

## Reflexiones de estudiantes taiwaneses en la transcripción y producción de *podcasts*

Du-Lu Hsiao

Universidad Nacional de Taiwán

### RESUMEN

Este trabajo explora algunas reflexiones de estudiantes taiwaneses en su proceso de aprendizaje de 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. Es importante subrayar que este trabajo tiene carácter puramente interpretativo y excluye expresamente cualquier intento de universalización de sus conclusiones. Asimismo, cabe destacar que es un intento de contrastar las teorías existentes de aprendizaje de lenguas extranjeras con las percepciones de los estudiantes reflejadas en los diarios de aprendizaje y explorar qué otros aspectos reconocen por su propia cuenta.

**Palabras clave:** *Podcast*, transcripción, diario de aprendizaje, flexibilidad, motivación, reflexión, aprendizaje colaborativo.

## 1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

### 1.1. *Podcast* y su definición

La última edición (3era) del *Oxford English Dictionary* define el *podcast* como “a multimedia digital file made available on the Internet for downloading to a portable media player, computer, etc.” (Simpson, 2009, sección Definición, párrafo 1). En otras palabras, con la ayuda del *Really Simple Syndication*<sup>1</sup> (RSS), el usuario puede recibir y descargar de forma automatizada los episodios de los *podcasts* más recientes y escucharlos en un ordenador o en un reproductor MP3. Para Rosell-Aguilar (2009: 4), los *podcasts* son “a series of regularly update media files that can be placed on a number of devices and are distributed over the Internet via subscription service”. Algunos trabajos representativos en relación con el uso del *podcast* para potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras comienzan a surgir en la educación superior a partir del 2005. Asimismo, está bien documentado que el uso del material auditivo en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras no es nada novedoso ni innovador (Clark y Walsh, 2004; Lee y Tynan, 2008; Lee y Chan, 2007; Edirisingha *et al.*, 2007). No obstante, veremos a continuación cómo esta herramienta digital ha sido integrada en algunos trabajos que muestran resultados empíricos que favorecen distintos aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

### 1.2. *Podcast* en la enseñanza de lenguas extranjeras

A partir del 2005, el *podcast* comienza a llamar la atención en el campo académico superior, sobre todo en la enseñanza de lenguas extranjeras. Muestra de ello son los proyectos llevados a cabo en la Duke University, Stanford University, la Georgia College y la State University –Estados Unidos– (Edirisingha *et al.*, 2007; Thorne y Payne, 2005). El denominador común de estos proyectos consiste en el uso de los *podcasts* como material de instrucción para potenciar el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras en beneficio de la motivación, la opcionalidad y la flexibilidad, la autenticidad del material, el aprendizaje colaborativo/informal y la activación del conocimiento tácito (Collis y Moonen, 2002; Edirisingha *et al.*, 2007; Huann y Thong, 2006; Power, 1990; Sternberg y Caruso, 1985).

La opcionalidad y la flexibilidad son factores claves para el proceso de aprendizaje y han sido bien definidos por Collis y Moonen (2002: 218) como “a movement away from a situation in which key decisions about learning are made in advance by the instructor or institutions, towards a situation where the learner has a range of options

---

<sup>1</sup> Ver más en Winer, D. “Payloads for RSS”. TheTwoWayWeb.com

from which to choose with respect to these key dimensions”. Asimismo, en los estudios anteriores de Edirisingha et al (2007) y de Huann y Thong (2006) se encontraron tres factores claves: (1) *learner choice and flexibility*, (2) *access to peer’s tacit knowledge through discussion*, (3) *informal learning*) que pueden favorecer el proceso de aprendizaje a través de los *podcasts*. Para Huann y Thong (2006: 8) la opcionalidad y la flexibilidad otorgan al estudiante de lenguas extranjeras un control sobre su propio proceso de aprendizaje que “allows students to listen over and over again at any time and any place”.

También es empleado como una herramienta idónea en la difusión de material auténtico en clases de lenguas, puesto que “podcasting can be viewed as another avenue for providing language learners with access to diverse authentic materials...” (Thorney y Payne, 2005: 385). Son indudables los beneficios del material auditivo en la motivación, sobre todo en el campo de la educación a distancia (Lee y Chan, 2007), donde los archivos de sonido han desempeñado un papel importante para incrementar el sentimiento de pertenencia a la comunidad por parte del aprendiz. Salmon y Nie (2008) citan a Durbridge (1984: 4), quien descubre que los estudiantes se benefician en su proceso de aprendizaje a través del material auditivo en la medida en que:

- responding to sound, as in understanding spoken language, analyzing music or hearing the professor’s voice;
- listening in on conversations, perhaps about some part of their course;
- being ‘talked through’ tasks in the lab or workshop;
- hearing facts, discussions and opinions from experts in their field;
- gaining encouragement from the voice of somebody they knew and respected .

Este último autor señala que, en comparación con el material escrito, el material auditivo tiene influencia no solamente en la motivación del estudiante, sino también en el proceso cognitivo al percibir una información mediante un mensaje oral. Todo esto ha hecho que la *Scottish Council for Educational Technology 1994* (como se cita en Chan y Lee, 2005) haya descrito las ventajas del material auditivo como herramienta para el proceso de enseñanza. A continuación listamos en la Tabla 1 algunas ventajas tomadas de esa extensa lista:

Strengths of audio
They can be used more effectively than print to talk learners through a passage and to document discussions, case Studies and language pronunciation at work.
They can be recorded on by the learner and returned to the tutor to provide feedback.

They can be used to incorporate sounds and music and can be a powerful stimulus to the imagination.

They are interesting, personal and intimate. They can be used to provide human contact and advice.

Tabla 1.- Ventajas del material auditivo de la Scottish Council for Educational Technology (1994, ápuđ Chan y Lee 2005: 63).

Power (1990) señala que el mensaje oral transmite emociones y crea un contexto de intimidad con el oyente que no ofrece el material escrito. En líneas similares, McBride (2009) subraya la importancia del material auditivo y argumenta que los estudiantes de lenguas extranjeras, cuando escuchan *podcasts*, 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, sexo del presentador, estado anímico, lugar, etc.). Asimismo, se ha observado que esta herramienta digital puede sostener el aprendizaje socio-colaborativo concebido por Vygotsky (1978). Teniendo en cuenta las consideraciones de Meng (2005) sobre las tres fases en el proceso de construcción de los *podcasts* (*content-creation phase*, *publishing phase*, *subscription phase*) dicha teoría puede aplicarse a la fase *content-creation*, en la cual los estudiantes trabajan de forma colaborativa en la producción del *podcast*. De acuerdo con Borja (2005), cuando los estudiantes están implicados en la producción de los *podcasts*, aprenden una serie de habilidades para negociar, comunicarse y buscar soluciones. En líneas similares, Huann y Thong (2006) enfatizan el potencial de los *podcasts* para promocionar el aprendizaje colaborativo. En su estudio, ambos autores muestran que los estudiantes implicados en el proceso de producción de *podcasts* mejoran las habilidades de comunicación y de solución de problemas. Este proceso de construcción de conocimiento ha hecho que autores como Sternberg y Caruso (1985: 146) lo definieran ya en los años ochenta como un conocimiento que se adquiere “on the job”, es decir que en la realización del *podcast* los estudiantes acceden al conocimiento tácito a través de las experiencias individuales y de las acciones que se llevan a cabo. Ante esta perspectiva vemos que el aprendizaje no siempre ocurre en un contexto formal de aprendizaje, entendiéndose como dentro de un centro académico, sino que puede manifestarse en un contexto informal -con los compañeros o mientras realizan una actividad cotidiana-.

Hasta aquí hemos esbozado algunos trabajos representativos del potencial que pueden tener el uso de los *podcasts* en la enseñanza de lenguas extranjeras y de los aspectos en el proceso de aprendizaje que pueden verse favorecidos con esta herramienta digital. El presente estudio tiene como objetivo principal explorar el proceso de aprendizaje mediante la transcripción y producción de *podcasts* en clase de Español como Lengua

Extranjera (ELE). Para alcanzar este objetivo nos hemos planteado las siguientes preguntas:

- ¿Qué aspectos del proceso de aprendizaje pueden reflejarse mediante la transcripción y producción de los *podcasts*?
- ¿Qué pautas podemos seguir para la construcción y la producción de los *podcasts*?
- ¿Cuál es la actitud de los participantes durante el proyecto?

## 2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

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

### 2.1. Perfil de los participantes

Son hablantes nativos bilingües del chino-mandarín y taiwanés (N=5) que cursan Español como Lengua Extranjera 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*. Tienen el inglés como segunda lengua y provienen de diversas carreras: Filología Inglesa (2), Enfermería (1), Sociología (1) y Geografía (1) de la Universidad Nacional de Taiwán (NTU).

### 2.2. Instrumentos de trabajo

Canal de aducto: se emplean 4 *podcasts* de los programas de la Cadena Ser (3) y Los 40 Principales (1), ambos pertenecientes al grupo Prisa. El primer *podcast* consiste en una entrevista de 643 palabras. El siguiente contiene cerca de 450 palabras, el tercero 901 y el último *podcast* 1172 palabras. Los temas son variados y abarcan relaciones personales, actualidad, medio ambiente y deporte. Todos los *podcasts* fueron descargados por los participantes de forma gratuita en formato MP3 desde las páginas correspondientes de Internet con una duración promedia de 3 minutos cada uno.

Canal de educto: los participantes producen individualmente o en parejas un *podcast* de aproximadamente 5 minutos<sup>2</sup>. Los estudiantes construyen un guión, teniendo en

---

<sup>2</sup> Que son alojados en: <http://ntuspanishpodcast.podomatic.com/>.

cuenta algunos rasgos y recomendaciones de RECAP Limited (2006)<sup>3</sup>. Dicho guión ha sido revisado por el profesor y los compañeros en clase. Asimismo, se han tomado en cuenta las observaciones de Meng (2005) en el proceso de construcción de los *podcasts*. Construcción y edición de *podcasts*: se emplea Audacity<sup>4</sup>. Es un *software* gratuito para la edición de archivos de sonido que puede usarse en varios sistemas operativos (Windows-Macintosh). Esta herramienta permite exportar los archivos de sonido en formato MP3 o WAV con relativa facilidad.

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 tras transcribir un *podcast*. La estructura del diario de aprendizaje es libre y abierta. Hemos optado por este método de recogida de datos porque permite ver la evolución, cambios, fluctuaciones de los aprendices durante el proceso del proyecto.

### 2.3. Procedimiento

El estudio dura 4 semanas consecutivas y se emplea un *podcast* por semana. Antes de comenzar con el proyecto, los estudiantes asisten a una clase técnica de 60 minutos para los usos básicos de Audacity y la descripción del proyecto y de los instrumentos que se usarán. El procedimiento general para la realización del proyecto se refleja en la Tabla 2.

Día 1	Día 2	Día 3	Día 4
Transcripción 1/Diario del alumno	Transcripción 2/Diario del alumno	Comprensión/Diario del alumno	Discusión en clase/Diario del alumno

Tabla 2.- Procedimiento de las actividades durante las 4 semanas

**Día 1 y 2:** los primeros dos días de cada semana, los participantes escuchan durante 1 hora el *podcast* correspondiente a esa semana y lo transcriben. Dicho tema ha sido elegido por los estudiantes de antemano. Llegada la hora, los alumnos envían inmediatamente la Transcripción 1 por correo electrónico para su posterior corrección donde

<sup>3</sup> RECAP Limited (2006) sugiere que: “The topic is presented in an interesting and imaginative way, the content is well structured and organized, sources of further information (websites and email) are included, effective use is made of the presenter, discussions and interviews, presenters are clearly heard above background music and effects, and smooth edits are evident in transition between segments”.

<sup>4</sup> Ver más en: <http://audacity.sourceforge.net/about/>

el profesor marca con color rojo las palabras incorrectas<sup>5</sup>. Del mismo modo, el segundo día los alumnos dedican también 1 hora para corregir las palabras incorrectas marcadas en rojo por el profesor el día anterior o completan la transcripción si hace falta. A continuación los participantes reflejan en su diario de aprendizaje su opinión, valoración, percepción, experiencias, etc. sobre el proceso de transcripción, así como las posibles dificultades que han podido encontrar en el proceso de transcripción.

**Día 3:** los alumnos reciben un cuestionario de comprensión sobre el *podcast* correspondiente a esa semana y la transcripción original. Durante una hora los alumnos han de comparar la transcripción original con la última versión de sus transcripciones revisadas por el profesor y contestar al cuestionario con las herramientas o fuentes que crean pertinentes (Internet, diccionario, libros, amigos, etc.).

**Día 4:** en clase los alumnos y el profesor discuten sobre el tema y revisan el cuestionario para reforzar el entendimiento del tema.

Esta misma dinámica se repite en las próximas semanas (semana 2, 3 y 4), en las cuales se sigue el mismo proceso de realización marcado en la primera semana del proyecto. No obstante, en la semana 5 -en parejas o individualmente- los alumnos construyen y producen un *podcast* que oscila entre 2 y 5 minutos sobre un tema que puede abarcar relaciones personales, actualidad, deporte, gastronomía, medio ambiente, etc. Para grabar dichos archivos de sonido se emplea Audacity. Posteriormente el profesor revisa los guiones que servirán en la construcción de los *podcasts*. Una vez grabados se alojan en Internet<sup>6</sup> y se hacen comentarios pertinentes en clase. Esa misma semana se recogen los diarios de aprendizaje del alumno.

### 3. DATOS CUANTITATIVOS: RESULTADOS DE LAS TRANSCRIPCIONES

Las transcripciones que se llevaron a cabo durante las cuatro semanas consecutivas nos sirven para explorar, por un lado, los aspectos del proceso de aprendizaje que pueden verse favorecidos con esta actividad y, por otro lado, su progreso en el entendimiento del *podcast* mediante resultados cuantitativos. Reflejamos a continuación en las Ta-

---

<sup>5</sup> Se entiende por palabras incorrectas en nuestro proyecto aquellas palabras con faltas de ortografía, exceptuando las palabras sin tilde. Aunque gramaticalmente son consideradas incorrectas, en nuestro proyecto hemos prescindido de ello, ya que nos interesa medir solamente las palabras que han podido reconocer los informantes.

<sup>6</sup> Concretamente en: <http://ntuspanishpodcast.podomatic.com/>

blas 3, 4, 5, y 6 los resultados de las Transcripciones 1 y 2 (T1/T2) de los participantes (N=5) A, B, C, D, y E en este proyecto:

Semana 1 <i>Podcast 1</i> Tema: Amor	Palabras transcritas correctamente, de 643	Porcentaje	Aumento de palabras transcritas en T2	Porcentaje de mejora de T1 a T2
A: T1 / T2	263 / 330	41% / 51%	67	/ 10%
B: T1 / T2	230 / 277	36% / 43%	47	/ 7%
C: T1 / T2	312 / 465	49% / 72%	153	/ 24%
D: T1 / T2	137 / 273	21% / 42%	136	/ 21%
E: T1 / T2	202 / 276	31% / 43%	74	/ 12%

Tabla 3.- Resultados de las transcripciones semana 1.

Semana 2 <i>Podcast 2</i> Tema: ETA	Palabras transcritas correctamente, de 450	Porcentaje	Aumento de palabras transcritas en T2	Porcentaje de mejora de T1 a T2
A: T1 / T2	291 / 321	65% / 71%	30	/ 6%
B: T1 / T2	265 / 299	59% / 66%	34	/ 7%
C: T1 / T2	342 / 366	76% / 80%	24	/ 4%
D: T1 / T2	258 / 289	57% / 64%	31	/ 7%
E: T1 / T2	211 / 246	47% / 55%	35	/ 8%

Tabla 4.- Resultados de las transcripciones semana 2.

Semana 3 <i>Podcast 3</i> Tema: Ambiente	Palabras transcritas correctamente, de 901	Porcentaje	Aumento de palabras transcritas de T1 a T2	Porcentaje de mejora de T1 a T2
A: T1 / T2	577 / 591	64% / 66%	14	/ 2%
B: T1 / T2	629 / 678	70% / 73%	49	/ 5%
C: T1 / T2	576 / 653	63% / 72%	77	/ 9%
D: T1 / T2	345 / 560	39% / 62%	215	/ 24%
E: T1 / T2	420 / 458	47% / 51%	38	/ 4%

Tabla 5.- Resultados de las transcripciones semana 3.

Semana 4 <i>Podcast 4</i> Tema: Deporte	Palabras transcritas correctamente de 1172	Porcentaje	Aumento de palabras transcritas de T1 a T2	Porcentaje de mejora de T1 a T2
A: T1/T2	334/394	28% / 34%	60	/ 6%
B: T1/T2	545/642	47% / 55%	97	/ 8%
C: T1/T2	575/647	50% / 56%	72	/ 6%
D: T1/T2	212/407	18% / 35%	195	/ 17%
E: T1/T2	397/457	34% / 39%	60	/ 5%

Tabla 6.- Resultados de las transcripciones semana 4.



Por un lado, es evidente que las palabras transcritas correctamente por los participantes varían según los temas presentados en cada semana. Esto se debe en parte al conocimiento personal de los participantes de ciertos temas determinados con los que están familiarizados por un interés personal o académico. Ello es observable, por ejemplo, en la transcripción de la semana 4 del participante E con respecto a las tres semanas anteriores. Este mismo participante reconoce ser muy aficionado al fútbol, y de ahí su óptimo rendimiento en la transcripción del *podcast* 4. No obstante, vemos a través de las tablas que muchos de los participantes no han podido completar ni en T1 ni en T2 las transcripciones correspondientes de los *podcasts*. Aunque nuestro objetivo no se enfoca en completar dichas transcripciones, sino en explorar qué aspectos pueden las transcripciones favorecer del proceso de aprendizaje del estudiante de ELE, creemos que una hora es insuficiente para completar correctamente una transcripción de aproximadamente de 3 minutos.

Por otro lado, las palabras transcritas en el segundo día experimentan un incremento en la mayoría de los participantes, aunque no de manera tan significativa, a excepción del participante D, quien refleja en su diario de aprendizaje algunas estrategias implementadas durante la transcripción. Este participante indica que cambia la manera de transcribir. No escucha cada frase repetidas veces, sino que escucha todo el *podcast* sin pausas e intenta comprender lo que escucha para luego realizar la transcripción de las palabras o frases que entiende. Dicho participante considera que esta manera le ayuda a transcribir las frases de manera más efectiva y a entender mejor los *podcasts*. Asimismo, para muchos participantes la transcripción de los *podcasts* en las cuatro semanas les ha resultado bastante difícil, puesto que nunca habían realizado actividades similares. Pese a la dificultad que conlleva la transcripción, los participantes expresaron en su mayoría una opinión positiva e indicaron que la transcripción les ha sido útil para reactivar y reforzar aquellas palabras aprendidas. Uno de los mayores problemas o dificultades en esta actividad fue la identificación de frases y palabras coloquiales. Muchos participantes reflejan en sus diarios de aprendizaje el gran esfuerzo por entender el sentido de frases coloquiales y la frustración a veces sufrida acompañada de un sentimiento de ansiedad por no comprender dichas frases. Hemos observado que esta actividad puede actuar como una “cápsula del tiempo” que permite al estudiante visionar un fragmento de lo que puede ocurrirle al ser expuesto en un contexto de lenguaje auténtico.

Pese a las dificultades encontradas en la transcripción, puede decirse que la impresión general que han mostrado los estudiantes con respecto a esta actividad es bastante positiva. Con el fin de explorar en profundidad las valoraciones, las percepciones y las opiniones de los participantes durante este proyecto, reflejamos a continuación algunos segmentos que nos han parecido relevantes en nuestro caso y que intentan responder a la primera pregunta que nos planteamos.

### 3.1. Datos cualitativos: Aspectos del proceso de aprendizaje mediante la transcripción de los *podcasts* reflejados en los diarios de los alumnos

Aunque el proyecto se haya llevado a cabo durante apenas 4 semanas, creemos que ha podido reflejar algunas ventajas intrínsecas para el aprendizaje del español como lengua extranjera en nuestro contexto. Dichas ventajas se han recogido a través de los diarios de aprendizaje<sup>7</sup> de los estudiantes que posteriormente han sido categorizadas en varios aspectos en función de su naturaleza con el fin de contrastar las percepciones de los estudiantes con algunas teorías existentes de aprendizaje de lenguas extranjeras mencionadas en el estado de la cuestión (Collis y Moonen, 2002; Huann y Thong, 2006; Lin, 2007; McBride, 2009; Sternberg y Caruso, 1985; Vygotsky, 1978). Es decir, presentamos tanto aquellos aspectos que los estudiantes han podido reconocer mediante las transcripciones como aquellos que no han sido mencionados en los estudios anteriores.

### 3.2. Opcionalidad y flexibilidad en el proceso de aprendizaje de ELE

Siguiendo las consideraciones de Collis y Moonen (2002), algunos estudiantes reflejan en sus diarios que los *podcasts* ofrecen un control sobre su aprendizaje en el momento oportuno y lugar preciso, es decir, dentro y fuera de un contexto de aprendizaje. Por ejemplo, los estudiantes aprecian el acceso de este material digital en un contexto informal de aprendizaje:

Escucho el podcast por la tarde, cuando estaba esperando al medico en hospital, más o menos media hora, pero estaba leyendo libro mientras. Y otra media hora, escuchaba y escribía un poco en el tren cuando fuí a Chungli.

Escucho el podcast cuando paseo al mi perro, me sorprende mucho a este podcast porque yo vi a este documentar unas semanas antes.

Dentro de este aspecto, los estudiantes mencionan que los *podcasts* también pueden ofrecer un canal alternativo para el entendimiento de aspectos culturales, teniendo en cuenta que hay aprendices que son más auditivos y prefieren los aductos orales:

... me parece que es muy bueno para la práctica de la comprensión auditiva y entender la cultura, la vida en España. Creo que hacer este ejercicios está muy cansado pero aún me gusta mucho.

<sup>7</sup> Se han plasmado tal cual los segmentos reflejados en los diarios de los estudiantes, sin posteriores correcciones.

En el presente proyecto se encuentran algunas reflexiones de aprendizaje próximas a los resultados obtenidos por Huann y Thong (2006). En nuestro caso, hemos visto que los *podcasts* permiten a los estudiantes modificar la secuencia de su estudio, es decir, la velocidad, la frecuencia y el ritmo, aunque muchas veces este factor no represente ni mucho menos la comprensión del mensaje auditivo:

¡El primer podcast! Hoy he escuchado muchas veces el podcast 1 pero a mí me parece muy rapido y es difícil para mí.

Transcribir 2, también no puedo entender más que la primera vez, es que he escuchado muchas veces, pero nunca he podido entender las palabras que no entendía.

Me parece que el podcast habla muy rapido, no es fácil para entender lo que hablan, después de escuchar casi 20 minutos, luego puedo entender un poco frases, pero todavía no lo entiendo que tema estan hablando en este podcast.

### 3.3. Motivación en el proceso de aprendizaje de ELE

Hemos observado que los *podcasts* brindan oportunidades auténticas de aproximación a la cultura meta a los aprendices de lenguas extranjeras, lo cual, por un lado, forma parte de la motivación en su proceso de aprendizaje, mientras que, por otro lado, esa motivación los lleva a comunicarse en la lengua meta:

ja ja ja ja ja, el tema del podcast de esta semana es ¡¡¡El Clásico!!! no puedo conservar ningun conocimiento, he perdido la cabeza cuando veo el correo, ja ja ja ja. Soy una fanática de los partidos de fútbol. Todas la memoria buenas son claras en este segundo. Empecé a aprender español para entendo las entrevistas de mis queridos futbolistas ¡¡ja ja!! Les quiero con todo mi corazón. Disfruto los partidos de futbol siempre.

Sí, ¡el podcast 4! El ultimo podcast es sobre fútbol. Me gusta fútbol y veía muchos partidos de fútbol cuando estudiaba en la escuela secundaria. Me gustaban real Madrid y Arsenal, Iker Casillas, Raúl, Ronaldo, Zidane, Roberto Carlos, Morientes, Thierry henry, Luis Figo, Hierro..., etc. Es un tema interesante sobre predicción del partido entre Real Madrid y Barcelona. Pero los hombres hablan muchas frases que no se puede entender sólo con diccionario. Es una lengua viva, ¿no?.

Esta motivación no solamente proviene de los temas de agrado de los estudiantes, sino también en temas relacionados con su carrera universitaria. Encuentran un valor añadido que les inspira a expresare y a identificarse:

Y esta vez, yo puedo entender más lo que dicen en el podcast (Antes casi no lo puedo). Tal vez es porque este tema es muy sociólogo. Aunque no me gusta este tema, pero producir y consumir es aún un tema muy importante en Sociología (mi carrera).

Además, se ha podido observar que pese a las adversidades que implica transcribir un *podcast*, varios aprendices apuntan que el conocimiento o descubrimiento de nuevo vocabulario a través de los mensajes auditivos refuerza su motivación:

Estoy un poco deprimida porque no puedo entender unas frases que he escuchado más de 10 veces. Pero estoy un poco contenta también, porque hoy transcribí unas palabras nuevas, por ejemplo: reprimida. Estoy contenta que aprendí nueva palabra.

Aludiendo a los argumentos presentados por McBride (2009) sobre cómo el material auditivo activa de modo descendente (*top-down*) la comprensión auditiva del alumno, en el presente estudio se ha visto que los *podcasts* suscitaron a los alumnos una serie de preguntas:

El principio, creo que la mujer está riendo, pero después de oírlo más veces, la mujer parece que está llorando.

Empecé a escuchar el podcast, y el podcast es un aparte de entrevista, una anfitrión y una huésped, en realidad, he tenido muchas dudas sobre una huésped o un huésped. Su sonido es bastante apagado como un hombre, pero el sonido 'Mónica guapa, Mónica guapa' apareció de continuo. Mi sobrina también se llama Mónica, por eso, estoy bastante segura de el nombre es un nombre de chicas y claro, se dice 'guapa' no 'guapo'.

Y no sé por qué una persona que se llama Mónica tiene la voz de un chico. ¿Y es una chica guapa? Un poco extraño.

### 3.4. Aprendizaje socio-colaborativo en el proceso de aprendizaje de ELE

A partir de la perspectiva de aprendizaje socio-colaborativo concebida por Vygotsky (1978), en nuestro estudio se observa que los estudiantes muestran sumo interés por la opinión del resto de los compañeros acerca de determinados temas:

Espero que discutimos más sobre el tema. Por ejemplo, qué piensan mis compañeros sobre ETA.

Si posible, quiero escuchar unos opiniones de mis compañeros sobre el tema. No creo que todos los hombres son como pulpos y creo que Mónica tiene mal suerte. Estoy curiosa qué piensan los chicos en la clase.

Además se comprueba que la opinión en grupo mueve a los estudiantes a obtener distintas visiones de sus compañeros, así como a potenciar su propia perspectiva con respecto a algún tema de mutuo interés:

¡La discusión en clase fue interesante! La mita de los compañeros creen que el dinero es lo más importantes y la otra mitad creen que lo que necesario son el amor, la familia y cosas abstractas... Es verdad que con las cosas me pongo feliz, pero sólo un tiempo muy corto. Creo que la familia, la amistad, la religión, la salud son las cosas que me dejan la felicidades eternas. Entonces, son las necesidades y por supuesto no puedo comprar las necesidades con dinero.

Otras de las fuentes del aprendizaje socio-colaborativo pueden obtenerse a través de las herramientas digitales en Internet. En el presente proyecto los aprendices recurren a dichas herramientas para la búsqueda de información y así llenar el vacío de información con diversas fuentes digitales:

Cuando estaba haciendo el segundo podcast, yo busqué un poco en el internet, encontré mucha información sobre ETA y Ernest Lluch”.

Hoy empiezo a usar Google para buscar unas palabras que no puedo buscar en el diccionario. Google es muy útil

No sabía la persona se llama Ernest Lluch, por eso no puedo entender la historia bien, pero después rebuscar lo por Internet, puedo entender por qué la mujer está llorando. Creo que aprendo algo nuevo que no lo sabía antes.

El podcast 2 es más corto y con el diccionario puedo entender de lo que hablan. He buscado información sobre ETA por Wikipedia. Está bien saber más historia y cultura de España.

Se ha visto en nuestro proyecto que los *podcasts* tienen el potencial de reforzar el conocimiento tácito (Sternberg y Caruso, 1985), puesto que permiten a los aprendices adquirir estrategias de aprendizaje mientras desarrollan sus tareas correspondientes:

Esta vez, cambio la manera de transcribir. No escucho cada frase mucho veces y con tantos cautos. Escucho todo el podcast y intento a entender lo que dice. Solo transcribo lo que entiendo, y para las palabras que no entiendo, intento a escribirlas, aunque están falsas. La manera ayuda a transcribir más de frases y ayuda a entender todo el podcast. Creo que es mejor no tratar tanto tiempo en transcribir una frase por la primera vez que escucho el podcast.

En este podcast, aprendo las palabras cauto, prudente, aprovechar, desaprovechar, defraudar. Cauto y prudente son adjetivos. Significan ten cuidado. Aprovechar y desaprovechar son antónimos. Significa usar algo bien y desaprovechar significa malgastar. Defraudar, mentir, engañar con sinónimos.

Estoy contenta que aprendí unas palabras nuevas como por ejemplo “doloroso, programación, cementerio y precaución”. Es muy bien que después de escuchar el podcast 2 en el segundo día, lo entiendo más. Creo que aprender palabras por medio de escuchar ayuda mucho memorizarlas.

Hemos intentado contrastar hasta aquí las teorías existentes de aprendizaje de lenguas extranjeras mediante *podcasts* con las percepciones de los alumnos de las transcripciones. Asimismo, creemos oportuno mostrar un aspecto que han reconocido los alumnos durante la tarea de transcripción y que, sin embargo, no ha sido mencionado por los estudios anteriores. Por último, plasmamos las reflexiones de los estudiantes en la construcción del *podcast*.

### 3.5. Reflexión en el enlace de palabras y del reconocimiento de fonemas en el proceso de aprendizaje de ELE

Hemos observado que a través del proceso de transcripción de los *podcasts* algunos aprendices son capaces de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, hasta incluso identificar y analizar las falsas particiones de la palabra:

Me ta cuenta que si una persona habla muy rápidamente, entonces si transcribo lo que escucho, no es verdad porque no puedo separar dos palabras correctamente:

Verdadero	Falso (mi transcripción)
que era	quera
adrede	a trete (todavía confundo ‘t’ con ‘d’)
vi este	viste
este	es de

Voy a cambiar “d” de “t” y “g” de “c” en el próximo *podcast* a ver si ayuda mejorarlo

También una cosa muy interesante es que cuando escuchaba el *podcast*, siempre oía un sonido que es similar a ‘comunismo’. Pero, ahora descubro que la palabra no es ‘comunismo’ sino es ‘comen mis hijos’... ¿Qué pasa mis oídos?

Ayer, escuché una palabra que suena como “doros”, pero después de escucharla más de veces, suena como “doloroso”. Ahora, escucho mejor.

También se ha podido observar que los sujetos en este proyecto, mediante las transcripciones, se muestran concientes de las dificultades que tienen a la hora de identificar algunos fonemas del español hablado por un extranjero (en nuestro caso uno de los *podcasts* es presentado por un francófono):

El *podcast* 3 es más rápido que el *podcast* 1 y 2. Y creo que “r” suena como “j” (cuando Cosima esta hablando). Por ejemplo, “pero” suena como “pejo”. Pienso que tengo un problema de separar palabras. Entonces, transcribo muchas palabras incompletas, por ejemplo: humano = mano, de repente = la pente.

### 3.6. Aspectos del proceso de construcción y producción de podcasts por estudiantes

A continuación reflejamos las percepciones, opiniones y valoraciones de los estudiantes durante su proceso de construcción de *podcasts* -individual / en parejas-. Se ha podido observar que la mayoría ha adoptado una actitud positiva pese a las dificultades que conlleva la realización de un archivo de audio digital:

¿Es difícil hacer el podcast? Buscar información y las opiniones del libro en Internet es muy interesante. Lo que más difícil es traducir mis ideas en español. Escribir lo que quiero hablar en español es muy desafiante, pero después de acabarlo, estoy orgullosa de mi mismo. Llevo más de dos años estudiando español, y el podcast es la última deber y como un final proyecto.

No es difícil escribir los diálogos. Lo más difícil es grabar el podcast. ¿Cómo habla más naturalmente? Al principio, esto es una gran dificultad, pero poco a poco, a través de practicar mucho, es más mejor.

...no tengo idea para hacerlo. Soy muy tímida y tengo miedo de escuchar a mi voz, creo que es muy extraño y me siento vergüenza cuando escucho, porque es totalmente diferente que oído cuando hablo, no puedo conocer mi voz cuando amplia por altavoces, y hablo con una maquina también me pone nervioso.

Hasta aquí hemos mostrado algunas reflexiones individuales de los estudiantes durante las 4 semanas consecutivas del proyecto -transcripción y producción de *podcasts*- que de cierta forma podrían asociarse a algunas estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras. En el siguiente punto daremos paso a unas pautas previas que podrían tomarse en cuenta para los profesionales que deseen aventurarse con este recurso digital en clases de ELE. Al mismo tiempo queremos dar con ello respuesta a la segunda pregunta planteada.

## 4. NOTAS DE ASPECTOS APRENDIDOS EN ESTE PROYECTO

A continuación hacemos un recuento de algunos aspectos importantes aprendidos durante el tiempo en que se llevó a cabo este proyecto con los *podcasts*. Mencionaremos algunos factores relevantes que tener en cuenta a la hora de trabajar con esta herramienta digital en clase de ELE.

- A. Contenido de los *podcasts*:** buscar el valor pedagógico para reforzar el material de instrucción en clase. El valor pedagógico puede percibirse en beneficios tanto para alcanzar los objetivos académicos como para potenciar el conocimiento individual de un tema determinado. En nuestro caso, hemos observado que tras el proyecto, los alumnos se mostraron satisfechos por haber conocido un tema nuevo mientras que al mismo tiempo desarrollaban estrategias para comprender el mensaje auditivo. Asimismo, hemos visto que los contenidos pueden tener un valor añadido para fomentar la comunicación y la discusión de un tema en concreto, así como para ayudar a los alumnos a compartir sus experiencias personales y anécdotas.
- B. Extensión de los *podcasts*:** cabe destacar que la media de extensión para las transcripciones en el presente proyecto, ronda entre 1 página de interlineado 1 para *podcasts* que oscilan entre 3 a 4 minutos. En cuanto a la producción, hemos notado que la fase inicial en la grabación es la más compleja, teniendo en cuenta que varios alumnos tardaron más de 1 hora en grabar los primeros 3 minutos. Sin embargo, conforme a la experiencia adquirida, la mayoría de los *podcasts* fueron producidos en menos de una hora.
- C. Espacio para albergar los *podcasts*:** antes de iniciar el proyecto tuvimos en cuenta el contenido, la extensión, las herramientas de construcción y un espacio para alojar los archivos digitales de audio producidos por los estudiantes. En lo que se refiere a este último aspecto, hemos alojado los *podcasts* producidos por los estudiantes en <http://ntuspanishpodcast.podomatic.com/>. Dicha página contiene material auditivo gratuito en varias lenguas sobre temas de la actualidad. Asimismo, esta dirección permite a los estudiantes descargar y suscribirse a través del RSS los *podcasts* más recientes de su interés personal.

## 5. CONCLUSIONES

En el presente estudio de 4 semanas hemos usado varios *podcasts* auténticos que los estudiantes descargaron desde Internet y que posteriormente fueron transcritos. Asimismo, al finalizar el proyecto los participantes construyeron y produjeron individualmente o en parejas *podcasts* que fueron almacenados en Internet.

Este primer contacto nos ha permitido observar que esta herramienta digital en clase de ELE favorece distintos aspectos en el proceso de aprendizaje del estudiante. Se ha visto, por un lado, que en las transcripciones se reflejan varios aspectos mencionados en los trabajos anteriores, lo que confirma esas teorías existentes del aprendizaje de lenguas extranjeras a través de los *podcasts*. Por otro lado, también se ha visto que en



esta actividad los participantes de este proyecto desarrollan una conciencia en su proceso de aprendizaje. Dicho de otro modo, muchos participantes hacen reflexiones sobre su proceso de aprendizaje, lo que desemboca en la identificación de falsas particiones de la palabra. Aunque este dato no sea novedoso en la enseñanza de lenguas extranjeras, vale la pena que los profesores tengan en cuenta este aspecto, ya que no siempre los estudiantes llegan a interpretar el sentido correcto o la intención del mensaje transmitido.

Si observamos los datos cuantitativos, creemos que un aspecto importante es la leve mejora del entendimiento del mensaje oral en los *podcasts* mediante las transcripciones. Esto puede deberse a las estrategias que desarrollan los estudiantes mientras realizan las transcripciones, siendo plasmadas en los diarios de aprendizaje; es decir, que adoptan formas para comprender mejor los *podcasts*. Esto puede verse reflejado en algún sentido en el número de palabras transcritas y el porcentaje de aumento de T1 a T2. También se ha visto que la gran mayoría de los participantes adoptan una actitud positiva pese a las dificultades que encuentran en las primeras fases del trabajo. Esta actividad nos ha abierto una ventana de observación de las dificultades que puede encontrarse el alumnado durante su etapa de aprendizaje de ELE, pero también nos abre una vía para subsanarlas. Creemos, sin embargo, que los resultados de este estudio no certifican la efectividad de esta herramienta digital de instrucción en clase de ELE. Futuros trabajos longitudinales o con un mayor número de estudiantes podrían realizarse para obtener unos resultados más significativos mediante el uso de los *podcasts* como material de instrucción en diferentes niveles de lengua.

Vemos que esta herramienta digital es por naturaleza colaborativa y social, permite a los alumnos compartir, crear y producir tanto de forma autónoma como en conjunto materiales auténticos que pueden estimular su producción oral. Asimismo, se ha observado mediante esta actividad que los *podcasts* han podido ofrecer una exposición real a la lengua a los alumnos, lo que ha permitido a los aprendices vivir una breve experiencia de inmersión y un contacto con las dificultades que pueden encontrarse ante una mensaje oral auténtico. Por otro lado, en las fases de producción de *podcast*, creemos que esta herramienta es ideal para fomentar la comunicación y activar de alguna forma la comunicación de aquellos alumnos pasivos. Por último, las pautas ofrecidas en este trabajo son, sin duda unos pre-criterios que pueden ayudar a conseguir que los *podcasts* tengan un sentido más pedagógico y aplicado en el campo del ELE en Taiwán.

## 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. Impreso.
- Borja, R. R. (2005). "Podcasting Craze Comes K-12 Schools". *Education Week*, 25, 14. Impreso.
- Chan, A., y Lee, M.J.W. (2005). "An MP3 a Day Keeps the Worries Away: Exploring the Use of Podcasting to Address Preconceptions and Alleviate Pre-class Anxiety Amongst Undergraduate Information Technology Students". En Dirk HR Spennemann & Leslie Burr (Eds.), *Good Practice in Practice. Proceedings of the Student Experience Conference 57th September '05*. Wagga Wagga, NSW: Charles Sturt University, 59-71. Impreso.
- Clark, D., y Walsh, S. (2004). *iPod-learning*. Brighton, UK: Epic Group. Impreso.
- Collis, B., y Moonen, J. (2002). "Flexible learning in a digital world". *Open Learning*, 17 (3), 217-230. Impreso.
- Edirisingha, P., Rizzi, C., Nie, M., y Rothwell, L. (2007). "Podcasting to Provide Teaching and Learning Support for an Undergraduate Module on English Language and Communication". *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8 (3), 87-107. Impreso.
- Huann, T.Y., y Thong, M.K. (2006). *Audioblogging and Podcasting in Education*. Web. Fecha de consulta: 10/2/2012.
- Lee, M.J.W., y Chan, A. (2007). "Reducing the Effects of Isolation and Promoting Inclusivity for Distance Learners Through Podcasting". *Turkish Online Journal of Distance Education- TOJDE*, 8(1), 85-104. Impreso.
- Lee, M.J.W., y Tynan, B. (2008). "Podcasts and Distance learning". En Salmon y Edirisingha (Eds.), *Podcasting for Learning Universities*, Open University Press, 93-102. Impreso.
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Web. Fecha de consulta: 25/2/2012.
- Meng, P. (2005). *Podcasting and Vodcasting: A White Paper*. Web. Fecha de consulta: 27/2/2012.
- McBride, K. (2009). "Podcasts and Second Language Learning: Promoting Listening Comprehension and Intercultural Competence". En Abraham, L. B., & William, L. (Eds), *Electronic Discourse in Language Learning and Language Teaching*, Amsterdam: John Benjamins, 153-167. Impreso.

- Power, D.J. (1990). "The Use of Audio in Distance Education". En S. Timmers (Eds.) *Training Needs in the Use of Media for Distance Education*. Singapur: Asian Mass Communication Research and Information Centre. Impreso.
- RECAP (Russell Educational Consultancy and Productions) (2005-2011). "Exploiting the Educational Potential of Podcasting". Web. Fecha de consulta: 15/2/2012.
- 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*, San Mateo, TX: CALICO, 13-34. Impreso.
- Simpson, J. (2009). *Oxford English Dictionary* (3rd ed.) New York: Oxford University Press. Web. Fecha de consulta 02/2/2012.
- Salmon, G. y Nie, M. (2008). "Doubling the Life of iPods". En Salmon y Edirisingha (Eds.), *Podcasting for Learning Universities*, Open University Press, 1-11. Impreso.
- Shin, M., Holden, T., y Schmidt, R.A. (2001). "From Knowledge Theory to Management Practice: Towards an Integrated Approach", *Information Processing and Management*, 37, 335-355. Impreso.
- Sternberg, R.J., y Caruso, D.R. (1985). "Practical Modes of Knowing". En E. Eisner. (Eds), *Learning and Teaching the Ways of Knowing: 84th Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press. Impreso.
- Thorne, S., y Payne, J. (2005). "Evolutionary Trajectories, Internet-mediated Expressions, and Language Education". *CALICO*, 22 (3), 371-387. Impreso.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press. Impreso.