marcoELE
REVISTA DE DIDÁCTICA ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

HSIAO, DU-LU / VIECO, MILA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE TAIWÁN / INSTITUTO CERVANTES DE MANILA

EL PODCAST BIEN ENTENDIDO EN CURSO INTENSIVO ES MÁS DIVERTIDO

DU-LU HSIAO
Profesor de Español como Lengua Extranjera (ELE) en el Departamento de Lengua y Literatura Extranjera de la Universidad Nacional de Taiwán. En la actualidad está realizando la investigación para su tesis doctoral de la Universidad de Barcelona y su línea de investigación se centra en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para la enseñanza y aprendizaje de ELE, concretamente el uso de los podcasts.

MILA VIECO
Trabaja en el Instituto Cervantes de Manila desde hace 8 años y es licenciada en Filología Alemana por la Universidad Complutense de Madrid. Tiene una amplia experiencia en la enseñanza del español a filipinos y colabora en programas de formación docente. Sus líneas de investigación se centran en la integración de las nuevas tecnologías (blogs, vídeos, podcasts, MP3) en la enseñanza de lenguas.

RESUMEN
Trabajar con *podcast* en clase de español supone una novedad para los estudiantes de un curso intensivo de nivel B1. En el presente estudio se recogen las impresiones y valoraciones de los alumnos al enfrentarse por primera vez a estos materiales reales alojados en la red. Las actividades para trabajar estos *podcasts* en clase han sido diseñadas dentro de un marco didáctico y han sido integradas para alcanzar nuestro objetivo: reforzar las cuatro destrezas en un curso intensivo de tres horas diarias durante diez días consecutivos. A través de una serie de cuestionarios y diarios hemos recogido datos que nos sirven para comprobar qué destrezas han sido las más beneficiadas durante el proyecto.
PALABRAS CLAVE: TIC, podcasts, las destrezas, diseño de tareas, curso intensivo

ABSTRACT
The use of podcast in the Spanish class is an innovation for the students in a level B1 intensive class. The study shows a collection of impressions and evaluations of these students when faced with these materials on the web for the first time. Activities especially created to be done within the podcasts are designed within an educational framework and have been integrated to achieve our objective: to strengthen the four major language skills in an intensive, three-hour a day course for ten consecutive days. Through a series of questionnaires and diaries, we have collected data that allow us to see which have been most strengthened or more benefited during the project.
KEY WORDS: ICT, podcasts, skills, task design, intensive course

1. MARCO TEÓRICO

1.1. INTEGRACIÓN DE LAS TIC

La integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en las clases de lengua ha pasado por un desarrollo y una evolución a lo largo de los últimos años que han derivado en tres principales estadios: conductista, comunicativo e integrador (Warschauer, 1996). Asimismo, se ha discutido ampliamente en trabajos que sugieren algunos criterios en la integración de las TIC (Hsiao, 2011) o cómo se debería llegar a un estado de normalización dentro del aula de lengua (Bax, 2003).

En su análisis, Warschauer (1996) describe que las TIC han pasado de la fase conductista (énfasis en la repetición de ejercicios, años 70 y 80) a la fase comunicativa (reorientación hacia el método comunicativo en el aprendizaje de lenguas, basándose principalmente en el significado de la lengua y en la práctica de distintas destrezas, años 90), y de ahí a la última fase integradora (énfasis en materiales auténticos para el desarrollo de las cuatro destrezas de forma simultánea en una misma actividad). Desde otra perspectiva, Bax (2003) entiende la integración de las TIC en el Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador (ALAO) en términos de normalización y se refiere a este concepto como el estado, todavía por llegar, pero sin duda más o menos próximo, donde "the stage when the technology becomes invisible, embedded in everyday practice and hence normalised" (Bax, 2003: 23). En este sentido, pronostica que el objetivo se habrá cumplido cuando dejemos de hablar de aprendizaje asistido por ordenador, de la misma manera en que no hablamos de aprendizaje asistido por libros de texto. Hsiao (2011) y Graham (2011) hablan de criterios similares que ayudan a integrar las TIC dentro de las clases:

> "La integración de las TIC debe implicar dos dimensiones: una cualitativa y otra cuantitativa. La primera implica la formación de los docentes. Dicha formación ha de basarse en un marco de enseñanza/aprendizaje que pueda poner en relieve el potencial de las TIC con fines didácticos. La segunda implica apoyo técnico a nivel institucional e individual, puesto que el desarrollo de las TIC varía en función de la los recursos de la institución" (Hsiao, 2011: 58).

A la luz de todo este marco conceptual y siguiendo esos criterios en la integración de las TIC en el aula, vemos que sin duda los podcasts pueden ser integrados para potenciar la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Thorne y Payne (2005) reconocen que los podcasts no solamente son una forma eficaz de distribuir archivos de sonido, sino que también sugieren que su integración en el aula puede resultar más fácil, puesto que "to foster a more seamless integration of in-class and out-of-class activity and materials" (Thorne y Payne, 2005: 386). Aún no existen estudios concluyentes que permitan afirmar que el uso de las TIC en el ALAO ayude a mejorar los resultados académicos. Sin embargo, se ha observado que las TIC suscitan la colaboración de los alumnos, les ayuda en la motivación, favorece al espíritu de la búsqueda, estimula el desarrollo de ciertos estímulos intelectuales tales como el razonamiento, la resolución de problemas, la creatividad y la capacidad de aprender a aprender, tal y como veremos en los siguientes apartados.

1.2. PODCASTS EN EL CAMPO ACADÉMICO

El uso de los *podcasts* a los estudios universitarios es cada día más común, sobre todo en Estados Unidos, como una manera alternativa de difundir material de instrucción. La Universidad Purdue (2006) acuñó el término "boilercasts" para referirse a las grabaciones de *podcasts* hechas expresamente para ser difundidas en más de 70

clases. Del mismo modo, el Instituto Tecnológico de Massachusetts (2007) y la Universidad de California en Berkeley (2007) ofrecen a tiempo real transmisiones de audio y vídeo de las conferencias que se llevan a cabo dentro del campus. Read (2005) apunta que el material de la instrucción grabado permite a los aprendices repasar los contenidos en su tiempo libre y puede ser especialmente útil para aquellos estudiantes que estén en un contexto de inmersión lingüística. Ejemplo de esta integración -*podcasts* en el campo universitario- también puede verse reflejado en la Universidad de Wisconsin-Madison (2005), que anima a sus docentes a emplear este recurso digital en su proceso de enseñanza siguiendo estos pasos:

> "1) arouse interest or curiosity in a new topic, 2) explain connections between new and previous materials, 3) help to serve as advanced organizers, 4) explain nuances and intricacies of difficult concept and 5) bring in other people's viewpoint" (Five Steps to Designing Podcasts and Teach, párrafo 2).

1.3. PODCASTS EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Thorne y Payne (2005) sugieren que el uso de los *podcasts* puede ofrecer a los aprendices de lengua ejemplos de material auténtico. Asimismo, Goodwing-Jones (2005) argumenta que la popularidad de los reproductores MP3 entre el colectivo estudiantil permite la opción de "listening on the go" (2005:11) sobre el material de la instrucción y facilita otra manera más de recibir información.

Hsiao (2012) explora algunas reflexiones de estudiantes taiwaneses (N=5) en su proceso de aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (ELE) mediante la transcripción y producción de *podcast*. El autor realiza un exhaustivo análisis de los diarios de aprendizaje de los alumnos para responder a la siguiente pregunta: ¿qué aspectos del proceso de aprendizaje pueden reflejarse mediante la transcripción y producción de los *podcasts*? Según las conclusiones del trabajo, entre los aspectos afectivos destacan la motivación y una actitud positiva; y entre los factores cognitivos, sobresalen el reconocimiento de falsas particiones en la palabra, las reflexiones en su propio proceso de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje empleadas. Por su parte, O'Bryan y Hegelheirmer (2007) describen una serie de estructuras con la intención de integrar los podcasts con las estrategias de comprensión auditiva en los cursos de Inglés como Segunda Lengua (ISL). De acuerdo con los resultados preliminares del proyecto realizado a través de un cuestionario, ambos autores sugieren que los profesores (N=2) y los alumnos (N=6) ven con agrado y de forma positiva el uso de este recurso digital en dicho curso. Por un lado, indican la importancia de la formación docente con el uso de las TIC, la cual mitigaría la tecnofobia de los docentes como primer paso para alcanzar la normalización que sugiere Bax (2003). Asimismo, reconocen que los profesores y los estudiantes tienen la responsabilidad de conciliar lo que sucede en el aula y fuera de ella. Por último, tanto Hsiao (2012) como O'Bryan y Hegelheirmer (2007) abogan por estudios longitudinales con datos cuantitativos y cualitativos para explorar con más profundidad el uso de este recurso digital en clases de lenguas extranjeras.

2. OBJETIVO

Después de este breve repaso al estado actual de la cuestión, podríamos decir que esta herramienta digital -*podcast*- está provocando cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en el aula. En el presente estudio hemos tratado de hallar cómo reforzar las cuatro destrezas del español como

lengua extranjera mediante el uso del *podcast*. Más concretamente hemos querido:

1) Conocer qué destrezas se ven beneficiadas de forma significativa tras la finalización del proyecto.

2) Interpretar, recoger, analizar y valorar las diferentes impresiones durante el proceso de aprendizaje con el uso del *podcast*.

3. MARCO METODOLÓGICO

Se ha considerado el método de investigación descriptivo como el más apropiado para llevar a cabo este proyecto. Marqués (2010) nos indica que su objetivo es describir la estructura de los fenómenos y su dinámica e identificar aspectos relevantes de la realidad. Se pueden usar técnicas cuantitativas (test, cuestionarios) o cualitativas (diarios, cuestionarios). Creemos que un diseño mixto, cualitativo y cuantitativo, se erige como nuestro principal aliado a la hora de alcanzar el objetivo que nos hemos planteado.

3.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Este proyecto se desarrolló en el Instituto Cervantes de Manila. Al centro acuden estudiantes de nivel-socioeconómico medio-bajo que dominan el inglés como segunda lengua materna. Son asalariados que trabajan en empresas de servicios de atención al cliente (*call-center*) y tienen un gran interés en el aprendizaje del español, ya que el dominio de una tercera lengua extranjera les permite ascender en la escala salarial.

3.2. DESCRIPCIÓN DEL CURSO

Se trata de un curso de refuerzo de las cuatro destrezas, de nivel B1 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Es un curso intensivo de 30 horas, 3 horas al día durante 10 días consecutivos, de lunes a viernes, de 9:00 a 12:00 de la mañana. El proyecto tuvo lugar del 18 al 30 de junio de 2012.

3.3. LOS PARTICIPANTES DEL PROYECTO

Es un grupo de 8 estudiantes, tres chicas y cinco chicos, de edades comprendidas entre los 22 y los 35 años. Seis de ellos trabajan para empresas norteamericanas en el departamento de servicio de atención al cliente (call-center). Su horario de trabajo es por la noche, aproximadamente desde las 11 de la noche hasta las 7 de la mañana. Todos ellos estudian español porque lo necesitan para su trabajo, ya que tienen clientes latinoamericanos a los que atienden en español por teléfono y por correo electrónico. Tienen el tagalo como lengua materna, y además hablan inglés perfectamente puesto que su educación ha sido en inglés. Hay dos estudiantes que tienen nociones de italiano y de portugués también.

3.4. MATERIAL DIGITAL DE TRABAJO

En el desarrollo de las sesiones contamos con dos materiales digitales:
1) *Podcast*: Se ha empleado un *podcast* del programa REDES: Reinventar el futuro. La ciudad de las ideas:
http://www.ivoox.com/reinventar-futuro-la-ciudad-ideas-audios-mp3_rf_1168926_1.html

2) *Blog*: Se ha usado un *blog* para alojar el material producido por los participantes en este proyecto:
http://podcastdivertidomanila.blogspot.com

3.5. INSTRUMENTOS PARA RECOGER LOS DATOS

Se usaron una serie instrumentos con el fin de recolectar datos para su posterior análisis, que a continuación son explicados con detalle.

3.5.1. Diarios

Los participantes en el proyecto llevan dos diarios de aprendizaje, Tarea 1 (T1) y Tarea 5 (T5) para recoger las experiencias de aprendizaje lingüístico (Bailey, 1990). Las entradas en T1 se escriben después de la primera intervención, es decir, los participantes reflexionan, documentan y plasman sus valoraciones, opiniones y actitudes después de transcribir por primera vez los primeros minutos del *podcast*. Por otro lado, las entradas en T5 se escriben al final del proyecto con el objetivo de recoger las últimas valoraciones, opiniones y actitudes y contrastarlas con T1. La estructura de los diarios de aprendizaje es libre y abierta. Hemos optado por estas dos tareas de recogida de datos porque permiten ver la evolución, cambios, fluctuaciones de los aprendices antes y después del proyecto.

3.5.2. Cuestionarios

Por la naturaleza de este trabajo de investigación, que se adscribe a una orientación descriptiva, uno de los instrumentos más comunes que podemos utilizar es el cuestionario, un instrumento con el que se puede obtener información de los profesores en su tarea docente y una descripción detallada del contexto (Nunan, 1992). Las Tareas 2, 3 y 4 poseen tres tipos de preguntas: 1) abiertas con guía 2) cerradas y 3) escala de diferenciación semántica. El primer tipo de preguntas nos permite obtener datos cualitativos y exploratorios, mientras que con las cerradas podemos llevar a cabo un análisis cuantitativo de tipo estadístico. En cuanto al último tipo de preguntas, creemos que es un método idóneo para recoger las impresiones de los participantes.

3.6. PROCEDIMIENTO DE LAS ACTIVIDADES DEL PROYECTO

El *podcast* elegido para este curso dura 27 minutos. Los estudiantes trabajaron con fragmentos de unos 3 minutos, que corresponden a los discursos de las diferentes personas que hablan en el *podcast*. Se trata de un congreso de ideas para vivir mejor, que tuvo lugar en Puebla, México. Durante el primer día del curso, los estudiantes escucharon el *podcast* completo en clase. El profesor aclaró el tema de los pequeños discursos en general así como los diferentes acentos de las personas que participan en dicho congreso (mexicanos, españoles de las islas Canarias, de Cataluña, etc.). Después escucharon de nuevo el primer fragmento del *podcast* (de unos 3 minutos de duración) y completaron la transcripción que se les entregó donde faltaban algunas palabras y frases. Se trataba de una forma de comenzar a familiarizarse con el proceso de transcribir, que era nuevo para todos los estudiantes.

A continuación los estudiantes siguieron escuchando el siguiente fragmento que ya tenían que transcribir completo. Más tarde completaron su primer diario de aprendizaje (T1), donde reflejaban su opinión, valoración, percepción, experiencias etc. sobre el proceso de transcripción, así como las posibles dificultades que iban a encontrar en sus tareas de transcribir. Esta primera transcripción realizada la enviaron por correo electrónico al profesor. Este las corrigió marcando las palabras incorrectas con un círculo, sin darles

la respuesta correcta. Con esta tarea se pretendía reforzar la comprensión auditiva y la expresión escrita.

Al día siguiente, los alumnos volvieron a escuchar en clase el mismo fragmento para tratar de corregir las palabras incorrectas que había marcado el profesor y, una vez acabado, el profesor y los alumnos revisaron dicha transcripción en clase.

Al terminar los comentarios sobre las palabras corregidas, los estudiantes recibieron por parte del profesor la transcripción correcta del fragmento. Primero leyeron juntos toda la transcripción, aclarando el vocabulario y las expresiones nuevas, así como comentando el acento del primer ponente. Una vez terminada esta actividad de comprensión lectora, los estudiantes recibieron los cuestionarios (T2, T3, T4). Para contestar a estas preguntas, los estudiantes podían utilizar las fuentes que creyeran pertinentes (Internet, diccionario, transcripción). Una vez terminada esta actividad, los alumnos completaron su diario de clase (T5), escribiendo sus impresiones sobre la comprensión lectora. El propósito de estos cuestionarios era reforzar el entendimiento del tema, así como la comprensión lectora y la expresión escrita.

Esta dinámica de clase se repitió durante el resto de los días con los siguientes fragmentos del podcast, alternando las actividades de comprensión lectora con otras donde utilizaban las expresiones gramaticales de B1 que aparecen en los diferentes discursos; también tuvieron que escribir resúmenes breves de algún discurso para reforzar los conectores del discurso escrito.

El penúltimo día del curso, una vez acabadas todas las transcripciones de los diferentes fragmentos, los alumnos tenían que escribir en parejas su propio discurso (de máximo 4 minutos, 2 minutos para cada estudiante) que tuviera relación con los temas tratados en el podcast. De esta forma reforzaban la expresión escrita.

El último día del curso los estudiantes expusieron su discurso memorizado ante el resto de la clase y se grabaron en video para después incluirlos en el blog en el que además contaban sus opiniones sobre este tipo de aprendizaje con *podcast*. Asimismo escribieron en su diario de clase una conclusión sobre el aprendizaje con *podcast*.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Durante el proyecto hemos podido recoger distintas impresiones sobre el uso del *podcast* para alcanzar nuestro objetivo: reforzar las cuatro destrezas; concretamente queríamos conocer qué destrezas se ven beneficiadas de forma significativa con el proyecto y recoger, analizar, interpretar y valorar las diferentes impresiones durante el proceso de aprendizaje con el uso de esta herramienta digital. A continuación ofrecemos algunos resultados preliminares obtenidos a través de los diarios de aprendizaje y cuestionarios que nos parecen relevantes. En la parte cualitativa mostramos capturas de pantalla en fragmentos y en la cuantitativa porcentajes y tablas.

4. 1. ANÁLISIS CUALITATIVO

No entender lo que nos dicen en el idioma que aprendemos o no poder formar parte de una conversación son probablemente dos de las situaciones más frustrantes de los estudiantes de idiomas. Reflejo de estas situaciones se han podido observar en T1, donde plasman sus primeras impresiones de este proyecto inmediatamente tras

finalizar la transcripción. La dificultad o la no comprensión del *podcast* parece que está estrechamente relacionada con la velocidad con que hablan los interlocutores, es decir, que en nuestro estudio la "dificultad" puede ser equivalente a "rapidez" como se puede ver en los siguientes párrafos:

Participante 2

Es verdad que es difícil par comprender porque los hablantes y/o traductores se usan palabras profundas y hablan tan rápido mientras que los escuchamos y entendemos palabra por palabra.

Participante 8

DIARIO DE CLASE. Trabajo con Podcast

El trabajo con podcast era un poquito difícil porque los habladores hablaban muy rápido para mí.

Participante 7

Creo que la experiencia sobre el podcast era muy difícil. Aunque el contento era fácil que entender, me encontré el parte auditivo era muy difícil. Las personas que hablaban muy rápido. En totalmente, el ejercicio era divertido.

Por otro lado, hemos podido observar en las líneas plasmadas por los aprendices un aspecto importante sobre las variedades del español: los interlocutores del *podcast* usan la variedad del español de México, y los estudiantes han sido capaces de detectar esa variedad y entender la diferencia que existe con la variedad peninsular. Hay que tener en cuenta que muchos de los aprendices de nuestro contexto mantienen una estrecha relación laboral con hispanohablantes, sobre todo hispanoamericanos, puesto que trabajan en los *call-centers* y necesitan mantener una comunicación fluida con sus clientes:

Participantes 1 y 5

Pero en cuanto a la segunda párrafo, era mucho más difícil, porque la alpinista era mexicana, y se come las palabras. Había unas partes que sí entendí, especialmente el final, que para mí era muy bien dicho. "Yo los invito a que cuando alcancen su montaña, tengan con quién compartirlo."

Este curso es más que supone un reto que los otros cursos que tome en el Instituto Cervantes. El podcast también nos introdució a los acentos diferentes de los hispanohablantes.

Como se ha podido observar en las primeras impresiones de los estudiantes, este proyecto no solamente supone un reto, puesto que para la mayoría de ellos es la primera vez que utilizan material auténtico, entendido como material destinado para los nativos de habla española y no para el aprendizaje del ELE. Además de este reto inicial, también se observa un acercamiento al uso de las tecnologías dentro del aula. Estos estudiantes han aprendido a descargarse *podcast* en español en sus teléfonos móviles y ordenadores, y algunos de ellos ven esta herramienta digital como una alternativa más para aprender la cultura española:

Participante 6

Es más útil y efectivo que un libro solo. Yo veo progamas de tele española para aprender nuevas palabras y acostumbrarme los oídos al escuchar a un nativo. También cuando escuchas en vez de solo leer, aprenderás muchas cosas sobre la cultura española.

Es obvio que no tiene ningún sentido la implementación de esta herramienta digital sin un marco didáctico de lenguas. En nuestro caso, las actividades que realizaron en el proyecto se han desarrollado en un tiempo determinado para dar lugar al refuerzo de las destrezas. Estas actividades también han conducido a los estudiantes a desarrollar sus propias estrategias para la comprensión auditiva mientras hacen las transcripciones. Aunque no sea

novedoso lo de escuchar y copiar, parece que los participantes acuden a esta técnica no solamente para entender, sino también para comprender:

Participante 5

No estaba acostumbrado de escuchar y escribir lo que escucho, especialmente español tan rápido como lo que escuché ayer. Pero si no escribía mientras escuchaba el podcast, no podría entender lo que se dice en su totalidad. Era un poco difícil concentrar porque a veces podía oír la versión original en inglés.

Antes comentan que tenían miedo de escuchar un programa completo de radio porque no entendían, pero con la descarga del *podcast* pueden escuchar unos minutos en sus pausas del trabajo o mientras van en el metro o en el autobús. Es una forma práctica de reforzar las cuatro destrezas y de aprender vocabulario, tan importante en este nivel de B1 donde se sienten frustrados por no poder expresarse de forma oral. Otro de los aspectos que hemos descubierto gracias a la dinámica de este proyecto son los beneficios que pueden aportar a cursos intensivos de ELE. Los aprendices reflejan en sus diarios que dicho proyecto es idóneo para cursos cortos donde pueden mejorar sus destrezas comunicativas en un período corto de tiempo. Por último, resulta claro que la primera toma de contacto de esta herramienta digital con los alumnos ha producido sentimientos contradictorios; de sentirse frustrados por la rapidez en que hablan los interlocutores a sentir una gran satisfacción cuando son capaces de expresar sus propias ideas en su discurso:

Participante 3

Me gusta mucho este tipo de clase. Creo que es muy útil para aprender más español en un tiempo corto. Lo recomiendo para los estudiantes que quería aprender mucho en diez días. No esta para estudiantes vagos porque hay muchas tareas / deberes.

Participante 1

Me encanta las discusiónes que tuvimos en la clase. Si posible,me gustaría que los cursos regulares en el Instito Cervantes tener una forma similar que el curso de refuerzo.

4.2. ANÁLISIS CUANTITATIVO

En este espacio se procederá a comentar y a presentar los datos obtenidos de los cuestionarios. En la descripción textual emplearemos los porcentajes simples y el número de su población para destacar aspectos que nos han parecido relevantes. También presentaremos el porcentaje correspondiente de los datos en tablas, lo cual permitirá visualizar el informe de resultados.

En total contestaron a los cuestionarios 8 estudiantes. Cabe destacar un dato interesante en la Tarea 4 (cuestionario), que trata sobre qué destreza se ha visto beneficiada de forma significativa tras el curso. De acuerdo a los resultados del cuestionario podemos observar que dos destrezas fueron las más valoradas por los aprendices: la comprensión auditiva y la comprensión lectora. Asimismo, la interacción oral también ha sido para los aprendices relevante durante el curso.

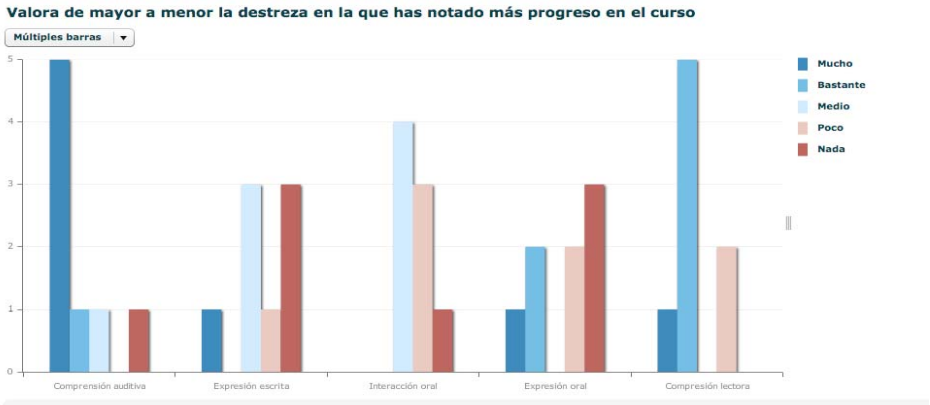
TABLA 1. Valora de mayor a menor la destrezas que más progreso has notado en el curso. N=8

	MUCHO	BASTANTE	MEDIO	POCO	NADA
Comprensión auditiva	62% (5)	12% (1)	12% (1)	0%	12% (1)
Expresión escrita 12%	12% (1)	0%	38% (3)	12% (2)	38% (3)
Interacción oral	0%	0%	50% (4)	38% (3)	12% (1)
Expresión oral	12% (1)	25% (2)	0%	25% (2)	38% (3)
Comprensión lectora	12% (1)	62% (5)	0%	25% (2)	0%

Como se deduce de la descripción, suponemos que estamos ante aprendices que ven la comprensión auditiva y la comprensión lectora como las destrezas que obtuvieron mayor progreso en el curso. Sin embargo, nos ha parecido relevante que la comprensión lectora también haya obtenido el mismo progreso que la auditiva, teniendo en cuenta que el material que se usó en el curso fue el *podcast* y que se orienta de alguna forma más para el desarrollo de la destreza auditiva. Suponemos que parte de este resultado se debe a la actividad que realizaron los participantes posteriormente a las transcripciones, es decir, una lectura de sus propias transcripciones para corregir los posibles errores durante la fase previa ha sido clave para que cada uno de ellos tomara consciencia de lo transcrito. Por lo tanto, la lectura fue vista como una destreza que tuvo mayor progreso en este sentido. Por otro lado, si nos detenemos un momento a ver de más a menos las destrezas que se han visto beneficiadas en el curso, observamos que los datos también apuntan que la interacción oral ha sido beneficiada, no tanto como las dos destrezas anteriores, pero con una valoración significativa. Este último dato creemos que se ha producido gracias a la actividad final que realizaron los participantes en el proyecto, dado que hicieron una presentación en clase con el objetivo de crear una interacción dentro del aula. Las presentaciones quedaron grabadas en archivo de vídeo y fueron alojadas posteriormente en un blog en Internet. Los datos generados (tabla 1) evidencian que pese a las dificultades que tuvieron al principio los aprendices durante el curso en el aspecto auditivo (reflejados en los diarios del alumno) han sido capaces de superar los obstáculos y desarrollar una actitud positiva al final del curso.

Partiendo de los resultados de más a menos observamos una similitud con las actividades y los ejercicios que enmarcan todo el procedimiento del proyecto. Dicho de otra forma, las destrezas que alcanzaron mayor porcentaje fueron al mismo tiempo las destrezas que más tiempo fueron desarrolladas por los participantes en las actividades, como se observa en la Figura 1. Creemos que es por ello por lo que las destrezas orales obtuvieron un bajo porcentaje, ya que solamente se dedicó un día para su desarrollo, mientras que las actividades de audio, transcripción y lectura ocuparon buena parte del proceso del proyecto.

FIGURA 1. Valora de mayor a menor la destrezas que más progreso has notado en el curso



Por otra parte, queríamos conocer la valoración de los participantes ante este recurso digital -*podcast*- durante su aprendizaje en el proyecto. En este sentido, vemos que los resultados se sitúan en valoraciones medias (tabla 2), es decir, que se posicionan en valores intermedios, de modo que se alejan de valores extremos; ni mucho ni poco. Esto apunta que los participantes en el proyecto no dan valoraciones excelentes o pobres a este material digital, sino que mantienen un punto de vista equilibrado. Suponemos que este resultado puede deberse a lo novedoso del proyecto, y como primera toma de contacto los alumnos aún no pueden dar una valoración determinada de este material. Para sacar estas

conclusiones preliminares hemos diseñado la Tarea 3 mediante un cuestionario de preguntas de tipo escala y preguntas guiadas.

TABLA 2. Valora este material en tu aprendizaje. N=8

	MUCHO	BASTANTE	MEDIO	POCO	NADA
Escuchar	25% (2)	50% (4)	25% (2)	0%	0%
Escribir	0%	50% (4)	38% (3)	12% (1)	0%
Leer	0%	50% (4)	38% (3)	12% (1)	0%
Hablar	25% (2)	38% (3)	38% (3)	0%	0%
Comprender el audio	25% (2)	38% (3)	8% (3)	0%	0%
Comprender el texto	12% (1)	38% (3)	50% (4)	0%	0%

5. CONCLUSIÓN

Hemos visto que los *podcasts* pueden tener diversas posibilidades para poder trabajar con las cuatro destrezas del español y pueden contribuir a enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje en nuestro contexto. Además se ha visto como una fuente de motivación para los alumnos y estimulación pese a las dificultades que se han encontrado al comienzo del proyecto. En cuanto al diseño de las actividades, creemos que deben construirse siempre dentro de un marco didáctico e integrado con los objetivos que se pretenden conseguir. Dicho de otra manera, trabajar con los *podcasts* no debe ser una actividad simplemente lúdica, sino que deben estar intrínsecamente conectados con los objetivos que al mismo tiempo estén ligados a un marco didáctico. En nuestro caso, las actividades didácticas del proyecto han estado diseñadas para reforzar las cuatro destrezas y también para ver qué destrezas han sido más beneficiadas. Y a través de las Tareas (diarios y cuestionarios) se ha podido recoger datos que nos han servido para ver las distintas impresiones de los participantes y explorar esa interacción que se ha producido al tomar el primer contacto con este recurso digital.

Una de las primeras conclusiones a la que podemos llegar tras esta experiencia, la de reforzar las cuatro destrezas de ELE con el uso de *podcasts,* ha sido la actitud positiva, a pesar de haber experimentado dificultades en la comprensión auditiva por la rapidez del material auditivo. En este sentido creemos que los *podcasts* han podido minimizar este obstáculo, puesto que ofrecen la opción a los aprendices de detener o continuar el audio según sus preferencias, y tienen una ventaja que no poseen otros materiales tradicionales, la de escuchar material de la instrucción mientras hacen sus actividades cotidianas, por ejemplo: en el autobús, el metro o mientras esperan a que les atienda el médico, dato que se asemeja a las conclusiones de Goodwing-Jones (2005) sobre la noción de "listening on the go". Otro dato interesante en esta experiencia es que, en el momento de querer responder a nuestro primer objetivo, el de ver qué destrezas se ven beneficiadas de forma significativa, la comprensión auditiva y la comprensión lectora han sido las destrezas más valoradas por los participantes. Ello puede deberse a las actividades del procedimiento en el proyecto: los participantes debían escuchar el audio y luego corregir los posibles errores durante la transcripción del *podcast.* Asimismo, un dato que no nos esperábamos y lo hemos obtenido a través del procedimiento de las actividades es lo idóneo que puede ser este tipo de actividades para cursos intensivos, sobre todo si tenemos en cuenta los cursos intensivos de ELE. En nuestro contexto, el curso pertenece a una secuencia de 10 días de clases, y por tanto el factor del tiempo es esencial, y, sin embargo, esta dinámica ha podido ser aprovechada al máximo en el curso.

Por último, hemos de tener en consideración que tanto los resultados cualitativos como cuantitativos son representativos nada más en nuestro contexto, es decir, que se basan en nuestra experiencia con 8 participantes y por tanto los resultados no se pueden generalizar. Consideramos necesaria una investigación de tipo longitudinal con mayor número de participantes para llegar a unas conclusiones más generalizables, puesto que el presente estudio, por una cuestión de tiempo, se realizó en una fase de 10 días.

6. BIBLIOGRAFÍA

Bailey, K. (1990) The use of diary studies in teacher education programs. En Richards and Nunan (Eds.) *Second Language Teachers Education*, Cambridge, Cambridge University Press: 215-226.

Bax, S. (2003) CALL, past, present, future. *System*, 31: 13-28.

Godwing-Jones, R. (2005). Skype and podcasting: Disruptive Technologies for language learning. *Language Learning and Technology*, 9(3): 9-12.

Graham, D. (2011) Integrating ICT into language teaching. En Davies G. (Eds.) *Information and Communications Technology for Language Teachers* (ICT4LT), Slough, Thames Valley University. Disponible en Internet: http://www.ict4lt.org/en/en_mod2-1.htm

Hsiao, D.L. (2012) "Reflexiones de estudiantes taiwaneses en la transcripción y producción de podcasts", *SinoELE*, n.º 6: 103-121. Disponible en Internet: http://www.sinoele.org/images/Revista/6/hsiao_103-121.pdf

Hsiao, D.L. (2011) Estudio del proceso para la integración de las TIC en el currículo de ELE en la Universidad de Tamkang (Taiwán), *marcoELE*, 13. Disponible en Internet: http://marcoele.com/suplementos/integracion-de-las-tic/

Instituto Tecnológico de Massachusetts (2007) MIT OpenCourseWare. http://ocw.mit.edu/OcwWeb/index.htm

Marqués, P. (2010). *Ciencia y metodologías de investigación. Diseño de una investigación educativa*. Disponible en Internet: http://peremarques.pangea.org/edusoft.htm

Nunan, D. (1992) *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press

O'Bryan, A. y Hegelheimer, V. (2007) Integrating CALL into the classroom: the role of podcasting in an ESL listening strategies course. *ReCALL*, 19(2):162-180.

Read, B. (2005) Lectures on the Go. Disponible en Internet: http://chronicle.com/article/Lectures-on-the-Go/7794

Thorne, S. y Payne, J. (2005) Evolution Trajectories, Internet-mediated Expression, and Language Education. *CALICO*, 22(3):371-397.

Universidad de California en Berkeley (2007) Webcast Berkeley. Disponible en Internet: http://webcast.berkeley.edu

Universidad Purdue (2006) Boilercast File Accsess. Disponible en Internet: http://boilercast.itap.purdue.edu:1013/Boilercast

Universidad de Wisconsin-Madison (2006) Pedagogical Podcasting or Podagogy. Disponible en Internet:
http://engage.doit.wisc.edu/podcasting/teachAndLearn

Warschauer, M. 1996. Computer-Assisted language learning: An introduction. En Fotos, S. (Ed), *Multimedia language teaching*. 3-20. Tokyo: Logos International.

FECHA DE ENVÍO: 18 DE SEPTIEMBRE DE 2012