3), 1885-1892. ELSEVIER.

Johnson, T. (2002, April 1-5). 'Online student ratings: Will students respond?' *Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA)*. New Orleans, LA.

Kalmey, J. K. (2013). 'Stop Wasting Classroom Time: Embrace the Podcast and Use the "Lecture" to Enhance Learning'. *Academic Medicine*, 88(8), 1054. Nueva York: Wolters Kluwer.

Kies, C., Khumalo, Y., Mapuva, J., & Stoltenkamp, J. (2011). 'Rolling out Podcasting to Enhance Teaching and Learning: A Case of the University of the Western Cape'. *International journal of instructional technology and distance learning*, 8 (1). Cape Town (Sudáfrica): University of the Western Cape.

Lane, C. (2006). *Podcasting at the UW: An evaluation of current use*. Seattle (EEUU): University of Washington, Office of Learning Technologies.

Lazzari, M. (2009). 'Creative use of podcasting in higher education and its effect on competitive agency'. *Computers & Education*, 52, 27–34. ELSEVIER.

Li, H. (2010). 'Using podcasts for learning English: perceptions of Hong Kong Secondary 6 ESL students'. *Journal – Début: The undergraduate journal of languages, linguistics and area studies*, 1 (2), Southampton: Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies.

Lu, J. A. (2007). 'Podcasting: A fresh solution for old problems'. *Wireless Ready e-Proceedings: Podcasting Education and Mobile Assisted Language Learning*, 83-95. Taiwan: National Taiwan Normal University.

Lonn, S., & Teasley, S. (2009). 'Podcasting in higher education: what are the implications for teaching and learning?' *Internet and Higher Education*, 12, 88–92. ELSEVIER

McMinn, S. W. J. (2008). 'Podcasting possibilities: Increasing time and motivation in the language learning classroom'. *European Institute for E-Learning: Learning Forum*, 212-215. Hong Kong: Hong Kong University of Science and Technology. Language Centre, HKUST.

Menezes, C. Q., & Moreira, F. L. (2009). 'In the Pursuit of M-Learning - First Steps in Implementing Podcast among K12 Students in ESL'. *Challenges 2009 - Actas da VI Conferência Internacional de TIC Na Educação*, 91-107. Braga: CCUM.

Newnham, L., & Miller, C. (2006). *Podcasting and education: Time to start listening*. Sidney: Ascilite 2006, The University of Sydney.

O'Bannon, B. W., Lubke, J. K., Beard, J. L., & Britt, V. G. (2011). 'Using podcasts to replace lecture: Effects on student achievement'. *Computers & Education*, 57 (3), 1885-1892. ELSEVIER.

Oxford University Press. (2005). *The New Oxford American Dictionary* (2nd Ed.). Nueva York: Oxford University Press.

Panday, P. (2009). 'Simplifying Podcasting'. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. En Al Fadda, H., & Al Qasim, N. (2013). 'From Call to Mall: The Effectiveness of Podcast on EFL Higher Education Students' Listening Comprehension'. *English Language Teaching*, 6 (9), 30-41. Arabia Saudí, King Saud University: Canadian Center of Science and Education.

Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants, On the horizon*. En Thompson, L. (2007). 'Podcasting: The ultimate learning experience and authentic assessment'. *ICT: Providing Choices for Learners and Learning. Proceedings of Ascilite Singapore, 2007*, 1019-1023. Singapur: Proceedings Ascilite Singapore 2007.

Richardson, W. (2006). *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Rosell-Aguilar, F. (2007). 'Top of the Pods - In search of a podcasting "podagogy" for language learning'. *Computer Assisted Language Learning*. En Al Fadda, H., & Al Qasim, N. (2013). 'From Call to Mall: The Effectiveness of Podcast on EFL Higher Education Students' Listening Comprehension'. *English Language Teaching*, 6 (9), 30-41. Arabia Saudí, King Saud University: Canadian Center of Science and Education.

Sánchez, J. M., Diego, C., Alonso, A. (2010). *Podcasts. Recurso didáctico de mejora en la comprensión oral de la lengua inglesa*. Valladolid: Universidad de Valladolid..

Siemens, G. (2004). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. En O'Bannon, B. W., Lubke, J. K., Beard, J. L., & Britt, V. G. (2011). 'Using podcasts to replace lecture: Effects on student achievement'. *Computers & Education*, 57 (3), 1885-1892. ELSEVIER.

Stanley, G. (2005). 'Podcasting for ELT'. *British Council- BBC*. En Chacón, C. T., & Pérez, C. J. (2011). 'El podcast como innovación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera'. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, (39), 41-54. Táchira (Venezuela): Universidad de Los Andes. Departamento de Idiomas Modernos.

Stanley, G. (2005). 'Podcasting for ELT'. *British Council- BBC*. En McMinn, S. W. J. (2008). 'Podcasting possibilities: Increasing time and motivation in the language learning classroom'. *European Institute for E-Learning: Learning Forum*, 212-215. Hong Kong: Hong Kong University of Science and Technology. Language Centre, HKUST.

Stanley, G. (2006). 'Podcasting: Audio on the Internet Comes of Age'. *TESL-EJ*, 9 (4). En McMinn, S. W. J. (2008). 'Podcasting possibilities: Increasing time and motivation in the language learning classroom'. *European Institute for E-Learning: Learning Forum*, 212-215. Hong Kong: Hong Kong University of Science and Technology. Language Centre, HKUST.

Sze, P. (2006). 'Developing Students' Listening and Speaking Skills Through ELT Podcasts'. *Educational Journal*, 34, 115-134. Hong Kong: Chinese University of Hong Kong.

The Economist. (2006). *SURVEYS: A new media Among the audience*. En Harris, H., & Park, S. (2008). 'Educational usages of podcasting'. *British Journal of Educational Technology*, 39 (3), 548-551. London: British Educational Communications and Technology Agency.

Thompson, L. (2007). 'Podcasting: The ultimate learning experience and authentic assessment'. *ICT: Providing Choices for Learners and Learning. Proceedings of Ascilite Singapore, 2007*. Singapur: Proceedings Ascilite Singapore 2007.

Vandergrift, L. (1997). 'Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies'. *ELT Journal*, 53 (3), 168-176. Oxford: Oxford University Press.

7. Anexos

7.1 Encuesta previa (FASE I)

ENCUESTA PREVIA: RESPONDE A LAS SIGUIENTES CUESTIONES DE FORMA CORTA	
¿Consumes TV, periódico o radio? (Puedes escoger más de una)	
¿Con qué frecuencia en inglés?	
En caso afirmativo ¿Subtitulado o sin subtitular?	
¿Consideras internet útil para el aprendizaje de inglés?	
¿Conoces el mundo del podcast?	
¿Qué plataforma utilizas? (Ya sea para podcasts u otros recursos) (Ej: Youtube, Ivoox, iTunes, Stitcher)	
¿Qué dispositivo sueles usar a diario? (Ordenador, Móvil, Tablet etc)	
¿Sobre qué temas sueles escuchar? (Música, deportes, economía etc)	
¿Has pensado en la cantidad de recursos que puedes encontrar?	
¿Te gustaría grabar un podcast?	

7.2 Encuesta de valoración sobre la producción del podcast (FASE II)

ANEXO 2

CUESTIONARIO FASE II

Instrucciones: En relación con su proyecto *Podcasting* desarrollado este año, marque una X al lado de la opción que mejor aplica en su caso.

1. Número de veces que ensayamos los textos antes de grabar:

- a. Entre 1 y 5 veces
- b. Entre 6 y 10 veces
- c. Entre 11 y 15 veces
- d. Más de 16 veces

2. En las siguientes afirmaciones, escriba el número que mejor exprese su opinión (1, 2, 3, 4, 5, 6) en la línea que aparece en el lado izquierdo del ítem que está contestando. Hágalo de acuerdo a la siguiente escala:

1. completamente en desacuerdo	4. ligeramente de acuerdo
2. moderadamente en desacuerdo	5. moderadamente de acuerdo
3. ligeramente en desacuerdo	6. completamente de acuerdo

<input type="checkbox"/>	01. La actividad de grabación fue de mi agrado.
<input type="checkbox"/>	02. Me gustaron los temas seleccionados para grabar.
<input type="checkbox"/>	03. Me sentía emocionado/a cuando iba a grabar las asignaciones.
<input type="checkbox"/>	04. El sitio web escogido por la profesora (<i>Podomatic</i>) fue fácil de manejar.
<input type="checkbox"/>	05. Fue muy incómoda la grabación de los <i>podcasts</i> .
<input type="checkbox"/>	06. Me esforcé mucho para que la grabación saliera bien.
<input type="checkbox"/>	07. Todos trabajamos por igual en el grupo.
<input type="checkbox"/>	08. Fue fácil escribir los textos para la grabación.
<input type="checkbox"/>	09. Nuestro grupo tenía un líder.
<input type="checkbox"/>	10. Fue fácil para nosotros reunimos en el grupo para ponernos de acuerdo.
<input type="checkbox"/>	11. Este trabajo me ayudó mucho a desarrollar mi <i>speaking</i> .
<input type="checkbox"/>	12. Este trabajo me ayudó mucho a desarrollar mi <i>listening</i> .
<input type="checkbox"/>	13. Me parece muy buena esta actividad para mejorar mi inglés.
<input type="checkbox"/>	14. Me parece que esta actividad funciona para estudiar fuera de la clase.
<input type="checkbox"/>	15. Tuve que practicar muchas veces antes de grabar.

3. Responda las siguientes preguntas:

- a. ¿Qué le gustó más de su experiencia con los *podcasts*?
- b. ¿Qué le gustó menos de su experiencia con los *podcasts*?
- c. ¿Considera que esta experiencia le ayudó a mejorar sus habilidades de *listening* y *speaking*?
- d. ¿Considera que esta experiencia le enseñó a practicar del idioma fuera del aula?

Comentario adicional: _____

¡Muchas gracias por su colaboración!

Anexo 2

Extraído de: Chacón, C. T., & Pérez, C. J. (2011). 'El podcast como innovación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera'. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, (39), 41-54. Táchira (Venezuela): Universidad de Los Andes. Departamento de Idiomas Modernos.

7.3 Hoja de evaluación de la producción del podcast (FASE II)

ANEXO 3

ESCALA DE EVALUACIÓN DE LOS *PODCASTS*

Valores

1= Deficiente

2=Necesita mejorar

3= Satisfactorio

4=Bueno

Pronunciación

___ 4. No presenta problemas graves de pronunciación. Fácil de entender.

___ 3. Entendible, aunque con algunos problemas de pronunciación.

___ 2. Los problemas de pronunciación requieren de atención concentrada.

___ 1. Muy difícil de entender debido a los problemas de pronunciación.

Gramática

___ 4. Presenta muy pocos errores de gramática que no interfieren con la comprensión del mensaje.

___ 3. Presenta errores ocasionales de gramática que no interfieren con la comprensión del mensaje.

___ 2. Presenta errores constantes de gramática que interfieren con la comprensión del mensaje.

___ 1. Los errores gramaticales impiden la comprensión del mensaje.

Fluidez

___ 4. Conversación fluida; fácil de entender.

___ 3. Conversación levemente afectada por problemas de fluidez y entonación que no impiden la comprensión.

___ 2. Conversación bastante afectada por problemas de fluidez y entonación; difícil de entender.

___ 1. Conversación interrumpida por pausas frecuentes y vacilaciones. Incomprensible.

Vocabulario

___ 4. Amplio conocimiento y uso apropiado del vocabulario.

___ 3. Razonable conocimiento y uso apropiado del vocabulario.

___ 2. Moderado conocimiento de vocabulario a veces limita la producción del mensaje.

___ 1. Escaso conocimiento de vocabulario limita la producción del mensaje.

Contenido

___ 4. Suficiente creatividad y organización del contenido del *podcast*.

___ 3. Razonable creatividad y organización del contenido del *podcast*.

___ 2. Moderada creatividad y organización del contenido del *podcast*.

___ 1. Poca creatividad y organización del contenido del *podcast*.

Anexo 3

Extraído de: Chacón, C. T., & Pérez, C. J. (2011). 'El podcast como innovación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera'. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, (39), 41-54. Táchira (Venezuela): Universidad de Los Andes. Departamento de Idiomas Modernos.

7.4 Remix de los podcasts producidos por los alumnos (FASE II)

<https://www.dropbox.com/s/g8199x9vmlx14s2/Podcast.mp3?dl=0>

7.5 Actividades aplicables al podcast

SPAIN ECONOMY HIT BY UNEMPLOYMENT
 Madrid:
 Spanish government tries to get its. ____ down
 Workers are ready for a long. ____

Door factory:
 In the ____ good ____ times, ____ the ____ factory
 produced ____ doors each hear
 The factory has reduced its labour force down
 to ____ hundred people
 Only ____ hundred people remain
 They work from Monday to ____

Vallecas:
 What's the name of the male worker who is interviewed?
 How old is he?
 What does he answer when forced to work by his wife?
 Who is preparing lunch?

Anexo 4

 **I.E.S. Al-Andalus**
 Instituto Español de Estudios Superiores
 Calle San Juan, 41 - 41013 - Almorón (Sevilla)
 Tlf: 950 15 68 36 - Fax: 950 15 68 42

ENGLISH 4TH E.S.O. LISTENING PART

SURNAME: NAME: MARK:

I. Listen to the story and fill in the gap.

Last night I _____ home next to the river Thames, when something strange _____ to me. It was late at night and I _____ a long and difficult day at work. There was a large full moon in the sky and everything was quiet. I was tired and lonely and I _____ a few pints of beer in my local pub, so I decided to stop by the riverside and look at the moon for a while.

I _____ on some steps very close to the water's edge and looked up at the big yellow moon and wondered if it really was made of cheese. I felt very tired so I _____ my eyes and after a few minutes, I _____ asleep. When I woke up, the moon _____ behind a cloud and it was very dark and cold. The wind _____ and an owl _____ in a tree above me. I rubbed my eyes and started to get up, when suddenly I _____ a splash. I _____ down at the water and saw something. Something terrible and frightening, and unlike anything I'd ever seen before. Something _____ out of the water and towards me. Something green and strange and ugly. It was a long green arm and it _____ out from the water to grab my leg. I was so scared that I couldn't move. I _____ so scared in my whole life. The cold green hand _____ closer and closer when suddenly there was a blue flash and a strange noise from behind me. Someone _____ onto the stairs next to me. He _____ strange clothes and he had a crazy look in his eyes. He shouted "Get Back!" and something at the monster in the water. There was a bright flash and the monster hissed and disappeared.

I looked up at the man. He looked strange, but kind. "Don't fall asleep by the river when there's a full moon", he said. "The Moon Goblins will get you." I who are you?" I asked him. "You can call me... The Doctor." He said. I _____ to think of something else to say when he turned around and said, "Watch the stars at night, and be careful of the full moon". I was trying to understand what he meant, when there was another blue flash and I closed my eyes. When I opened them again, he _____.

I couldn't believe what _____ . What on earth were Moon Goblins, and who was the mysterious Doctor? And why had he saved me? I was determined to find the answers to these strange questions. I stood up, looked at the moon and quickly walked home.

Anexo 5

Actividades de *fill in the gap* y preguntas para completar y responder mientras se escucha el podcast.