

Podcasting y el aprendizaje / enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE) en Taiwán: *Diseño, producción y distribución*

Du-Lu Hsiao^A
Universidad Nacional de Taiwán

RESUMEN: En este trabajo se presenta la secuencia didáctica con 4 *podcasts* de la asignatura Español como Lengua Extranjera (E/LE) nivel B1 que ofrece el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Taiwán (NTU). Dicha secuenciación consiste en la integración coherente de tres fases: el diseño, la producción y distribución de una colección de episodios de *podcasts* que tienen como línea vertebradora los lugares, las tradiciones, las fiestas populares, las creencias, la cultura y la sociedad de Taiwán desde el punto de vista de los propios estudiantes. Todos los *podcasts* vienen a ser el resumen comunicativo de la unidad previa estudiada en clase unas semanas antes, conforme al plan curricular establecido. En el desarrollo de esta experiencia didáctica y, según los datos recogidos mediante los diarios de aprendizaje, los estudiantes han podido mejorar y consolidar su conocimiento de la lengua española (idioma en el cual se producen los *podcasts*), familiarizarse con las tecnologías móviles para la creación de los episodios (*Google docs*, *Ivoox*, *Audacity*, *RSS*) y compartir sus conocimientos por Internet desde el punto de vista de los propios estudiantes.

Introducción

El uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como los *podcasts* en clases de lenguas extranjeras sigue siendo un reto y una oportunidad para muchos de los profesores que impartimos Español como Lengua Extranjera (ELE). Es una oportunidad porque hay estudios que ven que este material digital beneficia la comprensión auditiva y la expresión oral de los estudiantes de lenguas extranjeras (McBride, 2009; McQuillan, 2006 y Thorne y Payne, 2005). Es un reto porque, sin una integración coherente o prescindiendo de un marco didáctico, puede llegar a convertirse en lo que McQuillan (2006) llama “*old wine into new bottles*” (p.18). Estas dos cuestiones se tienen en cuenta en el presente estudio para alcanzar el siguiente objetivo: construir una secuenciación didáctica con *podcasts* mediante: *el diseño, la producción y la distribución*. Para llevar a cabo dicho objetivo, se han seguido una serie de pautas que nos han servido para alcanzarlo. Tras la introducción, tratamos en el *Estado de la Cuestión* los conceptos más importantes que nos nutren para la construcción de una base fundamental. A continuación exponemos el *Objetivo* del estudio. Seguiremos con la *Metodología* para presentar el método seguido para la realización del estudio y el proceso de elaboración de la

^A **Du-Lu Hsiao** es 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.

herramienta de recogida de datos. Después pasamos a *Resultados / Análisis de los Datos* donde analizamos y presentamos los resultados de los datos obtenidos. Por último, en *Conclusiones* intentaremos responder a nuestros objetivos. Finalmente, encontramos la *Bibliografía*.

Estado de la cuestión

Los Podcasts y el aprendizaje de lenguas extranjeras

Debido a su desarrollo continuo y a su creciente importancia en el contexto social y académico, la Web 2.0 ha comenzado, sin duda, a ocupar un sitio relevante en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, aportando oportunidades únicas en su proceso. Estas herramientas digitales como las wikis, los blogs y los *podcasts* están ganando cada vez más terreno dentro de las aulas de lenguas, lo que demuestra su potencial para incrementar el *input*, el *output*, la interacción y la participación en parejas, factores importantes en la adquisición de lenguas extranjeras (Gass, 1997; Krashen, 1985; Long, 1996; Lord, 2008; Swain, 1995; Van Patten, 2003). En el particular caso de los *podcasts*, Godwin-Jones (2005) considera esta herramienta digital como una tecnología rompedora, ya que es: “new and different ways of doing familiar task, and in the process, may threaten traditional industries” (p.9). También se la ha visto como una fuente para difundir material auténtico dentro y fuera de clase, para la práctica de la comprensión auditiva y la producción oral (Ducate y Lomicka, 2009; Fernández, 2011; Godwin-Jones, 2005; Lord, 2008; McBride, 2009; McQuillan, 2006; O’Byrne y Hegelheimer, 2007; Rosell-Aguilar, 2009; Sze, 2006; Thorne y Payne, 2005).

Thorne y Payne (2005: 385) señalan que los podcasts pueden ser vistos como “as another avenue for providing language learners with access to diverse authentic materials”. De igual modo, Beare (2006) cree que los *podcasts* proporcionan acceso a los estudiantes de lenguas extranjeras a fuentes auténticas de audio de casi todos los géneros y que, por tanto, “teachers can take advantage of podcasts as a basis for listening comprehension exercises, as a means of generating conversation based on student’s reaction to podcasts” (párrafo 2). Además de brindar a los aprendices material auténtico en las clases de lengua, el *podcasting* saca provecho de “leverages habituated behavior: many students already own portable mp3 players and routinely download content that they listen to during downtime or transition time

between activities” (Thorne y Payne, 2005: 386). Asimismo, hay estudios que apuntan a los *podcasts* como un potenciador para promover la comprensión auditiva en los distintos niveles de lengua, entendiéndose como un andamiaje para que los estudiantes de un nivel de lengua puedan apoyarse en algo tangible y alcanzar el siguiente nivel de comprensión. McQuillian (2006) cree que la producción y construcción de los *podcasts* es ideal para que los estudiantes de nivel intermedio puedan mejorar su comprensión auditiva y alcanzar el siguiente nivel de esta destreza:

see the podcasting as the key to helping second language students who have reached an intermediate level of fluency through taking a few courses in the school... By providing lots of easy, intermediate listening material that students enjoy, podcasting can take those student to a more advance level (p.18).

McBride (2009) también subraya la importancia del material auténtico de audio argumentando que los estudiantes de lenguas extranjeras, cuando escuchan *podcasts* auténticos, responden a una serie de preguntas que activan de modo descendente (*top-down*) su comprensión auditiva. Estas preguntas pueden referirse a la información básica del *podcast* (tema, presentador, lugar, etc.). También sugiere que realizando dictados y repeticiones con los *podcasts* puede favorecerse el desarrollo de la comprensión auditiva de modo ascendente (*bottom-up*). No obstante, a pesar del potencial que puede tener el material auténtico en clases de lenguas, Rosell-Aguilar (2009) apunta en uno de sus trabajos, donde analiza y evalúa los *podcasts* en Internet, que gran parte de este material digital disponible carece de un diseño metodológico y, por tanto, “having the technical know-how does not necessarily imply a pedagogic know-how” (p.486). Concluye que, al igual que en las primeras fases del Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador (ALAO)¹, la mayoría de los *podcasts* se centran en los aspectos tecnológicos y se alejan de los problemas pedagógicos. McQuillian (2006) también menciona que, como cualquier tecnología emergente utilizada con el fin del aprendizaje de lenguas, siempre existe el riesgo de reproducir lo habitual con las tecnologías existentes. Esto es lo que él llama “old wine into new bottles” (p.18). De alguna forma esta situación podría definirse con la célebre frase “que todo cambie para que todo siga igual”, aludiendo sobre todo a replicar lo nuevo con lo viejo. Haciéndose eco de esto, Rosell-Aguilar (2009) y O’Byran y Hegelheimer (2007), argumentan que el potencial y la efectividad

de los *podcasts* en clases de lenguas extranjeras dependerán siempre de los objetivos de la instrucción y abogan por la construcción de *podcasts* pedagógicos para la enseñanza de lenguas.

Objetivo del estudio

El objetivo principal de este trabajo es exponer la secuencia didáctica con *podcasts* de la asignatura Español como Lengua Extranjera (E/LE) nivel B1. Es un trabajo que se lleva a cabo dentro de un contexto de inmersión no lingüística, concretamente en la asignatura de Español III. Para alcanzar este objetivo, se tienen en cuenta tanto las ideas y las teorías descritas en el apartado anterior, como las características que pueden aportar las herramientas Web 2.0 al proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras en general. Así pues, si nuestro trabajo es construir una secuenciación didáctica con los *podcasts*, tendremos que tener en cuenta las siguientes fases:

- Diseño de los *podcasts*
- Producción de los *podcasts*
- Distribución de los *podcasts*

Con el fin de analizar en qué medida puede verse afectada la secuenciación didáctica en los participantes, se observará la relación con los siguientes factores:

- El instrumento de investigación
- La sesión técnica-taller
- La integración de las herramientas digitales en el aula

Metodología

El presente trabajo se ha llevado a cabo a partir de un diseño cualitativo de investigación. Se trata de un estudio de caso descriptivo, es decir, describe la situación existente en el momento en que se realiza la secuenciación didáctica con los *podcasts* integrados en clase. Hemos optado por este enfoque puesto que nos permite analizar las dimensiones sociales de los procesos de aprendizaje del estudiante y observar el proceso de colaboración mediante el uso de los *podcasts*.

Perfil de los participantes

Son hablantes (N=40) nativos bilingües del chino-mandarín que cursan Español III como una asignatura optativa y tienen un nivel de español homogéneo correspondiente al B1 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. El curso consta de cincuenta horas lectivas; concretamente el profesor y los participantes se reunieron en 16 sesiones de 3 horas aproximadamente.

Instrumento de investigación

Diario de aprendizaje: a través de uno de los métodos introspectivos, los participantes en el proyecto llevan un diario de aprendizaje para recoger las experiencias de aprendizaje lingüístico (Bailey, 1990). Las entradas en los diarios se escriben después de cada intervención, es decir, los participantes reflexionan, documentan y plasman sus valoraciones, opiniones y actitudes en un documento *online* de *Google Docs* tras diseñar, producir y distribuir un *podcast*. Hemos optado por este método de recogida de datos porque permite ver la evolución, cambios y fluctuaciones de los aprendices durante el proceso del proyecto.

Descripción del proyecto

A continuación hacemos una breve descripción del proyecto respecto al contexto en que se desarrolla y de los instrumentos empleados para el presente trabajo. Asimismo, describimos el procedimiento llevado a cabo y las etapas que lo componen.

Sesión técnica-taller

Antes de comenzar con el proyecto, los estudiantes asisten a una sesión técnica-taller de 90 minutos que tuvo lugar durante la primera semana de clase. Dicha sesión también es una manera implícita de mostrar a los participantes tres conceptos importantes: diseño, producción y distribución a la hora de trabajar con este recurso digital. La sesión está compuesta por los siguientes puntos:

- 1) Introducción de los *podcasts*.
- 2) Introducción del programa de edición de audio *Audacity*.
- 3) Introducción de *iVoox*, plataforma digital donde se albergan los *podcasts*.

La primera parte de la sesión técnica-taller de una hora está enfocada en los conceptos teóricos de los *podcasts*, concretamente se centra en las características básicas que lo componen. Se comienza con la explicación de que *podcast* es una palabra compuesta por *iPod* + *broadcasting* y, como resultado de esto, se obtiene un archivo de audio denominado *podcast*. Se enfatiza en el hecho de que los podcasts no requieren necesariamente de un reproductor *iPod*, sino que éste último es un término de uso genérico para referirse a cualquier aparato que pueda reproducir un archivo de sonido digital (*iPad*, tabletas, móviles, reproductores MP3, etc...). Por consiguiente, se expone que los podcasts son, por su naturaleza, un material auditivo, producidos sobre todo para ser escuchados pero que también existen podcasts con vídeos denominados *videocasts*. Teniendo en cuenta estas características, se hace una breve presentación de las ventajas que tiene este material auditivo digital, especialmente, que los podcasts permiten escuchar el contenido que al oyente le interesa, permiten escuchar en el momento que mejor le conviene y permiten escuchar el contenido en el lugar donde el oyente quiere. Una vez presentadas estas características, se procede a exponer uno de los componentes más importantes de un *podcast*, la aplicación *Really Simple Syndication* (RSS). Esta aplicación se introduce como un concepto en el que su función principal es la de suscribirse a un material tanto de audio como de video de interés personal. Se pone como ejemplo que el RSS es una forma de suscribirse a un material que nos interesa en Internet, de la misma forma en que nos suscribimos al periódico en papel, lo podemos hacer también en el ciberespacio mediante esta aplicación.

Una vez concluida esta parte teórica se procede a realizar un primer contacto con los *podcasts*. Los alumnos escuchan un *podcast* realizado por Héctor Rubén de la Universidad de Cagliari http://www.ivoox.com/podcast-podcast-eleunica-facolta-lingue-e-letterature-stra_sq_f138388_1.html y, posteriormente completan con su compañero una ficha mediante una lluvia de ideas lo que ellos entienden por *podcast*. Esta actividad (En acción) también conduce a la realización de una puesta en común con el resto de los compañeros para explorar la estructura de que se compone un *podcast* (*fade in*, cabecera, música, presentación, introducción, turno de palabra, secciones que componen el *podcast*, *fade out*, despedida). En la segunda

parte de la sesión técnica-taller de una hora se introduce el software *Audacity* para la grabación de archivos de audio, el mismo que se empleará para la construcción y la producción de los *podcasts* durante el semestre. Se presenta el lugar dónde puede ser descargado gratuitamente y se exponen las funciones propias que tiene: grabación en directo, exportar los archivos de audio a formato MP3, formato Wav y añadir efectos de sonido. Además, se presentan los botones más relevantes para la grabación de audio (grabar, detener, pausa, etc...) y también las herramientas de uso más frecuente para la edición del archivo de audio como: cortar, pegar, copiar, volver, expandir, disminuir, etc.

Al finalizar la introducción del *Audacity*, los alumnos pasan a la práctica. Primero escriben las actividades más relevantes durante las últimas vacaciones de verano. Se les pide que en un folio señalen las cosas más importantes que han hecho y que lo desarrollen hablando de una forma natural, es decir, que escriban en un folio los puntos relevantes para ser producidos de forma oral durante unos 5 minutos como máximo. Enseguida, en sus ordenadores individuales se descargan el *Audacity* y lo instalan. A continuación, se colocan los cascos y ajustan el volumen del micrófono para comenzar a grabar.

La tercera parte de la sesión técnica-taller (1 hora) comienza con la presentación de la plataforma virtual iVoox, la misma que emplearán para albergar aquellos *podcasts* que vayan produciendo y construyendo durante este proyecto. A continuación, se pide a todos los participantes que accedan a la página principal <http://www.iVoox.com> para subir sus archivos de audio que fueron grabados previamente en la sesión anterior.

Integración de los *podcasts* en el aula

Bax (2003) entiende la integración mediante el concepto de “normalización”; 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” (p.23).

De la misma manera que ya no hablamos de aprendizaje asistido por libros de texto, Hsiao (2011) habla de criterios 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 los recursos de la institución (p.58).

Una vez comprobadas que ambas dimensiones son viables en el centro institucional, la planificación de la clase con los *podcasts* se integra al currículum establecido. En resumidas cuentas, los 4 *podcasts* producidos en grupos vienen a ser el resumen comunicativo de la unidad previa estudiada en clase unas semanas antes. En nuestro caso se recurre al método de español para extranjeros Prisma Progresiva B1. Antes de diseñar, producir y distribuir cualquier *podcast*, los alumnos reciben aproximadamente 5 horas lectivas de instrucción (gramática, función comunicativa, léxico) con dicho manual. De alguna forma se puede entender que los episodios producidos por los alumnos durante ese semestre son una cápsula de *output* comunicativo.

Diseño de los *podcasts*

Tras la introducción de los conceptos básicos de las herramientas digitales que se usan para realizar el proyecto y las características que pueden tener los *podcasts*, se presentan algunas características en el diseño de los *podcasts*. En primer lugar se tiene en cuenta la duración² de cada capítulo de *podcast*, 10 minutos aproximadamente. En segundo lugar, en parejas o en grupos de tres buscan y seleccionan información fuera de clase. Aquí los participantes se reúnen una vez cada dos semanas y seleccionan todas aquellas informaciones relevantes para el argumento del *podcast* correspondiente siguiendo un guión preparado por el profesor. La media total de horas lectivas por participante para la búsqueda y filtraje de la información es de aproximadamente 15 horas. Una vez seleccionada la información, los miembros del grupo distribuyen el orden de las intervenciones, siendo algunos de tipo monólogos, entrevistas o interacciones espontáneas con el resto de los participantes. En cuanto al contenido, recordemos que todos los episodios siguen una coherencia con los contenidos gramaticales, funcionales, léxicos aprendidos previamente para presentar los *podcasts* con una línea vertebradora de los lugares, tradiciones, fiestas populares, creencias, cultura y

sociedad de Taiwán desde el punto de vista de los propios estudiantes. Seleccionada la información pasan a la fase de reelaboración de los datos, es decir, sintetizar al máximo los datos que irían a cobrar vida en el episodio. En este punto se han tenido en cuenta algunas características de los *podcasts* según RECAP (2006):

- The topic is presented in an interesting and imaginative way.
- The content is well structured and organized.
- Sources of further information (websites and e-mails) are included.
- Effective use is made of the presenter, discussions and interviews.
- Any audio effects are used to enhance the content and presentation.
- Smooth edits are evident in transition between segments.

Llegado a este punto merece la pena resaltar que el guión predeterminado por el profesor está alojado en *Google docs* como un documento compartido. Dicho guión presenta de manera explícita la estructura de un *podcasts* (cabecera, contenido, *fade in*, *fade out*, final, etc...), acompañado también de un listado como material de apoyo con léxico, vocabulario, frases para ordenar el discurso oral y conectores de argumento. En líneas generales, la fase del diseño de los 4 episodios de *podcasts* consta de las siguientes partes:

- Presentación de los participantes con una breve anticipación de los temas que tratarán en el programa.
- Opiniones de los participantes sobre noticias seleccionadas por ellos mismos.
- Lugares, tradiciones, fiestas populares, cultura y sociedad de Taiwán desde el punto de vista de los propios participantes.
- Una serie de consejos y recomendaciones para oyentes de la comunidad internacional.
- Expresiones y modismos populares en chino más frecuentes que se usan en Taiwán.

Cada grupo recibe un enlace específico con el guión predeterminado donde los participantes de los grupos tienen acceso completo para poder trabajar en él. Se ha optado trabajar mediante este canal al ver que los documentos en *Google docs* permiten mantener un seguimiento a tiempo real del desarrollo del primer paso: el diseño de los *podcasts*, permitiendo al profesor a cualquier hora del día estar en

sincronía con lo que hacen los participantes. Esta sincronía también permite al profesor corregir, sugerir, guiar y observar si el diseño de los *podcasts* se realiza de forma adecuada y dentro de un marco didáctico, integrando con los objetivos comunicativos de la lección previa de la instrucción.

Producción de los *podcasts*

Para la mayoría de los participantes es la primera vez que producen un *podcast* tanto de tipo lúdico como académico con un programa de audición (Audacity). Al tener en cuenta este factor, se deciden realizar “mini” sesiones técnicas de 30 minutos días antes de su producción con los participantes en clase. Estas sesiones se realizan dentro de clase (cada participante tienen un ordenador propio) repasando las principales funciones del programa de audición *Audacity* y de sus herramientas de edición para grabar un archivo de sonido. Siguiendo las recomendaciones de RECAP (2006) y para dinamizar los episodios, se decide incluir música en los *podcasts* producidos en este proyecto. No obstante, la música utilizada debería ser libre, donde no hubiese problemas con los derechos de autor. Para ello se decide optar por el uso de las canciones de la comunidad <http://www.jamendo.com>. Las características principales de todas y cada una de sus canciones alojadas en esta plataforma virtual es que su música tiene licencias de *Creative Commons* o Arte Libre. En líneas generales, en la fase de producción de los 4 *podcasts* se utilizaron los siguientes elementos:

- Un micrófono conectado con un ordenador
- Unos audífonos
- Un programa de grabación y edición de audio (*Audacity*)
- Música (Jamedo)

Una vez grabado, editado y exportado a archivo MP3 se sube a Internet para que esté disponible en la red a todos los oyentes de la comunidad internacional como se explica a continuación.

Distribución de los *podcasts*

En este último tramo del proceso los participantes suben el trabajo final a la plataforma virtual http://www.ivoox.com/podcast-podcast-ntupod_sq_f181328_1.html

para compartirlo con la comunidad internacional. Se ha optado por la plataforma <http://www.ivoox.com/> como el espacio donde publicar y dar difusión a los *podcasts* por ser el mayor espacio virtual donde se albergan *podcasts* en español de todos los géneros. Al igual que en la fase de producción, en la fase de distribución se realizan “mini” sesiones de 30 minutos previamente al ser subidos para recordar a los participantes el manejo de la plataforma virtual (acceder a Ivoox, nombre de usuario, contraseña, descripción, etc...). En línea generales, la fase de distribución de los 4 *podcasts* consiste en las siguientes partes:

- Subir el *podcasts* a Ivoox
- Describir el contexto del audio en Ivoox
- Invitar a amigos para que lo escuchen
- Comentar los *podcasts*

A partir de aquí, y una vez se ha subido el *podcast* correctamente, los participantes han de invitar a sus compañeros de clase, amigos, profesores a escuchar el episodio. No obstante, también se ha enfatizado la importancia de realizar comentarios de los *podcasts* que escuchan. Consideramos que los *podcasts* no están meramente completos si no se reciben comentarios del episodio. Por tanto, se anima a todos los participantes a que comenten, opinen, expresen su acuerdo o desacuerdo, y que realicen críticas constructivas y valores los *podcasts* que escuchan.

Análisis de los resultados

Durante el proyecto hemos podido recoger distintas impresiones de los participantes sobre el diseño, producción y distribución de los 4 *podcasts* a través de los diarios de aprendizaje. A continuación presentamos en fragmentos algunos resultados obtenidos a través de los diarios de aprendizaje.

Análisis cualitativo: Diarios de aprendizaje³

Una de las cuestiones que se observan en las primeras entradas de los diarios de aprendizaje está en la dificultad que conlleva realizar por primera vez un proyecto de esta categoría, como se refleja en la mayoría de los diarios. Las dificultades pueden presentarse de forma técnica o comunicativa. Comunicativa porque una buena parte

de los participantes manifestó que hablar de forma improvisada durante las intervenciones con el resto de sus compañeros, implica cierta dificultad y reto. Muchos reflejan en sus diarios que dicha improvisación es algo nuevo en sus experiencias de aprendizaje y que, por tanto, no están acostumbrados a realizar actividades con esta dinámica. Hay que recordar que es la primera vez que todos los participantes diseñan, producen y distribuyen unos *podcasts*.

Creo que es muy difícil **hablar improvisado**. Practicamos muchas veces pero nuestra entonación es extraño...

Nunca había hecho un podcast antes. Fue una experiencia divertida. Es una nueva manera de aprender y lo haremos mejor en una situación como esta en el futuro.

Es muy interesante cuando discutimos los textos y la organización de este podcasts, pero **no es fácil hablar fluente** (refiriéndose a fluido) o naturalmente como la persona de país hablando español.

Y dificultades técnicas, porque pese a las sesiones técnicas donde se explicita el manejo de las herramientas digitales (Audacity, Ivoox, etc...) que se usan para la creación de los *podcasts*: diseño, producción y distribución, se ha visto que algunos participantes han tenido problemas técnicos. Por tanto, las dificultades que encontramos en este nivel radican en el desconocimiento del manejo de las herramientas digitales para realizar la tarea de montaje-producción de los *podcasts*.

Tardamos **casi siete horas para grabar** el podcast que sólo tiene quince minutos porque no conocemos bien las herramientas pero durante las horas lo pasamos bien...

Se puede ver en muchos de los diarios que los participantes hablan o mencionan sobre el progreso que han tenido tanto a nivel técnico como su nivel de Español como Lengua Extranjera (E/LE). Las reacciones varían en función del tiempo durante el semestre académico, por ejemplo, en las primeras entradas se observan en su mayoría reflexiones sobre la dificultad que conlleva realizar una actividad de esta categoría como también la dificultad de hablar de forma espontánea durante las intervenciones con el resto de los compañeros. Sin embargo, se puede observar gradualmente en los diarios que los participantes son conscientes de una mejora leve con respecto al manejo técnico o un enriquecimiento léxico, gramatical que se produce a lo largo del proceso de diseño, producción y distribución.

Creo que es un poco difícil para mi, pero **es divertido**. **He aprendido muchas frases y palabras** que no entendí o supe...

Me parece el producción de podcast es un buen experiencia **para practicar hablar y usar lo que hemos aprendiendo...**

El primero podcasts, es un poco difícil porque no sabemos cómo hacerlo bien. **Los próximos dos veces estábamos más preparados y pudieron completar más eficientemente.**

Creo que **hay un progreso** desde mi primer podcasts hasta el podcasts final...

Creo que al principal de hacer podcasts **pasar mucho tiempo**, dos días para escribir la introducción y un día para recordarlo. Pero hasta la tercera, **completarlo en solo un día...**

Es obvio que no tiene ningún sentido la implementación de esta herramienta digital sin un marco didáctico de lenguas. En nuestro caso, los *podcasts* estaban integrados al currículum, es decir, que cada episodio representaba una cápsula de *output* comunicativo de lo que se ha estudiado previamente en clase, haciendo un repaso de las funciones comunicativas, gramaticales, léxicas y aspectos culturales. Sin embargo, estas cápsulas siempre estaban dirigidas hacia una visión centrada en lugares, tradiciones, fiestas populares, cultura y sociedad de Taiwán desde el punto de vista de los propios participantes. La temática también ha sido un incentivo para la motivación de los participantes en la producción de sus *podcasts* como se refleja en algunas entradas de sus diarios.

...El podcasts me da la oportunidad de hablar y escuchar. Además, me da la oportunidad de **pensar las cosas de Taiwán** profundamente y **conocer a Taiwán** más por los podcasts que hecho de otros grupo...

...Esta vez dijimos con las **cosas de taiwanesas nos gustan**, y yo creo que es mas facil hablar con los temas porque supimos mucho.

Hemos decidido hablar sobre los **expresiones de deseos en chino**, especialmente los proverbios con cuatro palabras... De verdad, fue muy difícil pero el tema es **muy interesante** para hablar.

Es muy buena que hablamos de algunos **temas sobre Taiwán en español**. Cada grupo tiene temas diferentes y es interesante escuchar podcasts de los demás **sobre Taiwán español...**

Este proyecto nos ha permitido conocer algunas estrategias de aprendizaje de lenguas de los participantes. En otras palabras, se ha podido observar, de forma precisa, qué estrategias adopta (repeticiones, memorización, interpretación de papeles etc...) cada uno de ellos antes de realizar sus respectivas intervenciones durante la fase de grabación. Recordemos que los participantes han seleccionado y filtrado la información en su guión para ser contada y no leída, y siguiendo las

recomendaciones en todo momento de RECAP (2006). Asimismo, a partir de la perspectiva de aprendizaje socio-colaborativo concebida por Vygotsky (1978), en nuestro estudio se observa que los participantes muestran sumo interés por la opinión del resto de los compañeros acerca de determinados temas.

Creo que progreso mucho después de completo un podcast **y aprendo mucho** (refiriéndose a aprendo) de mi compañero...

El podcasts depara la oportunidad de **cooperar con mis compañeros** y aprender español juntos después de clase...

Esta vez **he escribto** (refiriéndose a he escrito) todas nuestro ideas en Internet antes de hacer el podcasts, por eso cuando hicimos el podcasts hablamos natural.

Creamos diferentes **personajes y actuamos**. Uno de mis personajes es una niña, es muy interesante actuar.

Cuando estamos preparando nuestro podcast **practicamos muchas veces** para no cometer errores. Pudimos hablar más fluidez después **practicamos por sobre cinco veces**.

Hemos intentado hasta aquí mostrar algunos fragmentos destacados que se pueden observar en los diarios de aprendizaje tras el diseño, producción y distribución de 4 episodios de *podcasts* integrados al currículum. Como se puede notar, en un principio se observan dificultades a nivel técnico y comunicativo; también se puede ver de forma subjetiva un progreso ligero en su aprendizaje del español y un enriquecimiento en el aspecto léxico, gramatical, fraseológico y de traducción. Además, la temática parece ser bien recibida por la mayoría de los participantes, siendo una fuente de motivación en su proceso. Finalmente, vemos que el aprendizaje colaborativo y algunas estrategias de aprendizaje ejercen un papel muy importante en dicho proceso.

Otro aspecto que se puede observar mediante los diarios son las destrezas lingüísticas que los participantes han empleado o creen ellos que han sido beneficiados gracias al diseño, producción y distribución de un *podcast*. Por la naturaleza de los *podcasts*, se ha podido ver que la expresión oral ha destacado en muchos de los diarios de aprendizaje como la destreza que ha sido la más favorecida en este proyecto. Otra destreza que también ocupa un lugar importante es la expresión escrita como se puede ver en los siguientes fragmentos:

También puedo **practicar escribir y hablar** mi español, que es una buena oportunidad para mejorar mi español.

Es una actividad que me puedo mejorar mi **habilidad de hablar**...

Creo que el producción de podcast es una buena oportunidad para practicar español, especialmente por **practicar hablar** lo que hemos aprendido.

...También, esta actividad de podcast me ayuda muchísimo **en mi habilidad de escuchando** español...

Hasta aquí mostramos los fragmentos que nos parecen más relevantes tras el diseño, producción y distribución de 4 episodios de *podcasts* integrados al currículum en una clase de ELE nivel B1 dentro de un contexto de inmersión no lingüística. En el siguiente punto damos algunas pautas que pueden tomarse en cuenta para los profesores que deseen aventurarse en sus clases de ELE con esta herramienta digital. Dichas pautas vienen siendo unos criterios que consideramos importantes a la hora de realizar proyectos de esta categoría. Las pautas se establecen en función de la experiencia que se ha podido adquirir durante este proyecto. **Contenido de los podcasts:** Creemos que tras esta experiencia didáctica se ha comprobado la importancia del valor pedagógico que pueden tener los *podcasts*, reforzando el material de instrucción en el aula. Una mayoría de los participantes ha mostrado una actitud positiva aunque al inicio del proyecto las dificultades a nivel técnico y comunicativo ocuparon un lugar importante. Asimismo, hemos visto que los contenidos pueden tener un valor añadido para fomentar la comunicación y la discusión de un tema en concreto entre los participantes, así como para ayudar a los alumnos a compartir sus experiencias personales y anécdotas. **Tiempo de preparación:** Todos los participantes tenían 4 días para diseñar, producir y distribuir un *podcast*. En algunos casos se puede observar que los participantes echan en falta una mayor cantidad de días como se observa en algunos fragmentos de sus diarios:

Creo que este podcast es más difícil que antes porque tenemos que buscar información. También es que **no tuvimos mucho tiempo**, entonces hicimos el podcast en prisa.

...Es un tema con que nosotros no somos familiar tampoco, y **como el tiempo no fue suficiente** no pudimos dar un resultado satisfactorio.

Aunque estas reflexiones se repitan una y otra vez, se ha mantenido el tiempo para la producción de los *podcasts* siempre en 4 días hábiles. Una de las razones se debe a que, una vez que se amplía el tiempo para la producción de los episodios, los participantes tienden a entregar tarde los *podcasts* o no los entregan, como sucede

con la tercera entrega del *podcast* 3. Esto nos hace pensar que los participantes trabajan mejor y son más productivos bajo un margen de tiempo corto.

Comentarios: Seguimos creyendo que un *podcast* no está completo si no hay una interacción entre los oyentes. Esta interacción se puede alcanzar mediante los comentarios que dejan los oyentes tras escuchar el episodio. Recordemos que la descarga de los *podcasts* a los dispositivos móviles (tabletas, móviles, mp3, iPads) no nos asegura en ningún momento que se hayan escuchado. En cambio, el comentario es un fiel reflejo de la opinión de un oyente tras escuchar un *podcast*. Además, creemos que los comentarios también aportan críticas constructivas, opiniones, sugerencias y valoraciones que sirven para mejorar los siguientes episodios. **Diseño, producción y distribución:** Esta experiencia didáctica se ha realizado siguiendo tres fases que creemos fundamentales para el proceso de aprendizaje de E/LE con los *podcasts*. Primero, con el diseño de los episodios, los participantes han podido seleccionar y filtrar la información que ellos creen relevante. Esto conlleva una interacción con el resto de los participantes fuera de clase, una búsqueda de información, una discriminación de información, una selección de información, una toma de decisiones, una puesta en común entre los participantes, una organización del trabajo, una puesta en común sobre acuerdos y desacuerdos, un trabajo en grupo y una distribución del trabajo. Segundo, como se ha mencionado antes, no menos importante es el desarrollo de competencias digitales como el manejo de herramientas digitales: Audacity, Google docs, Ivoox, la descarga de *podcasts* a los dispositivos móviles (tabletas, mp3, iPads, etc...) y el alojamiento de los episodios de *podcasts* a las plataformas virtuales. Por último, esta experiencia desarrollada bajo estas tres fases permite a los participantes la práctica de las destrezas lingüísticas: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión escrita, fuera de clase.

Conclusión

En el presente estudio se han diseñado, producido y distribuido 4 *podcasts* integrados al currículum por un grupo de estudiantes que hacen ELE nivel B1 en un contexto de no inmersión lingüística. Esta experiencia nos ha permitido observar que esta herramienta digital (*podcasts*) favorece el proceso de aprendizaje de E/LE de los participantes. Se ha visto, por un lado, que esta actividad permite a los

participantes practicar las destrezas comunicativas de forma original fuera de clase (habla espontánea, entrevistas, actuación, etc...), y también les ayuda a retener lo que han aprendido previamente. Por otro lado, la interacción y la cooperación con el resto de los compañeros en la lengua meta permite a los estudiantes aplicar lo estudiado en situaciones reales de la vida como una toma de decisiones o una puesta en común con el resto de los participantes. Si observamos en los datos cualitativos, reflejados en los diarios de aprendizaje, vemos un progreso subjetivo de varios participantes en cuanto a su nivel de español, sobre todo en la producción oral y expresión escrita. Vemos que los *podcasts*, por su naturaleza colaborativa y social, permiten a los alumnos compartir, crear y producir, tanto de forma autónoma como en conjunto, materiales auténticos que pueden estimular dichas destrezas lingüísticas. Finalmente, las pautas establecidas marcan, sin duda, unos criterios que pueden ayudar a conseguir que los podcasts tengan un sentido más pedagógico y aplicado en el campo del E/LE en este contexto.

Bibliografía

- Bax, S. 2003. CALL, past, present, future. *System*, 31: 13-28.
- Beare, K. 2006. Introduction to English learning podcasts. *About.com: English as 2nd Second Language*.
http://esl.about.com/od/englishlistening/a/intro_podcasts.htm
- 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.
- Ducate, L. & Lomicka, L 2009. Podcasting: An Effective Tool for Honing Language Students' Pronunciation? *Language Learning & Technology*, 13/3, 66-86
<http://llt.msu.edu/vol13num3/ducatelomicka.pdf>
- Fernández, C. 2011. Four L2 Learning Objectives to Guide Podcast Design. In Abdous, M. & Facer, B (Eds.), *Academic Podcasting and Mobile Assisted Language Learning: Applications and Outcomes*, 21-36. Information Science Reference (ISC) Global.
- Gass, S. 1997. *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Godwing-Jones, R. 2005. Skype and podcasting: Disruptive Technologies for language learning. *Language Learning and Technology*, 9/3, 9-12.
- 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.
<http://marcoele.com/suplementos/integracion-de-las-tic/>
- Krashen, S. 1985. *The input hypothesis*. London: Longman.
- Long, M. H. 1996. The role of linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of research on language*

- acquisition*, Vol. 2: *Second language acquisition* 413-468. New York: Academic Press.
- Lord, G. 2008. Podcasting communities and second language pronunciation. *Foreign Language Annals*, 41/2, 364-379.
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Mcbride, K. 2009. Podcasts and second language learning: Promoting listening comprehension and intercultural competence. In Abraham, L. B., & William, L. (Eds), *Electronic discourse in language learning and language teaching* 153-167. Amsterdam: John Benjamins.
- Mcquillan, J. 2006. Language on the Go: Tuning in to Podcasting. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 2/1, 16-18.
- O'Bryan, A. & Hegelheimer, V. 2007. Integrating CALL into the classroom: The role of podcasting in an ESL listening strategies course. *ReCALL*, 19/2, 162-180.
- RECAP (Russell Educational Consultancy and Productions), 2006. "Exploiting the educational potencial of podcasting". <http://recap.ltd.uk/artivles/podguide1.html>
- Rosell-Aguilar, F. 2009. Podcasting for language learning: Re-examining the potential. En L. Lomicka y G. Lord (Eds.), *The next generation: Social networking and online collaboration in foreign language learning* 13-34. San Mateo, TX: CALICO.
- Swain, M. 1995. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass and Madden (Eds), *Input in second language acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Sze, P. 2006. Developing student's listening and speaking Skill through ELT podcasts. *Education Journal*, 34, 115-134.
- Thorne, S., & Payne, J. 2005. Evolutionary trajectories, Internet-mediate expression, and language education. *CALICO Journal*, 22/3, 385-386.
- Van Patten, B. 2003. *From input to output: A teacher's guide to second language acquisition*. New York: McGraw-Hill.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

¹ El Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador (ALAO) es el uso que haremos del término inglés Computer-Assisted Language Learning (CALL). Optamos por este uso porque nos interesa enfocar nuestra perspectiva desde el aprendizaje. Sin embargo, no es inusual encontrarse en la literatura existente el término Enseñanza de Lenguas Asistido por Ordenador (ELAO).

² Se recomienda que un *podcast* para el ámbito de aprendizaje de lenguas extranjeras tenga una duración aproximada de 12 a 15 minutos cada episodio (Rosell-Aguilar, 2009; Mcquillan, 2006).

³ Se plasman tal cual las entradas de los diarios de los participantes sin realizar correcciones.