

Septiembre

2016

Inteligencia Emocional y aprendizaje de una lengua extranjera: el *podcast* como recurso ante la ansiedad al *listening*

Autor: Ramón González García

Tutora: Dra. Susana Nicolás Román

Trabajo Fin de Máster en Educación Secundaria

(Especialidad: Lengua Extranjera - Inglés)

Universidad de Almería

Resumen

Desde que surgió el concepto de Inteligencia Emocional (IE) la preocupación por cómo influyen las emociones en la vida diaria de las personas aumentó exponencialmente. En el campo de la educación, las investigaciones han ido encaminadas a demostrar la correlación que la IE guarda con proceso de aprendizaje y el rendimiento académico. La presente investigación se centra en el análisis concreto del factor de la ansiedad, la relación que guarda con la IE y la influencia que tiene en el aprendizaje de una lengua extranjera, específicamente en la destreza de la comprensión oral. Para ello, en esta investigación se introducen el análisis y los beneficios que pueden aportar al aprendizaje de una lengua extranjera una herramienta innovadora como es el *podcast*. El *podcast* será precisamente el eje sobre el que gire la investigación empírica de este estudio que tratará de analizar principalmente dos hipótesis: si el *podcast* es una herramienta eficaz para reducir los niveles de ansiedad de los estudiantes de una lengua extranjera en la comprensión oral y si se obtienen mejores resultados si una comprensión oral se realiza utilizando un *podcast* en lugar de un *listening* tradicional.

Abstract

Since the concept of Emotional Intelligence (EI) emerged, the interest in how emotions may influence our daily lives increased exponentially. In regards to education, research works aimed to prove the existent correlation between EI and students' learning process, likewise academic performance. This current research focuses on the specific analysis of the relationship between anxiety and EI, as in its influence on learning a foreign language, specifically on listening comprehension skills. Therefore, this research analyses and shows the potential benefits that an innovative tool as podcast may have when learning a foreign language. Precisely, podcast plays the main role in the experimental part of this research where two theses are investigated: if podcast is an effective tool to reduce the anxiety levels of foreign language learners in listening comprehension tasks and if better scores are obtained from an oral comprehension task carried out by using a podcast instead of a traditional listening.

Índice

1. Introducción	1
1.1. Objetivos	2
1.2. Metodología	2
2. Inteligencia Emocional	3
2.1. Antecedentes históricos	3
2.2. Concepto de Inteligencia Emocional	5
2.2.1. <i>Modelo de Mayer y Salovey</i>	5
2.2.2. <i>Modelo de Bar-On</i>	6
2.2.3. <i>Modelo de Goleman</i>	7
2.3. Evaluación de la Inteligencia Emocional	7
2.3.1. <i>Autoinformes</i>	8
2.3.2. <i>Evaluación 360 grados o de observadores externos</i>	8
2.3.3. <i>Pruebas de ejecución o de habilidad</i>	9
2.4. Influencia de la IE en el aprendizaje y rendimiento escolar	10
3. La ansiedad en el proceso de aprendizaje.	12
3.1. Factores generales que favorecen la aparición de trastornos de ansiedad	12
3.1.1. <i>Factores evolucionistas</i>	12
3.1.2. <i>Factores genéticos</i>	12
3.1.3. <i>Factores familiares</i>	13
3.1.4. <i>Factores psicológicos</i>	13

3.1.5. Factores socioculturales.....	14
3.2. Relación entre ansiedad y rendimiento escolar.....	14
3.3. Ansiedad en el aprendizaje de idiomas.....	16
3.3.1. Causas de la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera ...	16
3.3.2. Ansiedad en la destreza del listening	18
4. El <i>podcast</i> como herramienta en el aprendizaje de idiomas	20
4.1. ¿Qué es el <i>podcast</i>?	20
4.2. El <i>podcast</i> como herramienta de aprendizaje	20
4.3. El <i>podcast</i> en el aula de inglés.....	22
4.3.1. Tipos de <i>podcasts</i> orientados al aprendizaje de una lengua extranjera.....	22
4.4. Beneficios del <i>podcast</i> en el aprendizaje de idiomas.....	23
4.4.1. Aumenta la motivación.....	23
4.4.2. Mejora el rendimiento académico.....	24
4.4.3. Fomenta el trabajo colaborativo	25
4.4.4. Reduce los niveles de ansiedad.....	26
5. Investigación	28
5.1.1. Participantes	28
5.1.2. Instrumentos.....	28
5.1.3. Metodología de la investigación	30
5.2. Hipótesis	32
5.3. Resultados	33
6. Conclusiones	40

6.1. Propuestas de mejora	41
7. Referencias Bibliográficas	43
8. Lista de Tablas y Figuras	
Figura 1. Comparativa entre ansiedad al <i>listening</i> (Grupo B) y posterior ansiedad al <i>podcast</i> (Grupo B).....	33
Figura 2. Comparativa entre resultados al hacer la actividad mediante <i>listening</i> (Grupo A) y <i>podcast</i> (Grupo B).....	35
Figura 3. Comparativa del nivel de ansiedad al <i>listening</i> entre chicos (Grupo A y B) y chicas (Grupo A y B).....	36
Figura 4. Comparativa del Grupo A entre sus resultados del test de ansiedad al <i>listening</i> y los resultados de la actividad de <i>listening</i>	38
Figura 5. Comparativa del Grupo B entre sus resultados del test de ansiedad al <i>listening</i> y los resultados de la actividad con <i>podcast</i>	39
9. Anexos	
Anexo 1. Test de ansiedad basado en la escala <i>Foreign Language Listening Anxiety Scale</i> (FLAAS)	53
Anexo 2. Actividad de 30 preguntas asociada al <i>podcast: A New Life in Europe: The Dhníe Family. Episode 1: Everyone deserves a better life</i>	55

1. Introducción

Adentrados ya en el siglo XXI, parece generalmente aceptado que la inteligencia no depende exclusivamente de los procesos cognitivos de nuestro cerebro, sino que sobre ella tienen una gran influencia las emociones y la forma de relacionarse con el mundo que tiene cada individuo. El presente documento trata de analizar cómo influye la Inteligencia Emocional (IE) en el proceso de aprendizaje del contexto educativo y, de forma más específica, cómo la ansiedad condiciona el aprendizaje en los estudiantes principalmente de Educación Secundaria.

La ansiedad es, cada vez con más frecuencia, uno de los problemas psicológicos que más afectan a niños y a adolescentes (Aznar García, 2014). Los factores que pueden desencadenar la aparición de la ansiedad pueden ser diversos: falta de confianza en uno mismo, situaciones familiares, carencias afectivas, problemas para establecer relaciones sociales, dificultades cognitivas, etc.

Dado que mi especialidad es el inglés y que durante el Máster de Educación Secundaria he tenido la oportunidad de realizar mis prácticas como profesor en un centro educativo, decidí analizar cómo afecta la ansiedad dentro del aula de inglés. Concretamente, cómo afecta la ansiedad a la realización de una actividad de *listening*.

Dentro de las cuatro destrezas básicas que se enseñan en las aulas de una lengua extranjera (comprensión lectora, comprensión oral, expresión oral y expresión escrita) las actividades de comprensión oral son de las que más ansiedad suelen causar. Hay que tener en cuenta que en este tipo de actividades se aúnan varios factores estresantes como: un tiempo muy limitado para realizar varias tareas al mismo tiempo, un número de oportunidades restringido para escuchar el fragmento (normalmente dos) o el ritmo o el acento con el que los oradores hablan.

A raíz de la creciente tendencia a innovar dentro de las aulas, he decidido utilizar un recurso como el *podcast* para testar si esta herramienta puede ayudar a los estudiantes a reducir su ansiedad cuando tienen que hacer una actividad escuchando a

otras personas hablando en un idioma diferente al suyo. En este caso concreto en inglés. La elección de este instrumento para realizar mi investigación sobre la ansiedad al *listening*, se sustentó en dos aspectos del *podcast* que pueden resultar muy atractivos para los adolescentes: es un recurso virtual y puede tratar sobre cualquier tema de actualidad, de la vida real o de interés para ellos.

1.1. Objetivos

De acuerdo con lo explicado anteriormente, el propósito de este estudio era comprobar los efectos que puede tener la utilización del *podcast* en la clase de inglés. Durante esta investigación, aunque se analizaron distintas variables, se estableció como objetivo la verificación de las dos siguientes hipótesis:

1. El *podcast* en la asignatura de inglés como lengua extranjera ayuda a reducir la ansiedad frente al *listening* de los alumnos.
2. Los estudiantes de la asignatura de inglés como lengua extranjera obtienen mejores resultados en las actividades de comprensión oral al utilizar el *podcast* en lugar del *listening* tradicional.

1.2. Metodología

Este estudio se compone principalmente de dos partes, una teórica y otra práctica:

- Marco teórico. Este trabajo posee un carácter diverso donde se entrelazan conceptos de distintas áreas como la IE, la ansiedad, el *podcast* o el aprendizaje. Por ello, he tratado de hacer una revisión de la literatura existente más relevante sobre estos campos desarrollándola desde una visión más global o una más específica y tratando de establecer las pertinentes relaciones entre los distintos conceptos.
- Investigación. Los participantes de este estudio fueron dos grupos de estudiantes de 4º ESO. Ambos grupos realizaron un test previo para medir sus niveles de ansiedad al *listening* (el *Foreign Language Listening Anxiety Scale* (FLLAS, de ahora en adelante)). Para medir su grado de comprensión oral se utilizó un *podcast* (extraído de la web de la BBC) acompañado de un test de 30

preguntas. Un grupo resolvió el test utilizando el *podcast* como tal, mientras que el otro sólo tuvo la oportunidad de escucharlo dos veces (como un *listening* tradicional). Posteriormente, se volvió a pasar el test de ansiedad FLLAS al primer grupo de estudiantes -que realizó la actividad como un *podcast*- para comprobar si existía variación en sus niveles de ansiedad. Finalmente, se procedió al análisis y comparación de resultados.

2. Inteligencia Emocional

2.1. Antecedentes históricos

A comienzos del siglo XIX, los científicos comenzaron a interesarse por el funcionamiento del cerebro humano y a partir de ahí surgieron las primeras teorías acerca de la inteligencia humana. Desde entonces hasta nuestros días, las teorías relativas a la inteligencia no han dejado de proliferar y ahondar en el campo de la psique humana. Por consiguiente, durante estos años, los investigadores han tratado de analizar en profundidad y desglosar los diferentes aspectos que un concepto tan global como la inteligencia puede contener. Esto ha conllevado el desarrollo de diferentes tipos de inteligencia complementarios e interrelacionados entre sí como por ejemplo: la inteligencia académica (resultado de la realización de tests de inteligencia y el cálculo del cociente intelectual), la inteligencia práctica (dada por la capacidad para resolver problemas en un determinado contexto), o la inteligencia social (o conocimiento del mundo que nos rodea y capacidad para interactuar en él) (Fernández Rodríguez, 2013).

Durante las primeras décadas de investigación se trató de analizar y comprender el concepto de inteligencia desde una perspectiva muy hermética, pues se consideraba la inteligencia como una capacidad heredada situada en la cabeza de los individuos y susceptible de ser medida (Gardner, Kornhaber y Krechevsky, 1993). Hubo que esperar alrededor de un siglo, hasta el siglo XX, para que los estudios en torno a la inteligencia comenzaran a tener en cuenta la influencia de las emociones y el mundo que rodea al

individuo en los procesos cognitivos. Por tanto, a pesar de que el término inteligencia emocional es bastante reciente, el concepto ya se esbozó hace bastantes décadas y se ha ido perfeccionando con el paso de las mismas hasta nuestros días.

La primera vez que se relacionó el concepto de inteligencia con otro aspecto diferente de la herencia genética fue en 1920 cuando Thorndike introdujo el componente social en la definición de inteligencia, estableciendo la inteligencia social como la habilidad de actuar sabiamente en las relaciones humanas (Molero Moreno, Saíz Vicente y Esteban Martínez, 1998). A partir de este momento, se abrió una nueva área de investigación que los investigadores no tardaron en explorar. Así, a finales de los años 30, Wechsler defendió las emociones y otros aspectos de la personalidad como factores a tener en cuenta al evaluar la capacidad de un individuo (Oberst y Lizeretti, 2004). Ya en la década de los 60 se tienen registros del uso del término IE, aunque «de manera incidental en la crítica literaria y la psiquiatría» (Danvila y Sastre, 2010, p. 108).

Para encontrar las primeras menciones del término IE como tal referido al campo de la inteligencia y a los procesos cognitivos del cerebro hay que avanzar hasta la década de los 80. Como describe Fernández Rodríguez (2013), en 1983 Gardner planteó su teoría de las inteligencias múltiples en la que afirmaba que no existía una inteligencia única, sino diferentes tipos. Entre los diversos tipos que describía Gardner cabe destacar la inteligencia interpersonal y la intrapersonal, pues pueden considerarse el germen de lo que finalmente acabaría denominándose la inteligencia emocional. En 1985, Bar-On acuñó el término «cociente emocional» en su tesis doctoral, pero no tuvo gran difusión en aquella época. Un año más tarde, en 1986, W. Payne incluyó el término IE en el título de su tesis: «*Un estudio de las emociones: el desarrollo de la inteligencia emocional*». Este fue el primer documento que acuñó el término y que planteó la necesidad de la integración de emoción e inteligencia. Posteriormente, en 1990, Salovey y Mayer escribieron dos artículos donde definían y teorizaban sobre el concepto de IE, además de exponer una forma de medir la IE (Mayer, Salovey y Caruso, 2004). Por tanto, Salovey y Mayer a través de esos dos artículos introdujeron por primera vez el concepto de IE en la literatura científica y establecieron un punto de

partida desde el que realizar investigaciones sobre un territorio hasta ahora desconocido y, por tanto, inexplorado como es el de la influencia de las emociones en los procesos cognitivos.

2.2. Concepto de Inteligencia Emocional

Desde que surgió el concepto de IE se ha teorizado mucho sobre lo que realmente implica este concepto. De hecho, podríamos decir que hay tantas definiciones sobre esta idea como investigaciones hay sobre la misma. Sin embargo, hay tres teorías que explican el concepto de IE que destacan por encima del resto. Estas son las teorías de Salovey y Mayer (1990, 1997), Bar-On (1997) y Goleman (1998).

2.2.1. Modelo de Mayer y Salovey

Como se ha comentado previamente, fueron Salovey y Mayer (1990) los que definieron por primera vez el concepto de IE como «la capacidad de entender y controlar las emociones propias y ajenas, discriminar entre ellas y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones de uno» (p. 189). Sin embargo, a pesar de aportar la primera definición de IE y realizar las primeras investigaciones sobre la posibilidad de medir la IE en las que se desprendía que «los aspectos de la IE (como la empatía) parecen ser habilidades, en el sentido tradicional, que pueden ser medidos» (Mayer, DiPaolo y Salovey, 1990, p.779) no tuvieron la repercusión que semejantes indagaciones merecían. De hecho, no fue hasta 1995, con la publicación del libro *Inteligencia Emocional* por parte del psicólogo Daniel Goleman, quien se basó en las investigaciones previas de Salovey y Mayer, cuando el término IE se popularizó realmente.

Dos años más tarde de la propagación global del término, Salovey y Mayer (1997) decidieron hacer una revisión del concepto que establecieron siete años atrás para establecer una definición más completa, según la cual, la IE sería:

la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento;

la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. (p. 10)

Como se desprende de esta nueva definición, Salovey y Mayer dieron a su teoría un enfoque cognitivo formado por cuatro niveles de habilidades basados en procesos que incluyen la emoción y la cognición (Danvila y Sastre, 2010) sin incluir «componentes de factores de personalidad» (García Fernández y Giménez-Mas, 2010).

2.2.2. Modelo de Bar-On

A pesar de que en 1988 Bar-On ya mencionaba en su tesis doctoral el término cociente intelectual, no fue hasta 1997 cuando este psicólogo definió su modelo de IE. Bar-On (2006) define así su concepto de IE:

la inteligencia emocional-social es una sección transversal de competencias emocionales y sociales, habilidades y facilitadores interrelacionados que determinan la eficacia con la que nos comprendemos y nos expresamos, comprendemos a los demás y nos relacionamos con ellos, y hacemos frente a las demandas diarias. (p. 14)

Ahondando en este modelo, Bar-On concibe que existen cinco habilidades sociales y emocionales principales: habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, manejo del estrés y el estado de ánimo, que influyen nuestra competencia para hacer frente eficazmente a las cuestiones del determinado contexto que nos pueda rodear (Danvila y Sastre, 2010). Por tanto, este modelo, como queda reflejado en el uso de la expresión «inteligencia emocional y social», se orienta más hacia las competencias sociales necesarias para desenvolverse en la vida (García Fernández y Giménez-Mas, 2010). Además, a diferencia del modelo de Salovey y Mayer, Bar-On sí tiene en cuenta los rasgos de la personalidad al incluir en su teoría las habilidades intrapersonales e interpersonales.

2.2.3. Modelo de Goleman

Desde la publicación de su libro *Inteligencia Emocional* en 1995 hasta 1998, Goleman fue modelando su concepción acerca de la IE hasta llegar a un concepto que ha sido de gran aplicación en ámbitos como el laboral y el organizacional (García Fernández y Giménez-Mas, 2010):

la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y la capacidad empatizar y confiar en los demás. (Goleman, 2007, pp. 25-26)

Esta definición muestra como Goleman concibe la IE como un conjunto de cinco dimensiones que se pueden clasificar en dos grandes categorías: competencia personal (incluyendo la auto-conciencia, auto-control, auto-motivación) y la competencia social (incluyendo la empatía y habilidades sociales) (Danvila y Sastre, 2010). Además, Goleman sigue la línea de Bar-On al incluir en su modelo rasgos de la personalidad y, por tanto, se distancia en este sentido del modelo de Salovey y Mayer.

2.3. Evaluación de la Inteligencia Emocional

En el terreno científico no es suficiente con teorizar sobre una idea o concepto, sino que es primordial contar con instrumentos de medida eficaces para poder demostrar las hipótesis planteadas. De la misma forma que hay numerosas teorías sobre la IE de las que sobresalen tres, lo mismo sucede con los instrumentos de medida de IE. Así, los tres grandes instrumentos utilizados para la medición de la IE son: los autoinformes, las pruebas de ejecución o de habilidad y la evaluación 360 grados o de observadores externos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

2.3.1. Autoinformes

Los autoinformes son cuestionarios que tratan de medir el nivel de IE a través de un conjunto de preguntas cortas con varias opciones de respuesta o de enunciados verbales cortos que requieren una respuesta numérica en forma de escala que, por ejemplo, pueden variar desde nunca (1) a muy frecuentemente (5) (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Sánchez Núñez y Hume Figueroa, 2004).

Siguiendo a Extremera y Fernández-Berrocal (2004), con estos cuestionarios se obtiene una valoración subjetiva por parte del sujeto de sus habilidades y capacidades afectivas. Es decir, esta herramienta evalúa las creencias y expectativas que tiene un sujeto sobre su capacidad de advertir, distinguir y regular sus emociones, así como las de los demás.

En la actualidad, los autoinformes son la herramienta más utilizada en los estudios de IE debido a que «son los más adecuados para medir rasgos de personalidad y nivel de autoeficiencia emocional pero inadecuados para evaluar las habilidades cognitivas implicadas en el procesamiento de la información emocional» (Otero, Martín, León y Vicente, 2009). No obstante, la principal crítica que se le achaca a los autoinformes es que no proporcionan un nivel emocional del sujeto real, sino que es una estimación del mismo influido por la subjetividad y la sinceridad del propio sujeto al realizar el cuestionario.

2.3.2. Evaluación 360 grados o de observadores externos

Esta herramienta de evaluación consiste en hacer unas preguntas o pasar un cuestionario a las personas más cercanas al sujeto en relación a cómo maneja sus emociones en público y la forma en la que afronta los problemas. A través de este tipo de evaluación se pretende averiguar cómo es el sujeto percibido por sus familiares, amigos o compañeros según sus interacciones con ellos y sus formas de afrontar y resolver situaciones difíciles (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

Este método de evaluación, como apuntan Extremera y Fernández-Berrocal (2003), es complementario a los autoinformes ya que proporciona información adicional y ayuda

a evitar posibles sesgos de deseabilidad social. De hecho, algunos modelos de autoinformes, como por el ejemplo el *Emotional Quotient Inventory* (EQ-i) de Bar-On, contienen una herramienta de evaluación 360 grados complementaria al propio cuestionario.

Finalmente, como expresan Sánchez Núñez y Hume Figueroa (2004), esta herramienta tiene ciertas limitaciones, ya que sólo se tiene la información que el observador ve. Sin embargo, éste no presencia todas las situaciones del sujeto observado, no se sabe si comportamiento del sujeto es natural o fingido al saberse observado y nunca se puede saber realmente qué está pasando por la mente y qué emociones está experimentando el sujeto observado. Por ello, como se explica anteriormente, la observación externa es una buena herramienta para usar de forma complementaria a los autoinformes.

2.3.3. Pruebas de ejecución o de habilidad

Este tipo de herramientas son más novedosas y objetivas. Tienen como fin medir la IE como una inteligencia clásica, es decir, mediante una serie de tareas que el sujeto debe realizar. Con estos instrumentos, se evitan algunos problemas que planteaban los instrumentos mencionados anteriormente como la distorsión de las respuestas por los propios sujetos debida a la deseabilidad social, así como los sesgos provocados por la subjetividad del propio sujeto o por la falta de información de los observadores externos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

La prueba de ejecución por excelencia es el *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT). Este instrumento trata de medir la percepción, asimilación, comprensión y regulación del sujeto mediante problemas o preguntas orientados específicamente a ello para finalmente evaluar la IE del sujeto. No obstante, aunque esta herramienta consigue paliar la falta de objetividad de los dos tipos de instrumentos de evaluación anteriores, presenta también sus desventajas: dificultad a la hora de establecer un consenso sobre la idoneidad de las respuestas, más costosos económicamente o, como los propios autores del MSCEIT han reconocido, que ciertas pruebas planteadas evalúan «más bien el conocimiento de las estrategias emocionales

efectivas para manejar diferentes situaciones y no la habilidad actual o máxima para implementar esas estrategias en la vida cotidiana» (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005, p. 82).

En conclusión, el método más utilizado en las investigaciones es el del cuestionario principalmente por su rapidez y su bajo coste. Aunque lo ideal sería una combinación de los tres descritos anteriormente o, al menos, del cuestionario y las pruebas de ejecución. Seguramente, más que encontrar resultados dispares entre los resultados que arrojasen los diferentes métodos (subjetivos y objetivos) en la mayoría de ocasiones podrían ser complementarios y obtener un resultado final más real a medio camino entre los resultados de ambos.

2.4. Influencia de la IE en el aprendizaje y rendimiento escolar

En las últimas décadas se está teniendo mucho más en consideración la forma en la que las emociones, las relaciones sociales y el ambiente que rodea a los estudiantes afectan al rendimiento escolar. El aprendizaje en las escuelas no se puede reducir simplemente a la adquisición y demostración de conocimientos, sino que el rendimiento académico conlleva una amalgama de muchos factores tales como la memoria, la atención y los procesos de control cognitivo junto con otros factores motivacionales y emocionales (Beilock y Ramírez, 2011).

Muchas de las investigaciones que se han realizado para tratar de esclarecer cual es la influencia que la IE puede tener sobre el proceso de aprendizaje apuntan a que la IE es un factor que puede predecir el éxito o rendimiento académico (Otero et al., 2009; Qualter, Gardner, Pope, Hutchinson y Whiteley, 2012). Además, otras prueban el efecto positivo de los altos niveles de IE en el rendimiento académico. Por ejemplo, los estudios de Extremera y Fernández-Berrocal (2003) afirman que «aquellos alumnos clasificados como depresivos presentaban un rendimiento académico peor que los alumnos clasificados como normales» (p. 107) o las hipótesis que plantearon Gil-Orlarte, Palomera y Brackett (2006) se vieron refrendadas por sus investigaciones al «demostrar indicios positivos de la importancia de la IE en el desarrollo académico y

social de los adolescentes», así como que «los estudiantes con una IE alta tendían a ser más pro-sociales y a rendir mejor en el instituto» (p. 122).

Las mejoras en el aprendizaje y el rendimiento gracias a altos niveles de IE conllevan efectos positivos en otros aspectos no académicos. En el caso de la presente investigación, nos concierne su influencia en el aspecto de la ansiedad. En este sentido, Trujillo Flores y Rivas Tovar (2005) en su análisis sobre las investigaciones más relevantes sobre IE en el ámbito educativo señalan que una alta IE se relaciona niveles más bajos de ansiedad social y depresión, mejor autoestima o mayor satisfacción interpersonal. Y, a su vez, esta disminución de los niveles de ansiedad es positiva dadas las evidencias de que existe una correlación entre altos niveles de ansiedad y eficiencia en el aprendizaje, con el subsiguiente deterioro del rendimiento escolar (Jadue, 2001; Bertoglia, 2005). Por tanto, se puede concluir que IE, ansiedad y rendimiento académico parecen estar relacionados entre sí.

3. La ansiedad en el proceso de aprendizaje.

En la actualidad, la ansiedad es uno de los trastornos psicológicos diagnosticados más comunes en adolescentes y las causas que pueden desencadenarlo o favorecerlo son muy variadas. Este trastorno tiene un impacto negativo en el ámbito social y en el emocional, pero también el académico ya que muchos estudiantes sufren ansiedad frente a los exámenes, lo que influye negativamente en su rendimiento (Aznar García, 2014).

3.1. Factores generales que favorecen la aparición de trastornos de ansiedad

Los factores que provocan los trastornos de ansiedad son muy diversos y varían de una persona a otra. A continuación, una descripción de algunos de los principales factores causantes de ansiedad:

3.1.1. Factores evolucionistas

Estos factores consideran la ansiedad como un producto de la evolución del ser humano. Los autores Sierra, Zubeidat y Fernández Parra (2006) basándose, a su vez, en Trower y Gilbert (1989), señalan que la ansiedad se produce como respuesta a los peligros existentes dentro de nuestra propia especie, ya que nuestros mecanismos de defensa se activan. Pues uno de los instintos primarios del ser humano es el de la supervivencia.

3.1.2. Factores genéticos

Al parecer, los trastornos relacionados con la ansiedad también pueden tener orígenes hereditarios. De hecho, hay estudios que demuestran que la predisposición genética puede favorecer el desarrollo de algunos trastornos relacionados con la ansiedad (Reyes-Ticas, 2010). En este sentido, Gar, Hudson y Rapee (2005) recogen dos estudios de gemelos que prueban la predisposición genética a estas patologías. Por un lado, las investigaciones de Kendler et al. (1995) probaron que la existencia de un factor genético con una gran influencia sobre el trastorno de ansiedad generalizada y la depresión severa. Por otro lado, las investigaciones de Torgerson (1983) concluían que

«los factores genéticos parecían tener influencia en el desarrollo del trastorno de pánico y la agorafobia» (Gar, Hudson y Rapee, 2005, p. 126).

3.1.3. Factores familiares

Seguendo a Rapee (2012), se han realizado diversos estudios que han demostrado que existe relación entre la sobreprotección parental y el desarrollo de ansiedad en los hijos de estos padres. En este mismo sentido, Sierra et al. (2006) apoyándose en otros autores afirman que los sujetos ansiosos informan que sus padres son sobreprotectores, carentes de afecto e incapaces de proporcionar apoyo emocional.

Otros de los factores del ambiente familiar que pueden favorecer la aparición de problemas de ansiedad son: los conflictos, la tendencia de los padres a restar importancia a las opiniones de los demás, los castigos, el miedo al rechazo o los abusos (Sierra et al. 2006).

3.1.4. Factores psicológicos

Son muchos los factores psicológicos que pueden tener influencia en los trastornos de ansiedad. Siguiendo a Rector, Bourdeau, Kitchen y Joseph-Massiah (2008), existen tres principales teorías que tratan de explicar estos factores:

- **Teoría Cognitiva.** Esta teoría sugiere que las personas con trastornos de ansiedad tienen a sobreestimar el riesgo que presentan diferentes situaciones en la vida y sus consecuencias potenciales. Por ejemplo, al ver una serpiente pueden llegar a pensar que es venenosa, que les va a morder y que van a morir. Esta clase de personas suele evitar aquellas situaciones que le producen miedo. Sin embargo, al evitarlas lo que hacen es reforzar ese miedo y potenciar la aparición de la ansiedad.
- **Teoría Conductista.** Los conductistas afirman que los seres humanos podemos asociar el miedo que sentimos en una situación traumática de nuestras vidas con un símbolo (un sonido, un lugar, un olor...). Cuando este símbolo se vuelve a experimentar, automáticamente, la persona vuelve a tener esa sensación de miedo. Estas personas tienen a evitar estos símbolos en su vida diaria, lo que a

corto plazo les hace sentirse más seguros. No obstante, a largo plazo estas conductas de evitación no hacen más que potenciar el desarrollo de un trastorno de ansiedad.

- **Teoría del desarrollo.** Por un lado, esta teoría defiende que la forma en la que aprendemos a predecir e interpretar las situaciones desde la infancia contribuye a la ansiedad que posteriormente se experimentará en la vida adulta. Por otro lado, también señala que «el control las personas sienten sobre sus propias vidas está notablemente relacionado con el grado de ansiedad que experimentan» (Rector et al., 2008, p.16). Así, aquellas personas que no sientan tener control sobre su vida serán más propensas a padecer ansiedad.

3.1.5. Factores socioculturales

En lo que respecta a las variables sociales que pueden afectar al desarrollo de la ansiedad, Shri (2010), siguiendo a Eysenck (2004), afirma que experiencias puntuales como la muerte de un familiar, la pérdida del trabajo, un accidente, una enfermedad grave o una exposición prolongada a abusos, violencia, terrorismo o pobreza pueden condicionar la aparición de trastornos de ansiedad.

En cuanto a los factores culturales, Sierra et al. (2006) señalan que «los valores existentes en una determinada cultura cobrarían una gran importancia en la vida social de los miembros de la sociedad, dirigiendo sus comportamientos» (p. 499). De este modo, culturas que fomentan la soledad, la poca interacción social o la sumisión a una autoridad ayudan a potenciar la ansiedad social.

3.2. Relación entre ansiedad y rendimiento escolar

Por norma general, en cualquier ámbito de la vida, la ansiedad suele conllevar efectos negativos. Y, en el ámbito escolar, la situación no es diferente ya que existen multitud de situaciones (la preocupación ante un examen, una asignatura que causa dificultades, problemas con los compañeros, etc.) que pueden desencadenar la aparición de este trastorno. No obstante, existen investigaciones que indican que la ansiedad no tiene por qué producir siempre efectos negativos, sino que en determinados casos puede tener efectos beneficiosos (Woolfok, 1999).

Las relaciones positivas y negativas existentes entre la ansiedad y el aprendizaje las resume Bertoglia (2005) analizándolas desde dos perspectivas:

- Según la complejidad de la tarea. Las investigaciones existentes al respecto demuestran que la ansiedad ayuda a la mejora del rendimiento cuando el alumno realiza una tarea simple (como memorización mecánica). Sin embargo, la ansiedad tiene un impacto negativo sobre el rendimiento cuando el estudiante realiza una tarea compleja (como la resolución de problemas).
- Según la aptitud escolar. En función de las habilidades y capacidades de aprendizaje que muestre el alumno sus niveles de ansiedad pueden afectar al rendimiento. Así, Bertoglia (2005), basándose en las investigaciones de Spielberg (1966), describe esta relación aptitudes-rendimiento según la variable ansiedad de la siguiente forma:
 - *Alumnos con aptitud escolar baja.* Independientemente de los niveles de ansiedad que experimenten los alumnos con una aptitud escolar baja su rendimiento no muestra variación.
 - *Alumnos con aptitud escolar media.* En estos alumnos los niveles de ansiedad altos sí afectan a su rendimiento de forma negativa.
 - *Alumnos con aptitud escolar alta.* Los alumnos que tienen una aptitud escolar alta y con un grado moderado de ansiedad reportan mejores resultados, aunque de forma muy poco significativa. Esto puede deberse a que estos alumnos, a pesar de sufrir una leve ansiedad, consiguen buenos resultados gracias a sus grandes aptitudes lo que conlleva que afronten con mayor seguridad situaciones que les generan ansiedad y apenas les afecten.

A la vista de lo expuesto anteriormente, la ansiedad, salvo en caso excepcionales, tiene un impacto negativo en el rendimiento académico de los alumnos. Por tanto, desde el punto de vista docente, parece de suma importancia que se trate de introducir en el currículum nuevas herramientas o técnicas que ayuden a aumentar la motivación del alumnado y a reducir su nivel de ansiedad, a la par que mejoren su

rendimiento. A este respecto, como se explicará en próximos puntos de este documento, la presente investigación propone el *podcast* como una de esas herramientas en el caso específico del aprendizaje de una lengua extranjera.

3.3. Ansiedad en el aprendizaje de idiomas

La ansiedad es un concepto muy general que, como ya se ha expuesto previamente, puede tener diferentes causas y efectos según cada situación específica. En el caso concreto de la ansiedad a una lengua extranjera, ésta se puede definir como «un complejo distinto de auto-percepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje de idiomas en clase derivado de la singularidad del proceso de aprendizaje de idiomas» (E. Horwitz, M. Horwitz y Cope, 1986, p. 128).

La mayoría de los estudios que han investigado la relación entre ansiedad y el aprendizaje de un idioma han concluido que generalmente «la ansiedad se encuentra en correlación negativa con el desempeño» (De la Morena Taboada, Sánchez Burón y Fernández Martín, 2011, p.119). No obstante, como ya se ha comentado con anterioridad, existen situaciones puntuales en la que debido a la simpleza de la tarea a realizar o las aptitudes del estudiante la ansiedad no afecta negativamente al rendimiento.

Si la ansiedad juega un papel negativo en el aprendizaje de una lengua extranjera, desde el punto de vista docente, sería conveniente conocer qué alumnos se ven afectados por este trastorno y los factores que lo desencadenan o lo aumentan de cara tanto al aprendizaje de un idioma en general como al de una destreza específica en particular.

3.3.1. Causas de la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera

De acuerdo con Young (1991), la literatura especializada señala que al menos hay seis factores que potencialmente pueden influir en la ansiedad al aprender una lengua extranjera. Estos factores son los siguientes:

- 1) Ansiedad personal e interpersonal. Algunas de las actitudes que pueden desencadenar la aparición de esta clase de ansiedades en el estudiante son no tener un buen concepto de sí mismo en la materia, tener una baja autoestima o compararse con los demás.
- 2) Creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje de un idioma. Las falsas expectativas o creencias erróneas que los estudiantes puedan tener sobre el aprendizaje del idioma pueden influirles negativamente. Por ejemplo, si piensan que van a hablar como un nativo en unos pocos meses, terminarán por frustrarse. En esta línea, Young (1991) afirma que «cuando las creencias y la realidad se enfrentan, la ansiedad aparece» (p. 428).
- 3) Creencias del profesor sobre la enseñanza de un idioma. Siguiendo a Sánchez Carrón (2013), los profesores que piensan que su función es corregir permanentemente a los alumnos, impartir clases magistrales o ser autoritarios provocan desmotivación y ansiedad entre los alumnos.
- 4) Interacciones entre el profesor y los alumnos. La corrección de errores es el principal conflicto que se puede presentar en la relación profesor-alumno. Según Young (1991), la corrección de algunos errores es necesaria pero lo más importante es la forma en la que el profesor lo hace para no ridiculizar al alumno delante del resto de la clase.
- 5) Métodos utilizados en clase. La principal tarea que causa ansiedad entre los estudiantes es el hablar en público. Y más aún en otro idioma. En Sánchez Carrón (2013), citando textualmente a Oxford (2000), las personas que les crea ansiedad hablar en público son «personas que se preocupan mucho de la evaluación que los demás hacen de ellas» (p. 286). Además, añade que esto se ve reflejado en aquellos alumnos que no hablan ni quieren participar salvo cuando es estrictamente necesario.
- 6) Exámenes. Los exámenes, por norma general, suelen provocar estrés debido a que se está haciendo una valoración no sólo del rendimiento del alumno, sino también de sus cualidades personales (Sanchez Carrón, 2012). Además en

Young (1991), se explica cómo, según Daly (1991), se produce más ansiedad en el estudiante cuando la herramienta de evaluación es poco habitual o ambigua.

Dadas los múltiples desencadenantes de la ansiedad al aprendizaje de una lengua extranjera, además de herramientas que ayuden a motivar a los alumnos (como se ha propuesto el *podcast* en esta investigación), se podrían tomar muchas otras medidas por parte del docente para reducir o evitar la ansiedad en la clase como las que expone Silva Ros (2005), basándose en las propuestas de Ortega Cebrenos (2002): fomentar el trabajo en grupo, evitar la tendencia a corregir constantemente, facilitar un ambiente de trabajo distendido, realizar presentaciones, evitar el factor sorpresa y dar tiempo a los estudiantes para poder preparar las actividades.

3.3.2. Ansiedad en la destreza del listening

Aunque la mayoría de estudios coinciden en que la destreza que más ansiedad produce entre los estudiantes de una lengua extranjera es el *speaking* (Horwitz, 2001; Elkhafaifi, 2005; Tanveer, 2007; Xu, 2011), el resto de destrezas también pueden crear ansiedad. En este caso nos centraremos en el *listening* ya que es la destreza más estrechamente relacionada con el *podcast* y esta investigación.

Una de las primeras investigaciones sobre la ansiedad al *listening* la realizó Kim en el año 2000. Para ello, Kim desarrolló la primera escala para medir la ansiedad al *listening* (*Foreign Language Listening Anxiety Scale*, (FLLAS)) consistente en un cuestionario de 33 ítems destinados a analizar la ansiedad desde cuatro puntos: «el miedo a escuchar inglés hablado, la ansiedad relacionada con el proceso, la falta de confianza en uno mismo, y la aprehensión por un conocimiento previo insuficiente» (Kimura, 2008, p. 176). De hecho, esta escala es la que ha servido de constructo o inspiración para las futuras investigaciones que se realizaron sobre esta cuestión, así como también ha servido de modelo para la realización de la presente investigación.

Las investigaciones en torno a la ansiedad y su influencia en la destreza del *listening* no son demasiado numerosas. No obstante, los resultados de las investigaciones existentes demuestran lo que las primeras indagaciones de Kim en el año 2000 ya

indicaban: que la ansiedad al *listening* tiene un impacto negativo sobre el rendimiento en esta destreza (Elkhafaifi, 2005; Kimura, 2008; Zhang, 2013; Reza Valizadeh y Alavinia, 2013), especialmente cuando se une a la inseguridad del estudiante respecto a sus habilidades en esta destreza (Zhang, 2013).

Para poder combatir específicamente la ansiedad al *listening* que sufren algunos estudiantes y, por tanto, mejorar el rendimiento académico hay que entender cuáles son las principales preocupaciones que aumentan la ansiedad ante las tareas de comprensión oral. Golchi (2012) hace un repaso de las más comunes:

- Miedo a no entender o malinterpretar el discurso.
- Falta de confianza en las propias habilidades o capacidades.
- Características del discurso: tema, nivel de dificultad, autenticidad, falta de claridad o falta de repetición.
- Factores externos como el ruido o el volumen.

Por último, cabe reseñar que la reducción de la ansiedad o cualquier otro elemento que influya negativamente en las actividades de comprensión oral tendrá un beneficio no sólo en la destreza del *listening*, sino también en el resto de destrezas (especialmente el *speaking*). Pues la práctica y mejora de la comprensión auditiva durante el aprendizaje de un idioma, como apunta Xu (2011), es de suma importancia ya que para poder hablar y mantener una conversación, primero hay que comprender qué es lo que la otra persona está diciendo.

4. El *podcast* como herramienta en el aprendizaje de idiomas

4.1. ¿Qué es el *podcast*?

Según Chan, Lee y McLoughlin (2007), el término *podcast* surge de la unión de dos términos ingleses: *iPod* y *broadcast*. El primero es el nombre comercial de unos pequeños dispositivos portátiles de reproducción de audio comercializado por *Apple*, una conocida marca de dispositivos electrónicos. El segundo es un verbo que significa literalmente retransmitir. Por tanto, un *podcast* es un archivo multimedia (principalmente audio, aunque también puede ser un video o, incluso, contener imágenes) que se descarga de Internet y se puede reproducir en cualquier lugar todas las veces que se quiera.

Inicialmente, el concepto de *podcast* se limitaba a las grabaciones de audio de que una persona podía colgar en su blog personal. Sin embargo, este concepto ha evolucionado rápidamente desde que lo acuñara por primera vez Ben Hammersley en un artículo del periódico británico *The Guardian* en 2004 (Gallego Pérez, 2010). Ahora un *podcast* puede utilizarse en radio, televisión, congresos, museos, o en campos como la educación o la ciencia.

4.2. El *podcast* como herramienta de aprendizaje

Tradicionalmente la función del *podcast* ha sido como material suplementario al libro de texto, aunque generalmente los docentes le han dado una importancia residual. A pesar de que este tipo de *podcasts* que repasan o repiten lo visto en el libro son positivos, el *podcast* se puede utilizar de muchas otras formas, aportando muchos más beneficios. Como señalan Abdous, Camarena y Facer (2009), a medida que la investigación vaya probando más beneficios del *podcast*, menor será la reticencia de los docentes al uso del mismo; y conforme más se experimente con los *podcast* más usos se le encontrará a esta herramienta. Y es que si los jóvenes manejan a la perfección la tecnología, que es parte casi indispensable de su vida diaria, y el *podcast* es un contenido totalmente accesible para ellos (pues sólo se necesita una conexión a Internet y un dispositivo móvil reproductor MP3), ¿por qué no utilizarlo como una herramienta más de aprendizaje?

El componente tecnológico que caracteriza al *podcast* lo convierte en una herramienta de aprendizaje para los estudiantes más atractiva de lo que pueda resultar un libro de texto al uso. No obstante, el *podcast* no tiene por qué ser un sustituto o un enemigo de otros métodos de aprendizaje, sino un aliado o un complemento. De hecho, Heilesen (2010) afirma que los estudiantes son partidarios al uso del *podcast* como utensilio de estudio complementario sin alterar sus rutinas de trabajo habituales. En esta misma dirección, McMinn (2008) considera que la idea es que «el *podcast* cree un aula sin límites [...] y que los profesores sean capaces de aumentar el tiempo que los estudiantes dedican al estudio» (p.213) al expandir los contenidos y hacerlos accesibles a cualquier hora y desde cualquier lugar.

La utilización del *podcast* en el ámbito educativo tiene muchas ventajas desde diferentes perspectivas: profesor, alumno e institución educativa (Harris y Park, 2008). Desde la perspectiva del profesor, el *podcast* facilita la comunicación con los alumnos al superar las barreras que en este sentido plantea la educación tradicional cara a cara y, además, puede utilizarse como instrumento para proporcionar al alumnado más material didáctico especialmente para los temas que les supongan más dificultades. Para los estudiantes, la flexibilidad del *podcast* les ayuda a atender las diversas necesidades de información, permite el aprendizaje repetido y un uso eficaz del tiempo. Además, Heilesen (2010) afirma que el *podcast* proporciona a los alumnos «ayuda para ponerse al día con las clases a las que no han asistido, reduciendo, por consiguiente, su estrés» (p.971). Por último, Harris y Park (2008) señalan que para una comunidad educativa, por ejemplo la universitaria, el *podcast* puede aportar beneficios como un facilitador de la comunicación, promoviendo una cultura de intercambio de conocimientos y la colaboración interdisciplinaria.

4.3. El *podcast* en el aula de inglés

Como el objeto de esta investigación es el estudio de la influencia del *podcast* como reductor de la ansiedad en el proceso de aprendizaje de un idioma en las aulas de secundaria, a partir de ahora se tratará de orientar la cuestión del *podcast* hacia el aprendizaje de idiomas en adolescentes.

Uno de los principales problemas que se dan en las aulas a la hora de aprender un idioma es el tiempo (McMinn, 2008). A todas luces es insuficiente una hora (o incluso menos) ciertos días de las semanas para dominar una destreza tan eminentemente práctica como es un idioma. Esta limitación de tiempo provoca que el profesor no pueda dar todo el contenido necesario. Esto, unido a la poca o nula práctica del idioma por parte de los alumnos fuera del aula, bien por la limitación de recursos o por falta de motivación, dificulta aún más el proceso de aprendizaje. Para combatir esta situación existen distintos tipos de *podcast* que pueden aportar beneficios en el aprendizaje de un idioma como el aumento de la motivación o el rendimiento como se describe a continuación.

4.3.1. Tipos de *podcasts* orientados al aprendizaje de una lengua extranjera

Existen numerosos tipos de *podcasts*, pero a la hora de escoger un *podcast* orientado a la enseñanza de un contenido (en este caso, una lengua extranjera) se debe tener en cuenta principalmente la forma en la que está elaborado el *podcast* para así elegir un tipo u otro según nuestros objetivos. Los autores Al Qasim y Al Fadda (2013), basándose en Rosell-Aguilar (2007), distinguen fundamentalmente dos tipos de *podcasts* en el marco del aprendizaje de una lengua extranjera:

- *Podcasts de contenido auténtico*. Son *podcasts* reales que se crean sin la intención de enseñar un idioma. Este tipo de *podcasts* puede ser un boletín informativo o un programa de radio.
- *Podcasts diseñados*. Estos se crean artificialmente y están orientados específicamente al aprendizaje de idiomas. Según Chacón y Pérez (2011), siguiendo a Stanley (2005), dentro de esta categoría de *podcasts* se pueden distinguir dos subtipos:

- *Podcasts* creados por el profesor. El docente crea su propio material para la mejora de la comprensión oral o la revisión de contenidos por parte de los alumnos.
- *Podcasts* creados por los estudiantes. Los propios alumnos, con la ayuda del profesor, crean sus *podcasts* con la intención de mejorar sus habilidades de expresión y comprensión oral.

Ambos tipos son válidos para el aprendizaje de una lengua. En el primer caso, estos *podcasts* quizás irían a destinados, sobre todo, a estudiantes de nivel más avanzado o que quieran mejorar su fluidez y perfeccionar sus habilidades. En cambio, los *podcasts* diseñados se orientarían más hacia estudiantes de niveles no tan avanzados y que pretendan reforzar algún punto concreto, de vocabulario o gramatical por ejemplo, además de su habilidad de comprensión auditiva.

4.4. Beneficios del *podcast* en el aprendizaje de idiomas

A pesar de que no hay una gran cantidad de investigaciones sobre la influencia que puede ejercer el *podcast* en el aprendizaje de idioma, tanto la teoría como la práctica existentes avalan los beneficios del uso de esta herramienta. Algunos de los beneficios más destacados son el aumento de la motivación, el rendimiento académico, el fomento del trabajo colaborativo y la reducción de la ansiedad

4.4.1. Aumenta la motivación

Uno de los principales beneficios del *podcast* y quizás el más importante es la motivación ya que si un alumno está motivado experimentará un impacto positivo tanto a nivel personal como académico. Según Al Qasim y Al Sadda (2013) La motivación que puede proporcionar un *podcast* puede ser tanto intrínseca (cuando la tarea resulta interesante o estimulante y la recompensa es la diversión) como extrínseca (cuando se consigue el reconocimiento externo por un logro o aprendizaje obtenido).

A continuación, algunas de las maneras en las que el *podcast* puede resultar un elemento motivador:

- Aumentando la confianza de los alumnos frente a los contenidos de clase.

El profesor puede proporcionar a los estudiantes un *podcast* que puedan escuchar fuera del aula para familiarizarse con los temas y la terminología que se vayan a tratar en clases posteriores (Chan y Lee, 2005). Esta actividad previa puede ayudar a los alumnos a sentirse más preparados para seguir la clase.

- Aumentando su motivación al crear sus propios *podcasts*.

Muchos profesores han advertido que los alumnos se sienten muy motivados cuando son ellos los que crean los *podcasts*. En este sentido Sze (2006) recoge por un lado el ejemplo de alumnos de una Escuela de Secundaria en China quienes se muestran muy entusiasmados con unas pequeñas charlas que elaboran a modo de *podcast* y cuelgan en Internet; y, por otro, el testimonio de un profesor de secundaria de EEUU quien afirma que «ha estado poniendo a sus alumnos a elaborar sus propios *podcasts* [...] y ha funcionado realmente bien. Los estudiantes están fascinados y altamente motivados» (pp. 120-121).

4.4.2. Mejora el rendimiento académico

Los estudios realizados entre la relación existente entre el uso del *podcast* y los logros escolares demuestran que este tipo de herramientas sí mejoran el rendimiento académico de los alumnos (McKinney, Dyck y Luber, 2008; Morris, 2010).

El principal beneficio que aporta el *podcast* en el aprendizaje de una lengua extranjera es el de la comprensión oral. Al usarse fundamentalmente para escuchar un discurso parece lógico que sea la capacidad auditiva la que mejore. Investigaciones como las de Ashraf, Noroozi y Salami (2011), citados en Hasan y Hoon (2013), que comparan los resultados de una misma actividad por parte de un grupo que utiliza un *podcast* y otro grupo que no, vienen a confirmar unos mejores resultados por parte del primer grupo mencionado añadiendo además que «el *podcast* puede utilizarse para mejorar las habilidades de *listening* de los estudiantes de inglés como segunda lengua» (Hasan y Hoon, 2013, p. 130).

Como consecuencia de los diferentes usos que se le puede dar a este instrumento (como por ejemplo la creación de *podcasts* por parte de los propios estudiantes), el *podcast* puede también ayudar a mejorar la capacidad de expresión oral como recogen Abdous, Camarena y Facer (2009) en sus investigaciones, donde además los estudiantes afirmaron encontrar los *podcasts* «más útiles para mejorar sus habilidades orales y auditivas, así como para mejorar su conocimiento de vocabulario» (p. 88). En esta misma línea, las investigaciones de Lebron-Lozada (2012), citado en Bamanger y Alhassan (2015), muestran que la creación de *podcasts* ayuda a los estudiantes a «mejorar sus habilidades orales con menos errores, mejor pronunciación y un discurso más fluido» (Bamanger y Alhassan, 2015, p. 65).

Sin embargo, los beneficios del *podcast* no se limitan a las capacidades de expresión y comprensión orales, sino que hay investigaciones recientes que también demuestran el impacto positivo que tiene en la habilidad de producción escrita. Las indagaciones de Bamanger y Alhassan (2015) muestran un mayor rendimiento en el *writing* por parte de aquellos estudiantes que además de las clases presenciales utilizaron el *podcast*. Además, estos estudiantes que utilizaron el *podcast* como material complementario afirmaban que «los *podcasts* eran efectivos para el aprendizaje de la gramática inglesa y el vocabulario» (p. 71).

Por tanto, parece probado que los beneficios del *podcast* en el rendimiento académico no se limitan a una sola destreza, sino que influye en todas ellas en mayor o medida en función del tipo de uso que se le dé a este recurso.

4.4.3. Fomenta el trabajo colaborativo

La enseñanza de un idioma desde el punto de vista comunicativo considera la habilidad para colaborar con los demás un factor clave ya que la creación de un espacio colaborativo ofrece mayores oportunidades de aprendizaje de una lengua (Al Qasim y Al Fadda, 2013).

El *podcast* puede ayudar a crear ese espacio colaborativo de diversas maneras: animando a los estudiantes a elaborar *podcasts* en grupo para que aprendan a

colaborar con los demás (Sze, 2006), pues el proceso de creación del *podcast* conlleva tomar decisiones, intercambiar ideas y aprender los unos de los otros (Chan, Lee y McLoughlin, 2007); realizar *podcasts* individuales en los que se invite al resto de compañeros a opinar de forma constructiva para aprender y mejorar (Lomicka y Lord, 2011); o crear *podcasts* que trasciendan más allá del ámbito escolar en la que los estudiantes puedan colaborar con instituciones, organizaciones, bibliotecas o fundaciones como proponen Lomicka y Lord (2011). Estos autores lanzan esta idea basándose en proyectos similares desarrollados por Hartigan, Hill, Lewis-Faupel y Springsteen (2006) en los que alumnos produjeron *podcasts* a modo de guía para los visitantes de museos locales o Bruce y Lin (2009) cuyo proyecto consistía en la colaboración de estudiantes y profesores universitarios con ocho jóvenes de origen extranjero y clase desfavorecida para que crearan sus propios *vodcasts* (variante del *podcast* que incluye imágenes), acercándose así a tecnologías inaccesibles para ellos, y compartieran sus historias con el resto de la comunidad.

A pesar de que desde una óptica externa parece evidente que el *podcast* fomenta el trabajo en equipo, es tan, o incluso más, importante cómo lo perciben desde dentro los propios estudiantes. Para ahondar en esta cuestión, Stoltenkamp, Mapuva, Khumalo y Kies (2011) realizaron una investigación en la que la mayoría de los estudiantes afirmaban que el escuchar las grabaciones de sus compañeros creaba una atmósfera de trabajo en equipo o una sensación de colaboración, así como una interacción entre alumnos y profesor.

4.4.4. Reduce los niveles de ansiedad

Este es el beneficio que más nos interesa dado que es el que motiva el presente trabajo de investigación.

De las investigaciones existentes respecto a este tema, se desprende que existen evidencias de que el uso del *podcast* en el aprendizaje de una lengua extranjera ayuda a disminuir los niveles de ansiedad de los alumnos (Sze, 2006; Al Qasim y Al Fadda, 2013). Siguiendo esta línea de opinión, Chan y Lee (2005) afirman que los beneficios que aporta el *podcast* lo convierte en «un medio ideal para la producción de material

para hacer frente a los prejuicios de los estudiantes acerca de un tema y su contenido, y para aliviar la ansiedad que los estudiantes experimentan en el aula» (p. 68).

Existe un reciente estudio paralelo que analizan dos de las hipótesis que también se plantean en esta investigación. Este estudio fue llevado a cabo por Rahimi y Soleymani (2015) quienes realizaron una investigación de seis meses con dos grupos de alumnos de secundaria de un nivel de inglés similar, uno de ellos utilizando el *podcast* para realizar las actividades y el otro no. La investigación concluyó que el grupo que usó el *podcast* mostró unos resultados académicos considerablemente mejores que el grupo de control así como una reducción significativa de sus niveles de ansiedad al realizar actividades de comprensión auditiva. En la investigación que se expondrá en las próximas páginas se tratarán de probar estas mismas hipótesis y ver si los resultados de la misma coinciden o difieren con el estudio de estos autores.

Sin embargo, esta reducción de la ansiedad no se produce sólo al afrontar un tema o al escuchar un discurso en otro idioma. Existen investigaciones que demuestran que el uso del *podcast* también ayuda a reducir los niveles de ansiedad de los alumnos cuando tienen que hablar en otro idioma y a mejorar sus habilidades de expresión oral (Juana y Palak, 2011; Ibrahim y Mat Daud, 2013).

5. Investigación

5.1. Participantes

En esta investigación participaron 50 estudiantes (de los cuales 26 eran chicos y 24 eran chicas) de un Instituto de Educación Secundaria de la provincia de Almería. Los participantes del estudio eran alumnos de entre 15 y 16 años pertenecientes a dos grupos de 4º de ESO a los cuales impartí clase durante mi período de prácticas del Master de Profesorado en Educación Secundaria. Esta investigación se llevó a cabo con el visto bueno de mi tutora del Centro Educativo y con el consentimiento de los alumnos.

La elección de estos dos grupos se debió principalmente a su nivel de inglés. Ambos grupos tenían un nivel muy similar en la asignatura de inglés: por lo general los dos grupos tenían un nivel medio-alto, aunque en ambos grupos nos encontramos algunos estudiantes con mayores dificultades en esta asignatura. La similitud entre los dos grupos escogidos será clave a la hora de comparar los resultados de la investigación, pues uno actuará como grupo de control y al otro grupo se le aplicará el instrumento en cuestión que pretende ser testado: el *podcast*.

5.2. Instrumentos

Los instrumentos que se emplearon para llevar a cabo esta investigación fueron los siguientes:

- Escala de Ansiedad al *Listening* en una Lengua Extranjera (*Foreign Language Listening Anxiety Scale (FLLAS)*). Esta escala en inglés fue consultada en Kimura (2008), quien a su vez la extrajo de Kim (2000). Esta escala está formada por 33 ítems relacionados con las sensaciones que se experimentan al escuchar un discurso en inglés. En lugar de directamente utilizar esta escala, lo que hice fue basarme en ella para realizar un cuestionario propio de ansiedad al *listening* de 20 ítems con respuesta cerrada (ver Anexo 1). Las respuestas se expresaron en valores numéricos del 0 al 3 (siendo 0 la puntuación más baja y 3 la más alta). El cuestionario estaba formado por preguntas idénticas a las que aparecen en el

FLLAS, otras basadas en las que aparecen en el FLLAS y otras de elaboración propia. Todas ellas, están orientadas a la ansiedad al *listening*, de forma específica en el contexto educativo.

Por último, hay que señalar que el cuestionario FLLAS se encontraba originalmente en inglés. Sin embargo, aquellas preguntas de ese cuestionario que se utilizaron en la investigación fueron traducidas al español ya que el cuestionario final que se entregó a los alumnos se encontraba totalmente redactado en español. Al ser todos los alumnos hispanohablantes se prefirió realizar la traducción al español, pues la versión inglesa del test contenía vocabulario que dificultaría la comprensión del mismo a los alumnos. De esta manera, se pretendía que los estudiantes no tuvieran ningún tipo de problema en la comprensión del mismo, pues el objetivo del cuestionario era obtener su nivel de ansiedad y no analizar su grado de comprensión en inglés.

- *Podcast* extraído de la página web de la BBC. El *podcast* que seleccioné se encuentra dentro de una serie de episodios titulada «*A New Life in Europe: The Dhnie Family*» (Una nueva vida en Europa: La familia Dhnie). Estos episodios relatan, de la mano de la reportera Manveen Rana, el viaje de una familia siria que trata de llegar a Europa en busca de una mejor calidad de vida. Decidí escoger este *podcast* debido a que se ajustaba bastante bien al nivel de inglés medio de los alumnos participantes en el estudio y porque trataba un tema, como el de los refugiados sirios, que estaba bastante de actualidad y todos los estudiantes, en mayor o menor medida, estarían familiarizados con él. Escogí el primer episodio de la serie titulado: «*Everyone deserves a better life*» (Todo el mundo merece una vida mejor) ya que al ser el primero lo explicaba todo desde el principio y no había ninguna referencia a capítulos anteriores que pudiera desorientar a los estudiantes. Este *podcast* tiene una duración de 8 minutos y 30 segundos y es accesible a través de: <http://www.bbc.co.uk/programmes/p037smtv>

- Test de 30 preguntas sobre el *podcast* escogido (ver Anexo 2). Elaboré un test con 30 preguntas de respuesta múltiple relacionadas con el contenido del *podcast*. En cada pregunta había tres opciones de las cuales sólo una era correcta. El resultado del test me permitiría comprobar el grado de comprensión que cada estudiante había tenido del *listening*. Para evaluar el test, cada respuesta correcta suponía un punto, mientras que los fallos no restaban. Al final cada alumno obtendría una nota sobre 30 puntos.
- Programa *Microsoft Office Excel 2010*. Una vez recopilados todos los datos de la investigación se utilizó este programa para almacenarlos, ordenarlos y realizar gráficos explicativos de los resultados obtenidos que se mostrarán más adelante en el documento (véase el apartado Resultados).

5.3. Metodología de la investigación

En primer lugar, se les explicó a los estudiantes de cada grupo, de forma independiente, que iban a realizar una actividad de *listening* en clase siguiendo el modelo habitual: con 2 oportunidades para escucharlo y que iba a considerarse como una tarea con calificación.

A continuación, se les entregó a los estudiantes de cada grupo el cuestionario de ansiedad al *listening* de una lengua extranjera que adapté del modelo FLLAS. Se les pidió que cumplimentaran el cuestionario en función de cómo se sentían ante el ejercicio que iban a realizar. Se les pidió a los estudiantes que respondieran con sinceridad, pues el cuestionario era totalmente anónimo y no tenía ningún tipo de calificación. Este cuestionario tenía un total de 20 preguntas con respuestas numéricas cerradas del 0 al 3, en que el valor 0 correspondía a Nunca/Nada y el valor 3 a Siempre/Mucho. Por tanto, los valores obtenidos del cuestionario de ansiedad oscilaron entre 0 y 60.

Una vez cumplimentados los cuestionarios, se procedió a realizar la actividad con el grupo de control (de ahora en adelante Grupo A). Para evaluar el grado de comprensión del *listening* se les entregó un test de 30 preguntas relacionadas con el

listening que iban a realizar. Cada pregunta tenía tres posibles respuestas (a, b, c) de las cuales sólo una era la correcta. El método de evaluación de la actividad era muy simple: por cada respuesta correcta se otorgaba un punto y las respuestas incorrectas no restaban. Por tanto, la calificación final de este test podría oscilar entre los 0 y los 30 puntos.

Antes de comenzar la actividad con el Grupo A, se dedicaron 5 minutos para que los alumnos leyeran las preguntas y respuestas y pudieran preguntar dudas sobre aquellos términos que desconocieran. Además, una vez finalizada cada una de las dos audiciones se les dejó un par de minutos para que pudieran cumplimentar sus respuestas.

Por otro lado, el grupo experimental (a partir de ahora nos referiremos a él como Grupo B), una vez realizado el test de ansiedad, no realizó la actividad en clase. En su lugar, les proporcioné un enlace de Internet donde podían encontrar el *podcast* relacionado con el test de 30 preguntas que tenían que realizar. En otras palabras, al Grupo B, al igual que con el Grupo A, les entregué el mismo test y dedicamos 5 en clase a leer las preguntas y respuestas para resolver sus dudas. En cambio, al Grupo B les encargué que realizaran la actividad pudiendo escuchar la pieza todas las veces que quisieran en casa a través de su ordenador, dispositivo móvil, MP3... es decir, como lo que realmente es: un *podcast*.

En la siguiente clase, una vez los estudiantes del Grupo B entregaron el test cumplimentado, se les volvió a pasar el cuestionario de ansiedad que ya habían realizado previamente. Sin embargo, esta vez, en lugar de imaginarse en la situación de hacer un *listening* en clase (como la primera vez), tenían que responder según cómo se sentirían ante la situación de realizar otra actividad de audición en casa como un *podcast*.

Una vez realizados todos los cuestionarios y tests por parte de los dos grupos de estudiantes participantes en el estudio, se procedió a la evaluación de los datos

obtenidos. Con estos datos, se tratarían de corroborar las hipótesis a continuación planteadas.

5.4. Hipótesis

En la búsqueda de hacer más atractiva y reducir la ansiedad de los alumnos que aprenden una lengua extranjera como el inglés y, en definitiva, mejorar la calidad de la enseñanza se propusieron inicialmente dos hipótesis principales que se tratarán de corroborar mediante este estudio:

1. La implementación del *podcast* como herramienta para la realización de actividades de comprensión oral en la asignatura de inglés como lengua extranjera ayuda a reducir la ansiedad de los alumnos en relación a aquellos ejercicios tradicionales de *listening*.
2. Los resultados obtenidos por parte de los estudiantes en la realización de actividades de comprensión oral en la asignatura de inglés como lengua extranjera son mejores cuando la audición la realizan a través de un *podcast* en lugar de un *listening* tradicional.

Una vez comenzada la investigación, a la vista de las variables recogidas (sexo de los alumnos, nivel de ansiedad al *listening*, resultados tras ejercicio de *listening*, nivel de ansiedad al *podcast* y resultados tras ejercicio con *podcast*) se consideró que podía ser interesante ver la relación entre algunas de estas variables pese a no guardar relación directa con las dos hipótesis planteadas previamente. Así, también se analizaron las siguientes parejas de variables:

3. Relación Sexo – Nivel de ansiedad al *listening*
4. Relación Nivel de ansiedad al *listening* – Resultados de actividad con *listening*
5. Relación Nivel de ansiedad al *listening* – Resultados actividad con *podcast*

También se planteó la posibilidad de comparar los niveles de ansiedad al *listening* con las notas o las calificaciones que existiesen de los alumnos en la destreza específica de *listening*. Sin embargo, el método de evaluación del Departamento de Inglés de este Centro Educativo no discrimina entre las diferentes destrezas a la hora de evaluar a los

alumnos, sino que evalúa todo en conjunto. Por tanto, solo disponíamos de las notas globales de la asignatura de inglés y no de unas calificaciones específicas en la destreza del *listening*. Así que, finalmente, se desestimó la posibilidad de utilizar las calificaciones globales en la asignatura de inglés, pues se consideró que las comparaciones en las que esta variable apareciese podrían no ser fiables o desvirtuar el estudio.

5.5. Resultados

A continuación se detallan los resultados obtenidos de la investigación y se procede al análisis y comparación de los mismos:

1. Nivel de ansiedad mostrado ante actividades de *listening* tradicional frente al nivel de ansiedad en actividades realizadas con *podcast*.

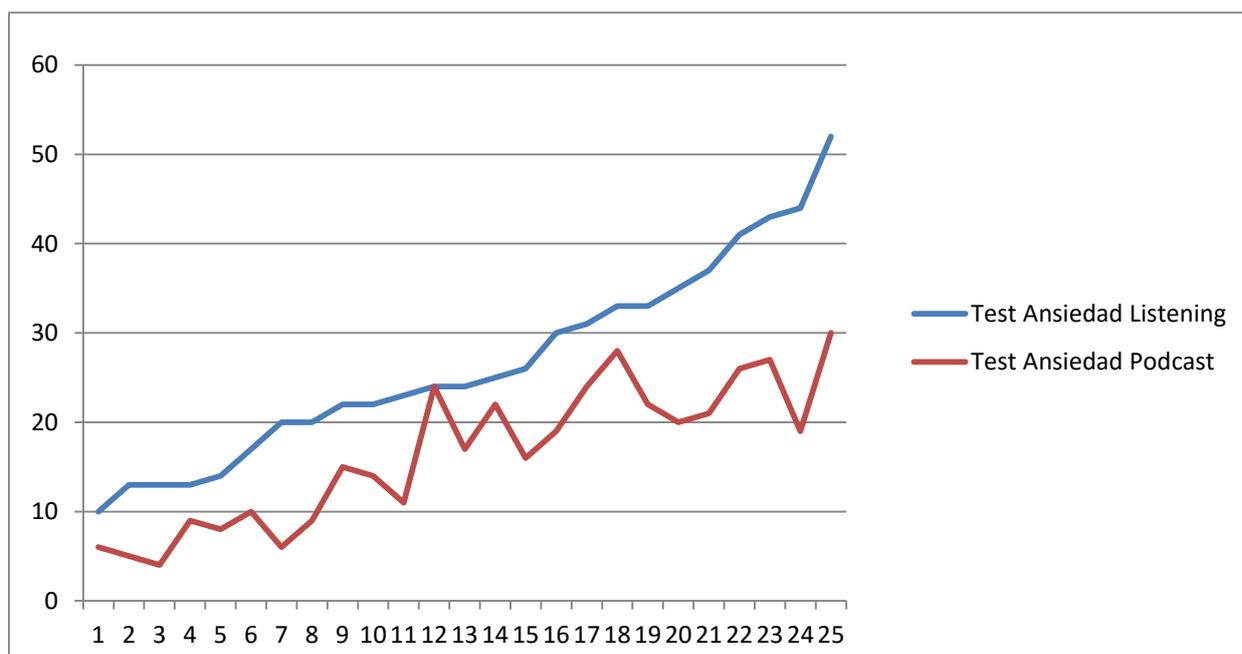


Figura 1. Comparativa entre ansiedad al *listening* (Grupo B) y posterior ansiedad al *podcast* (Grupo B)

La gráfica superior muestra la comparación de los dos tests de ansiedad que realizó el Grupo B durante esta investigación. La línea azul se corresponde con el test de ansiedad al *listening* (el primero que realizaron), mientras que la línea roja muestra los resultados del segundo test que hicieron: el test de ansiedad al *podcast*.

En la gráfica se observa que, cuando se realizan actividades utilizando un *podcast* en lugar de un *listening* tradicional, los niveles de ansiedad que todos los estudiantes presentan ante esa actividad se reducen (excepto en un caso, donde el nivel de ansiedad de un estudiante permaneció invariable).

Para comparar de forma más precisa los resultados de ambos tests los dividiremos en dos bloques, tomando como base inicial los resultados obtenidos en el test de ansiedad al *listening*:

- Puntuación 0-30. Los estudiantes con los niveles más bajos de ansiedad al *listening* son los que experimentaron una menor reducción de estos niveles al utilizar el *podcast* en su lugar. Los alumnos pertenecientes a este intervalo muestran una media de ansiedad al *listening* de 19,75 puntos, mientras que esta puntuación media en el cuestionario de ansiedad con el *podcast* se reduce a 12,2 puntos. Por tanto, la reducción neta del nivel de ansiedad en estos alumnos fue de 7,55 puntos.
- Puntuación 31-60. Los estudiantes con los niveles más altos de ansiedad al *listening* son los que experimentaron una mayor reducción de estos niveles al utilizar el *podcast* en su lugar. De media, los alumnos de este rango mostraron una ansiedad al *listening* de 38,8 puntos (sobre 60). Sin embargo, estos mismos alumnos presentaron una drástica reducción de estos niveles de ansiedad cuando el *podcast* era la herramienta utilizada (hasta los 24,1 puntos de media). Por tanto, se advirtió una reducción de los niveles de ansiedad de casi 15 puntos (prácticamente el doble que la de los estudiantes pertenecientes al intervalo anteriormente descrito).

2. Comparación entre los resultados al realizar una actividad con un *listening* tradicional y los resultados al realizar la misma actividad con un *podcast*.

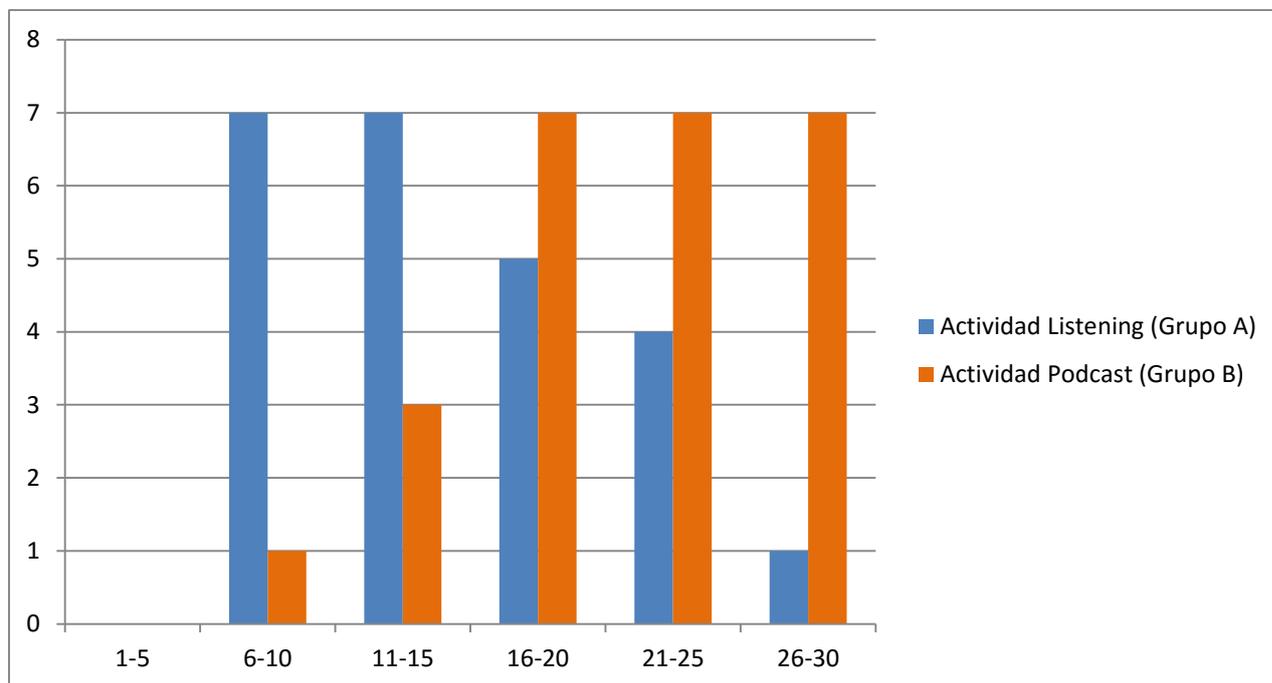


Figura 2. Comparativa entre resultados al hacer la actividad mediante *listening* (Grupo A) y *podcast* (Grupo B)

El gráfico muestra el cotejo entre los resultados entre los dos grupos del estudio. En el eje horizontal se representan las puntuaciones obtenidas en la actividad en seis bloques de intervalos de cinco en cinco. El eje vertical representa el número de alumnos pertenecientes a cada bloque.

Por un lado, en azul, se muestran los resultados del Grupo A, el cual realizó la actividad propuesta a través de un *listening* tradicional. Por otro lado, en naranja, los datos de los alumnos del Grupo B, que realizaron la actividad en casa usando el *podcast*.

En el gráfico se observa cómo, en el Grupo A, el número de alumnos va descendiendo a medida que nos acercamos a las mejores puntuaciones. Es decir, que encontramos más alumnos en las puntuaciones bajas o medias-bajas que en las puntuaciones altas. Sin embargo, con el Grupo B sucede todo lo contrario: encontramos a la mayoría de alumnos situados en las puntuaciones altas o medias-altas.

Considerando que una puntuación satisfactoria o aceptable sería a partir de 15 puntos en adelante (la mitad exacta del máximo de puntos posibles de la actividad) podríamos ahondar en los resultados de cada grupo:

- En Grupo A, el 52% de los alumnos obtuvo una puntuación aceptable, mientras que el 48% no logró alcanzar los 15 puntos.
- En el Grupo B, en cambio, el 92% de los estudiantes consiguió una calificación satisfactoria y tan sólo 2 estudiantes de los 25 de este grupo no lograron alcanzar los 15 puntos.
- La puntuación promedio del Grupo A en la actividad realizada con *listening* fue de 14,8 puntos. Por su parte, la puntuación media que obtuvieron los estudiantes del Grupo B con el uso del *podcast* fue de 21,28 puntos. En consecuencia, la diferencia en la nota media de ambos grupos fue de casi 6,5 puntos (sobre 30).

3. Relación Sexo – Nivel de ansiedad al *listening*.

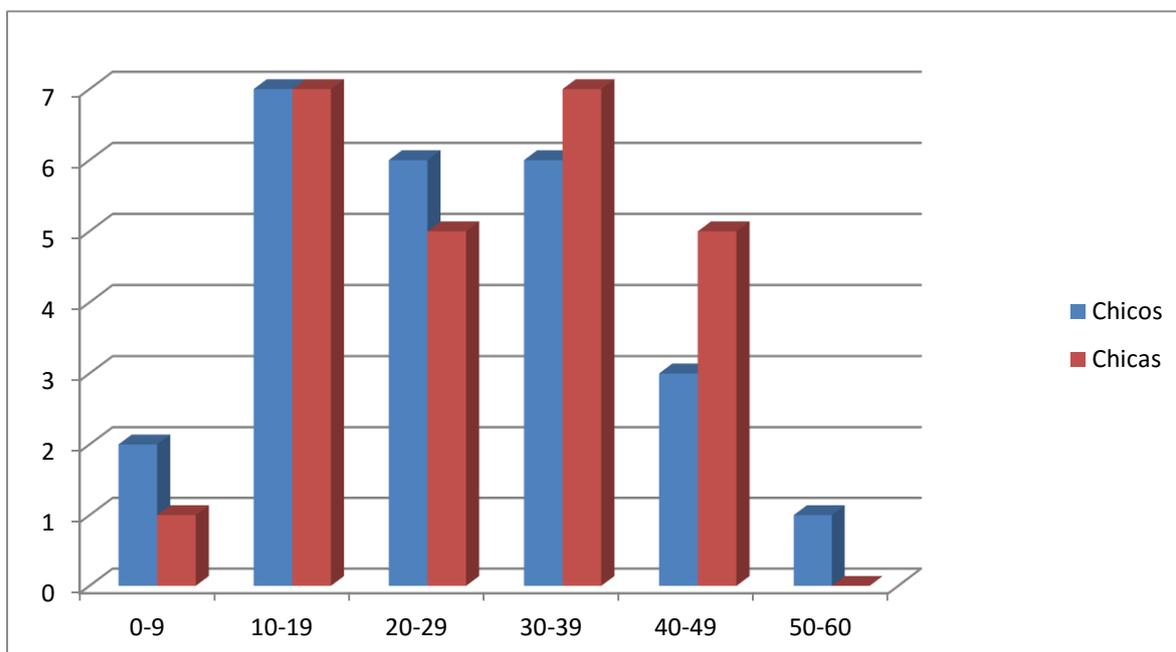


Figura 3. Comparativa del nivel de ansiedad al *listening* entre chicos (Grupo A y B) y chicas (Grupo A y B)

En la gráfica superior muestra la comparación del nivel de ansiedad al *listening* entre chicos y chicas. En el eje horizontal aparecen seis intervalos numéricos que se

corresponden con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario de ansiedad al *listening* que realizaron los alumnos de ambos grupos (donde el valor mínimo era 0 y el máximo 60). Por otra parte, en el eje vertical se representa el número de alumnos que obtuvieron una determinada puntuación según los intervalos del eje horizontal en función del sexo: azul (chicos) o rojo (chicas).

A simple vista, se aprecia que no hay diferencias significativas entre el sexo del alumno y el nivel de ansiedad pues la diferencia en prácticamente todos los intervalos es mínima (llegando a no existir en uno de ellos). Además, se observa que la mayoría de los alumnos se encuentran en valores intermedios o medios-altos y medios-bajos. En cambio, los valores extremos suelen ser casos excepcionales.

Si analizamos los datos de forma más precisa descubrimos que el valor medio obtenido por los 26 participantes masculinos del estudio en el cuestionario de ansiedad fue de 25,52. Por su parte, las 24 chicas obtuvieron una puntuación media de 27,2. Por consiguiente, la diferencia en los niveles de ansiedad entre ambos sexos es prácticamente inapreciable: las chicas mostraron a penas un nivel de ansiedad al *listening* 1,68 puntos (sobre 60) mayor que los chicos.

4. Relación Nivel de ansiedad al *listening* – Resultados de actividad con *listening*

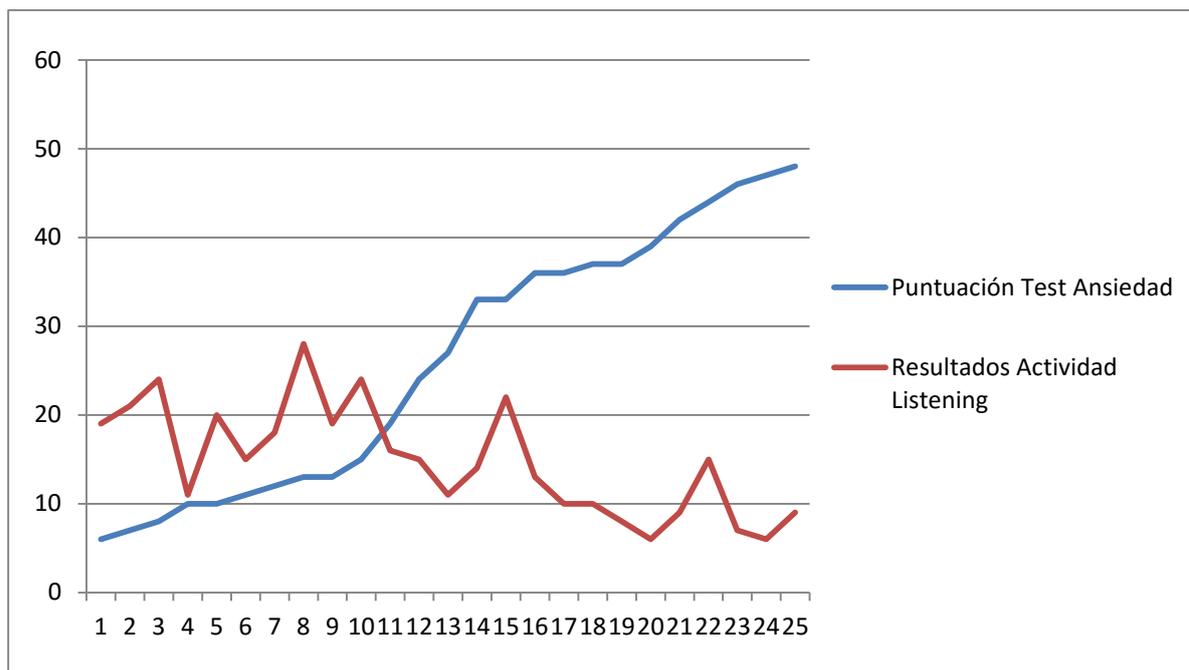


Figura 4. Comparativa del Grupo A entre sus resultados del test de ansiedad al *listening* y los resultados de la actividad de *listening*

Esta gráfica muestra la comparación entre los resultados del cuestionario de ansiedad que realizaron los estudiantes del Grupo A y los resultados de la actividad de *listening* que ese mismo grupo realizó.

En la gráfica se advierte que los resultados de la actividad son, en general, positivos cuando los niveles de ansiedad al *listening* de los alumnos se mantienen por debajo de (o exactamente en) los 25 puntos. En cambio, al aumentar el nivel de ansiedad los resultados suelen empeorar bastante salvo en algún caso puntual.

Caber recordar que para considerar que el resultado de la actividad es positivo se deberían obtener 15 puntos, ya que la actividad tiene una puntuación máxima de 30 puntos. Un 91,7% de alumnos con un nivel de ansiedad igual o inferior a 25 puntos que obtuvo un resultado satisfactorio. Sin embargo, de aquellos estudiantes con un nivel de ansiedad superior a 25 puntos sólo un 15,4% de ellos obtuvo un resultado satisfactorio.

5. Relación Nivel de ansiedad al *listening* – Resultados actividad con *podcast*

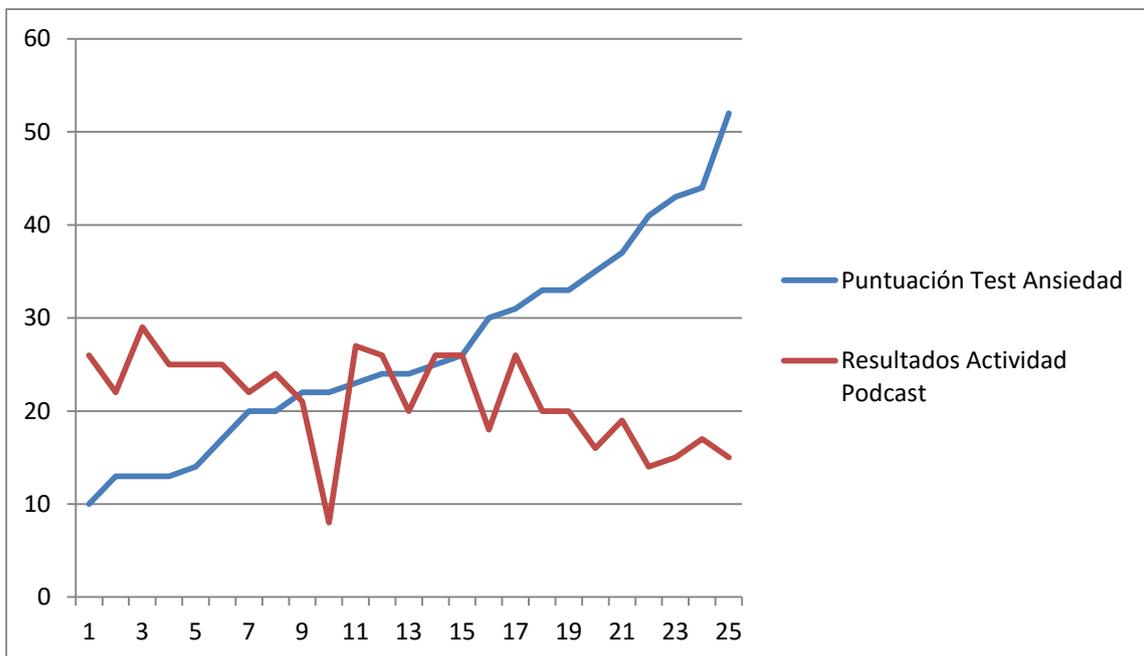


Figura 5. Comparativa del Grupo B entre sus resultados del test de ansiedad al *listening* y los resultados de la actividad con *podcast*

La gráfica superior muestra la comparación entre los resultados del cuestionario de ansiedad que realizaron los estudiantes del Grupo B y los resultados de la actividad de *podcast* que este grupo realizó.

En primer lugar hay que resaltar que la inmensa mayoría (un 92%) de los estudiantes obtuvieron un resultado satisfactorio en la puntuación lograda en la actividad realizada con *podcast*.

Por otro lado, hay que destacar que no hay diferencias desmesuradas entre las calificaciones de los alumnos con un bajo grado de ansiedad y aquellos con un alto grado. No obstante, se puede apreciar que aquellos alumnos con unos niveles de ansiedad inferiores a 35 puntos obtuvieron, en su inmensa mayoría una calificación igual o superior a 20 puntos. En cambio, aquellos alumnos con un resultado en el test de ansiedad igual o superior a 35 puntos no alcanzaron en ningún caso los 20 puntos en la actividad de *podcast*.

6. Conclusiones

La introducción de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo está influyendo cada vez más en la forma de aprender de los alumnos, especialmente en las asignaturas más prácticas como el inglés. En este sentido, algunos docentes ya están comenzando a utilizar un recurso como el *podcast* en sus clases dados los beneficios que puede proporcionar esta herramienta gratuita.

Con respecto a la primera hipótesis de la investigación, en la que se planteaba el rol del *podcast* como reductor de ansiedad al *listening*, los resultados demuestran que en la inmensa mayoría de los casos el *podcast* tuvo un efecto positivo. Los estudiantes mostraron una reducción de sus niveles de ansiedad al usar el *podcast*. Esta reducción es más considerable en aquellos alumnos más ansiosos. Por tanto, podemos concluir que los resultados de este estudio están en consonancia con investigaciones previas como las de Chan y Lee (2005) o Rahimi y Soleymani (2015) en las que se afirma el efecto positivo del *podcast* como reductor de ansiedad.

En lo que respecta a la segunda hipótesis, en la que se sugería que el *podcast* ayuda a mejorar los resultados académicos respecto al *listening*, los resultados también la confirmaron. Aquellos estudiantes pertenecientes al grupo que realizó la actividad con *podcast* fueron significativamente mejores que aquellos que la realizaron a modo de *listening* tradicional. Esto puede indicar que el *podcast* puede ser una herramienta que ayude a mejorar las habilidades de comprensión auditiva coincidiendo con las investigaciones previas de Ashraf et al. (2011), citados en Hasan y Hoon (2013). No obstante, hay que tener en cuenta que el *podcast* permite un número de reproducciones ilimitado a los estudiantes y no sólo dos como en los *listenings* tradicionales. En cualquier caso, el objetivo es que los estudiantes comprendan mejor y al parecer, a la vista de los resultados, eso se consigue con el uso del *podcast*.

De los datos recabados, también establecimos otras comparaciones en las que no se encontraron diferencias significativas entre los niveles de ansiedad mostrados entre chicos y chicas ante actividades de *listening*. Además, de los datos de todos los

estudiantes, bien realizaran la actividad con *podcast* o con *listening* tradicional, se desprende que a medida que aumenta el nivel de ansiedad disminuye ligeramente el resultado académico. Esta relación proporcionalmente inversa entre ansiedad-resultados fue un poco más pronunciada en el caso de aquellos que realizaron la actividad con el *listening*.

En vista de todo lo anterior, podemos concluir que, aunque aún queda mucho por investigar, el *podcast* parece ser una herramienta beneficiosa para el aprendizaje de idiomas y la reducción de la ansiedad al *listening*.

6.1. Propuestas de mejora

Aunque, de forma global, los resultados de la investigación han sido positivos, a continuación recomendamos ciertos aspectos que este estudio no ha recogido que podrían abordarse en futuras investigaciones.

En primer lugar, esta investigación se ha centrado en la influencia del *listening* exclusivamente en una destreza del aprendizaje de idiomas: el *listening*. Para futuros estudios, se podría analizar cómo el *podcast* influye en la mejora otras destrezas como la expresión oral o cómo puede ayudar a la adquisición de vocabulario y estructuras gramaticales específicos.

En segundo lugar, a pesar de que en esta investigación se les ha realizado a los alumnos un test de ansiedad para poder medir sus niveles, podría resultar interesante para futuros estudios realizar también entrevistas personales a los estudiantes o cuestionarios de libre respuesta para conocer sus impresiones acerca del uso del *podcast*. Es decir, que podría aportarnos más datos una investigación no solo cuantitativa, sino al mismo tiempo también cualitativa para conocer cómo se han sentido los propios estudiantes con esta herramienta.

Finalmente, también proponemos una comparación que no hemos realizado en este estudio: la capacidad de comprensión oral inicial y la mejora de esta tras la utilización del *podcast*. En esta investigación no se realizó este análisis ya que no se disponían de

calificaciones previas de los alumnos en la destreza de comprensión auditiva, sino que solo se disponían de notas globales de inglés. Por tanto, sería interesante contar con grupos de alumnos de los que se disponga un registro anterior del rendimiento en la destreza del *listening* o realizarles diversas pruebas de nivel previas en esta habilidad. Así, después se podría establecer una comparación del antes y el después del uso del *podcast*.

7. Referencias Bibliográficas

- Abdous, M., Camarena, M.M. y Facer, B.R. (2009). Mall technology: Use of academic podcasting in the foreign language classroom. *ReCALL*, 21(1), 76-95. Recuperado de: http://bscw.rediris.es/pub/bscw.cgi/d3978998/Abdous_alii2009_MALLTechnologyPodcasting.pdf [Consultado el 13/06/2016]
- Al Qasim, N. y Al Fadda, H. (2013). From call to mall: The effectiveness of *podcast* on EFL higher education students' listening comprehension. *English Language Teaching*, 6(9), 30-41. Recuperado de: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/29635/17574> [Consultado el 13/06/2016]
- Aznar García, A.I. (2014). Evaluación de un programa de prevención de la ansiedad en adolescentes. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(1), 53-60. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4696963> [Consultado el 25/08/2016]
- Bamanger, E.M. y Alhassan, R.A. (2015). Exploring podcasting in English as a foreign language learners' writing performance. *Journal of Education and Practice*, 6(11), 63-74. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081725.pdf> [Consultado el 28/08/2016]
- Barchard, K.A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63(5), 840-858. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0013164403251333>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(supl.), 13-25. Recuperado de: <http://0-www.psicothema.com.almirez.ual.es/pdf/3271.pdf> [Consultado el 06/06/2016]
- BBC Radio 4 (2016). A New Life in Europe: The Dnie Family. Episode 1: Everyone deserves a better life. Recuperado de: <http://www.bbc.co.uk/programmes/p037smtj> [Consultado el 04/04/2016]
- Beilock, S. L. y Ramirez, G. (2011). On the interplay between emotion and cognitive control: Implications for enhancing academic achievement. *The Psychology of Learning and Motivation*, 55, 137-169. Recuperado de: https://hpl.uchicago.edu/sites/hpl.uchicago.edu/files/uploads/BeilockRamirez2011_CognitionEmotion_FinalCopy.pdf [Consultado el 04/06/2016]

- Bertoglia, L. (2005). Ansiedad y rendimiento en adolescentes escolares. Una alternativa de acción. *PsicoPerspectivas: Revista de la Escuela de Psicología Facultad de Filosofía y Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, 4, 13-18. Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/18/18> [Consultado el 29/08/2016]
- Brackett, M.A., Rivers, S.E. y Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic and workplace success. *Social and Personality Compass*, 5(1), 88-103. Recuperado de: http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2013/09/pub184_Brackett_Rivers_Salovey_2011_Compass-1.pdf [Consultado el 12/06/2016]
- Chacón, C.T. y Pérez, C.J. (2009). El podcast como herramienta en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *I Jornadas Virtuales sobre Conocimiento Libre y Educación CLED 2009*. Universidad de Los Andes, Táchira, Venezuela. Recuperado de: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/cled/article/view/279/297> [Consultado el 31/08/2016]
- Chan, A. y Lee, M. (2005). An MP3 a day keeps the worries away: Exploring the use of *podcast* to address preconceptions and alleviate pre-class anxiety amongst undergraduate information technology students. En D. HR Spennemann y L. Burrs (eds.), *Good Practice in Practice, Proceedings of the Student Experience Conference 5-7th September 05*. (pp. 59-71). Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.115.1023&rep=rep1&type=pdf> [Consultado el 13/06/2016]
- Chan, A., Lee, M., y McLoughlin, C. (2007). Promoting Engagement and Motivation for Distance Learners through Podcasting. En A. Szues e I. Bø (eds.) *New Learning 2.0? Emerging Digital Territories, Developing Continuities, New Divides: Proceedings of the EDEN Annual Conference*. Budapest, Hungría: EDEN. Recuperado de: http://csusap.csu.edu.au/~malee/files/McLo_Lee_Chan_EDEN2007.pdf [Consultado el 15/06/2016]
- Danvila, I. y Sastre, M.A. (2010). Inteligencia Emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 20, 107-126. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/CESE/article/viewFile/38963/37595> [Consultado el 26/08/2016]

- De la Morena Taboada, M., Sánchez Burón, A., Fernández Martín, M.P. (2011). Análisis de las propiedades psicométricas del FLCAS (foreign language class anxiety scale) aplicado a alumnos españoles de educación secundaria. *EduPsykhé: Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 10(1), 117-134. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3749678> [Consultado el 14/06/2016]
- Elkhafaifi, H. (2005). Listening Comprehension and Anxiety in the Arabic Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 89(2), 206-220. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/almirez.ual.es/doi/10.1111/j.1540-4781.2005.00275.x/full> [Consultado el 31/08/2016]
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, (332), 97-116. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre332/re3320611443.pdf?documentId=0901e72b81256ae3> [Consultado el 04/06/2016]
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la Inteligencia Emocional. Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, (80), 59-77. Recuperado de: <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N80-3.pdf> [Consultado el 26/08/2016]
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. Recuperado de: <http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZI113769&id=113769> [Consultado el 26/08/2016]
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). *La Investigación de la Inteligencia Emocional en España. Ansiedad y Estrés*, 12(2), 139-153. Recuperado de: http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf53Inteligencia_Emocional_en_Espana.pdf [Consultado el 06/06/2016]
- Fernández Rodríguez, M. (2013). La Inteligencia Emocional. *Revista de Claseshistoria*, (337), 1-12. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5173632.pdf> [Consultado el 25/08/2016]
- Gairín Sallán, J. (1990). *Las actitudes en educación. Un estudio sobre educación matemática*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Gallego Pérez, J.I. (2010). *Podcasting: distribución de contenidos sonoros y nuevas formas de negocio en la empresa radiofónica española* (Tesis doctoral). Universidad Complutense, Madrid, España. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/11205/1/T32070.pdf> [Consultado el 13/06/2016]

- Gar, N.S., Hudson, J.L. y Rapee, R.M. (2005). Family factors and the development of anxiety disorders. En *Psychopathology and the Family* (pp. 125-145). Oxford, UK: Elsevier. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/B978-008044449-9/50008-3>
- García Fernández, M. y Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52. Recuperado de: http://www.cepcuevasolula.es/espiral/articulos/ESPIRAL_VOL_3_N_6_ART_4.pdf [Consultado el 06/06/2016]
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Gardner, H., Kornhaber, M. y Krechevsky, M. (1993). Abordar el concepto de Inteligencia. En H. Gardner (ed.), *Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica* (pp. 243-259). Barcelona, España: Paidós.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M.A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18(supl.), 118-123. Recuperado de: <http://www.psycothema.com/pdf/3286.pdf> [Consultado el 12/06/2016]
- Golchi, M.M. (2012). Listening anxiety and its relationship with listening strategy use and listening comprehension among Iranian IELTS learners. *International Journal of English Linguistics*, 2(4), 115-128. Recuperado de: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ijel/article/view/17093> [Consultado el 29/08/2016]
- Goleman, D. (2007). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairós.
- Harris, H. y Park, S. (2008). Educational usages of podcasting. *British Journal of Educational Technology*, 39(3), 548-551. Recuperado de: http://uwpodcast.pbworks.com/w/file/attach/9534825/Podcast_overview.pdf [Consultado el 30/08/2016]
- Hasan, M. y Hoon, T.B. (2013). Podcast applications in language learning: A review of recent studies. *English Language Teaching*, 6(2), 128-135. Recuperado de: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/23820/15118> [Consultado el 13/06/2016]

- Heilesen, S.B. (2010). Podcasts for efficient learning? *Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning*, 971-972. Recuperado de: <http://www.lancaster.ac.uk/fss/organisations/netlc/past/nlc2010/abstracts/PDFs/Heilesen.pdf> [Consultado el 13/06/2016]
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126. Recuperado de: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33518031/language_anxiety_and_achievement.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1472596650&Signature=pzL0AViNc4XsZH4gsEoRjv91Yww%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3D7.LANGUAGE_ANXIETY_AND_ACHIEVEMENT.pdf [Consultado el 29/08/2016]
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. y Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. Recuperado de: <http://www.nkhy.net/jingpinke/buchongyuedu/foreign%20language%20classroom%20anxiety.pdf> [Consultado el 12/06/2016]
- Ibrahim, A.H. y Mat Daud, N. (2013). Public Speaking Anxiety in Podcast Aided Language Classes. *World Applied Sciences Journal*, 21, 12-18. Recuperado de: <http://idosi.org/wasj/wasj21%28SLTL%2913/2.pdf> [Consultado el 28/08/2016]
- Jadue, J.G. (2001). Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*, 27, 111 -118. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513844008> [Consultado el 31/08/2012]
- Juana, M.B. y Palak, D. (2011). Podcasting in a high school Spanish language class to improve the speaking skill: An action research study. *Networks. An On-line Journal for Teacher Research*, 13(1), 1-18. Recuperado de: <http://journals.library.wisc.edu/index.php/networks/article/view/277/453> [Consultado el 28/08/2016]
- Kimura, H. (2008). Foreign language listening anxiety: Its dimensionality and group differences. *JALT Journal*, 30(2), 176-193. Recuperado de: http://jalt-publications.org/files/pdf-article/art2_7.pdf [Consultado el 24/08/2016]
- Lomicka, L. y Lord, G. (2011). Podcasting – Past, present and future: Applications of academic podcasting in and out of the language classroom. En R. Fischer, B. Facer, M. Abdous y P. Lafford (eds.), *Academic podcasting and mobile assisted language learning: Applications and outcomes* (pp. 1–20). Recuperado de: <http://people.clas.ufl.edu/glord/files/LordLomicka-PodcastingVolume.pdf> [Consultado el 28/08/2016]

- Martínez Monteagudo, M. C., García Fernández, J. M. e Inglés, C. J. (2013). Relaciones entre ansiedad escolar, ansiedad rasgo, ansiedad estado y depresión en una muestra de adolescentes españoles. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(1), 47-64. Recuperado de: <http://www.ijpsy.com/volumen13/num1/346/relaciones-entre-ansiedad-escolar-ansiedad-ES.pdf> [Consultado el 05/06/2016]
- Mayer, J. D. y Salovey, P. What is emotional intelligence? (1997) En P. Salovey y D. Sluyter (eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Recuperado de: http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1997MSWhatIsEI.pdf [Consultado el 15/06/2016]
- Mayer, J.D., DiPaolo, M. y Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of Emotional Intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54(3-4), 773-781. Recuperado de: http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1990%20Perceiving%20Affective%20Content.pdf [Consultado el 26/08/2016]
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D.R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215. Recuperado de: http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI2004MayerSaloveyCarusotarget.pdf [Consultado el 26/08/2016]
- McKinney, D., Dyck, J.L. y Luber , E.S. (2008). iTunes University and the classroom: Can podcasts replace Professors? *Computers & Education*, 52(3), 617–623. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2008.11.004>
- McMinn, S.W.J. (2008). Podcasting possibilities: Increasing time and motivation in the language learning classroom. European Institute for E-Learning. Learning Forum 2008, 212-215. Recuperado de: <http://www.eife-l.org/publications/proceedings/ilf08/contributions/improving-quality-of-learning-with-technologies/McMinn.pdf> [Consultado el 27/08/2016]
- Molero Moreno, C., Saíz Vicente, E. y Esteban Martínez, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11-30. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/805/80530101.pdf> [Consultado el 07/06/2016]
- Morris, N.P. (2010). Podcasts and mobile assessment enhance student learning experience and academic performance. *Bioscience Education*, 16(1), 1-7. doi: <http://dx.doi.org/10.3108/beej.16.1>

- Oberst, U. y Lizeretti, N.P. (2004). Inteligencia emocional en psicología clínica y en psicoterapia. *Revista de Psicoterapia*, 60(4), 5-22. Recuperado de: <http://oberst.es/documentos/OberstLizeretti.pdf> [Consultado el 07/06/2016]
- Otero, C., Martín, E., León, B. y Vicente, F. (2009). Inteligencia Emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de género. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 17(1-2), 275-284. Recuperado de: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7623/RGP_17_art_19.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Consultado el 26/08/2016]
- Qualter, P., Gardner, K. J., Pope, D. J., Hutchinson, J. M. y Whiteley, H. E. (2012). Ability emotional intelligence, trait emotional intelligence, and academic success in British secondary schools: A 5 year longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 22(1), 83-91. doi: [10.1016/j.lindif.2011.11.007](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.11.007)
- Rahimi, M. y Katal, M. (2012). The role of metacognitive listening strategies awareness and podcast-use readiness in using podcasting for learning English as a foreign language. *Computers in Human Behavior*, 28, 1153-1161. doi: [doi:10.1016/j.chb.2012.01.025](https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.01.025)
- Rahimi, M. y Soleymani, E. (2015). The impact of mobile learning on listening anxiety and listening comprehension. *English Language Teaching*, 8(10), 152-161. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079080.pdf> [Consultado el 13/06/2016]
- Rapee, R.M. (2012). Family factors in the development and management of anxiety disorders. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15(1), 69-80. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10567-011-0106-3>
- Rector, N.A., Bourdeau, D., Kitchen, K. y Joseph-Massiah, L. (2008). *Anxiety Disorders: An Information Guide*. Recuperado de: https://www.camh.ca/en/hospital/health_information/a_z_mental_health_and_addiction_information/Acute-Stress-Disorder/Documents/anxiety_guide_en.pdf [Consultado el 12/06/2016]
- Reyes-Ticas, J.A. (2010). Trastornos de ansiedad: Guía práctica para diagnóstico y tratamiento. Biblioteca virtual en salud. Honduras. Recuperado de: <http://www.bvs.hn/Honduras/pdf/TrastornoAnsiedad.pdf> [Consultado el 29/08/2016]
- Reza Valizadeh, M. y Alavinia, P. (2013). Listening comprehension performance viewed in the light of emotional intelligence and foreign language listening anxiety. *English Language Teaching*, 6(12), 11-26. doi: <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v6n12p11>

- Roca Villanueva, E. (2013). Inteligencia emocional y conceptos afines: autoestima sana y habilidades sociales. *Congreso de Inteligencia Emocional y Bienestar*, Zaragoza: España. Recuperado de: <http://www.cop.es/colegiados/PV00520/pdf/IE,%20AE,%20HS.%206p.pdf> [Consultado el 15/06/2016]
- Rosell-Aguilar, F. (2013). Podcasting for language learning through iTunes U: the learner's view. *Language Learning & Technology*, 17(3), 74-93. Recuperado de: <http://llt.msu.edu/issues/october2013/rosellaguilar.pdf> [Consultado el 13/06/2016]
- Salovey, P, y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, and Personality, 9, 185-211. Recuperado de: http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/06/pub153_SaloveyMayerICP1990_OCR.pdf [Consultado el 30/08/2016]
- Sánchez Carrón, I. (2013). «Se me dan mal los idiomas» Aspectos psicológicos que pueden influir en la adquisición de lenguas extranjeras. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 275-293. Recuperado de: <http://0-revistas.ucm.es/almirez.ual.es/index.php/DIDA/article/view/42245/40219> [Consultado el 15/06/2016]
- Sánchez Núñez, M.T. y Hume Figueroa, M. (2004). Evaluación e intervención en inteligencia emocional y su importancia en el ámbito educativo. *Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 29(14), 237-266. Recuperado de: https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/7972/Evaluacion_e_intervencion_en_inteligencia_emocional.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Consultado el 30/08/2016]
- Shri, R. (2010). Anxiety: causes and management. *The Journal of Behavioral Science*, 5(1), 100-118. Recuperado de: <http://ejournals.swu.ac.th/index.php/jbse/article/view/1316/1327> [Consultado el 12/06/2016]
- Sierra, J.C., Zubeidat, I. y Fernández Parra (2006). Factores asociados a la ansiedad y fobia social. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, 6(2), 472-517. Recuperado de: http://hp.unifor.br/pdfs_notitia/1196.pdf [Consultado el 07/06/2016]
- Silva Ros, M.T. (2005). La reducción de la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera en la enseñanza superior: el uso de canciones. *Interlingüística*, 16(2) 1029-1039. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2514922> [Consultado el 29/08/2016]

- Stoltenkamp, J., Mapuva, J, Khumalo, Y. y Kies, C. (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), 1-21. Recuperado de: <http://repository.uwc.ac.za/xmlui/bitstream/handle/10566/1069/Stoltenkamp2011PodcastingELearning.pdf?sequence=3> [Consultado el 29/08/2016]
- Sze, P.M. (2006). Developing students' listening and speaking skills through ELT podcasts. *Education Journal*, 34(2), 115–134. Recuperado de: http://hkier.fed.cuhk.edu.hk/journal/wp-content/uploads/2009/10/ej_v34n2_115-134.pdf [Consultado el 28/08/2016]
- Tanveer, M. (2007). *Investigation of the factors that cause language anxiety for ESL/EFL learners in learning speaking skills and the influence it casts on communication in the target language* (Tesis de Maestría Inédita). Universidad de Glasgow, Glasgow, Reino Unido. Recuperada de: https://www.researchgate.net/profile/Muhammad_Tanveer16/publication/293263722_Investigation_of_the_factors_that_cause_language_anxiety_for_ESLEFL_learners_in_learning_speaking_skills_and_the_influence_it_casts_on_communication_in_the_target_language/links/56b6f15408ae3c1b79ad4ce7.pdf [Consultado el 29/08/2016]
- Trujillo Flores, M.M. y Rivas Tovar, L.A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR*, 15(25), 9-24. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v15n25/v15n25a01.pdf> [Consultado el 31/08/2016]
- Ugarriza Chávez, N. y Pajares del Águila, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, (8), 11-58. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2872458> [Consultado el 15/06/2016]
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología educativa*. Recuperado de: http://estudiaen.jalisco.gob.mx/cepse/sites/estudiaen.jalisco.gob.mx/cepse/files/woolfolk_a_1999_psicologia-educativa.pdf [Consultado el 05/06/2016]
- Xu, F. (2011). Anxiety in EFL listening comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(12), 1709-1717. Recuperado de: <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol01/12/06.pdf> [Consultado el 12/06/2016]

Young, D.J. (1991). Creating a low-anxiety environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-439. Recuperado de: <https://leighcherry.wikispaces.com/file/view/Creating+a+low-anxiety+classroom+--+Young.pdf> [Consultado el 14/06/2016]

Zhang, X. (2013). Foreign language listening anxiety and listening performance: Conceptualizations and causal relationships. *System*, 41(1), 164–177. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2013.01.004>

ANEXO 1

Test de ansiedad basado en la escala *Foreign Language Listening Anxiety Scale (FLAAS)*

1. Me preocupo si pienso que puede que no sea capaz de comprender al orador en caso de que hable muy rápido.
0 1 2 3
2. Estoy nervioso si no estoy familiarizado con el tema.
0 1 2 3
3. Me pongo nervioso cuando no entiendo todas las palabras durante el listening.
0 1 2 3
4. Me siento incómodo si mientras que escucho no tengo la transcripción del discurso.
0 1 2 3
5. No confío en mis habilidades de comprensión para hacer un listening.
0 1 2 3
6. A menudo me confundo tanto que no soy capaz de recordar lo que he oído.
0 1 2 3
7. Me bloqueo cuando escucho una o dos palabras desconocidas.
0 1 2 3
8. Me pongo nervioso si sólo tengo una oportunidad para escuchar el listening.
0 1 2 3
9. Me pongo tenso cuando hago, o me imagino haciendo, un listening.
0 1 2 3
10. Me incomoda cuando aparecen palabras nuevas para mí.
0 1 2 3

11. Me asusta pensar que no estoy entendiendo las palabras claves del listening.
0 1 2 3
12. Me preocupo cuando no puedo ver los labios o la expresión facial de la persona que habla.
0 1 2 3
13. Me preocupo cuando tengo poco tiempo para pensar sobre lo que he escuchado.
0 1 2 3
14. Me preocupa pensar que en el ambiente donde realizo el listening pueda haber ruido, el sonido de los altavoces no sea bueno, que haya otras personas a mi alrededor, etc.
0 1 2 3
15. No me siento preparado para escuchar discursos en inglés.
0 1 2 3
16. Me preocupo si no puedo escuchar al ritmo con el que me siento cómodo.
0 1 2 3
17. Preferiría no tener que hacer ejercicios escuchando a gente hablar en inglés.
0 1 2 3
18. Tiendo a pensar que el resto es capaz de entenderlo mejor que yo.
0 1 2 3
19. Me resulta difícil escuchar y concentrarme cuando no conozco a la persona que habla.
0 1 2 3
20. A menudo, acabo traduciendo palabra por palabra lo que estoy escuchando, en vez de escuchar las frases como un conjunto.
0 1 2 3

ANEXO 2

Actividad de 30 preguntas asociada al *podcast* A New Life in Europe: The Dhnie Family.

Episode 1: Everyone deserves a better life.

Name:

Group:

Choose the correct answer according to the listening:

1. How long have the Dhnie family lived in Jordan?
a) For 3 months b) For 2 years c) For 6 years
2. How long will the reporter be with this family?
a) For 2 weeks b) For 5 weeks c) For 2 months
3. How many members have this family?
a) 4 b) 5 c) 7
4. How old is Abian, the unofficial spokesman of the family?
a) 13 years old b) 16 years old c) 22 years old
5. How did he learn English?
a) At school b) Watching films c) Chatting on the Internet
6. How are they reaching to Europe?
a) By boat b) Trespassing the fences c) Hidden in a truck
7. When are they leaving?
a) The following day b) Next week c) They don't know
8. According to Abian, most of smugglers are...
a) Robbers b) Honest c) Dangerous
9. Which country were Abian and his family born?
a) Jordan b) Syria c) Greece
10. How does Abian feel about his country after the War began?
a) Proud b) Ashamed c) Terrified

11. Two uncles of Abian _____ the Revolution.
a) Joined b) Fought against c) Started
12. What happened to his two uncles?
a) They were killed b) They are alive in Syria c) They don't know
13. Which of these problems they do not mention about life in Syria nowadays?
a) Education b) Safety c) Hunger
14. Abian's father wanted to leave Jordan because in that country he...
a) Can't work b) Doesn't feel safe c) Is hiding from the police.
15. How the UN (United Nations) is helping the refugees?
a) With food and clothes b) With money c) It's not helping
16. Abian's sister wants to...
a) Start studying b) Finish her studies c) Find a job as a teacher
17. How do Jordan people treat Syrians?
a) Nicely b) Not very well c) As slaves
18. In _____, studying is very expensive!
a) Jordan b) Syria c) Turkey
19. What does Abian's sister think about the Revolution?
a) She has no opinion b) It's very important c) It's an error
20. Which country does this family want to go to?
a) Germany b) Bulgaria c) Holland
21. They prefer other countries rather than Greece because of...
a) The quality of life b) The racism c) The language
22. How much money does the family expect to get when they arrive to the country they desire?
a) 1,000 € b) 800 € c) 8,000 €
23. What is that money for?
a) Food and Clothes b) Furniture for the house c) Whatever they want

24. How much money will every member of the family get?
a) 200 € b) 400 € c) 800 €
25. According to Abian, people should consider their money to help the refugees as...
a) Paying taxes b) A donation c) A loan
26. What happens when the reporter asks Abian if he thinks they deserve that help?
a) He doesn't answer b) He takes offence c) He hesitates
27. Why does this family want to reach Europe as soon as possible?
a) They are in danger b) They are afraid the border will be closed
c) They have no money for food
28. How does Abian feel about the rest of refugees?
a) He feels sorry and sad b) He doesn't like them c) He doesn't care about them
29. Other refugees swam 7 kilometres...
a) To reach Europe b) Because their boat sank c) To escape from the police
30. How is Abian feeling about the trip at the end of the interview?
a) More confident b) Less confident c) He doesn't want to do it