

Didáctica del podcast en el programa PMAR. Una experiencia de aula en la Comunidad de Madrid

(Podcast Didactics in the 8th Grades. A Classroom Experience in the Community of Madrid)

M. Julia González Conde
Universidad Complutense de Madrid (España)
Hugo Prieto González
Comunidad de Madrid (España)
Francisco Baptista Gil
Universidad del Algarve (Portugal)

DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30618>

Cómo referenciar este artículo:

González Conde, M. J., Prieto González, H., y Baptista Gil, F. (2022). Didáctica del podcast en el programa PMAR. Una experiencia de aula en la Comunidad de Madrid. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), pp. 183-201. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30618>

Resumen

Este artículo desarrolla un análisis de tipo experimental, transversal y descriptivo en el que se plantea la ‘*didáctica del podcast*’. Cuenta con una estructura monográfica de acuerdo con la contextualización, diagnóstico y justificación de un proyecto educativo, como una posible solución práctica a un problema real en alumnos de 2º de Secundaria, acogidos a PMAR (Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento) y matriculados en un Instituto de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid (España). Un programa oficial que se concibe como una medida de atención a la diversidad, con una metodología y programación académica específica. Para ello, se optó por una investigación cualitativa, de acción participativa y dialógica, que tiene como base las perspectivas y acciones de los participantes a través del sistema *podcasting*. Esto ayudó a comprender y profundizar en el fenómeno específico de este estudio, cuyo fin es presentar un análisis de resultados y una serie de conclusiones. Se emprendió para ello un proceso práctico desarrollado con estos estudiantes, en el ámbito sociolingüístico, que nos permita determinar sus avances cognitivos y emocionales, y en qué medida los docentes utilizamos materiales didácticos innovadores, como estrategia lúdica, adecuada, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: multimedia; audiovisual; didáctica; Educación Secundaria Obligatoria (ESO); lenguaje.

Abstract

This article develops an experimental, cross-cutting, and descriptive analysis in which ‘podcast didactics’ is proposed. It has a monographic structure according to the contextualization, diagnosis and justification of an educational project, as a possible practical solution to a real problem in 8th graders, welcomed to PMAR (Learning and Performance Improvement Program) and enrolled in an Institute of Secondary Education of the Community of Madrid (Spain). An official program that is conceived as a measure of attention to diversity, with a specific methodology and academic programming. Thus, we opted for a qualitative participatory and dialogue-based action research, which builds on the perspectives and actions of the participants through the podcasting system. This helped to understand and deepen on the specific phenomenon of this study with the purpose of presenting an analysis of results and a series of conclusions. A practical process developed with these students, in the sociolinguistic field was undertaken to determine their cognitive and emotional progress, and to what extent teachers use innovative didactic materials, as an appropriate ludic strategy in the teaching-learning process.

Keywords: multimedia; audiovisual; didactics; 8th grades; language.

Los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR) se conciben en España como una medida de atención a la diversidad en los que se utiliza una metodología específica, a través de una organización de los criterios de evaluación y situaciones de aprendizaje que garanticen el logro de los objetivos de la etapa y la adquisición de las competencias.

Su finalidad es que estudiantes de 2º y 3º de ESO, “con dificultades de aprendizaje”, puedan cursar el cuarto (último curso) por la vía ordinaria y obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (el Título de ESO).

En el curso 2016-2017, de acuerdo con el calendario de implantación de la LOMCE, procede aplicar los Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento (PMAR) en 2º y 3º de ESO, siempre que los centros tengan alumnos que cumplan los requisitos para dicho Programa, hayan realizado adecuadamente el proceso de evaluación y orientación de los alumnos y de información a los padres, y alcancen el mínimo que establezca la Orden que los regule (Consejería de Educación, Juventud y Deporte. Comunidad de Madrid).

Una vez acatada la normativa impuesta por cada Comunidad Autónoma, existen unos requisitos generales que marcan cuándo un estudiante necesita incorporarse en este programa PMAR, siendo el centro docente, con autorización del director del mismo, quien tendrá la última palabra sobre su ingreso.

Los estudiantes de 2º PMAR cursarán los tres ámbitos y las materias propias del programa, así como la tutoría, dentro de un grupo específico; el resto de materias las deberán cursar con un grupo de referencia, de 2º de ESO.

Tabla 1
Ámbitos y Materias de estudio 2º PMAR en la Educación Secundaria Obligatoria

		HORAS SEMANALES	MATERIAS TRONCALES
ÁMBITOS	• Ámbito Sociolingüístico	8 h.	Lengua Castellana y Literatura, y Geografía e Historia
	• Ámbito Científico y Matemático	7 h.	Biología/Geología/ Física y Química/ Matemáticas
	• Lenguas extranjeras	3 h.	Inglés
MATERIAS ESPECÍFICAS OBLIGATORIAS	• Educación Física	2 h.	
	• Religión/Valores Éticos	1 h.	
	• Educación Plástica, Visual y Audiovisual	2 h.	
	• Música	2 h.	
MATERIAS LIBRE CONFIGURACIÓN	• Tecnología, Programación y Robótica (LCA)	2 h.	
ESPECÍFICAS OPCIONALES/ LIBRE CONFIGURACIÓN	• Segunda lengua ofertada (francés)		
	• Recuperación de Lengua	2 h.	
	• Recuperación de Matemáticas		
	TUTORÍA	1 h.	

Elaboración propia. Según las normas de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte. CAM

METODOLOGÍA

Para el desarrollo de la investigación y considerando la literatura científica sobre diferentes contextos educativos orientados a nuestra línea de estudio, hemos planificado una experiencia, utilizando un enfoque metodológico cualitativo, mediante el diseño cuasi- experimental para el ensayo educacional, consistente en elegir, sin ningún tipo de selección aleatoria, los grupos que cursan 2º PMAR en uno de los Institutos de Educación Secundaria, situado en la zona Noroeste de la Comunidad de Madrid, en la Sierra de Guadarrama¹. Una localidad joven de 13.334 habitantes con una media de edad de 39,76 años².

En nuestro proyecto también se incluyen las apreciaciones de Gema Tur y Victoria Marín (2015), en cuanto a su aportación pedagógica y didáctica sobre la integración de la tecnología como fundamento significativo, reflexivo e innovador de su aplicación en el educando.

[...] While an important effort has been made to overcome first-order barrier such as resources, training, and support, it cannot be observed that technology has been successfully introduced in Education. Therefore, second-order barriers such as attitudes and beliefs are being by teachers. It has been argued that the introduction of technology has to be directed towards the empowerment of cognitive and high-level thinking skills and has to be used based on student-centered approaches (Tur y Marín, 2015, p. 57).

Esta es una de las principales razones que nos ha movido a elegir este tipo de investigación participativa y dialógica, a través de la didáctica del *podcast* para comprobar si su técnica es pedagógica y al mismo tiempo es efectiva para estos alumnos PMAR.

Participantes del estudio

La población de muestra de este estudio se realiza con los treinta estudiantes de 2º PMAR, pertenecientes a este IES, y repartidos en dos aulas, de 15 alumnos³ cada una (A y B), según la organización y estructura mantenida en dicho centro educativo.

Los autores de este artículo se ciñeron a esta localización y número de muestra por distintas razones:

- Por tratarse de la totalidad de alumnos de 2º PMAR de este IES, que además inician esta nueva experiencia docente.
- Aprovechando la disposición de uno de los componentes del artículo que es el profesor de estos dos grupos PMAR, en el ámbito sociolingüístico (Lengua Castellana y Literatura, y Geografía e Historia), además de su tutor. Una particularidad que nos brinda la posibilidad de un mayor acercamiento a estos estudiantes y un mejor conocimiento y control de sus dificultades, avances e integración en el proceso de su aprendizaje.
- Y, en tercer lugar, por la imposibilidad de ampliar el ensayo a diferentes centros de enseñanza de la misma localidad madrileña y a otros alumnos del mismo curso, debido al estado actual de aislamiento por el coronavirus.

De acuerdo a los datos sociológicos de esta población de muestra, la edad media del alumnado se sitúa en los 15 años, con un rango de edad entre 14 y 16. En cuanto al género, la muestra no es paritaria, ya que el número de chicas es muy inferior al

de chicos (6 de 30). Su procedencia cultural y geográfica también es muy variada. Pertenecen a distintas nacionalidades: solo 10 de ellos son españoles, el resto provienen de América Latina (8), de Europa del Este (7), y de los países árabes (5).

Esta población de estudio también cuenta con un bajo o nulo rendimiento en su aprendizaje general y tiende a mostrar distracción y pasividad en todos los ámbitos académicos, así como una conducta disruptiva y agresiva en clase y fuera de ella.

En nuestra labor tutorial, y tras consultar con el departamento de Orientación, comprobamos que un alto porcentaje de este alumnado está afectado por alguna causa anímica, personal, familiar, social, ambiental, circunstancial o incluso psicológica, lo que naturalmente les condiciona e impide alcanzar un beneficio académico adecuado y un grado de satisfacción. La evidencia científica corrobora este hecho y nos muestra que los problemas de disciplina en el entorno educativo están relacionados con la falta de estabilidad emocional del adolescente, lo que repercute negativamente en su aprendizaje, y es una de las principales causas de fracaso y abandono escolar. En este sentido, el profesorado tiene un papel muy importante. “Los alumnos que perciben buenas relaciones en el interior de la escuela tienden a mejorar su rendimiento” (Cerdá et al., 2019).

Además, comprendemos que la programación oficial de PMAR aún les exige una temática demasiado extensa y un ritmo demasiado rápido para este tipo de alumnado, lo que les dificulta la comprensión y el correcto aprendizaje a la hora de entender la materia y estudiarla por cuenta propia.

Otro factor que parece influir en el aprendizaje de estos estudiantes son los recursos didácticos tradicionales que normalmente utilizamos los docentes, con los que estos estudiantes tampoco se sienten cómodos.

OBJETIVOS DE ESTUDIO

En una sociedad en la que, hoy en día, prácticamente todos los jóvenes son nativos digitales, el uso de recursos tecnológicos puede favorecer la enseñanza y el aprendizaje y, en este caso, reforzar la expresión escrita y oral. Las ventajas del *podcasting*, es que puede ser desarrollado no solo por los profesores, sino también por los estudiantes, como es el caso. Permitiendo la focalización en contenidos específicos, su análisis y discusión, la construcción del *podcast* de forma colaborativa y, finalmente, su exposición y evaluación.

Para ello se plantean los objetivos didácticos (Ferreiro (2006, p. 124; citado por Trujillo, 2011, p. 66) emprendidos en este estudio:

- Cumplir las funciones didácticas fundamentales que garanticen, entre otras cosas, captar, orientar y encauzar la atención de los estudiantes hacia lo que han de aprender.
- Activar sus funciones psicológicas con el fin de que afiancen el aprendizaje por atención y comprensión.

- Encontrar estrategias y situaciones óptimas que permitan la construcción del conocimiento en el proceso de búsqueda, elaboración y producción de información sobre el asunto tratado.
- Posibilitar el conocimiento e intercambio fructífero entre los que aprenden.
- Propiciar la reflexión sobre lo que hay que hacer, lo que se hizo y cómo se hizo, así como lo que se está haciendo en un momento dado.
- Inducir a retomar constantemente el conocimiento y la experiencia anterior y recuperar la información procesada.
- Evaluar procesos y resultados de la actividad realizada.

Contexto y aplicación pedagógica

Este trabajo se sitúa en un modelo educativo experimental en el aula que tiene en el aprendizaje activo, dialogante y comprensivo una de sus señas de identidad, donde se anima a los participantes a realizar acciones como “[...] formular preguntas reflexivas y críticas, aclarar valores, plantearse futuros más positivos, pensar de modo sistémico, responder a través del aprendizaje aplicado, explorar la dialéctica entre tradición e innovación” (Tilbury, 2011, p. 31).

Una enseñanza que vaya más allá del conocimiento (Simpson, 2016), poniendo mayor énfasis en una fórmula inclusiva, basada en “el respeto y la celebración de la diferencia” (Freire, 2008), que sea conversacional y dialógica, siempre constructiva, e “integradora⁴” sobre todo en el caso de una educación especial (Castillo-Rodríguez y Garro-Gil, 2015), donde se gane la confianza de los estudiantes y se muestre mayor empatía con sus dificultades y en la que se le conceda a la labor e implicación del docente un papel esencial (Alexander et al., 2017; Asterhan et al., 2020; Kim y Wilkinson, 2019; Mitchell y Sutherland, 2020; Reznitskaya y Wilkinson, 2015; Reznitskaya y Gregory, 2013; Sedova et al., 2016; entre otros).

Para una educación inclusiva, la diversificación de los procesos presupone mejoras en la enseñanza-aprendizaje como el desarrollo de la autonomía del alumno, la ruptura con el modelo tradicional, el trabajo en equipo, la integración entre teoría y práctica, el desarrollo de una visión crítica de la realidad y el fomento de una evaluación formativa.

En nuestro Proyecto Educativo de ESO, se menciona como uno de los objetivos, en el campo de las materias troncales de Lengua Castellana y Literatura, el desarrollo de la capacidad literaria para lograr un sentido crítico, creativo, comprensivo e interpretativo a través de diferentes textos que involucren el lenguaje verbal y no verbal. Además, en los ejes transversales se toma el papel de la literatura como el proceso estético y cultural asociado al lenguaje, utilizado para establecer relaciones entre los elementos gramaticales y el uso de la lengua en un contexto literario.

Se opta por esta área de conocimiento, la literatura, para desarrollar en estos alumnos ese pensamiento crítico reflexivo y dotarles “[...] de instrumentos autoformativos múltiples, plurales, alternativos y, al mismo tiempo, ofrecerles

criterios de selección de la información, fundamentos para su acción en el mundo” (García García, 2003). En este aprendizaje socioemocional se incluyen no solo los aspectos cognitivos e intelectuales, sino también los elementos afectivos, sociales y morales que dotará al alumnado de actitudes útiles para la vida (UNESCO, 2013).

Asimismo, se incurre en estos procesos cognitivos, afectivos y emocionales con el propósito de desarrollar en estos alumnos las capacidades y habilidades suficientes para el análisis y la interpretación informativa, con el propósito de establecer bases sólidas para realizar inferencias, dar explicaciones, tomar decisiones y solucionar los problemas (Martínez, et al., 2004).

Elección del sistema de *Podcasting*

Se quiere hacer hincapié en el aprendizaje colaborativo mediante prácticas de aprendizaje, en esta ocasión a través del *podcasting*, porque por medio de la participación activa, los alumnos pueden compartir los resultados de sus tareas para su reutilización y enriquecimiento. Siempre, como se ha indicado, siguiendo un proceso premeditado, compartido y pormenorizadamente preparado, de acuerdo con los fines didácticos que se quieren alcanzar.

El uso del *podcast* tiene que variar según los objetivos y las condiciones técnicas y logísticas y no puede ser reducido a un texto leído en voz alta. Un buen *podcast* exige por parte de quien lo diseñe un mini guion bien elaborado (Laaser et al., 2010, p. 9).

Se comprueba que en la mayoría de las experiencias observadas, el modelo del *podcast* se utiliza como mero depósito de contenidos o transmisor de conocimientos; es decir, como producto fijo o a modo de presentaciones en formato pdf, auditivas o visuales, para la memorización o visualización de textos o imágenes, que casi siempre son ofrecidas por el profesor. Según nuestra condición de docentes, se observa que la motivación de los estudiantes aumenta cuando pueden participar no solo en la recepción sino en la producción misma de los *podcasts*.

Se plantean, entonces, las siguientes hipótesis, ¿es el *podcasting* una herramienta eficaz en nuestro ámbito y con nuestros alumnos?; ¿con qué frecuencia se deberían desarrollar nuestros contenidos mediante este dispositivo?; ¿aplicando este recurso en clase, se coincidiría con los intereses de motivación de nuestros estudiantes?, o, dicho de otra forma, ¿sería el formato *podcast* el más adecuado para la formación literaria, lingüística y social de nuestros alumnos?

Se observa la gran variedad de fórmulas propuestas para la utilización del *podcast educativo*: desde la audición de un libro, un texto o cualquier otra narración auditiva, la lectura de un escrito o documento, la realización y transmisión de entrevistas o encuestas, la grabación de ponencias o clases en el aula como material de refuerzo o archivo de nuestra memoria, o como apoyo al aprendizaje autónomo. También los

podcasts son muy frecuentes en la modalidad semipresencial o *Blended Learning* por su ventaja de combinar el trabajo presencial del aula con el de línea, a través de internet y medios digitales, en cualquier momento y espacio elegidos.

De este modo, el sistema *podcasting* podría ser utilizado desde distintas áreas de educación. En el formato de audiolibros transformando la experiencia de lectura en una experiencia auditiva y suponiendo una mejora sustancial de la competencia comunicativa, con alto poder de difusión a través de un blog o página web como poderosa herramienta didáctica. Asimismo, la sencillez de su sistema para el manejo, desarrollo y emisión de contenidos favorece la labor del docente y crea una nueva experiencia en el alumnado, en cuanto a la grabación de temas, entrevistas, ponencias u opiniones diversas.

En nuestro caso particular y teniendo en cuenta que estos alumnos tienen un bajo o escaso rendimiento en su aprendizaje y prestan muy poco interés en clase, nos servimos del *podcasting* para establecer una relación más personal con ellos y conocer más a fondo su grado de conocimientos sobre las materias impartidas y así poder mantener un adecuado ritmo de aprendizaje, acercarlos a un pensamiento crítico y dotarles de una mejor habilidad y creatividad comunicativa al compartir experiencias y fuentes de datos en la búsqueda de información a través de Internet.

Coincidimos con Solano y Sánchez (2010, p. 128) en su definición del *podcast* como “medio didáctico que supone la existencia de un archivo sonoro con contenidos educativos y que ha sido creado a partir de un proceso de planificación didáctica. Puede ser elaborado por un docente, por un alumno, por una empresa o institución”. Definición que subraya el hecho de que un *podcast* para ser considerado educativo debe estar vinculado a una planificación didáctica con unos objetivos pedagógicos concretos.

Se elige para este fin el diseño de una estrategia didáctica basada en la motivación, la colaboración, la autorregulación y reflexión, que nos permita generar un cambio en las formas de pensar, de sentir y de hacer de los estudiantes. (Moreno-Pinado y Velázquez, 2017, p. 53) y adoptar una postura crítica hacia la aportación de nuestros alumnos (Haneda et al., 2017).

Del mismo modo, nos decidimos por el *podcast* como medio sonoro por las posibilidades que ofrece, por su gran movilidad, por los mecanismos de reproducción de mp3 que existen en la actualidad y la facilidad y gratuidad en su descarga, lo que permite su audición en cualquier momento y lugar.

Se recogen las indicaciones de Cabero y Gisbert (2005) sobre las posibilidades educativas de la introducción de audio en nuestras aulas; resumidas en las siguientes líneas:

- Proporciona un ambiente de continuidad narrativa.
- Humaniza la relación usuario-máquina.
- Capta la atención y motiva sus acciones.
- Desarrolla procesos de identificación y de participación del usuario.

- Refuerza la interacción en la navegación.
- Puede utilizarse para enfatizar y personalizar la instrucción.

Asimismo, a la hora de diseñar un medio, como el *podcast*, se tuvieron muy presentes los objetivos de aprendizaje planteados, sus posibilidades para promover dichos objetivos y la disponibilidad tecnológica de los estudiantes.

Con tal fin, se diseña una ficha pedagógica, previa a la edición del *podcast* educativo, que, siguiendo las instrucciones de Solano y Sánchez (2010), contempla diferentes categorías para dar respuesta a la estructura didáctica: con la descripción de la actividad, el proceso y fases de temporalización (especificando cada una de las tareas), competencias y capacidades de los alumnos (sus conocimientos previos y las técnicas requeridas), la metodología adoptada, los recursos utilizados, y, por último, el criterio de evaluación con los resultados esperados.

PROPUESTA Y REALIZACIÓN DEL PROYECTO *PODCAST*

En el momento de comenzar el programa, con el fin de conocer las condiciones iniciales de ambos grupos, A y B, así como su grado de similitud, se comprobó que no existían diferencias significativas en torno a estas variables: las dos aulas contaban con el mismo número de estudiantes (15), las calificaciones en la materia troncal de Lengua Castellana y Literatura del curso anterior eran semejantes (solo aprobados) y las obtenidas por estos mismos alumnos en la preceptiva evaluación realizada a principio del curso sobre el mismo tema de la Edad Media eran suspensos, salvo dos alumnos de la clase B, que habían superado el examen.

Esto nos llevó al replanteamiento de una propuesta pedagógica basada en la elaboración de una secuencia didáctica, comprendida en dos semanas y repartida en cuatro fases: motivación de los grupos, preparación de la materia, producción del proyecto y su exposición en clase.

En primer lugar, se estableció un cronograma de la actividad sobre el proceso de planificación, preparación y producción de los *podcasts* para determinar las fases de temporalización y tareas a cometer por las dos clases de 2^o PMAR (A y B).

Tabla 2

Periodos de temporalización del Proyecto Podcast

-
1. Fase de motivación: una sesión presencial en la semana 1^a (2 horas)
 2. Fase de preparación: 2 sesiones presenciales en la semana 1^a (4 horas) + 2 horas no presenciales
 3. Fase de producción: 2 sesiones presenciales en la semana 2^a (4 horas) + 4 horas no presenciales
 4. Fase de exposición *podcast*: 1 sesión presencial en la semana 2^a (2 horas)
-

Elaboración propia

Cada grupo de clase, A y B, contó con el mismo tiempo de ejecución, dos semanas, y en el mismo periodo de realización: semana 1 (del 7 al 11 de diciembre, 2020) y semana 2 (del 14 al 18 de diciembre, 2020). Se eligió ese momento porque los estudiantes ya habían finalizado el primer trimestre y disponían de un periodo no lectivo para la realización de distintas actividades culturales.

En total, se consumieron 12 horas presenciales para la realización de proyecto *podcast*, distribuidas en esas dos semanas, 6 en la primera y 6 en la segunda. Las cuatro restantes para completar las 16 horas, con las que contábamos en el ámbito sociolingüístico, se dedicaron a otras actividades relacionadas con Geografía e Historia.

Experiencia en el aula

Se escogió un período histórico determinado, el de la Edad Media, cuyos resultados alcanzados por un sistema tradicional anterior fueron demoledores (solo dos aprobados en los dos grupos A y B). Se incidió sobre el mismo tema fallido, que, en esta ocasión, y a través del sistema del *podcasting*, no solo contemplaría aspectos literarios sino que abarcaría otros transversales, además de la lengua, como particularidades históricas, sociales, modos de vida, de pensamiento, de actuación medieval, etc.

Un proyecto que denominamos: “¿Es la Edad Media una época oscura?”. Además, se incorporó un diseño didáctico, que finalizaría con la realización de *podcasts*, siguiendo los pasos de una planificación proyectada y previamente compartida por la clase.

Coincidimos con las autoras Solano y Sánchez (2010, p. 132) en que, antes de incluir esta herramienta pedagógica “[...] debemos plantearnos si realmente es adecuada para nuestra clase, cuáles son las características, motivaciones, intereses y competencias de la audiencia, la temporalización y cuál va a ser el procedimiento metodológico y las estrategias que utilizaremos para desarrollar los contenidos”.

De esta forma, nos planteamos las actividades que se podrían realizar y los componentes didácticos que cada una de ellas debería tener para contribuir eficazmente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Con este propósito se definió una estructura didáctica, que podría ser ampliada o reducida de acuerdo con estos u otros indicios, características y requisitos de una actividad dispuesta a promover la creatividad y estimular la confianza en el autoaprendizaje, la argumentación y la toma de decisiones, además de favorecer el desarrollo de habilidades interpersonales y el trabajo en equipo.

Del mismo modo, se recurrió a la enseñanza dialógica por las características que ésta abarca en relación con su “intencionalidad” al establecer unos objetivos educativos específicos, por su idea de “colectividad” y “reciprocidad” a través de la implicación del profesor-alumno, y por “su apoyo” al contar con la colaboración de los estudiantes para llegar a acuerdos (Rapanta et al., 2021, p. 22).

Organización y tareas que realizar por los grupos

- Cada grupo de clase, A y B, quedó repartido en subgrupos de dos/tres alumnos.
- Cada subgrupo se ocuparía de un enfoque medieval concreto, literario, histórico, social, cultural, etc.
- Tras una búsqueda en Internet, y la realización de una serie de resúmenes escritos sobre el tema concreto que expondrían en clase, los treinta alumnos (15 en cada aula), primero por parejas, luego por subgrupos de tres o cuatro, y siempre con el asesoramiento del profesor, procederían a diseñar un guion previo, que diera paso a una grabación de un *podcast*, a modo de boletín informativo.
- En este formato de presentación se podrían manejar encuestas, informes o discusiones, e incorporar ráfagas musicales (elegidos por ellos) y cambios de voces de locutores para dar ritmo y estructura al *podcast*.
- La narración debería contener determinadas reglas: estar construida con frases simples, dar el mensaje principal primero, utilizar metáforas e imágenes, y emplear un lenguaje coloquial personal, pero lo suficientemente culto como para ser adecuado para su audición. Su duración no tendría que superar los diez minutos.

En cuanto al diseño pedagógico, y siguiendo la materia de referencia, la Edad Media “¿Es la Edad Media una época oscura?”, se comienza con una propuesta inicial hacia el alumnado:

“¿Qué sabéis sobre la Edad Media?” (Coloquio en clase)

¿Sería una época “tan oscura” como se dice?

¿Qué semejanzas o diferencias podéis encontrar según vuestro modo de actuar, de pensar... y en relación con vuestra forma de vida y pensamiento?

La primera fase: la motivación de los alumnos

Se inicia el programa con esta primera fase de “motivación del alumnado” por coincidir con varios autores (Ainscow et al., 2006; Arens et al., 2015; Asterhan et al., 2020; Durlak et al., 2011; Pedro et al., 2016; Tur-Porcar et al., 2021) que subrayan que la educación socioemocional favorece la implicación del alumno en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, al crearse un clima “cohesionado de aula”, que la convierte en el lugar idóneo para el desarrollo integral del estudiante, no solo desde el aspecto académico, sino emocional y social.

Siguiendo estas premisas, se replantea una propuesta pedagógica basada en esta secuencia didáctica.

A/ Se formula el proyecto y se detallan los nuevos conocimientos que se han de adquirir, presentados como criterios que guiarán la producción. Se quiso acercar la

sociedad medieval a la nuestra y para eso se animó a los estudiantes a que encontraran características similares y opuestas a las actuales.

[...] diseñamos un elemento estimulante que promoviera la discusión. Cada tema, que hasta ahora solo era una descripción teórica y suma de ejemplos, debía formular algo parecido a unas preguntas de base que pusieran en funcionamiento el motor de arranque de su pensamiento (Berger, 2006, p. 231).

La clase se dividió en parejas o en grupos de tres alumnos, que debían contar con un apartado de búsqueda entre los temas ofertados y previamente referidos y discutidos en clase.

- Escritores (2 grupos)
- Pensadores (2 grupos)
- Inventores (2 grupos)
- Manifestaciones artísticas de la época (2 grupos)
- Espectáculos (2 grupos)
- Ocio (2 grupos)
- Vestimenta de esa época y la diferencia o semejanza con la nuestra (2 grupos)

B/ Se inicia en clase la búsqueda en Internet. En esta fase se trata de elaborar los conocimientos necesarios para llevar a cabo la tarea: contenidos, imágenes, situación discursiva, tipo de textos, etc.

Aquí los estudiantes descubren que en su análisis comparativo, medieval y actual, existen más semejanzas de las esperadas.

El objetivo de estas actividades, donde se crean espacios de aprendizaje colaborativo de comunicación, es ofrecer modelos de estrategias de planificación y resolución de problemas reales o simulaciones para que más adelante cada estudiante sea capaz de realizarlo de forma autónoma.

Cuando hacemos referencia a los procesos de colaboración, también conocidos como procesos sociales de construcción del conocimiento, no resulta difícil adivinar que algunos de sus grandes beneficios están dirigidos hacia la definición de conceptos, la posibilidad para la estructuración de las ideas, la facilidad de compartir conclusiones, y sobre todo, la elaboración del propio aprendizaje (Llorente y Marín, 2010, p. 27).

La segunda fase: la preparación de la materia

En este momento, esos mismos grupos de dos/tres estudiantes, escriben un texto, con características muy diferentes, según el tipo de tema, de contenido o de objetivos planteados, y posteriormente lo exponen a la clase.

Uno de los principales problemas del alumnado extranjero está relacionado con el aprendizaje de la lengua castellana y su utilización en el contexto académico. Dicho problema existe, incluso, para el alumnado latinoamericano que también manifiesta dificultades de comprensión y expresión oral y escrita en actividades académicas de aula (Verdeja y González, 2018, p. 160).

La actividad se lleva a cabo por las mismas parejas que han realizado la búsqueda; de este modo, los estudiantes utilizan el material elaborado durante la primera fase. Es importante su interacción oral y la ayuda del profesor, un mecanismo - a nuestro entender- imprescindible para aprender a seguir procesos adecuados de producción oral y escrita.

- a. Cada subgrupo realizará un primer borrador con un resumen escrito sobre los hallazgos encontrados. Este resumen se perfeccionará con una labor individual, en casa, por cada estudiante.

Según Anna Camps (1995, p. 1) un proyecto de composición escrita se formula como una propuesta de producción global con fines comunicativos y objetivos de aprendizaje. Esta autora señala dos de las razones fundamentales de la orientación en la didáctica de la composición escrita: favorece el descubrimiento de la funcionalidad de los escritos y facilita el dominio de las capacidades necesarias en las actividades de la escritura.

- b. Corrección, lectura y exposición oral de estos resúmenes al resto de grupos.

Al final de esta fase se procederá a crear un cronograma de producción- exposición de su proyecto para responsabilizar a los alumnos sobre la labor y ejecución del mismo.

La tercera fase: la producción del proyecto

En ella, se juntarán dos subgrupos (4/5 alumnos) que elaborarán un guion del *podcast* con la materia tratada. Ellos mismos elegirán al otro grupo con quien compartir sus contenidos, de acuerdo con la similitud o complemento de temas.

Se entiende que el manejo de herramientas tecnológicas facilita, de manera significativa, el trabajo de aula, que se vuelve más interactivo, flexible y dinámico, sobre todo en la edad de los participantes en la que la tecnología es algo inmanente en ellos.

Will Richardson, autor de libros como: “Libertad para aprender” (2015), de capítulos como “Habilidades del siglo XXI: repensar cómo aprenden los estudiantes” (2010) o de “The new face of Learning” (2006), por poner un ejemplo entre sus numerosos artículos, es un gran defensor de la reforma escolar capaz de fomentar e integrar la tecnología en el aprendizaje. Richardson también aboga por el *podcast*, junto con otras herramientas web como los *Weblogs* o *Wikis* (2006), como métodos eficaces de innovación didáctica, en menoscabo de programas cerrados y pruebas estandarizadas que cercenan la enseñanza al no extender la programación más allá de las paredes del aula, a través de redes de aprendizaje personal, con el fin de formar comunidades alrededor de las “pasiones” y “talentos” de los estudiantes (citado en Laaser, et al., 2010, p. 4).

Fase cuarta: exposición en clase

Una vez creado el *podcast*, se procederá a su audición y se trabajará de nuevo con los contenidos reproducidos.

Vázquez y Sevillano (2011, p. 151) definen en el siguiente texto las actividades realizadas con nuestros alumnos a lo largo de las distintas fases de realización de los *podcasts*.

La elaboración de un *podcast* es una actividad constructiva que puede hacerse individualmente o de forma colaborativa. Se puede motivar a los alumnos a crear un programa de radio cuyo contenido sea la temática que estemos trabajando en el aula o se puede hacer un reparto en grupos y que al final expongan, compartan y reproduzcan en el aula los *podcasts* elaborados.

DISCUSIÓN Y RESULTADOS

A la luz de los resultados es relevante la consideración relacionada con la carencia que pretende ver este estudio, el tamaño relativamente pequeño de la muestra (dos aulas y treinta alumnos) y el hecho de que se haya centrado en un solo tema y en una época determinada, el de la Edad Media, lo que también resta efectividad a nuestro análisis. Sin embargo, los datos de la investigación permiten avanzar algunas conclusiones, si bien, como decimos, por las características de la muestra se impone la prudencia en la interpretación y generalización de sus resultados.

También debemos señalar que ésta es una experiencia puntual, en un momento especial (confinamiento y ausencia de algunos alumnos por el coronavirus),

llevada a cabo con dos grupos concretos, cuyo corpus en otras circunstancias podía haberse extendido a 3º de PMAR, en el mismo centro o en el de otra localidad y tal vez con otra tipología (centros concertados o privados), y haberse ampliado a una temporalización mayor. Observaciones que tienen como objeto la verificación de los resultados que aquí se presentan.

Sin embargo, el criterio y la instrucción que proporciona este estudio, basado en las distintas fases de preparación de los trabajos de *podcast*, pueden considerarse efectivos para el propósito del programa, ya que se vieron reflejados no solo como experiencias o ensayos en el aula sino como arranque de iniciativas, opiniones y propuestas de sus participantes. Se comprueba en todo el colectivo de los dos grupos experimentales una mayor estabilidad y control emocional en su comportamiento en el aula.

Respecto a las actividades desarrolladas que tenían como propósito fortalecer el ejercicio de la expresión escrita y oral, así como la participación por medio del enfoque de aproximación a la escritura (“la escritura como función”), se cumplió el objetivo propuesto.

En cuanto a los resultados que derivan del recurso didáctico utilizado, el texto periodístico audiovisual, los datos avalan que fue apto para la comprensión sonora del *podcast*. En la práctica realizada, primero como texto narrativo audiovisual y posteriormente como guion audiovisual, se percibe una cierta coherencia en la evaluación sobre los principios y valores significativos en los conocimientos adquiridos. Se refuerza el ejercicio escrito y oral, además del método de trabajo adquirido por ellos mismos. Asimismo, es destacable resaltar que los alumnos participaron con gran entusiasmo en estas actividades, aunque la manifestación del modelo educativo en sus conocimientos básicos sobre el tema tratado podría ser claramente mejorable.

Cabe también reseñar que el enfoque pedagógico presente en la investigación no motivó, de manera completa y continuada, a la totalidad de alumnos para la consolidación de un aprendizaje significativo, a través del sistema *podcasting*, y tampoco todos los *podcasts* alcanzaron una calidad suficiente en su producción, aunque el esfuerzo realizado en la ejecución de sus tareas fue valorado positivamente. No obstante, el interés y satisfacción con el programa tuvo una recepción muy positiva por parte del alumnado. Los estudiantes valoraron su propio esfuerzo personal y el del resto de sus compañeros, lo que nos anima a pensar que nuestro método inclusivo, participativo y crítico favoreció la interacción igualitaria.

CONCLUSIONES

No cabe duda de que la motivación de estos estudiantes creció considerablemente con la participación directa en el trabajo de búsqueda de información y análisis, redacción y producción final del *podcast*.

Asimismo, los espacios colaborativos, que conectan a estudiantes de un mismo grupo, a través del proceso de producción de herramientas como el *podcasting*, permiten generar un buen ambiente de trabajo proporcionando al alumno una visión global e individual del desarrollo del conocimiento.

Entre los numerosos beneficios que podemos encontrar en la aportación del *podcasting*, no solo para los estudiantes sino también para los docentes, es el de flexibilizar y agilizar el tiempo y el espacio que requiere la educación tradicional, además de explotar otros estilos diferentes de aprendizaje-enseñanza.

Contestando así a las primeras hipótesis presentadas, se confirma que los *podcasts* pueden ser eficaces como recursos innovadores en alumnos de PMAR, ya que en ellos se incrementa la motivación por el aprendizaje. Consideramos que la frecuencia de su utilización tendría que adaptarse o abarcar grandes periodos o movimientos literarios, históricos o sociales con un espacio y tiempo definido.

Igualmente creemos que el sistema *podcasting* no solo es válido en programas de educación a distancia sino en clases presenciales y como herramienta de aprendizaje colaborativo y autónomo, y puede servir de herramienta estratégica para todo tipo de estudiantes, áreas académicas, cursos de secundaria y disciplinas, mejorando especialmente la formación lingüística, personal y social del alumnado.

Por último, salvando las limitaciones del estudio al reducido número de sujetos de la muestra, se aconseja realizar nuevos análisis en los que participen un mayor número de estudiantes de PMAR de diferentes centros, localidades, e incluso Comunidades Autónomas españolas para poder confirmar los resultados del estudio. En investigaciones futuras se continuará el proceso emprendido en este artículo.

NOTAS

- ¹ No se señala el nombre del IES con el fin de preservar la privacidad del alumnado.
- ² Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), 1 de enero de 2020; y cifras oficiales de Población de los Municipios Españoles (1996-2020).
- ³ Para la impartición de los ámbitos de este programa el número de alumnos por grupo no podrá ser superior a quince ni inferior a diez.
- ⁴ Según estas dos autoras: *“The terminological shift from ‘integration’ to ‘inclusion’ in special education and the arbitrary use of one term or another has ended up distorting the real meaning of both.[...] We consider this semantic distinction to be extremely important because each concept refers to different sociological logics (inclusion/exclusion or differentiation/integration) that have diverse social educative implications which range from educational policies to the selection of teaching methods and resources in the classroom”* (2015, p. 1326).

REFERENCIAS

- Alexander, R. J., Hardman, F. C., y Hardman, J. (2017). *Changing talk, changing thinking: Interim report from the in-house evaluation of the CPRT/UoY*. Dialogic Teaching Project. University of York and Cambridge Primary Review Trust. https://eprint.whiterose.ac.uk/151061/1/Alexander_Hardman_2017_pdf
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. NY, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Arens, A. K., Morin, A. J., y Watermann, R. (2015). Relations between classroom disciplinary problems and student motivation: Achievement as a potential mediator? *Learning and Instruction*, 39, 184-193. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.07.001>
- Asterhan, C. S., Howe, C., Lefstein, A., Matusov, E., y Reznitskaya, A. (2020). Controversies and consensus in research on dialogic teaching and learning. *Dialogic Pedagogy*, 8, 1-16. <https://doi.org/10.5195/dpj.2020.312>
- Berger, S. (2006) *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Editorial Médica Panamericana.
- Cabero, J., y Gisbert, M. (2005). *Materiales formativos multimedia en la red. Guía práctica para su diseño*. Eduforma/Trillas.
- Camps, A. (1995). Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita. *La lengua escrita en el aula; Didáctica de la lengua y de la literatura*, 5 (julio de 1995). Editorial Graó.
- Castillo-Rodríguez, C., y Garro-Gil, N. (2015). Inclusion And Integration On Special Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1323-1327. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.488>
- Cerdá, G., Pérez, C., Elipe, P., Casas, J. A., y Rey, R. D. (2019). Convivencia escolar y su relación con el rendimiento académico en alumnado de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 46-52. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.05.001>
- Consejería de Presidencia de la Comunidad de Madrid. (ORDEN 3295/2016, de 10 de octubre). Regulación de los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento en la Educación Secundaria Obligatoria. Legislación de la Comunidad de Madrid: Madrid.org www.madrid.org/wleg_public_secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?nm...
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Ferreiro, R. (2006). Del pizarrón a las TIC. Entrevista con Ramón F. Ferreiro. *Apertura. Revista de Innovación Educativa*, 6(3), México, Universidad de Guadalajara.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, 16(1), 5-20. <https://bit.ly/2X4U4KL>
- García García, F. (2003). La narrativa hipermedia aplicada a la educación. *Revista Red Digital*, 3. http://reddigital.cnice.mecd.es/3/firmas/firmas_francisco_ind.htm
- Haneda, M., Teemant, A., y Sherman, B. (2017). Instructional coaching through dialogic interaction: Helping a teacher to become agentive in her practice. *Language and Education*, 31(1), 46-64. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1230127>
- Kim, M. Y., y Wilkinson, I. A. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning*,

- Culture and Social Interaction*, 21, 70-86. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.02.003>
- Laaser, W., Jaskiloff, S., y Rodríguez Becker, L. (2010). Podcasting ¿un nuevo medio para la educación a distancia? *RED. Revista de Educación a Distancia*, 23, (15 de septiembre de 2010), 1-11. <http://www.um.es/ead/red/23>
- Llorente, M. C., y Marín, V. (2010). Tecnologías móviles para la enseñanza. En I.M. Solano Fernández (Coord.), *Podcast educativo. Aplicaciones y orientaciones del m-learning para la enseñanza*, (pp.13-37). Eduforma.
- Martínez, M., Castellanos, D., y Ziberstein, J. (2004). *Didáctica para un aprendizaje desarrollador y creativo*. Lima, Magisterial.
- Mitchell, D., y Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429401923>
- Moreno-Pinado, W. E., y Velázquez Tejada, M. E. (2017). Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 53-73. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.003>
- Pedro, K. T. D., Gilreath, T., y Berkowitz, R. (2016). A latent class analysis of school climate among middle and high school students in California public schools. *Children and Youth Services Review*, 63, 10-15. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.01.023>
- Rapanta, C., García-Mila, M., Remesal, A., y Gonçalves, C. (2021). The challenge of inclusive dialogic teaching in public secondary school. [El reto de la enseñanza dialógica inclusiva en la escuela pública secundaria]. *Comunicar*, 66, 21-31. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-02>
- Reznitskaya, A., y Wilkinson, I. (2015). Professional development in dialogic teaching: Helping teachers promote argument literacy in their classrooms. *The SAGE handbook of learning* (pp. 219-232). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781473915213.n21>
- Reznitskaya, A., y Gregory, M. (2013). Student thought and classroom language: Examining the mechanisms of change in dialogic teaching. *Educational Psychologist*, 48(2), 114-133. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.775898>
- Sedova, K., Sedlacek, M., y Svaricek, R. (2016). Teacher professional development as a means of transforming student classroom talk. *Teaching and Teacher Education*, 57, 14-25. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.005>
- Simpson, A. (2016). Dialogic teaching in the initial teacher education classroom: ‘Everyone’s voice will be heard. *Research Papers in Education*, 31(1), 89-106. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1106697>
- Solano Fernández, I. M., y Sánchez Vera, M. M. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo. *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 125-139.
- Tilbury, D. (2011). *Education for Sustainable Development. An Expert Review of Processes and Learning*. París, Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/001914/191442e.pdf>
- Trujillo, J. M. (2011). Comunicación, innovación, educación y gestión del conocimiento en torno al uso del podcast en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(2), 61-76.
- Tur-Porcar, A. M., Llorca-Mestre, A., y Mestre-Escrivá, V. (2021). Agresividad, inestabilidad y educación socioemocional en un entorno inclusivo. *Comunicar. Revista científica de Educomunicación*, XXIX (66), 45-55. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-04>

- Tur, G., y Marín, V. I. (2015). Exploring students' attitudes and beliefs towards e-portfolios and technology in Education, *Enseñanza & Teaching*, 33(1), 57-82. Ediciones de Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/et20153315782>
- UNESCO (Ed.) (2013). *Hacia un aprendizaje universal. Recomendaciones de la Comisión Especial sobre Métricas de los Aprendizajes*. UNESCO-UIS/ Brookings Institution. <https://doi.org/10.15220/978-92-9189-140-5-sp>
- Vázquez Cano, E., y Sevillano García, M. L. (2011). *Educadores en red. Elaboración y edición de materiales audiovisuales para la enseñanza*. UNED, Ediciones Académicas.
- Verdeja Muñoz, M., y González Riaño, X. A. (2018). Aportaciones de Paulo Freire a la educación intercultural. Un estudio de caso en la Educación Secundaria Obligatoria, *Pedagogía escolar y social. RIE. Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 143-168. <https://doi.org/10.35362/rie7602854>

PERFIL PROFESIONAL Y ACADÉMICO DE LOS AUTORES

Julia González Conde. Experiencia docente como Profesora Contratada Doctor del Departamento de Periodismo y Nuevos Medios, en la Facultad de Ciencias de la Información, de la Universidad Complutense de Madrid, en el área de Comunicación Audiovisual y Multimedia. Autora de monográficos, capítulos y artículos sobre Comunicación, Periodismo y Educación. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8375-8420>
E-mail: mariajul@ucm.es

Hugo Prieto González. Profesor de Lengua y Literatura en Educación Secundaria, en la Comunidad de Madrid. Doctorando en el Departamento de Periodismo y Nuevos Medios, en la Facultad de Ciencias de la Información, de la Universidad Complutense de Madrid. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2463-3817>
E-mail: hugoprieto@ucm.es

Francisco Baptista Gil. Profesor adjunto en la Universidad del Algarve, Portugal, Escola Superior de Educação e Comunicação, Departamento de Comunicação, Artes e Design. Especialista en Informática Educativa, Doctor por la Universidad de Sevilla, España. Editor de la RMD-Revista Multidisciplinar. Líneas de trabajo: comunicación, educación artística, fotografía y cine. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9646-3015>
E-mail: fgil@ualg.pt

Fecha de recepción del artículo: 08/04/2021

Fecha de aceptación del artículo: 06/07/2021

Fecha de aprobación para maquetación: 02/08/2021