



Revista de Lenguas para Fines Específicos

<https://ojsdpdc.ulpgc.es/ojs/index.php/LFE/index>



Uso del podcast como recurso didáctico para la mejora de la comprensión auditiva del inglés como segunda lengua (L2)



Ivalla Ortega Barrera¹ ·  <https://orcid.org/0000-0003-2155-9092>

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Departamento de Filología Moderna, Traducción e Interpretación, C/ Pérez del Toro, 1 · E35003 · Las Palmas de Gran Canaria · Spain

ABSTRACT

Article history

Paper received: 21 May 2019
Paper received in revised form
and accepted for publication:
17 Sept 2019

Keywords

Teaching, ubiquitous learning,
didactic resource, podcast, didactic
proposal, listening, L2

In a society in which the ubiquitous learning or u-learning (anytime, anywhere) is present in our everyday life and in which the teaching of a second language is not the teaching of a strict rules system, but of a system to obtain an efficient communication, the podcast is used as a didactic resource that helps students to develop the listening skill, in and out of the class. The main purpose of this article is a didactic proposal for the use of the podcast as a resource in the acquisition of a second language, in this study, English, emphasising not only the improvement in this skill, but also to diminish the student's anxiety and to increase self-esteem, two key factors in the process of learning a language. A questionnaire was made to determine if the use of the podcast and the proposed activities were positive and motivating in relation to the improvement of the listening skill. The first results show that this resource has not only didactic advantages, but it can also be used as a reinforcement for students to maintain the contact with L2 out of the classroom.

Palabras clave

Enseñanza, aprendizaje ubicuo,
recurso didáctico, podcast,
comprensión auditiva, L2

RESUMEN

En una sociedad en la que el aprendizaje ubicuo o *u-learning* (*anytime, anywhere*) forma parte del día a día y en la que la enseñanza de una segunda lengua (L2) ya no se considera un sistema estricto de reglas sino un sistema para lograr una comunicación eficiente, el *podcast* se presenta como un recurso didáctico que ayuda a los discentes a desarrollar la

¹ Corresponding author · Email: ivalla.ortega@ulpgc.es



comprensión auditiva, tanto interna como externa. La finalidad de este artículo es la realización de una propuesta didáctica en la que se integra el uso externo del *podcast* como recurso en la enseñanza de una L2, en este caso, el inglés, no solo para que el alumnado mejore en esta destreza, sino también para que disminuya su nivel de ansiedad y aumente su autoestima, factores clave en el aprendizaje de una lengua. En el estudio se realizó un cuestionario para determinar si el uso del *podcast* y las actividades propuestas habían resultado positivas y motivadoras en cuanto a la mejora de la comprensión auditiva. Los primeros resultados muestran que este recurso no solo posee ventajas didácticas en relación con la comprensión auditiva, sino que puede ser utilizado como refuerzo para que los discentes mantengan el contacto con la L2 fuera del aula.

1. Introducción

El aprendizaje ubicuo (*u-learning*) o aprendizaje en cualquier momento (*anytime*) y en cualquier lugar (*anywhere*) está ligado al uso de las nuevas tecnologías y, por ende, al desarrollo del trabajo autónomo. Esto supone un avance no solo en cuanto al lugar en el que se produce el aprendizaje, sino también al tipo de aprendizaje que, según Burbules (2012, p. 3) ya no se basa en los contenidos del currículo sino que va más allá y se erige como un aprendizaje práctico y enfocado en la vida real, en el día a día: “El control de cuándo, dónde, cómo y por qué uno está aprendiendo estará en mayor medida en manos de los alumnos, y el enfoque motivacional de aprendizaje se reorientará desde el “aprendo ahora, (quizá) lo usaré más adelante”, hacia las necesidades y propósitos que el estudiante tenga en el momento”. Así, pasamos del aprendizaje tradicional en el que se adquieren contenidos que, en algunos casos, no se llegarán a utilizar nunca, al aprendizaje práctico, en el que se adquieren los conocimientos necesarios para enfrentarse a aquellas situaciones cotidianas que vive el estudiante.

Este tipo de aprendizaje (ubicuo) es esencial en la enseñanza de una segunda lengua puesto que el estudiante comienza a recibir una formación continua interna y externa, esto es, dentro y fuera del aula, con total acceso a diferentes recursos didácticos para conseguir una comunicación eficiente, siguiendo así el método comunicativo. En este sentido, el uso de las TIC ayuda al desarrollo del trabajo autónomo y a la utilización de diferentes recursos entre los que se encuentra el *podcast*. Para ello, tanto los docentes como los discentes necesitarán desarrollar la competencia digital.

Según el Parlamento Europeo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, la competencia digital es una de las ocho competencias que todos los estudiantes deben haber desarrollado al finalizar la enseñanza obligatoria y que son necesarias para “prepararlos para la vida adulta y sentar las bases para el aprendizaje complementario y la vida laboral, y los adultos sean capaces de desarrollar y actualizar sus competencias clave a lo largo de sus vidas” (Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, p. 16). De este modo, se define la competencia digital como una competencia básica fundamental:

La competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias

básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet. (Parlamento Europeo y del Consejo, 2006, p. 16).

Los docentes necesitan desarrollar estas competencias digitales para mejorar su práctica educativa y para su desarrollo profesional continuo. Según el marco común de competencia digital docente (2017), que es un marco de referencia para el diagnóstico y la mejora de las competencias digitales del profesorado, se establecen tres niveles de competencia: A (básico), B (intermedio) y C (avanzado), incluyendo el *podcast* en el nivel avanzado, siendo su descriptor: “diseño y utilizo en mis clases y comparto con mis compañeros de centro materiales digitales empleando formatos y lenguajes icónicos y/o audiovisuales, como por ejemplo infografías, mapas conceptuales, podcast, vídeos”. Por este motivo, se ha decidido utilizar el *podcast* como recurso didáctico para el desarrollo de la comprensión auditiva en la educación superior.

En el dominio de una segunda lengua, en este caso el inglés, la comprensión oral o auditiva es una de las destrezas que el estudiantado debe adquirir y que suele ser una de las más complicadas debido a diferentes factores como la variedad de acentos, la velocidad del hablante, e incluso el vocabulario empleado. Además, es una de las destrezas menos trabajadas en el aula ya que, aunque el docente se comunique utilizando la L2, los discentes deben practicar con otras voces o acentos. Por este motivo, el enfoque comunicativo es esencial para la adquisición de una segunda lengua.

La capacitación del estudiantado para comunicarse en una situación real debe ser el propósito de la enseñanza de una segunda lengua, por lo que su principal objetivo es el desarrollo de la competencia comunicativa, teniendo en cuenta tanto los aspectos lingüísticos como los extralingüísticos. Entendemos el enfoque comunicativo como “la atención en los aspectos pragmáticos de la comunicación, que ligan los usos orales, escritos o iconográficos, así como los procesos cognitivos de adquisición y desarrollo del lenguaje, a sus contextos de producción y recepción” (Lomas y Osora, 1998, p. 22), centrada en el estudiante. El educando es protagonista de su propio aprendizaje adquiriendo una gran relevancia tanto el contexto como la dimensión sociocultural, factores que ayudarán a la comunicación del discente, puesto que el lenguaje es un elemento propio de la cultura y la comunicación supone una adaptación al entorno.

El presente artículo tiene como principal objetivo explorar y analizar el uso del *podcast* como recurso en la enseñanza de una segunda lengua, en este caso el inglés para, de manera más específica, realizar una propuesta didáctica que integre la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura “Comunicación oral y escrita inglés para el desarrollo profesional” que se imparte en el primer curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, teniendo en cuenta el enfoque comunicativo. Para ello, en la segunda sección se describe la destreza de comprensión oral o auditiva. En la sección tres se analiza la actitud del discente y la ansiedad. En la cuarta sección se define el término *podcast*. En el apartado número cinco, se muestra el uso del *podcast* como recurso didáctico, incluyendo la descripción de la propuesta que aquí se presenta. En la sección número seis se exponen los resultados de la propuesta didáctica a través de un cuestionario realizado por el estudiantado de manera anónima y en el último apartado, el número siete, se plantean las

conclusiones derivadas de este estudio. Tras estas secciones, se presentan las referencias bibliográficas.

2. La comprensión auditiva

La lengua inglesa se emplea prácticamente en todo el mundo, siendo una lengua internacional utilizada por millones de hablantes y estableciéndose como el elemento de comunicación entre culturas y como el medio de comunicación en el ámbito académico, en el que se utiliza no solo para acceder al conocimiento sino también para diseminarlo. Sin embargo, se puede afirmar que, en España, aunque la lengua inglesa es una de las lenguas más estudiadas, no se utiliza lo suficiente fuera del aula, por lo que la mayoría de los españoles afirma que no son capaces de hablar y de expresarse con fluidez en lengua inglesa, ni tampoco de entender a un/a anglófono/a. Esto puede deberse a que los discentes, una vez abandonan el aula, no utilizan ni están en contacto con la L2 porque no la necesitan en su día a día, algo que quizás sí ocurre en otros países europeos.

Como ya se ha citado anteriormente, la comunicación es esencial y por este motivo, los discentes tienen que comprender y entender una segunda lengua (L2) para poder comunicarse. Para ello, debemos tener en cuenta dos términos diferentes: oír (*hear*) y escuchar (*listen*). Según Caspersz y Stasinska (2015), citando a Low y Sonntang (2013): "While hearing is a physiological process, listening is a conscious process that requires us to be mentally attentive" (2015, p. 1). Esto supone que oír (*hear*) es un proceso involuntario en el que se perciben sonidos, mientras que escuchar (*listen*) es un proceso voluntario y consciente en el que el cerebro debe procesar el significado de lo que percibe, esto es la comprensión.

La comprensión oral o auditiva, también conocida como *listening*, es una destreza que ayuda a los estudiantes a la adquisición de diferentes aspectos relacionados con la lengua, tales como palabras o vocabulario, expresiones, gramática y pronunciación (Harmer, 2012, p. 134), y no al mero aprendizaje. Además, es una destreza receptiva o pasiva; esto significa que se recibe un mensaje y se tiene que entender, al igual que lo es la comprensión escrita o *reading*. Por contra, la expresión oral y la expresión escrita son destrezas o habilidades productivas, puesto que el aprendiz tiene que producir la lengua, bien sea de forma oral (*speaking*) o de forma escrita (*writing*). En palabras de Harmer (2007, p. 246):

Communication skills comprise receptive skills and productive skills. Listening and reading are receptive skills while speaking and writing are productive skills. Receptive skills are these in which students receive and process the information but do not need to produce a language to do this, while productive skills require the production, for instance, a speech.

Evidentemente, el primer paso del proceso de aprendizaje de una segunda lengua debe ser la recepción para, a partir de esta recepción y de la comprensión de la misma, se origine la producción. En palabras de Rost (2002, p. 53), "comprehension is often considered to be the first-order goal of listening, the highest priority of the listener. Many people even consider it the sole purpose of listening". La acción de escuchar está ligada a la comprensión del *input* que se recibe.

En el caso del aprendizaje de una segunda lengua, el principal objetivo de la comprensión auditiva es entender lo que el emisor está transmitiendo en su contexto (Rost, 2002, p. 78).

Según Córdoba, Coto y Ramírez (2005, p. 7), siguiendo a Mendelsohn y Rubin (1995, p. 8), Thompson (1995, pp. 35-36), Buck (1995, pp. 114-115), Omaggio (2001, pp. 178-179), Byrnes (1984, pp. 317-319) y Lynch y Mendelsohn (2002, pp. 193-194) existen una serie de características exclusivas de la destreza auditiva y que son: (1) lo que la persona escucha es efímero, por lo que no se puede repetir; (2) se requiere el uso de la memoria; (3) la escucha involucra diferentes aspectos como el énfasis, la entonación, el ritmo y el volumen, entre otros; (4) se debe dar sentido al mensaje puesto que en el mensaje oral existen reducciones, eliminaciones, pausas, correcciones, etc.; (5) puede existir la necesidad de procesar la información y responder de forma inmediata; (6) la persona que escucha puede perderse en el mensaje y no responder de manera adecuada; (7) a veces en el mensaje oral existen ruidos que interfieren en el mensaje (música, altavoces, otras conversaciones, etc.). Estas características hacen que la destreza auditiva requiera un alto índice de concentración para que el receptor sea capaz de comprender el mensaje y esto es lo que la ha convertido en una de las destrezas que los discentes deben mejorar.

3. Actitud del discente y ansiedad

El concepto de actitud se puede definir como una forma de respuesta, positiva o negativa, ante una determinada situación, en este caso, ante la comprensión oral de una segunda lengua. Según la definición de actitud de Allport (1935), citada en Ubillos, Mayordomo y Páez (2015, p. 1), la actitud es “un estado de disposición mental y nerviosa, organizado mediante la experiencia, que ejerce un influjo directivo dinámico en la respuesta del individuo a toda clase de objetos y situaciones”. Así, una persona podrá responder de diferentes maneras ante un objeto o ante una situación a través de su conducta, en este caso, ante la comprensión oral de una L2. Si esa respuesta es positiva, facilitará y ayudará al aprendizaje de la L2; si, por el contrario, esa respuesta es negativa, incidirá negativamente y producirá un efecto nocivo sobre el aprendizaje de la L2. Aquí se produce el condicionamiento clásico estímulo-respuesta por el que dependiendo del objeto o la situación a la que el educando es sometido (estímulo), se producirá una actitud positiva o negativa (respuesta).

Diferentes estudios, como los de Triandis (1971) y los de Muñoz y Mato (2008) afirman que las actitudes se componen de tres elementos: cognitivo (relacionado con lo que pensamos o creemos, en este caso, nos referimos a una actitud favorable o desfavorable y a la preocupación que nos produce el tema), afectivo-emocional (relacionado con las emociones, por lo que podemos tener una actitud positiva o negativa) y conductual (relacionado con las acciones, por lo que podemos tener una actitud de apoyo o rechazo). Así, las actitudes se determinan por nuestro comportamiento, por nuestro pensamiento y por lo que sentimos. En situaciones concretas se presentan actitudes que no son entendibles y reacciones incontrolables producidas por el factor afectivo denominado ansiedad.

La ansiedad, que ha sido estudiada desde los años setenta, es un factor afectivo que influye en el aprendizaje de una segunda lengua y produce una actitud negativa y de rechazo hacia la misma. Según Spielberg (1983), citado en Horwitz, Horwitz y Cope (1986, p. 125), la ansiedad es “a subjective feeling of tension, apprehension, nervousness, and worry associated with an arousal of the automatic nervous system”. La ansiedad se manifiesta con reacciones fisiológicas (sonrojos, pulsaciones elevadas, sudor) y también con reacciones cognitivas (preocupación a la hora de comunicarse o de realizar determinado ejercicio, quedarse con la mente en blanco, o de realizar un determinado ejercicio, entre otras). Los discentes pueden sufrir ansiedad por una carencia en alguna de las destrezas (*reading, writing, listening* o *speaking*), o por sentir que están siendo forzados a utilizar la L2 y evaluados continuamente.

Varios autores, como Woodrow (2006) o Salman-Sabbah (2018), establecen que existen dos tipos de ansiedad en cuanto al área educativa se refiere:

In educational research, anxiety is usually classified as being trait or state. Trait anxiety is a relatively stable personality trait. A person who is trait anxious is likely to feel anxious in a variety of situations. State anxiety, on the other hand, is a temporary condition experienced at a particular moment. A third type of anxiety is situation specific anxiety. This reflects a trait that recurs in specific situations ((Woodrow, 2006, pp. 309-310)).

En el caso del aprendizaje de una segunda lengua, la mayoría de los discentes experimentan la ansiedad en una situación específica, esto es, en la comprensión y en la comunicación en una segunda lengua. Esta ansiedad está relacionada con la “state anxiety”, ya que sucede en un momento particular, como puede ser, en la escucha de un audio o al realizar un test evaluador.

Numerosos estudios (Bailey, 1983; Horwitz, Horwitz y Cope, 1986; Young, 1991; Macintyre y Gardner, 1994; Aida, 1994; Horwitz, 2001) revelan que un tercio de los aprendices de una segunda lengua han experimentado al menos un nivel moderado de ansiedad (Salman-Sabbah, 2018). Por este motivo, la ansiedad es un factor presente en los/las estudiantes, aunque no solo incide de manera negativa, puesto que en algunos casos puede ser necesaria para poder tener éxito (Oxford, 1999; Liu, 2006). Según Oxford (1999), este tipo de ansiedad se denomina “facilitating anxiety” o “helpful anxiety”.

Por lo tanto, la capacidad de comprensión del mensaje, en cuanto a una segunda lengua se refiere, está altamente relacionada con la dimensión afectiva o *affective involvement*. Esta dimensión incluye varios factores afectivos, como son el grado de ansiedad (elevado o bajo), y la autoconfianza. Ambos factores intervienen en la motivación del discente para participar en interacciones (Rost, 2002, p. 88).

Como se muestra en diferentes estudios (Aniero, 1990; Yang, 1993 y Villaume y Bodie, 2007) la ansiedad produce un rendimiento menor en cuanto a la comprensión del *input*, ya que es en este estadio, en el que la existencia de ansiedad supone una distracción del aprendiz para aprender nuevo vocabulario, gramática, o expresiones, entre otras. Además, esto incide en el *output* o producción puesto que el discente, al no ser capaz de recibir el *input*, no podrá procesarlo y esto afectará a su capacidad de comunicación (Wan-Salim, Subramaniam y Ali Termizi, 2017). En este sentido, según Salman-Sabbah (2018, p. 16): “In Krashen’s (1985) affective

filter hypothesis, anxiety is said to prevent language learners' receptivity in the classroom from acquiring language properly". Así, el grado de ansiedad mejora si el alumnado se expone a la comprensión auditiva de manera más relajada. Esto incidirá en su implicación, ya que el estudiantado que no se implica se siente marginado y comienza a percibir una distancia social con el hablante de la L2, lo cual reduce la motivación para interactuar y comunicarse (*output*) y se produce la desmotivación (Ford et al., 2000; Villaume y Bodie, 2007, citado en Rost (2014)), citado en Rost (2014). Por este motivo, se ha decidido utilizar el *podcast* como recurso para que los discentes se enfrenten a la comprensión auditiva de un modo más calmado y de manera autónoma, eligiendo los temas que quieren escuchar y realizando la sesión en el momento que ellos decidan, planteando así la premisa escuchar por escuchar. En palabras de McBride (2009, p. 164), "teachers ought to consider incorporating activities that make use of podcasts that the students have chosen". Esto hará que aumente su confianza y que se sientan más seguros/as al enfrentarse a la L2.

4. El *podcast*

El término *podcast* no aparece definido en el Diccionario de la Real Academia Española. Sin embargo, el *Oxford English Dictionary* lo define como:

a digital audio file of speech, music, broadcast material, etc., made available on the Internet for downloading to a computer or portable media player; a series of such files, new instalments of which can be received by subscribers automatically.

Según este diccionario y teniendo en cuenta su etimología, la palabra *podcast* es un acrónimo de "pod", relacionado con el reproductor de MP3 iPod, y "cast", relacionado con la palabra broadcast, cuyo significado es transmisión o emisión. Según Solano y Sánchez (2010, p. 128):

un podcast es un archivo digital de audio, aunque también puede ser de vídeo (vodcast) que puede ser distribuido por Internet y que está vinculado a sistemas de sindicación RSS que permiten su revisión automática y periódica.

Es evidente que un *podcast* es un archivo digital de audio fácilmente accesible mediante una conexión a Internet, por lo que es gratuito. Normalmente son archivos cortos, de poca duración, exponiendo material real, esto es, contextualizado. Santiago y Bárcena (2016, p. 67) establecen:

los podcasts proporcionan contenido educativo en un formato apropiado para las necesidades formativas de los estudiantes en materia de segundas lenguas, que está no solo disponible cuando y donde quiera (Lazzari, 2009), sino que es susceptible de diversificarse y enriquecerse a medida que cambian los contextos de uso.

En el caso de los *podcasts* que se han utilizado en este estudio, todos son cortos (no superaron los seis minutos) y narran diversos aspectos de algún tema en concreto que ha escogido el discente de los que están disponibles en la aplicación utilizada. Es evidente que los temas producirán cierto impacto en los discentes y que ese será su motivo de elección ya que esto generará una escucha activa que les permita comprender el mensaje oral que se recibe. Indudablemente, "es el sujeto quien activamente construye conocimiento y da sentido a su mundo, organizando adaptativamente su experiencia" (Montes y Ochoa, 2006, p. 90). Así, la libre

elección de temas servirá para que los discentes “interpreten y organicen su propio conocimiento, aprendiendo en escenarios auténticos y contextualizados” (Montes y Ochoa, 2006, p. 90).

Los *podcasts* utilizados en esta propuesta se han descargado de la página de la BBC, de la sección *6 minute English* (<http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/6-minute-english>). En esta página web, los/las usuarios/as, tienen acceso a diferentes menús: cursos, series sobre las palabras y frases necesarias si se va a estudiar a un país extranjero, gramática, vocabulario, noticias, pronunciación, y una serie animada que enseña cómo comunicarse en el ámbito laboral. En todas estas opciones existe la posibilidad de seleccionar el nivel y diferentes ejercicios para trabajar las distintas destrezas. Además, existe una pestaña dirigida a docentes en la que se ofrecen diferentes recursos educativos.

En la sección *6 minute English*, las/los usuarias/os pueden aprender y practicar la lengua inglesa para un nivel intermedio de inglés utilizada en el día a día, puesto que la BBC ofrece la posibilidad de descargar una selección de diferentes *podcasts* o episodios de seis minutos de duración sobre diferentes temas basados en situaciones de la vida cotidiana. Existe una amplia variedad de temas que cubren diferentes disciplinas como, por ejemplo, alimentación, psicología, tecnología, moda, deportes, trabajo, entre otros. Por este motivo existen *podcasts* sobre los altavoces inteligentes, el aumento de popularidad del calzado deportivo, la ansiedad, el motivo de sentirse incómodo/a en ciertas situaciones, entre otros. Algunos títulos de estos *podcasts* son: *The benefits of schadenfreude*, *Describing Generation Z*, *Curbing our plastic addiction*, *o How creative should we be?*, *High-vis fashion*, *Should schoolchildren have jobs?*, *Too much sugar*, *Do adults exercise enough?*, como ejemplos.

En estos *podcasts*, los interlocutores no solo tratan un tema de actualidad, sino que también enseñan vocabulario relacionado con el tema. Los estudiantes pueden elegir el tema y también el nivel (A2, B1, B2 o, incluso C1, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas o MCER)). Además, pueden acompañar el audio con la transcripción de los mismos, por lo que pueden escuchar y leer a la misma vez, facilitándoles así la comprensión y la mejora de la pronunciación. También se les ofrece la posibilidad de descargar la aplicación para poder utilizar el *podcast* en su dispositivo móvil, siguiendo así un aprendizaje ubicuo en el que el estudiantado elige el lugar y el momento en el que escuchará el *podcast*.

Estos *podcasts* presentan una estructura definida dividida en diferentes secciones. Son conversaciones entre dos personas (*Rob y Neil*, *Rob y Dan*, o *Rob y Catherine*, por ejemplo) sobre un tema concreto a las que se une alguna persona experta en el tema. Tras analizar diferentes audios, se establecen las siguientes secciones: a) presentación de los participantes; b) introducción del tema; c) quiz sobre el tópico que se va escuchar; d) discusión sobre el tema en la que participa un/a experto/a; e) corrección del quiz; f) revisión del nuevo vocabulario y/o expresiones relacionadas con el tema tratado, y g) despedida de los participantes.

La primera sección que escuchamos es la presentación de los participantes. En esta sección, las personas que van a participar en la conversación hacen su aparición: *Hello. This is 6 Minute English I'm Rob... And I'm Neil; Hello and welcome to 6 Minute English. I'm Neil. This is the programme where*

in just six minutes we discuss an interesting topic and teach some related English vocabulary. Joining me to do this is Rob.

Tras la presentación se introduce el tema a través de una pregunta o directamente se expone el tema a tratar a modo de conversación para saber los conocimientos que tienen los participantes sobre el mismo (*In this programme we'll be discussing quitting drink and staying dry; Do you ever experience anxiety, Neil?*, o *But there is an animal people often associate with Easter*).

Una vez finalizada la introducción, se hace una pregunta (*quiz*) sobre algo relacionado con el tema ofreciendo tres opciones diferentes como respuesta (*According to the employee ratings website Glassdoor, which job is thought to be the best to have in the UK this year? a) a software engineer; b) a teacher; c) an audit manager?; According to a United Nations agency report in 2017, which is the happiest country on Earth? a) Norway; b) Japan; c) New Zealand?*). Uno de los hablantes elige una de las opciones.

Después de esta pregunta, comienza la discusión del tema con alguna persona experta en el mismo. Durante esta discusión se escuchará la respuesta a la pregunta planteada y al finalizar la discusión se comunica la respuesta correcta. Tras esta sección, se revisa el vocabulario introducido relacionado con el tema, definiendo las palabras y expresiones nuevas (*down in the dumps -which is an informal way of describing the feeling of unhappiness, sometimes with no hope; imperfection, which is a fault or weakness*).

La última sección es la despedida, en la que los participantes se despiden y recuerdan la web en la que se ofrecen los *podcasts* (*Thanks for joining us and goodbye / Goodbye!; And that brings to the end of the programme. Don't forget to visit our website at bbclearningenglish.com. Bye for now /Bye bye*).

5. Uso del *podcast* como recurso didáctico

Siendo conscientes de la posibilidad de mejora del alumnado en cuanto a comprensión auditiva se refiere y de la necesidad de seguir en contacto con la L2 fuera del aula, ya que los discentes no suelen utilizar la L2 en contextos diferentes al aula, la propuesta didáctica que aquí se desarrolla propone la utilización del *podcast* para mejorar la comprensión oral o auditiva externa, esto es, aquella que se trabaja fuera del aula. Para ello, se ha escogido un grupo de 25 estudiantes que cursan la asignatura "Comunicación oral y escrita inglés para el desarrollo profesional" que se imparte en el primer curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria durante un solo semestre a lo largo de dos sesiones de dos horas a la semana cada una.

El nivel que deben tener estos estudiantes es un B1 según el Marco Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), es decir, deben ser usuarios independientes, y, en cuanto a la comprensión auditiva, deben comprender "las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos y la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara". Sin embargo, la mayoría de los/las participantes poseen un nivel A2,

en cuanto a comprensión auditiva se refiere, por lo que son capaces de comprender “frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) y son capaces de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos” (según el MCER).

Uno de los mayores problemas a los que se enfrenta el alumnado es el intento de traducción directa de lo que escuchan. Esto supone que mientras están escuchando, su cerebro está intentando realizar una traducción directa de la L2 a la L1, por lo que se pierde la concentración y la capacidad de comprensión. El estudiantado necesita mejorar sus estrategias para comprender el mensaje que escucha y evitar realizar una traducción, de ahí la necesidad de estar más tiempo en contacto con la L2 para que la tarea de comprensión se produzca de la manera más natural posible. En algunos casos, los docentes les han recomendado el visionado de películas o series en la L2, pero las películas y las series suponen un tiempo que sobrepasa los 30 minutos en contacto directo con la L2, que en un período inicial conlleva una falta de concentración, una pérdida total de la percepción y, en algunos casos, produce ansiedad, así como el florecimiento de un sentimiento negativo hacia la L2 y su aprendizaje. Como ya se analizó en el apartado 3, la ansiedad produce un rendimiento menor en cuanto a la comprensión del *input*.

Teniendo en cuenta todos estos factores, es evidente que el alumnado precisa de un contacto más directo con la L2 en un contexto externo en el que el estudiantado marque su propio ritmo y vaya disminuyendo y eliminando su ansiedad y su sentimiento negativo hacia la L2. Así, enfatizando el enfoque comunicativo, el aprendizaje ubicuo y la necesidad del alumnado durante esta etapa de escuchar una segunda lengua fuera del aula, de manera relajada y concentrándose en el contenido de lo que escucha, se propone un aprendizaje significativo en el que el discente es el protagonista de su aprendizaje a través del uso del *podcast*. El hecho de que el estudiantado solo escuche la L2, en este caso inglés, en un contexto determinado y para realizar una serie de ejercicios ha repercutido en su manera de enfrentarse a las actividades de comprensión auditiva, puesto que las relaciona con el proceso evaluador. Por este motivo, las reflexiones que se plantean antes de realizar la propuesta son si el alumnado se involucraría en la actividad, si este tipo de actividad le resultaría motivadora y si mejoraría su destreza de comprensión auditiva.

5.1. Descripción de la propuesta

La primera fase que se llevó a cabo para realizar esta propuesta didáctica fue la de evaluar el nivel de los/las discentes en cuanto a comprensión auditiva se refiere. Para ello, se realizaron distintas actividades en las que simplemente debían escuchar una charla corta, de no más de 8 minutos de duración y sobre temas cotidianos. Tras escuchar la charla, el alumnado tenía que discutir sobre diferentes aspectos acerca del tema que habían escuchado como, por ejemplo, cuál es la idea principal de la charla, o qué se dice sobre algún aspecto concreto. En muchos casos, los/las participantes reconocían vocabulario y algunas oraciones, pero se reconocía la

necesidad de mejorar la comprensión del mensaje general de la charla, algo fundamental tratándose de la comprensión oral o auditiva.

Tras este análisis, se realizaron diferentes actividades de comprensión auditiva de nivel B1, en las que los/las participantes tenían que discriminar información, dibujar la situación que escuchaban o incluir palabras omitidas en un texto breve.

En el primer ejercicio, en el que solicitaba que discriminaran información verdadera o falsa, los/las estudiantes escucharon un audio y tuvieron que decidir si las oraciones ofrecidas antes de realizar la escucha eran verdaderas o falsas, según el audio al que se habían enfrentado.

En el segundo ejercicio, se presentaba una situación explicada por el hablante y los/las estudiantes tenían que dibujar lo que habían escuchado, por ejemplo, el hablante relataba un viaje y los lugares que visitó y los/las alumnos/alumnas debían dibujar los lugares visitados (un lago, una montaña, algún monumento, entre otros). Tras este ejercicio, las/los estudiantes debían escribir las palabras omitidas en un texto breve, de unas quince líneas que han leído previamente. Una vez leído, escucharon el audio y completaron el texto con las palabras que habían escuchado.

En este caso, aunque el alumnado era capaz de responder algunas de las cuestiones planteadas, dudaba acerca de su capacidad de comprensión quizás por su actitud hacia el tipo de ejercicio, por lo que necesitaba un mayor contacto con la L2 y así desarrollar la comprensión aural. Además, la ansiedad que les supone enfrentarse a la L2, debe ser reducida para implementar sus conocimientos y producir una mejora en cuanto a la realización de comprensión auditiva.

Para mejorar la comprensión auditiva, como se ha mencionado en la sección anterior, se ha propuesto a los estudiantes que escuchen cada día, fuera del aula, un *podcast*, descargado de *6 minute English*, publicados en la página web de la BBC.

Al llegar al aula, los/las estudiantes se disponen en grupos de tres en los que cada estudiante debe explicarle al resto el *podcast* que ha escuchado el día anterior, utilizando para ello la L2. La mayoría de los discentes ha escuchado varias veces el *podcast* para ser capaces de explicárselo al resto de compañeros. Una vez que concluyen la explicación, los compañeros/as podrán hacerles preguntas generales sobre el tema como, por ejemplo: *Which new information have you learnt?*, *Has this podcast improved your knowledge about the topic?*, o preguntas más particulares como, por ejemplo, si han escuchado el *podcast* titulado *Curbing our plastic addiction*, le pueden preguntar si podríamos vivir sin plástico, si recicla, si utiliza plástico o si intenta no utilizarlo, como ejemplos. También pueden aportar comentarios o algún tipo de sugerencia. Además, deberán reproducir aquellas palabras que han aprendido a pronunciar, mostrando su ortografía, reproduciéndola y aportando su significado. No hay que olvidar que estas prácticas de comprensión auditiva externa complementan las tareas que trabajan en el aula para mejorar su comprensión de la L2, no solo escuchando al docente, sino también a través de la realización de diferentes ejercicios de *listening* y que son más específicos, diseñados para un nivel B1, en los que tienen que responder a una serie de cuestiones de opción múltiple (*multiple-choice*), preguntas de verdadero o falso, responder a cuestiones de opción múltiple en las que las

respuestas se representan a través de imágenes y se ofrecen en fragmentos breves, preguntas de respuestas abiertas, completar espacios en blanco en textos breves, entre otras.

En el caso de que varios/as estudiantes hayan escuchado el mismo *podcast*, una situación que solo ocurrió una vez en esta experiencia, en la que dos participantes escucharon el *podcast* titulado *Smartphone addiction*, estos comentaban diferentes aspectos relacionados con el tema que habían escuchado y ofrecían la pronunciación que habían aprendido de diferentes palabras. La práctica de comprensión auditiva, no solo les ayuda a perfeccionar su pronunciación, sino también a mejorar aspectos tales como acento, entonación y ritmo.

Este proceso se repitió en cada una de las sesiones en las que se impartía la asignatura. Transcurridas unas semanas y haciendo uso de este recurso, el alumnado comenzó a escuchar varios *podcasts* al día, aumentando así el tiempo de contacto con la L2 fuera del aula. Además, en la mayoría de los casos, han escuchado *podcasts* de niveles superiores (B2 y C1) para comprobar si son capaces de enfrentarse a ellos. Esto refleja el desarrollo de su autoconfianza y la disminución del grado de ansiedad.

Por otra parte, los discentes sugerían realizar alguna escucha de cualquier *podcast* en el aula para que se creara un debate, desarrollando así la comprensión auditiva interna y externa, así como la expresión oral. También solicitaban realizar más ejercicios de *listening* en el aula para comprobar su progreso, realizando una autoevaluación de su proceso de aprendizaje

6. Resultados

Al finalizar el semestre, se diseñó un cuestionario de seis preguntas cerradas, que se realizó al estudiantado para comprobar si había mejorado su destreza de comprensión auditiva y si la propuesta era positiva. Los/las 25 estudiantes que cursan la asignatura respondieron el cuestionario de manera anónima. Los resultados de cada ítem son los siguientes, expresados en porcentajes:

Pregunta	Respuesta afirmativa	Respuesta negativa
¿Te gusta hacer <i>listenings</i> ?	44%	56%
¿Crees que la destreza de <i>listening</i> o comprensión auditiva es difícil?	72%	28%
¿Te ha gustado escuchar <i>podcasts</i> fuera del aula?	92%	8%
¿Te han gustado las actividades realizadas en el aula sobre ellos?	96%	4%
¿Ha mejorado tu comprensión auditiva o <i>listening</i> ?	72%	28%
¿Te sientes más relajado/a y motivado/a al enfrentarte al <i>listening</i> o comprensión auditiva?	84%	16%

Tabla 1. Resultados del cuestionario

Como se puede observar en la Tabla 1, hay un porcentaje muy parecido de estudiantes a los que les gusta hacer *listenings* o escuchar inglés y estudiantes a los que no les gusta escuchar inglés, aunque estos últimos representan un porcentaje mayor. Este resultado muestra que el *listening* o la comprensión auditiva es una destreza que no agrada demasiado a los/las estudiantes, quizás debido a la falta de contacto externo con la L2, o porque lo relacionan con la ejecución de diferentes ejercicios evaluables.

En las dos siguientes preguntas, el porcentaje de alumnado que responde afirmativamente refleja que la comprensión auditiva o *listening* es difícil para los/las participantes, aunque les ha gustado las actividades propuestas (escucha de *podcast* fuera del aula y las actividades realizadas sobre ellos), en un 92% y un 96% respectivamente, lo que supone un total de 23 y 24 estudiantes del total de 25. Este resultado muestra que la actividad ha sido acogida de manera positiva por el alumnado.

Los/las estudiantes consideran que su comprensión auditiva o *listening* ha mejorado (72% de los/las encuestados/as), otro parámetro a tener en cuenta, puesto que está directamente relacionado con los resultados de la siguiente pregunta.

Finalmente, es evidente que el estudiantado ha disminuido su ansiedad y ha mejorado su autoconfianza en cuanto a la comprensión auditiva se refiere (84%). Este factor refleja que su actitud hacia la L2 se ha modificado debido a que su autoconcepto personal y emocional ha mejorado positivamente.

7. Conclusión

El uso del *podcast* como recurso didáctico para el aprendizaje de una segunda lengua (L2), en este caso, el inglés, se ha analizado en este estudio a través de una propuesta didáctica en la que el estudiantado utilizará tanto el *u-learning* como el *m-learning* para mejorar la comprensión auditiva externa, sin que esto suponga una disminución del trabajo de esta destreza en el aula, sino que ha ayudado a potenciar la comprensión auditiva interna.

Este estudio ha supuesto que el proceso de aprendizaje adquiera otra dimensión, puesto que el espacio en el que la educación ha tenido lugar ha sido un espacio de educación no formal y flexible, en el que los discentes han elegido hacer la práctica de comprensión auditiva en el momento que ellos han determinado y en el lugar que ellos han considerado adecuado para realizarla. De este modo, han utilizado los dispositivos móviles para el aprendizaje, realizando así una autogestión del aprendizaje acorde con los requisitos y requerimientos de la sociedad actual.

En la cuestión experimental, se ha propuesto un aprendizaje significativo en el que el estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje. Según Kordaki y Avouris (2002), citado en Montes y Ochoa (2006, p. 90):

Desde el enfoque de aprender con la tecnología, es el sujeto quien activamente construye conocimiento y da sentido a su mundo, organizando adaptativamente su experiencia. Esta perspectiva enfatiza en la necesidad de utilizar el conocimiento previo de los aprendices como

línea base para la construcción de su propio conocimiento, considerando los errores como posibilidades para aprender (Kordaki y Avouris, 2002).

En este contexto, la implicación del discente es mayor y el docente pasa a un segundo plano. Incluso cuando realizaban la explicación en el aula del tema escuchado, el docente no tenía que intervenir ya que ellos eran los protagonistas, creándose un entorno comunicativo relajado y distendido. Este intercambio lingüístico sobre intereses comunes, que se produce entre el estudiantado, promueve un sentimiento comunitario o social y a su vez, les proporciona una gran oportunidad para una interacción significativa, esencial para el aprendizaje de una segunda lengua (Lord 2008; McBride 2009).

Los estudiantes han percibido la trascendencia del proceso de aprendizaje puesto que este ha tenido un alcance real al ser capaces de mejorar su comprensión auditiva en un contexto diferente, más relajado y sin sentirse coaccionados por tener que realizar alguna actividad a la vez. Esto ha supuesto que su autoconcepto personal y emocional haya mejorado positivamente, ya que el hecho de enfrentarse a un audio en L2 no les ha supuesto tanta ansiedad como al principio. Además, al término de la experiencia se realizó un test similar al que habían realizado como test inicial para comprobar si realmente habían mejorado su comprensión auditiva y el resultado fue positivo.

En cuanto a la docente, las reflexiones que se había planteado al iniciar esta propuesta eran si los estudiantes se involucrarían en la actividad, si este tipo de actividad les resultaría motivadora y si mejorarían su destreza de comprensión auditiva y, del mismo modo, su pronunciación. Es evidente que la propuesta ha tenido una aceptación positiva por parte del alumnado y que las ventajas didácticas del *podcast* son varias, como se ha apuntado, por lo que se profundizará en este tema en estudios futuros y se propondrá la realización de *podcasts* por parte de los estudiantes sobre temas de su propio interés, ya que esta propuesta ha incidido positivamente en el aprendizaje de los discentes, para valorar la relación entre aprendizaje, uso de la tecnología y las temáticas elegidas.

About the author

Ivalla Ortega Barrera es Doctora en Filología Inglesa por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Actualmente es profesora asociada en el Departamento de Filología Moderna, Traducción e Interpretación en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria y, anteriormente, trabajó como investigadora y docente en el Departamento de Didácticas Específicas de la misma universidad. Sus líneas de investigación abarcan la lingüística histórica, la edición de textos medievales y renacentistas, la creación de corpus, el análisis del discurso científico y la didáctica de las lenguas.

References

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78, 155-168.
- Aniero, S. (1990). The influence of receiver apprehension among Puerto Rican college students (PhD tesis, New York University) en *Dissertation Abstracts International*, 50: 2300A.
- Bailey, K. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. En H. Seliger y M. Long (Eds.), *Classroom-oriented research in second language acquisition* (pp. 67-102). Rowley: Mass Newbury House.
- Buck, G. (1995). How to become a good listening teacher. En D. Mendelsohn and J. Rubin (Eds.), *A guide for the teaching of second language listening* (pp.113-131). San Diego, California: Dominie Press, Inc.
- Burbules, N. C. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encounters in Theory and History of Education*, 13, 3-14.
- Byrnes, H. (1984). The role of listening comprehension: A theoretical base. *Foreign Language Annals*, 17(4), 317-329.
- Caspersz, D. y Stasinska, A. (2015). Can we teach effective listening? An exploratory study. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 12(4), 1-13. Disponible en: <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol12/iss4/2>
- Córdoba Cubillo, P., Coto Keith, R. y Ramírez Salas, M. (2005). La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 5(1), 1-17. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750107>
- Ford, W.S.Z., Wolvin, A.D., Chung, S. (2000). Student's self-perceived listening competencies in the basic speech communication course. *International Journal of Listening* 14(1), 1-13
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. 4th ed. London: Longman.
- Harmer, J. (2012). *Essential teacher knowledge*. Harlow, Essex, UK: Pearson Longman.
- Horwitz, E.K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B. y Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2) (Summer, 1986), 125-132.
- INTEF. (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente - Septiembre 2017.
- Kordaki, M. y Avouris, N. (2002). Essential issues for the design of open learning environments emerged from a field evaluation study. *Journal for Applications in Information Technology, Special Issue for e-learning*, 1-30.
- Krashen, S.D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Lazzari, M. (2009). Creative use of podcasting in higher education and its effect on competitive agency, *Computers and Education*, 52(1), 27-34.
- Liu, M. (2006). Anxiety in EFL classrooms: causes and consequences. *TESL Reporter*, 39, 13-32.
- Lomas, C. y Osoro, A. (Coords.). (1998). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Lord, G. (2008). Podcasting communities and second language production. *Foreign Language Annals*, 41, 364-379.
- Low, B.E. y Sonntag, E. (2013). Towards a pedagogy of listening: Teaching and learning from life stories of human rights violations. *Journal of Curriculum Studies*, 45(6), 768-789.

- Lynch, T. y Mendelsohn, D. (2002). Listening. En N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 193-210). New York: Oxford.
- MacIntyre, P.D. y Gardner, R.C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 41, 85-117.
- McBride, K. (2009). Podcasts and second language learning. Promoting listening comprehension and intercultural competence. En L.B. Abraham y L. Williams (Eds.), *Electronic Discourse in Language Learning and Language Teaching* (pp. 153-167). John Benjamins Publishing Company.
- Mendelsohn, D y Rubin, J. (1995). A guide for the teaching of second language listening. San Diego, California: Dominie Press.
- Montes, J. y Ochoa, S. (2006). Apropiación de las tecnologías de la información y comunicación en cursos universitarios. *Acta Colombiana de Psicología* 9(2), 87-100.
- Muñoz, J. y Mato, D. (2008). Análisis de las actitudes respecto a las matemáticas en los alumnos de ESO. *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 209-226.
- Omaggio, A. (2001). Teaching language in context. Third Edition. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R.L. (1999). Anxiety and the language learner: new insights. En J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 58-67). Cambridge: Cambridge University Press.
- Podcast, n. *OED Online*. Oxford University Press, Marzo 2019. <https://www-oed-com.bibproxy.ulpgc.es/view/Entry/273003?rskey=STTqoD&result=1&isAdvanced=false> (acceso Marzo 18, 2019).
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). Diario Oficial de la Unión Europea L394 de 30/12/2006, 10-18.
- Rost, M. (2002). Teaching and researching listening. Malaysia: Pearson Education.
- Rost, M. (2014). Developing listening fluency in Asian EFL settings. En T. Muller, J. Adamson, P.S. Brown, S. Herder (Eds.), *Exploring EFL Fluency in Asia* (pp. 281-296). UK: Palgrave Macmillan.
- Salman-Sabbah, S. (2018). Anxiety in learning English as a second language at a tertiary stage: causes and solutions. *European Journal of English Language and Literature Studies*, 6(1), pp. 14-33.
- Santiago, R. y Bárcena, E. (2016). El potencial del podcast como recurso didáctico para el desarrollo de las destrezas orales de segundas lenguas con dispositivos móviles. *Monográfico I*, pp. 61-72.
- Solano, I. y Sánchez, M. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el Podcast educativo. *Revista de Medios y Educación*, 36, 125-139.
- Spielberger, C.D. (1983). Manual of the State-Trait anxiety inventory. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Thompson, I. (1995). Assessment of Second/Foreign language listening comprehension. En D. Mendelsohn and J. Rubin (Eds.), *A guide for the teaching of second language listening* (pp. 31-58). San Diego, California: Dominie Press, Inc.
- Triandis, H.C. (1971). Attitude and attitude change. New York: Wiley.
- Ubillos, S., Mayordomo, S., y Páez, D. (2015). Actitudes: Definición y medición. Componentes de la actitud. Modelo de la acción razonada y acción planificada. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos, S. y E. Zubieta (Coord.), *Psicología Social, Cultural y Educación* (pp. 301-326). Madrid: Pearson Educación.
- Villaume, W. y Bodie, G. (2007). Discovering the listener within us: The impact of trait-like personality variables and communicator styles on preferences for listening style. *International Journal of Listening*, 21, 102-123.

- Wan Salim, W.I., Subsamaniam, V. y Ali Termizi, A. (2017). Foreign Language Anxiety (FLA) in English language classroom. *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*, 3(1), 5-12.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *Regional Language Centre Journal*, 37(3), 308-328.
- Yang, R.L. (1993). A study of the communicative anxiety and self-esteem of Chinese students in relation to their oral and listening proficiency in English. Unpublished Ed.D., Universidad de Georgia, Georgia, Estados Unidos.
- Young, D.J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does the language anxiety research suggest? *Modern Language Journal*, 75(4), 426-439.