


## Los podcast como estrategia metacognitiva para la mejora de la comprensión auditiva y producción oral en Inglés como Lengua Extranjera

### *Podcasts as a metacognitive strategy for improving listening comprehension and oral production in English as a Foreign Language*

M<sup>a</sup> Paz Marín García<sup>a</sup>, Lluïsa Astruc<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”, [maripaz.marin@ucv.es](mailto:maripaz.marin@ucv.es), 

<sup>b</sup>The Open University (Reino Unido), [lluisa.astruc@open.ac.uk](mailto:lluisa.astruc@open.ac.uk)

**How to cite:** M<sup>a</sup> Paz Marín García y Lluïsa Astruc. 2023. Los pódcast como estrategia metacognitiva para la mejora de la comprensión auditiva y producción oral en Inglés como Lengua Extranjera. En libro de actas: *IX Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red*. Valencia, 13 - 14 de julio de 2023. Doi: <https://doi.org/10.4995/INRED2023.2023.16604>

---

#### **Abstract**

*This paper presents preliminary results from an Innovative Teaching Project that aims to improve the listening and pronunciation skills of first-year students studying English as a Foreign language at a Spanish university. We have designed a training programme based on metacognitive principles, using podcasts as a primary teaching tool. The study includes 75 participants between the ages of 18 and 21 who are registered in the Degree in Primary Education. Each week, participants record themselves reading an excerpt of a text before listening to the recording of the full text. They then listen to the complete recording at least once a day for 5 days and they record themselves reading the same excerpt again. We evaluate the effectiveness of the programme through questionnaires (at the beginning, middle and end of the programme), students' logs and voice recordings. Preliminary results show that participation in the programme has increased students' confidence in their language skills and improved their motivation and self-confidence towards learning English as a Foreign Language.*

**Keywords:** *English Foreign Language, learning beliefs, motivation, speaking, listening, metacognitive strategies.*

---

#### **Resumen**

*Este artículo presenta resultados preliminares de la implementación de un estudio financiado por un Proyecto de Innovación Docente con el objetivo de mejorar la comprensión auditiva y la pronunciación en inglés de los estudiantes de la asignatura de Inglés como Lengua Extranjera matriculados en una universidad española. Para ello, hemos desarrollado un programa de entrenamiento basado en principios metacognitivos. Los*

*materiales son unos pódcast sobre temas atractivos para los jóvenes. Los participantes son 75 estudiantes de entre 18 y 21 años que están matriculados en el Grado de Maestro en Educación Primaria en una universidad española. Cada semana durante un periodo de cinco semanas, los participantes se graban a sí mismos leyendo un fragmento del texto antes de escuchar el texto completo. Luego escuchan el texto al menos una vez al día durante cinco días y se graban leyendo el mismo fragmento al final de cada semana. El programa se evalúa a través de cuestionarios (inicial, medial y final), registros de los participantes y grabaciones de los participantes. Los resultados iniciales muestran una mayor confianza de los alumnos en sus capacidades y un cambio hacia las creencias positivas y mayor motivación respecto al aprendizaje de lengua inglesa en la asignatura de inglés.*

**Palabras clave:** *inglés lengua extranjera, creencias de aprendizaje, motivación, producción oral, comprensión auditiva, estrategias metacognitivas.*

## **Introducción**

Este artículo presenta los resultados preliminares de la implementación de un proyecto de innovación docente dirigido a promover tanto una mejora en las creencias respecto al aprendizaje de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) como una mejora de la comprensión auditiva y de la pronunciación del alumnado. Este proyecto se incardina en la asignatura de Inglés I del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad Católica de Valencia, de modo que se produzca una mejora de los resultados de aprendizaje esperados en la asignatura. Los resultados que aquí se presentan corresponden a 75 participantes.

El alumnado de la titulación de Maestro de Educación Primaria tiene como parte de su Grado asignaturas de Inglés en los dos primeros cursos con carácter obligatorio, con la posibilidad de cursar Mención en Lengua Inglesa. Paralelamente, no podemos dejar de tener presente que legislativamente, en la Comunidad Valenciana, la Orden 3/2020 de 6 de febrero de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, en su artículo 4, determina como competencia lingüística mínima para el acceso y el ejercicio de la función docente en el sistema educativo valenciano para impartir clases en lengua extranjera para las enseñanzas en Infantil y Primaria el nivel C1 de dicha lengua, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Consejo de Europa 2001/2018). Aunque este nivel de competencia excede en mucho los resultados de aprendizaje esperados en el Grado, una mejora en estos resultados de aprendizaje en la asignatura significará un cambio en las propias creencias de aprendizaje, lo que podrá contribuir a que continúen con su formación en lengua inglesa para lograr este requisito que permite su inserción laboral.

Una de las mayores dificultades a las que se enfrenta el estudiante de lengua inglesa es la relacionada con la comprensión auditiva (Vandergrift & Goh 2012/2022) y, podemos añadir como consecuencia de esta, la pronunciación, ya que hay pocas reglas de pronunciación y esto implica que el estudiante debe aprender no sólo la escritura y el significado de cada palabra sino su pronunciación. Es frecuente que los aprendices de ILE no reconozcan en un texto oral palabras que sí reconocen por escrito (Field, 2000), e incluso puede darse la situación de que hay reconocimiento, pero no resulte eficiente por necesitar demasiado tiempo (Vandergrift & Goh 2012/2022). Desconocer la pronunciación no sólo impide la comunicación oral sino también la comprensión de lo que se está escuchando. Por este motivo, la propuesta metodológica de este proyecto incluye el diseño y la implementación de una metodología basada en el empleo de los pódcast en aula centrada en el alumno para mejorar los resultados de aprendizaje relacionados con la destreza oral y de comprensión auditiva prestando atención a un aprendizaje significativo y a los procesos metacognitivos, ya que el estudiante puede, por ejemplo, comprobar si las estrategias de aprendizaje le resultan efectivas para la consecución de los resultados de aprendizaje y evaluar el proceso de aprendizaje; con la propuesta

planteada los estudiantes pueden aumentar su autonomía de aprendizaje y ser conscientes del cambio respecto a sus creencias iniciales. Para ello, utilizamos durante la primera mitad del cuatrimestre un material de la BBC, de gran calidad, gratuito, cuyos audios y transcripciones se pueden descargar, que convertimos en material didáctico realizando una propuesta concreta de cronograma, trabajo del material incluyendo grabaciones de voz y tablas de registro. La realización de grabaciones permite evidenciar el progreso en las destrezas oral y de comprensión auditiva. Simultáneamente, el alumno tiene acceso a las rúbricas de las tareas de aula donde puede continuar constatando su progreso.

La literatura recoge los beneficios de utilizar los pódcast para su uso en docencia (Sze, 2006; Rosell-Aguilar, 2007; Lord, 2008; Abdous, Camarena, & Facer, 2009), mejora modo accesible de realizar escucha extensiva (McBride 2009; Lord, 2013). Específicamente, sobre escucha extensiva Vandergrift y Goh (2012/2022) destacan 3 principios clave: repetición, variedad y frecuencia (rutina planificada). Algunos autores prefieren que sean los docentes los creadores de pódcast, tal como se sugerido en trabajos como los de O'Bryan & Hegelheimer (2007) o Vandergrift, Weinberg y Knoerr (2010). En este último caso, se partió de la teoría metacognitiva de Wenden (1998) para la mejora de la destreza auditiva de estudiantes universitarios, así como de la teoría de la comprensión auditiva de una lengua extranjera de Goh (2008) para generar los pódcast.

Las actividades metacognitivas van dirigidas tanto a profundizar en el conocimiento de los estudiantes como oyentes de una lengua extranjera así como a su comprensión de los retos intrínsecos de la audición en esa lengua. Cross (2014) destaca que el uso de los pódcast mejora la capacidad metacognitiva. Asimismo, la aplicación de estrategias metacognitivas contribuye al andamiaje del aprendizaje con una docencia guiada (Vandergrift y Goh, 2012/2022). Así, cuando los estudiantes son conscientes de su evolución, se sienten más motivados y quieren continuar esforzándose con las actividades de escucha (Vandergrift y Goh, 2012/2022).

## Objetivos

En este trabajo presentamos los resultados preliminares de una experiencia de innovación docente. Esta innovación plantea **dos objetivos generales**. El primero consiste en promover un cambio de creencias negativas a positivas por parte del alumnado del grado de Maestro en Educación Primaria de modo que disminuya, o incluso que desaparezca, la resistencia al aprendizaje de inglés, lo cual redundará en una mejora de los resultados de aprendizaje esperados en la asignatura.

Para la evaluación de este objetivo general se han diseñado los siguientes pasos:

- Elaborar y pasar cuestionario inicial para evidenciar creencias de aprendizaje en el momento inicial, así como analizar resultados del mismo.
- Elaborar y pasar cuestionarios a mitad y final para evidenciar creencias de aprendizaje en esos dos momentos (incluyendo reflexión sobre las nuevas acciones formativas implementadas), así como analizar resultados de los mismos.

Nuestro segundo objetivo general es diseñar e implementar una propuesta formativa para mejorar la competencia en lengua inglesa de la destreza oral y de comprensión auditiva. Este objetivo pretende contribuir a un incremento de creencias positivas sobre el aprendizaje de modo que se pueda fomentar una autonomía de aprendizaje por parte del alumnado.

Para la consecución de este objetivo general se proponen como objetivos específicos:

- Realizar un test de nivel
- Crear e implementar una metodología de trabajo con materiales de 6 Minute English de la BBC.
- Implementar tutorías individualizadas o pequeño grupo en sesiones de aula

Para la evaluación de este objetivo general se han diseñado los siguientes pasos:

- Análisis de algunas grabaciones.
- Entrevistas con alumnos.

En este trabajo vamos a presentar la fase de implementación de una metodología para mejora de la comprensión auditiva y pronunciación basada en estrategias metacognitivas mediante la utilización de podcasts en inglés durante 5 semanas.

## **1. Desarrollo de la innovación**

La asignatura de Inglés para los estudiantes de primer curso del Grado de Educación Primaria está estructurada en cuatro grandes unidades que abordan distintos temas de educación. En cada unidad, los estudiantes trabajan con textos escritos u orales auténticos, sin adaptar, y a partir de ellos inician su producción escrita. Finalmente, los alumnos producen material audiovisual en lengua inglesa. Este proyecto de innovación docente implica la introducción de programa de escucha intensiva en las primeras semanas del cuatrimestre. La metodología está basada en los principios de la escucha extensiva que fomentan la repetición, variedad y frecuencia para mejorar el aprendizaje del idioma.

En estos momentos, la enseñanza universitaria presencial se apoya también en el *blended learning*, fundamentalmente mediante el uso de las plataformas docentes. Este entorno docente favorece la implantación de una metodología sistemática de uso de los pódcast para mejorar la comprensión auditiva al tiempo que se consolida la competencia digital de los alumnos. Además de esta metodología, los participantes realizan una prueba de nivel, un cuestionario final y uno intermedio. En el momento de la redacción de esta propuesta no ha finalizado la implementación del proyecto. Una vez finalizado el proyecto, realizarán un cuestionario final.

Específicamente, la propuesta consiste en la audición de un pódcast repetidamente durante una semana con la grabación inicial y una final del mismo fragmento del texto para que puedan ser conscientes de su evolución, así como de la elaboración de un registro por cada audición realizada en la que indican si hacen uso de la transcripción que se les ofrece y su grado de comprensión (de 0 a 5). Tanto las grabaciones como el registro se entregan con carácter semanal en la plataforma docente de la universidad, dentro de la asignatura de Inglés.

- Material descargado (documento con el fragmento que deben grabarse, el podcast y la transcripción).
- Plantilla registro.
- Tarea creada para entrega de las dos grabaciones y de la plantilla registro.

La plantilla registro se sube al acabar de trabajar cada texto. El registro está diseñado para que el alumno, conforme práctica de manera constante, aunque breve, pueda ser consciente y apreciar su propia evolución. Las grabaciones inicial y final permiten constatar objetivamente esta evolución, de modo que pueden ser conscientes del progreso metacognitivo que se produce. El registro recoge entre otros datos:

- Fecha en que se realiza cada audición
- Cómo se realiza la audición: Si sólo escucha, si escuchan/leen, o si leen en algunos momentos.
- Percepción de grado de comprensión con una escala de 0 a 5, siendo 0 incompreensión del texto 5 comprensión sin dificultad.
- Posibilidad de indicar comentarios sobre este proceso.

Todos los textos elegidos pertenecen al programa semanal *6 Minute English* de *BBC Learning English*. El propósito de estos textos es facilitar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y en su propia web indican que el nivel es intermedio (B1-B2), aunque hay introducción de algunas palabras de un nivel más elevado. Se realiza una preselección de artículos por temática para posteriormente elegir los aspectos que quieren trabajar. Se ha optado por este programa por los siguientes motivos:

- Duración breve. Şendağ, Gedik y Toker (2018) aconsejan que los pódcast no superen los 10 minutos, así como diferentes temas para promover el interés del estudiante. Esta breve duración implica que con una frecuencia de uso (5 días a la semana), y una repetición con distintos textos en unas semanas, el propio estudiante puede observar una mejora.
- Facilidad de acceso: Es un recurso gratuito disponible a través de página web o app. Sólo es necesario una conexión a internet. En caso de que nuestros alumnos no dispongan de conexión en sus hogares o sus teléfonos, pueden acceder a través de la wifi de la universidad. Asimismo, se les puede proporcionar el material descargado para instalar en su ordenador.
- Material sonoro y transcripción: Tienen un audio y también una transcripción (ambos se pueden descargar y el audio también se ofrece como podcast). En cuanto a la transcripción, siempre, tras el título, anotan que no es una transcripción palabra por palabra para cubrir aquellos casos en que pueda haber errores de transcripción, por ejemplo.
  - En la transcripción este vocabulario aparece marcado en negrita en el texto en el que aparecen.
  - Al finalizar la transcripción hay una hoja extra en la que se recopila esa selección de vocabulario con su significado explicado en inglés.
- Gran variedad de temas disponibles, aunque suele tratarse de temas «neutros». Con frecuencia se centran en el lenguaje o comunicación en distintas formas (desde idiomas, refranes, conversación, uso de la tecnología en el lenguaje o su aprendizaje, etc.); otros temas populares son la tecnología, alimentación/nutrición, medio ambiente.
- Distintos acentos: además de las dos personas que dialogan, siempre se incluyen dos o tres extractos de personas relevantes en su campo profesional, como historiadores, profesores, presentadores de medios de comunicación, miembros de organizaciones no gubernamentales, etc.
- Mejora de léxico: introducción de vocabulario menos frecuente (a veces incluye frases hechas o refranes) relacionado con el tema. Al tratarse de vocabulario menos frecuente también es un material útil para trabajar con alumnos de niveles superiores. La gramática sí se corresponde con un nivel intermedio. Esta selección de vocabulario, bien expresado por los dos actores del diálogo bien por el personaje real, se retoma por los personajes del diálogo y explican de manera sencilla el significado, a veces incluyen ejemplos.

- Estructura que se repite y es sencilla, no supone un esfuerzo que vaya a desviar del propósito del aprendizaje de EFL.
- Aunque se trata de un material preparado para estudiantes de ILE, se introduce material auténtico en ellos, lo que está en la línea de la propuesta de materiales auténticos de Vandergrift y Goh (2012/2022).

Podemos identificar como retos las intervenciones de los personajes reales constituyen los fragmentos que más dificultad pueden presentar de comprensión para los estudiantes con menos exposición a la lengua debido a que se trata de textos espontáneos, es decir, con pausas, dudas, cambios en lo que se dice; así como a la variedad de acentos que pueden ofrecer.

Todo el material se proporciona por la profesora de la asignatura en la plataforma. Es decir, tanto la selección del fragmento que se graba como el audio y la transcripción. Aunque hay autores, como Vandergrift y Goh (2012/2022) que indican la conveniencia de desarrollar la autonomía del estudiante y que sean estos quienes busquen los materiales, en este proyecto se realiza por la profesora porque el test de nivel muestra que no estamos ante alumnos que en este momento muestran un alto nivel de independencia. No obstante, por la evolución observada de algunos alumnos, se prevé que puedan realizarlo antes de terminar el curso.

## **2. Resultados obtenidos**

### **2.1 Cuestionario inicial**

El cuestionario inicial está compuesto por 56 preguntas divididas en tres secciones, la primera comprende 8 preguntas referidas a datos sociodemográficos; la segunda, 33 preguntas de cuestionario cerrado conforme a una escala Likert de 10 puntos, basada principalmente en el cuestionario de creencias de aprendizaje de Sakui y Gaies (1999) al que se le añaden 9 preguntas basadas en el cuestionario MALQ (Vandergrift et al., 2006), y finalmente una sección de preguntas abiertas con 6 preguntas referidas al aprendizaje o empleo de la lengua inglesa en ámbito universitario o laboral, y 9 relacionadas con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y su aplicación al aprendizaje de lengua inglesa.

Para este trabajo presentamos los resultados de 10 preguntas cerradas y 2 preguntas abiertas. Las diez preguntas cerradas con sus resultados se relacionan en la Tabla 1. Las dos preguntas abiertas se refieren al trabajo autónomo relacionado con el aprendizaje de la lengua inglesa y al empleo de empleo de podcasts, videos en aula y su contribución al aprendizaje de la lengua inglesa.

Los participantes son 44 mujeres y 31 hombres con edades comprendidas entre los 18 y 21 años. En cuanto a su nivel de inglés al empezar el curso: sólo 2 participantes tienen un nivel C1. La mayoría (33 participantes) tiene un nivel B1 o equivalente, 13 tienen un nivel B2 o equivalente y el resto (27) tienen un nivel inferior a B1.

#### *2.1.1 Preguntas cerradas*

Las preguntas del cuestionario cerrado se refieren a creencias de aprendizaje de una lengua extranjera y se presentan en una escala Likert de 10 puntos, en la que 1 expresa el máximo desacuerdo con la pregunta y 10 el máximo acuerdo. Sin embargo, para facilitar la presentación de resultados, hemos reducido a una escala de 5 puntos agrupando cada dos puntos.

Las tres primeras preguntas están relacionadas con su rol como estudiantes de inglés y su dominio de la lengua. Destaca el hecho de que aunque un porcentaje ligeramente superior al 70% se siente a gusto en las clases de inglés, sólo el 50,2% siente que cuanto más lo estudian más disfrutan, mientras un 28% no lo disfruta. Como el proyecto prevé tutorías en pequeño grupo, aquí surge una pregunta para esas reuniones. Es difícil progresar si no se trabaja de manera continuada y el factor emocional es clave para unos mejores resultados. Respecto a la creencia de poder hablar bien inglés en el futuro, sólo el 14% de los encuestados muestra una respuesta negativa, mientras el 56% expresa su confianza en que podrán hablar bien.

Las preguntas 4 y 5 ofrecen creencias sobre el impacto en el aprendizaje bien de recursos audiovisuales bien de contar con un profesorado nativo. Los resultados muestran que, en ambos casos, más de la mitad de los participantes. Concretamente, el 92% de los participantes no tienen dificultades en reconocer la importancia de la exposición a la lengua en formato audiovisual, mientras que el 68% opina que se puede mejorar en el aprendizaje de la lengua aunque el profesorado no sea nativo. En el lado opuesto, sólo el 4% no considera importante las aportaciones de los medios audiovisuales para el aprendizaje y el 12% tiene la creencia de que sólo es posible mejorar con profesorado nativo.

Las preguntas 6 a 10 se centran en los aspectos de comunicación oral (*speaking*) y comprensión auditiva (*listening*). La pregunta 6 se refiere a la creencia de si es más útil saber hablar y escuchar que leer y escribir, más de la mitad (58,6%) de los participantes se muestran de acuerdo con esta creencia mientras que sólo un 10,7% no están de acuerdo. Las preguntas 7 y 8 se refieren a las destrezas que los participantes perciben como de más dificultad. Así, mientras que para *speaking* el 46,7% la percibe como la más difícil, el 33,4% no la percibe como la más difícil. Respecto al *listening* las respuestas están más igualadas ya que el 37% la percibe como la más difícil mientras que para el 40% no es la más difícil. Sin embargo, al preguntarles sobre si las actividades de *listening* constituyen un reto (pregunta 9), casi la mitad de los participantes (49%) considera que sí lo es mientras sólo un 25% no lo considera como un reto. Interpretamos estos últimos datos como una capacidad/conciencia/madurez para diferenciar entre reto y dificultad; es decir, el que constituya un reto no tiene que implicar necesariamente una dificultad insuperable, aunque para algunos alumnos seguramente será la más difícil por constituir un reto complicado. En cuanto a su situación emocional en la realización de los *listenings* los resultados arrojan un resultado similar entre los participantes: un 40% indica que no se sienten nerviosos mientras que el 38,7% supone un estado de inquietud.

Tabla 1. Respuestas de 75 participantes. Escala ascendente del 1 al 5

Preguntas	Respuestas				
	1	2	3	4	5
1 Me siento a gusto en las clases de inglés	5 (6,7%)	2 (2,7%)	15 (20%)	22 (29,3%)	31 (41,3%)
2 Cuánto más estudio inglés, más lo disfruto	4 (5,3%)	17 (22,7%)	15 (20%)	39 (40%)	9 (12%)
3 Creo que un día hablaré en inglés muy bien	5 (6,7%)	6 (8%)	22 (29,3%)	22 (29,3%)	20 (26,7%)

*Los pódcast como estrategia metacognitiva para la mejora de la comprensión auditiva y producción oral en Inglés como Lengua Extranjera*

4 Escuchar grabaciones y ver televisión en inglés es muy importante	1 (1,3%)	2 (2,7%)	3 (4%)	23 (30,7%)	46 (61,3%)
5 Solo puedes mejorar tu inglés con profesorado nativo	29 (38,7%)	22 (29,3%)	15 (20%)	7 (9,3%)	2 (2,7%)
6 Hablar/escuchar inglés es más útil que leer/escribir	3 (4%)	5 (6,7%)	23 (30,7%)	25 (33,3%)	19 (25,3%)
7 La destreza más difícil es speaking	11 (14,7%)	14 (18,7%)	15 (20%)	20 (26,7%)	15 (20%)
8 La destreza más difícil es listening	12 (16%)	18 (24%)	17 (22,67%)	15 (20%)	13 (17,3%)
9 Para mí las actividades de listening son un reto	9 (12%)	10 (13,3%)	19 (25,3%)	24 (32%)	13 (17%)
10 No me siento nervioso/a cuando hago listening	15 (20%)	14 (18,7%)	16 (21,3%)	18 (24%)	12 (16%)

### 2.1.2 Preguntas abiertas

Si nos detenemos en las respuestas a las preguntas abiertas, respecto a la primera «En cuanto al aprendizaje de la lengua inglesa, para ti el trabajo autónomo (fuera del aula) es» 36 de 75 responden explícitamente que el trabajo autónomo es muy importante («primordial», «importantísimo») y solo dos responden que no lo es. Sin embargo, muchos reconocen que les cuesta un esfuerzo. Así, podemos encontrar expresiones como «Fundamental, aunque es cierto que ciertos aspectos de la lengua me cuestan de asimilar». Pero también sé, que sin el trabajo fuera del aula no conseguiría nada. El inglés me gusta mucho, pero me frustra llevar tantos años practicándolo y saber que no tengo un buen nivel», o «Imprescindible, debemos trabajar más, aunque nos cueste». Algunos destacan la necesidad de invertir tiempo para el aprendizaje de ILE «Necesito dedicarle bastante tiempo ya que me cuesta», incluso algunos alumnos reconocen que no le dedican el tiempo suficiente: «Siendo sincera no tengo mucho trabajo fuera del aula y si trabajo fuera del aula es la gramática» o «No tanto como me gustaría, aparte del trabajo que se nos mande en la universidad debería hacer más cosas».

Observamos que no todos los alumnos entienden lo mismo por «aprendizaje autónomo». Algunos alumnos/as (8) entienden el aprendizaje autónomo como aprendizaje formal, el repaso de lo aprendido en el aula y se refieren a ello como «Los ejercicios y tareas del aula», «...obviamente a nadie le gusta hacer deberes...». No obstante, un número mayor de alumnos/as (15) interpreta el trabajo autónomo como aprendizaje informal. Estos alumnos/as mencionan que escuchan música y/o ven la televisión en inglés y lo expresan como «Algo complementario que ayuda (ver series, leer en inglés, etc)» o «... escucho música en inglés, veo series en inglés con subtítulos...»

La segunda pregunta abierta se refiere a si «el uso de los pódcast, vídeos de YouTube, TikTok, etc. ayuda al aprendizaje de lengua inglesa y debe permitirse en aula». A este respecto, la mayor parte de los alumnos están de acuerdo y se expresan de manera similar como podemos ver en las respuestas de estos dos estudiantes «Cuando no se tiene acceso a una persona nativa de manera presencial, el uso de grabaciones y



vídeos de nativos es muy buen recurso» y «Creo que es una forma de aprender inglés bastante buena y que a mí, por lo menos, me ha ayudado tanto para practicar el *listening* como para la pronunciación». Sin embargo, sólo 11 de los alumnos encuestados manifiestan su desacuerdo y limitan su uso de modo que puedan emplearse «Solo aquellos que el maestro seleccione previamente» o incluso no lo aceptan como material para el aula «El uso de estas plataformas ayuda ya que también incluye contenido en inglés, pero no me parece un material apto para emplear en clase».

## 2.2 Cuestionario intermedio

Este cuestionario se ha pasado cuando ya han tenido ocasión de trabajar 3 textos. Es un cuestionario breve, consta sólo de 5 preguntas. La primera se refiere al número de textos trabajados, las tres siguientes son preguntas cerradas en las que reflexionan sobre el proceso de aprendizaje de lengua inglesa y la última es una pregunta abierta de carácter voluntario para que los participantes puedan añadir comentarios si lo desean.

Los resultados del cuestionario intermedio son muy positivos tanto en cuanto al número de estudiantes implicados en el proyecto como a su satisfacción con las mejoras de aprendizaje de lengua inglesa derivadas de la realización del proyecto. La primera pregunta se refiere al número de textos trabajados, el 67% ha trabajado 3 textos y el 11% dos, nos muestra un elevado grado de implicación entre los participantes.

Se observa un alto grado de satisfacción (83,5%) respecto a cómo se sienten en relación su aprendizaje de lengua inglesa (pregunta 2), concretamente un 46,1% se muestra optimista a pesar de las dificultades, mientras un 37,4% reconoce que si bien la asignatura no le resulta difícil, le gusta realizar el proyecto porque implica una mejora en aprendizaje de léxico y de pronunciación. Obtenemos un resultado similar en las siguientes preguntas, referidas a la mejora de la competencia auditiva y oral (preguntas 3 y 4) con una satisfacción del 87,9% y 76,9% respectivamente. A continuación, presentamos las preguntas y las respuestas del cuestionario intermedio.

Tabla 2. Cuestionario intermedio

Preguntas	Participantes	Porcentaje
<b>1. En estos momentos, ¿cuántos textos has trabajado?</b>		
He trabajado los tres textos, he subido los registros y mi grabación inicial y final de cada uno de ellos	61	67,03%
He trabajado dos textos; he iniciado el tercero	11	12,09%
He trabajado dos textos, he subido los registros y mi grabación inicial y final de los dos textos	7	7,69%
He trabajado sólo un texto; he iniciado el segundo	4	4,40%
He trabajado sólo un texto. he subido el registro y mi grabación inicial y final	2	2,20%
Comencé un texto pero no lo he terminado	3	3,30%
No he hecho ninguno	1	1,10%
<b>2. En estos momentos, ¿cómo te sientes en relación con tu aprendizaje de inglés?</b>		
Me sigue generando frustración	13	14,29%
Me siento un poco más optimista, a pesar de que es difícil para mí creo que al final del proyecto habré mejorado bastante	42	46,15
Aunque para mí la asignatura no es difícil, me gusta realizar el proyecto porque aprendo expresiones nuevas y mejoro pronunciación	34	37,36
<b>3. ¿Consideras que ha mejorado tu comprensión auditiva?</b>		
Nada o muy ligeramente	9	9,89%

No lo puedo cuantificar, pero más de lo que pensaba que era capaz antes de iniciar esta asignatura	52	57,14%
Me siento contento/a estoy sorprendido/a de mi evolución	28	30,77%
<b>4. ¿Consideras que has mejorado en tu competencia oral?</b>		
Nada o muy ligeramente	19	20,88%
No lo puedo cuantificar, pero más de lo que pensaba que era capaz antes de iniciar esta asignatura	43	47,25%
Me siento contento/a, estoy sorprendido/a de mi evolución	27	29,67%

---

### 3. Conclusiones

La implementación de este proyecto nos ha permitido evidenciar no sólo el progreso en el aprendizaje de lengua inglesa de nuestros estudiantes mediante el uso de pódcast sino también una conciencia sobre ese progreso. Aunque en el momento de presentación de esta propuesta se está terminando la implementación, contamos con algunos resultados preliminares así como las aportaciones en tutorías en pequeño grupo de carácter informal. Los resultados del cuestionario intermedio muestran un alto grado de satisfacción de los alumnos que han realizado todo el proyecto hasta esa fecha (3 textos). Además, en su comunicación en aula al utilizar la lengua inglesa, se puede constatar la mejora de la pronunciación en inglés de los alumnos que han realizado el proyecto. También es reseñable que conversaciones informales/tutorías pequeño grupo, expresan su satisfacción por la mejora realizada: por una parte, pueden constatar la mejora de su pronunciación porque realizan grabaciones con carácter semanal; por otra, se sienten animados porque son conscientes de que están progresando en la comprensión auditiva durante la docencia semanal. Estos estudiantes, expresan su voluntad de querer seguir trabajando de esta manera y se les ofrece una continuación voluntaria del proyecto durante otras 5 semanas.

### Agradecimientos

Este trabajo presenta unos resultados preliminares y parciales del Proyecto de Innovación Docente “Promover un cambio positivo de creencias de aprendizaje de lengua inglesa: Diseño e implementación de una propuesta formativa para mejorar la competencia en lengua inglesa de la destreza oral y de comprensión auditiva”, financiado por el Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado de la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”, en el marco de la VI convocatoria de Proyectos de Innovación Docente Universitaria - UCV 2022-23.

## Referencias

- Abdous, M., Camarena, M. M., & Facer, B. R. (2009). MALL Technology: Use of academic podcasting in the foreign language classroom. *ReCALL*, 21, 76-95.
- Alm, A. (2013) Extensive listening 2.0 with foreign language podcasts. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7:3, 266-280, DOI: 10.1080/17501229.2013.836207
- Consejo de Europa (2001/2018): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. <https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenan/1680a52d53> [consulta 20 de septiembre de 2022]
- Cross, J. (2014). Promoting autonomous listening to podcasts: A case study. *Language Teaching Research*, 18 (1), 8-32.
- Field, J. (2000). Finding one's way in the fog: Listening strategies and second language learners. *Modern English Teacher*, 9, 29-34.
- Goh, C. (2008). Metacognitive instruction for second language listening development: Theory, practice and research implications. *RELC Journal*, 39, 188–213
- Lord, G. (2008). Podcasting communities and second language production. *Foreign Language Annals*, 41, 364-379.
- McBride, K. (2009). Promoting listening comprehension and intercultural competence. En L. Abraham, & L. Williams (Eds.), *Electronic discourse in language learning and language teaching* (pp. 153–167). John Benjamins.
- O'Bryan, A., & Hegelheimer, V. (2007). Integrating CALL into the classroom: The role of podcasting in an ESL listening strategies course. *ReCALL*, 19, 162-180.
- Orden 3/2020 de 6 de febrero de la Conselleria de Educació, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana. [https://dogv.gva.es/portal/ficha\\_disposicion.jsp?L=1&id=79&sig=001348%2F2020](https://dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion.jsp?L=1&id=79&sig=001348%2F2020) [consulta 20 de septiembre de 2022]
- Rosell-Aguilar, F. (2007). Top of the Pods: In search of a podcasting 'podagogy' for language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 20, 471–492.
- Sakui, K & Gaies, S.J. (19099) Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. *System* 27 (4), pp. 473-492.
- Şendağ S., Gedik N. & Toker S. (2018). Impact of repetitive listening, listening aid and podcast length on EFL podcast listening, *Computers & Education* doi: 10.1016/j.compedu.2018.06.019.
- Sze, P. M.-M. (2006). Developing students' listening and speaking skills through ELT podcasts. *Education Journal* 34, 115-134.
- Vandergrift, L. & Goh, C. (2022). *Teaching and eLearning Second Language Listening. Metacognition in action*. Routledge.
- Vandergrift, L., Goh, C., Mareschal, C., & Tafaghodtari, M. H. (2006). The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ): Development and validation. *Language Learning*, 56, 431-462.

*Los pódcast como estrategia metacognitiva para la mejora de la comprensión auditiva y producción oral en Inglés como Lengua Extranjera*

Vandergrift, L., Weinberg A., y Knoerr, H. (2010 June). Developing metacognitive awareness for L2 academic listening [paper presentation]. *Annual meeting of the Canadian Association of Applied Linguistics*.

Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19, 515-537.