



ANSIEDAD Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS: EL PODCAST COMO PROPUESTA DIDÁCTICA DESDE LA INVESTIGACIÓN- ACCIÓN

*ANXIETY AND EFL LEARNING: PODCASTING
AS A DIDACTIC PROPOSAL IN ACTION-
RESEARCH*



 Nataly Estefany Oñate Gallegos¹,
 Carmen Claudia Acuña Zúñiga²,

DOI: <https://doi.org/10.37135/chk.002.24.03>

Artículo de Investigación

Recibido: (12/04/2024)

Aceptado: (10/07/2024)

¹Colegio Concepción, Los Ángeles Chile, email: nonategallegos@gmail.com

²Universidad de Concepción, Escuela de Educación, Dpto. de Teoría, Política y Fundamentos de la Educación. Los Ángeles, Chile, email: carmenclaudiacu@udec.cl

ANSIEDAD Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS: EL PODCAST COMO PROPUESTA DIDÁCTICA DESDE LA INVESTIGACIÓN- ACCIÓN

ANXIETY AND EFL LEARNING: PODCASTING AS A DIDACTIC PROPOSAL IN ACTION- RESEARCH

RESUMEN

El presente trabajo analiza el efecto del uso y creación de podcasts en los niveles de ansiedad de estudiantes en la producción oral del idioma inglés. El estudio fue desarrollado en un colegio particular de Chile con estudiantes de tercer año de enseñanza media en el periodo 2021-2022. La investigación se enmarcó en la metodología de Investigación-Acción, bajo el modelo de trabajo en podcast. Para la recolección de datos se utilizó el cuestionario *Foreign Language Classroom Anxiety Scale FLCAS* para medir los niveles de ansiedad; una rúbrica para determinar calidad de la producción oral en inglés con el uso del podcast y entrevistas semiestructuradas. Los principales resultados evidencian que el uso del podcast tiene efectos positivos en el aprendizaje del idioma, el cual reduce los niveles de ansiedad, mejora la pronunciación y la fluidez de la producción oral de los estudiantes, además la creación de podcasts fomenta el aprendizaje autónomo y colaborativo entre los estudiantes. La relevancia del estudio da cuenta del rol de los factores afectivos como la motivación, autoconfianza y ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera; reiterando que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar enfatizado en el desarrollo de las habilidades comunicativas.

PALABRAS CLAVE: Método de enseñanza, innovación pedagógica del inglés, ansiedad, podcast, producción oral

ABSTRACT

This study examines the influence of using and creating podcasts on students' anxiety levels and their English-speaking skills. The study, conducted with eleventh-grade students in a private school in Chile during 2021–2022, utilized a podcast plan model within the action research methodology. Data collection involved the use of the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) to measure students' anxiety levels, a rubric to assess the quality of their English-speaking skills when using podcasts, and a semi-structured interview. The key findings reveal that the use and creation of podcasts positively influence language learning, leading to reduced anxiety levels and improved pronunciation and fluency in students' speaking skills. Importantly, the process of creating podcasts fosters a sense of collaboration among students, highlighting the interconnected nature of their learning experiences. The study underscores the importance of affective factors such as motivation, self-confidence, and anxiety in learning a foreign language, and emphasizes the need for the teaching and learning process to prioritize the development of communication skills.

KEYWORDS: Teaching method, English teaching innovation, anxiety, podcast, speaking skills



INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de la lengua inglesa en Chile se ha convertido en un requisito para el desarrollo social, pues se hace cada vez más necesaria en su uso diario, no tan solo en las habilidades receptivas como la comprensión auditiva y lectora, sino en las productivas como la comprensión oral.

Según el Curriculum Nacional de Inglés 2019 (Ministerio de Educación, 2019a), los cambios socioculturales promueven la necesidad de avanzar no solo en tecnología, sino en nuevas formas unificadas de comunicación, donde el inglés se conforma como un conector comunicacional internacional. A raíz de esto, el Ministerio de Educación crea en el 2004 el Programa Inglés Abre Puertas con la meta de “mejorar el nivel de inglés que aprenden los(as) estudiantes de 5° año básico a 4° año medio, a través de la definición de estándares nacionales para el aprendizaje del inglés” (Decreto 81).

Sin embargo, a pesar de la intención de fomentar el idioma a través de este programa, los resultados de las pruebas de medición del Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje (SIMCE) de inglés -iniciadas desde el 2010- no son alentadores, debido a que los estudiantes de cuarto medio no alcanzaron el mínimo exigido por el Ministerio que, según los estándares del marco común europeo, deberían alcanzar el nivel intermedio inicial (B1).

En el país “el aprendizaje del inglés como idioma extranjero parte desde 1980, donde se implementó la enseñanza obligatoria de una segunda lengua desde 1999, priorizando el inglés con obligatoriedad desde 5° básico a 1° medio” (Rodríguez, 2015, p. 76). Actualmente, el Ministerio de Educación ha hecho obligatoria la asignatura desde 5° básico a 4° medio, entregando una fuerte señal de la relevancia al idioma y su adecuado manejo ya que “esta segunda lengua (L2-inglés) es concebida como una herramienta para comprender otras culturas y desarrollar nuevas habilidades de aprendizaje en los estudiantes y ciudadanos” (Rodríguez, 2015, p. 75).

Según la Agencia de la Calidad de la Educación, el Estudio Nacional de inglés (2017), el 32 % de los estudiantes evaluados en tercero medio logró superar el nivel básico exigido para octavo año (A2), lo que implica que 7 de cada 10 estudiantes de tercero medio no alcanzó los aprendizajes esperados para su nivel. Los resultados mencionados indican que, si bien hay una mejora del inglés en el país, esta no sería la esperada dentro de los rangos exigidos por el marco común europeo.



Una explicación para el bajo rendimiento de la lengua extranjera y que dificultaría el aprendizaje del idioma sería la ansiedad que se produce al momento de enfrentarse al inglés en una tarea. De ahí la motivación para construir y plantear una solución al aprendizaje óptimo de este idioma en las habilidades productivas, pues “en el mundo globalizado en que estamos insertos, la relevancia del uso de lenguas extranjeras cobra especial relevancia, condición que, como hemos visto, ha sido reconocida por largo tiempo” (Torres, 2016, p. 120).

Por consiguiente, la enseñanza de las lenguas extranjeras debiera recibir la atención que merece en el ámbito educativo. Muñoz y Correa (2023) destacan la eficacia del reforzamiento del idioma extranjero en una edad temprana, lo que ayudaría a los estudiantes en etapas posteriores a darle la importancia al inglés. Es por esto por lo que, el uso de nuevas metodologías de enseñanza como, por ejemplo, ver películas, revisar páginas web o chatear en inglés, pueden hacer una diferencia positiva y significativa en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Esta investigación buscó contribuir desde la investigación acción, al aprendizaje de la producción oral del idioma inglés mediante el uso y creación de podcasts; su creación ayudó a reducir los niveles de ansiedad al momento de hablar en lengua extranjera, fomentó la motivación, incrementó la autoconfianza e incentivó el trabajo autónomo y colaborativo entre los estudiantes.



FACTORES AFECTIVOS Y ANSIEDAD EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

Los factores afectivos dentro del aprendizaje de segundas lenguas juegan un rol fundamental en el éxito o en las dificultades de la adquisición del nuevo idioma. Moreno (2017) vincula los factores afectivos con las buenas o malas experiencias de los estudiantes, ya que de esto dependerá si es beneficioso o perjudicial para el aprendizaje.

Según Krashen (1982), las variables afectivas como la motivación, autoconfianza y ansiedad están fuertemente enlazadas con la adquisición de una nueva lengua. Dicho autor sostiene que los estudiantes que presentan una alta motivación en el aprendizaje tendrán una mejor predisposición a comprender de manera óptima el nuevo idioma. Muñoz y Correa (2023) definen la motivación como “una variable psicológica multifacética que impacta, entre otros aspectos, en el proceso de aprendizaje de una lengua.” (p. 490). También aquellos estudiantes que presentan una mayor seguridad en sí mismos estarán aún más cercanos a la utilización de la lengua. Sin embargo, aquellos con una autoconfianza disminuida tienden a un bajo rendimiento y dificultades

en el aprendizaje de la segunda lengua. Chacón y Hernández (2010), por su parte, mencionan que “cuanto más alto sea el filtro afectivo reflejado en un mayor nivel de ansiedad, baja autoestima y poca participación, más serán las posibilidades de que el estudiante fracase en su proceso de aprendizaje” (p. 211).

De esta forma los estudiantes, debido al temor a equivocarse o verse expuestos ante un juicio de valor, les provoca ansiedad al momento de enfrentarse al idioma. Desde la posición de Rodríguez (2015), la hipótesis del filtro afectivo estaría unida a la adquisición del desarrollo de la lengua. Es decir, aquellos estudiantes con un filtro afectivo bajo tienden a tener mayor predisposición de la información y éxito en el aprendizaje. Mientras que aquellos que presentan un filtro afectivo alto pueden presentar dificultades en el aprendizaje debido a la falta de motivación y el estrés que conlleva el proceso de adquisición de un nuevo idioma. Más aún indica que un incremento de este filtro afectivo interferirá en el aprendizaje del estudiante.

Por otra parte, Chacón y Hernández (2010) manifiestan la existencia de otro factor relevante en el desarrollo óptimo del aprendizaje de la lengua extranjera y es la relación estudiante-profesor, dado que esta influye directamente en el filtro afectivo de los estudiantes. Es decir, el rol del “profesor como modelo y facilitador incide favorablemente en hacer de este proceso productivo y favorecedor” (p. 212); por consiguiente, podría disminuir o aumentar la ansiedad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La adquisición de una lengua extranjera puede ser vista como un desafío, situación que genera ansiedad ante el idioma desconocido. De acuerdo con Kalan (2007), la ansiedad es considerada como una dificultad para la expresión oral del inglés, miedo a cometer errores y miedo a pronunciar mal las palabras. Del mismo modo, la ansiedad es descrita como un “fenómeno universal que inhabilita el logro de los estudiantes de una lengua extranjera” (Duxbury & Tsai 2010, p. 4). En otras palabras, la ansiedad cumple un rol debilitador en la adquisición o aprendizaje de un nuevo idioma.

Por otra parte, la ansiedad se define como “un tipo de timidez caracterizada por el miedo o ansiedad al comunicarse con personas” (Horwitz et al., 1986, p. 127). Vale decir que, el temor se vincula a la comunicación real con los demás, la cual podría verse afectada por la inhibición a participar en clases de manera activa, como consecuencia presentar dificultades en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua.

Asimismo, Horwitz (2010) afirma que la ansiedad tiene un rol moderadamente negativo en el aprendizaje de lenguas extranjeras ya que impediría avanzar en el éxito de la producción comunicativa de estas. Los estudiantes ansiosos -siguiendo a la misma autora-, a menudo subestiman sus habilidades en el idioma.



Gregersen y Horwitz (2002) encuentran una notable relación entre la ansiedad y el perfeccionismo en el desempeño que se demostraba del idioma extranjero. Su relación tenía un vínculo con tener altos estándares y expectativas por parte de los estudiantes, causando una preocupación extrema en la opinión de otros hacia el desempeño empleado por el estudiante. Por consiguiente, el uso de nuevas metodologías de enseñanza en el aprendizaje del inglés sería fundamental para un óptimo uso de la lengua sin las limitantes antes mencionadas.

El podcast y su uso en educación es una metodología que se incrementa cuando comienza el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en las escuelas. Perry (2024) indica que la evaluación grabada de las habilidades orales del idioma no es una forma popular; sin embargo, con el aumento de las plataformas digitales el podcast muestra un gran potencial evaluativo en educación. En este sentido, Santiago y Bárcena (2016) destacan la didáctica del aprendizaje de lenguas extranjeras mediante el uso del podcast e indican el beneficio y su flexibilidad debido a que puede trabajarse presencialmente, a distancia y de manera híbrida.

En relación con los beneficios que presenta el uso del podcast en educación, González (2016) declara que su utilización contribuye a mejorar la expresión oral e influye positivamente en el desarrollo de las habilidades de escritura y lectura, pues posibilita “el contacto directo con el idioma, convirtiéndose en un elemento clave, eficaz y fundamental para promover el trabajo colaborativo y autónomo” (Cardenas & Ramírez, 2021, p. 147). Este aspecto también es reforzado por Fernández et al, (2023), quienes indican que “el podcast promueve el desarrollo de habilidades de comprensión y expresión oral, además de autonomía y autorregulación de los estudiantes” (p. 247). Por último, Vera (2011) señala que su empleo no solo mejora la producción oral, sino que fomenta el trabajo colaborativo, ya que ofrece a los estudiantes seguridad y confianza al momento de realizar la tarea, y proporciona beneficios en cuanto a la pronunciación, entonación y fluidez.



METODOLOGÍA

La investigación se enmarcó en el paradigma sociocrítico y se trabajó con un diseño de Investigación-Acción, pues en palabras de Latorre: “la investigación debe realizarse en los centros educativos y para los centros educativos, teniendo sentido en el entorno de las situaciones problemáticas de las aulas” (2003, p. 8). Se empleó un modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), definido como “un conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas o problemas a través

de la implicación del alumno en procesos de investigación de manera relativamente autónoma que culmina con un producto final presentado ante los demás” (Sánchez, 2013, p. 1). Es decir, el estudiante cumple el rol de construir su propio aprendizaje puesto que planifica, diseña, toma decisiones e investiga, todo esto de una manera relativamente autónoma; al ser guiado, animado, reforzado y retroalimentado por el profesor.

Al respecto, el Ministerio de Educación (2019), a través de sus planes y programas sugiere trabajar con la metodología ABP, ya que promueve la organización del estudiantado durante un periodo extendido en torno a un objetivo basado en una pregunta compleja, problema, desafío o necesidad que pueden abordar desde diferentes enfoques y áreas del conocimiento que, como consecuencia incentiva al trabajo autónomo y colaborativo.

El estudio se efectuó en un colegio particular de la provincia del Biobío, Chile. La muestra, de carácter intencionado, estuvo conformada por dos cursos de tercero de enseñanza media en los que la docente dictaba la asignatura de inglés. El proyecto y modalidad de trabajo fue informado a los participantes de la comunidad educativa, además se contó con el consentimiento de los estudiantes de ambos cursos para la aplicación de los diferentes instrumentos, difusión de resultados y su participación en las diferentes fases de la propuesta. Asimismo, se compartió la propuesta con los apoderados, explicando los objetivos, alcances y posibles efectos en los estudiantes, entregando su consentimiento para la participación de sus hijos e hijas. Finalmente, también se compartió el proyecto con el equipo directivo del establecimiento, quien entregó su autorización formal para la implementación, así como el respaldo para la difusión de los resultados.

El proyecto se implementó bajo la modalidad de fases. En la fase del diagnóstico se aplicó una rúbrica para describir el desempeño de la comprensión oral de los estudiantes, mediante una entrevista en inglés (*Speaking Tests*) y se aplicó el cuestionario *Foreign language classroom anxiety Scale* (FLCAS) de Horwitz et al. (1986), para medir niveles de ansiedad de los estudiantes. Posterior a ello se llevó a cabo la fase de creación y publicación del podcast, para lo cual se trabajó con los modelos de trabajo de Vera (2011) y parte de las fases de trabajo realizadas por Lee et al. (2008).

En las primeras fases, los estudiantes se organizaron en grupos y por afinidad, siguiendo las ideas de Vera (2011), quien menciona que el proyecto de podcast se centra en la realización, edición y grabación de reportajes orales (podcast) donde los estudiantes deben utilizar la lengua inglesa como medio de expresión escrito y hablado.

El proyecto de esta forma se inició con la organización de pequeños grupos de 3 estudiantes, cada uno asumiendo un rol (coordinador,



evaluador y secretario), donde se trabajó colaborativa y coordinadamente para profundizar en su propio aprendizaje. Para ese momento, se incluyeron 3 tutorías por parte del profesor, quien supervisó y guio a los estudiantes en el trabajo del tema seleccionado para posteriormente grabar el podcast.

Por otra parte, se tuvo en cuenta que Lee et al. (2008) declaran que el proceso del podcast educativo creado por estudiantes debe incluir cuatro fases: la primera llamada *scripwriting and editing*, referida a la creación del podcast mediante la escritura y edición, mediante un boceto de lo que se debe exponer. La segunda fase se titula *presentation*, y se conecta con presentar el trabajo realizado entre sus compañeros y profesor, de manera que se pueda recibir una retroalimentación, para realizar cambios y correcciones.

La fase 3 llamada *Audio recording and editing*, incluye la grabación del podcast, donde se incluye una previa práctica de audio para luego editar y dejar el original que conduce a la fase 4, llamada *publishing and distribution*. Esta última, está conformada por el lugar donde se publica y distribuye el producto final, el podcast. Esto depende de cada institución y las herramientas que tenga para difundir el trabajo de los estudiantes, puede ser entre la comunidad educativa a través de plataformas institucionales, como página web o algunas masivas como Spotify o Apple Music.

De esta forma y siguiendo las ideas de Lee et al. (2008), los podcasts fueron elaborados por los estudiantes y guiados por la docente de inglés, para lo cual cada grupo tras asumir sus respectivos roles, escogieron un tema de interés. Una vez elaborado el guion por los estudiantes, se procedió a la grabación, para lo cual se acondicionó un espacio dentro del mismo establecimiento educativo. Posteriormente, cada podcast se alojó en la página web de la institución y se difundieron al interior de la comunidad educativa, por parte de los propios estudiantes, mediante un código QR y material impreso.

En la última fase, se aplicaron tres instrumentos con la finalidad de evaluar el proceso: una autoevaluación, una coevaluación y, una rúbrica de evaluación por parte del profesor, la que consideró el proceso de trabajo del grupo y el producto final que correspondía a la grabación. Finalmente se aplicó nuevamente el cuestionario FLCAS de (Horwitz et al., 1986), con el objetivo de determinar la relación del uso del podcast y el nivel de ansiedad de los estudiantes. Además, se complementó con una entrevista semiestructurada para recopilar la percepción y sentimientos experimentados por los estudiantes en relación con el proceso y su progreso obtenido en la producción oral del idioma.



RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Al momento del estudio, el grupo total de participantes estaba dividido en dos cursos: tercero medio A conformado por un total de 17 estudiantes divididos en 8 mujeres y 9 varones. Por otra parte, el tercero medio B igualmente con un total de 17 estudiantes divididos en 10 mujeres y 7 varones, la mayoría de ellos provenientes del mismo establecimiento, sin embargo, dos estudiantes (uno de cada curso) se integraron al colegio el segundo semestre de 2021.

El estudio comenzó durante el proceso de retorno paulatino a clases debido a la pandemia de 2020, por lo que la fase 1 y 2 fueron realizadas con la modalidad de clases virtuales. Durante 2022 se realizaron las fases 3, 4 y 5 de manera presencial.

De acuerdo con el plan de estudios para tercero y cuarto medio del Ministerio de Educación, la asignatura de inglés como lengua extranjera se distribuye en dos horas pedagógicas semanales. Desde 2019 hubo una reducción de la mitad de las horas dispuestas en años anteriores, ya que las horas restantes se sumaron a las nuevas asignaturas electivas designadas por el plan de estudios. Sin embargo, la institución educativa donde se efectuó la investigación dispuso una hora adicional, lo que sumó 3 horas semanales. La razón del aumento de una hora se debió al interés prioritario del establecimiento en potenciar las habilidades del idioma extranjero.

Los resultados del estudio comprueban que el desempeño oral de los participantes mejoró en la segunda evaluación, en comparación con el diagnóstico aplicado para medir el desempeño en comprensión oral de los estudiantes, previo a la aplicación del test de medición de ansiedad del aprendizaje del inglés. No obstante, los estudiantes de ambos cursos presentaron un nivel de ansiedad medio-alto en la prueba FLCAS, al enfrentarse a una evaluación de la producción oral del inglés.

En la figura 1 se detalla un registro comparativo de los resultados del cuestionario FLCAS 2021 presentado por los estudiantes del tercero medio A y tercero medio B.



Fuente: Oñate (2022)

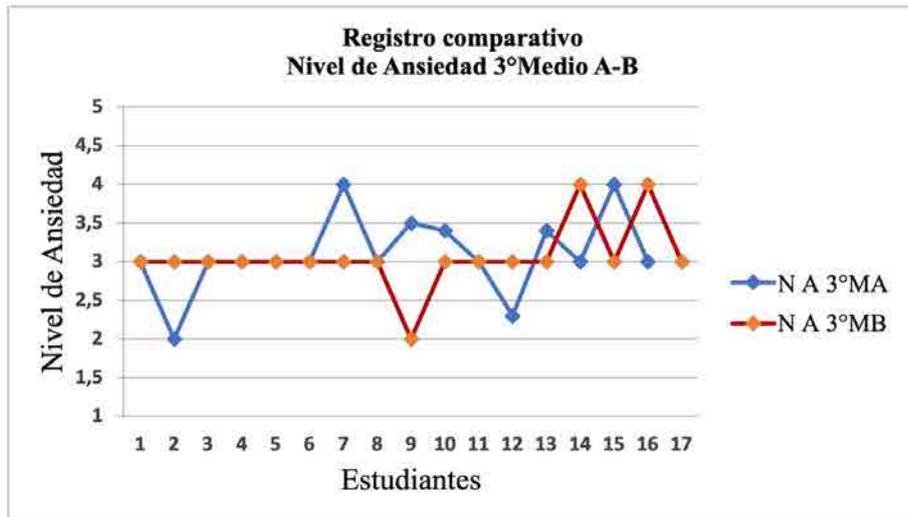


Figura 1: Registro comparativo de niveles de ansiedad en estudiantes de tercero medio

La figura 1 detalla un registro comparativo del nivel de ansiedad presentado por los estudiantes de ambos cursos. Se identificó un nivel medio alto de ansiedad en ambos cursos. Sin embargo, el tercero medio A presentó una leve variación en los resultados, con estudiantes de baja, media y alta ansiedad.

En contraste, el tercero medio B solo presentó dos variaciones, un estudiante con baja ansiedad y los demás identificados con ansiedad media-alta. Para esta medición tanto el tercero medio A como el tercero medio B, presentaron ansiedad en el diagnóstico previo a la implementación del proyecto didáctico.

En relación con los elementos generadores de ansiedad, la tabla 1 y tabla 2, muestran un listado de afirmaciones que son causantes de la ansiedad entre el estudiantado y su relación con el aprendizaje del inglés del 3º medio A y 3º medio B.

Tabla 1: Número de ítems con mayor porcentaje de ansiedad declarado por los estudiantes en FLCAS 3º A

Nº	Afirmación	% estudiantes
6	Durante la clase, me doy cuenta que pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase	90
15	Me preocupa no entender lo que el profesor está corrigiendo	80
23	Tengo la sensación de que mis compañeros/as hablan el idioma mejor que yo	80
33	Me pongo nervioso cuando el profesor pregunta cosas que no he podido preparar con anticipación	80
7	Pienso que a los otros compañeros/as se les dan mejor los idiomas que a mí.	70

Fuente: Oñate (2022)



Tabla 2: Número de ítems con mayor porcentaje de ansiedad declarado por los estudiantes en FLCAS 3° B

N°	Afirmación	% estudiantes
6	Durante la clase, me doy cuenta <u>que</u> pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase.	94,1
13	Me da vergüenza ser voluntario/a en clase para responder en inglés.	76,4
9	Me pongo muy nervioso/ a cuando tengo que hablar en clase y no me he preparado	70,6
18	Me siento seguro/a a la hora de hablar en inglés en la clase	70,5
1	Nunca estoy completamente seguro/a de mí mismo/a cuando hablo en la clase de inglés	64,7

Fuente: Oñate (2022)

N°	Afirmación	% estudiantes
6	Durante la clase, me doy cuenta que pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase.	94,1
13	Me da vergüenza ser voluntario/a en clase para responder en inglés tienen nada que ver con la clase	76,4
9	Me pongo muy nervioso/ a cuando tengo que hablar en clase y no me he preparado	70,6
18	Me siento seguro/a a la hora de hablar en inglés en la clase	70,5
1	Nunca estoy completamente seguro/a de mí mismo/a cuando hablo en la clase de inglés	64,7

Fuente: Oñate (2022)

En la tabla 1 y 2 se identifican las acciones que generan ansiedad: “durante la clase, me doy cuenta de que pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase” (n° 6) relacionada con la distracción, es la que provocó un mayor nivel de ansiedad en los estudiantes del tercer año medio A y B. El factor de distracción durante la clase también está ligado a la afirmación 33.

Esta aseveración estuvo vinculada con las clases híbridas durante el segundo semestre de 2021 y el retorno progresivo a las clases presenciales. Además, la misma aseveración es asociada por Moreno (2017) a aquellos estudiantes extrovertidos propensos a la distracción en clases, lo que genera un aprendizaje superficial.

En segundo lugar, se encuentran las afirmaciones 15 y 33, relacionadas con la inseguridad de sus propias habilidades productivas del idioma ante la exposición de un experto como el profesor (Horwitz, 2010). Por otra parte, las afirmaciones 7 y 23 señalan que el tercero medio A siente inseguridad de lo que sus compañeros piensen de su desempeño; en cambio, el tercero medio B tiende a una mayor inseguridad personal en su práctica del inglés, lo que demuestra el bajo nivel de autoconfianza en



sus capacidades lingüísticas del idioma, expresado en las afirmaciones 1, 9, 13 y 18.

Estos factores están estrechamente vinculados con los 3 factores afectivos: motivación, ansiedad y autoconcepto mencionados por Krashen (1982). Por lo tanto, los factores generadores de ansiedad en el idioma declarados por los estudiantes son: distracción, baja autopercepción en cuanto a su desempeño en el idioma, exposición ante sus pares y un experto.

En las tablas 3 y 4 se puede apreciar los ítems que generaron menos ansiedad en los estudiantes del 3° medio A y 3° medio B en los Resultados 2021 del Cuestionario FLCAS.

Tabla 3: Número de ítems que presentaron menor porcentaje de ansiedad declarado por los estudiantes en FLCAS 3° A

N°	Afirmación	% de estudiantes
5	No me molestaría en absoluto asistir a más clases de inglés	53
19	Me da miedo que mi profesor corrija cada error que cometo	29,4
22	No me siento presionado/a para prepararme bien para las clases de inglés	41,2

Fuente: Oñate (2022)

Tabla 4: Número de ítems que presentaron menor porcentaje de ansiedad declarado por los estudiantes en FLCAS 3° B

N°	Afirmación	% de estudiantes
10	Me preocupan las consecuencias que pueda traer el cometer errores en la clase de inglés	6,7
21	Cuando más estudio para una prueba de inglés, más me confundo	26,6
26	Me siento más tenso/a y nervioso/a en la clase de inglés que en otras clases	26,7

Fuente: Oñate (2022)

La tabla 3 muestra que los estudiantes no sienten molestia en participar de más clases de inglés (afirmación N° 5). Es decir, el tercero medio A muestra un interés en tener clases extras a pesar de sentirse distraídos en las mismas, lo que indica que su distracción no es por disgusto con la asignatura. Además, el mismo curso indica no tener miedo a lo que el profesor corrija y no se sienten presionados para prepararse bien a las clases (afirmaciones 19 y 22).



Por otro lado, la tabla 4 muestra que el tercero medio B no siente preocupación por las consecuencias del cometer errores en clases (afirmación N° 10), dicha aseveración está vinculada con la relación estudiante-profesor, ya que esta influye directamente con el filtro afectivo de los estudiantes (Chacón & Hernández, 2010). Por otro lado, los participantes no se confunden al estudiar más la asignatura y no sienten tensión o nerviosismo en la clase.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el cuestionario FLCAS 2022, al finalizar el proyecto de creación de podcast con los mismos participantes, pero esta vez cursando cuarto año medio.

Fuente: Resultados año 2022, test FLCAS (Horwitz et al., 1986)

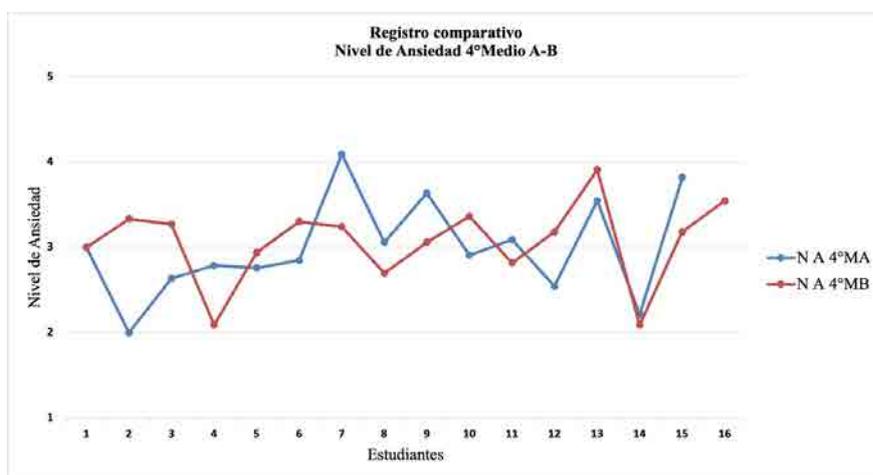


Figura 2: Registro comparativo de niveles de ansiedad de estudiantes de cuarto medio

La figura 2 detalla el registro comparativo de la ansiedad y sus niveles declarado por los estudiantes de cuarto año medio A y B, 2022 (mismos participantes, diferente año), luego de haber aplicado la herramienta didáctica de creación podcast. Se identifica un nivel de ansiedad medio alto en ambos cursos, manteniendo levemente su nivel de ansiedad el cuarto medio A, pero con una variación significativa en el cuarto medio B, en comparación con el primer resultado del FCLAS aplicado en 2021. En primera instancia, el curso tercero medio B tuvo un nivel medio alto, sin variaciones en la escala, la mayoría se encontraba en nivel 3. Sin embargo, al aplicar el podcast, los niveles de ansiedad tuvieron una variación visible en 2022.

Si bien el nivel de ansiedad se mantuvo después de aplicar la creación de podcast, es necesario indicar que las afirmaciones que causaban más ansiedad en 2021 cambiaron en 2022. El primer test (2021) arrojó que la ansiedad de los estudiantes estuvo relacionada con los generadores principales como el autoconcepto y la percepción de otros ante su desempeño del idioma.

Sin embargo, el segundo test (2022) luego de aplicado el proyecto de podcast, evidenció que los factores generadores de ansiedad estaban directamente relacionados con la preparación previa y grabación posterior del capítulo podcast y no con su autoconcepto y percepción de desempeño ante el idioma o exposición ante el experto (Elkhayma, 2020).

Según se puede apreciar en las tablas 5 y 6, las afirmaciones son generadoras de ansiedad entre los estudiantes del 4° medio A y 4° medio B en los resultados del cuestionario FLCAS 2022.

Tabla 5: Número de ítems que presentaron mayor porcentaje de ansiedad declarado por los estudiantes 4° A en FLCAS

Nº	Afirmación	% de estudiantes
6	Durante la clase, me doy cuenta que pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase.	86,6
22	No me siento presionado/a para prepararme bien para las clases de inglés	80
28	Antes de entrar a clase, me siento seguro y relajado	80
5	No me molestaría en absoluto asistir a más clases de inglés.	66,7

Fuente: Resultados año 2022, test FLCAS (Horwitz et al., 1986)

Tabla 6: Número de ítems que presentaron mayor porcentaje de ansiedad declarado por los estudiantes 4° B en FLCAS

Nº	Afirmación	% de estudiantes
6	Durante la clase, me doy cuenta que pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase.	83,3
9	Me pongo muy nervioso/a cuando tengo que hablar en clase y no me he preparado	66,6
12	En clase, me pongo tan nervioso que se me olvidan algunas cosas que sé	61,1
13	Me da vergüenza ser voluntario/a en clase para responder en inglés	61,1

Fuente: Resultados año 2022, test FLCAS (Horwitz et al., 1986)

Las tablas 5 y 6 muestran que la afirmación “durante la clase me doy cuenta de que pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase” (Nº 6) es la que más genera ansiedad en los participantes en 2022, y fue



la misma aseveración mencionada en 2021, la cual tiene que ver con la distracción en clases (Moreno, 2017). No obstante, esta tiene una leve disminución del 4 % en cuarto medio A y casi un 10 % del cuarto medio B.

Las afirmaciones que reflejan un avance en relación con la creación de podcast y ansiedad son las 22 y 28, ya que indican que el 80 % de los estudiantes no se siente presionado y se siente relajados antes de entrar a clases, afirmaciones relacionadas con el interés de los temas escogidos por los participantes. Fernández et al. (2023), indican que “incorporar podcast con temas atractivos a novedosos facilita el aprendizaje del inglés” (p. 245), acción que fomentó el trabajo autónomo, colaborativo, así como también impulsó al crecimiento de las demás habilidades que acompañan al habla (Chacón & Pérez, 2011).

Otro punto favorable es que el proceso de investigación y práctica previa del tema escogido motivó a los estudiantes a trabajar en sus proyectos de manera sistemática y organizada, para luego compartir con la demás comunidad educativa, lo que conllevó un aprendizaje significativo del idioma.

Finalmente, la afirmación N° 9 correspondiente al cuarto medio B, tuvo una disminución del 4 % en comparación con 2021, esto indica una reducción en el nerviosismo de los estudiantes al momento de hablar en inglés. Perry (2024) declara que la creación de podcast brinda a los estudiantes la motivación de plantear sus ideas libremente, además de incrementar la confianza en sus conocimientos. Es decir, funcionó como un facilitador de la comunicación, además de un factor motivador para el aprendizaje del inglés, lo que generó una mayor seguridad y autoconfianza al hablar, debido al trabajo colaborativo y guiado, que como consecuencia tuvo una disminución de la ansiedad en los participantes.

A continuación, en las tablas 7 y 8 se observan las afirmaciones que no son generadoras de ansiedad en los estudiantes de 4° medio A y 4° medio B en los resultados del cuestionario FLCAS 2022.

Tabla 7: Número de ítems que presentaron menor porcentaje de ansiedad declarado por los estudiantes 4° A en FLCAS

N°	Afirmación	% de estudiantes
10	Me preocupan las consecuencias que pueda traer el cometer errores en la clase de inglés	6,7
21	Cuando más estudio para una prueba de inglés, más me confundo	26,6
26	Me siento más tenso/a y nervioso/a en la clase de inglés que en otras clases	26,7

Fuente: Resultados año 2022, test FLCAS (Horwitz et al., 1986)

Tabla 8: Número de ítems que presentaron menor porcentaje de ansiedad declarado por los estudiantes 4° B en FLCAS

N°	Afirmación	% de estudiantes
21	Cuando más estudio para una prueba de inglés, más me confundo	16,7
19	Me da miedo que mi profesor corrija cada error que cometo	27,8
25	Las clases transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado/a	22,2

Fuente: Resultados año 2022, test FLCAS (Horwitz et al., 1986)

Como se puede apreciar en las tablas 7 y 8, a los estudiantes no les preocupa cometer errores y no se sienten presionados en clases. De igual manera manifiestan que no les da miedo que el profesor les corrija, aseveración enfocada en la relación profesor-estudiante (Chacón & Hernández, 2010). También, Perry (2024) señala que el rol del profesor es fundamental en el desarrollo de la creación de podcast, ya que evita la ansiedad y vergüenza de los estudiantes al momento de hablar en otro idioma.

Las afirmaciones 10, 21 y 26 se mantienen en el mismo bajo porcentaje que en 2021, lo que indica que no hubo variación en la percepción de los estudiantes. Esto confirma que su ansiedad no viene de las correcciones, sino de la percepción que tienen los demás y de sí mismos en el desempeño de las habilidades orales del idioma.

La afirmación N° 19 tuvo una leve disminución (27,8 %) en comparación con el año 2021 (29,4 %), lo que indica que la práctica y guía constante que requiere la preparación del podcast ayudó a perder el miedo a los errores que puedan cometer y la inseguridad de una posterior corrección por parte del profesor.

Es decir, el uso y creación de podcasts tuvo un resultado favorecedor en el aprendizaje del idioma, el cual redujo los niveles de ansiedad, dentro de estos el miedo a ser corregidos y el miedo a cometer errores al momento de hablar en inglés, indicadores vinculados con el filtro afectivo, motivación, autoconfianza y ansiedad.

La motivación tuvo un aumento significativo en el proceso del proyecto, dado que los temas fueron de interés de los participantes y hubo un trabajo colaborativo. La autoconfianza en el desempeño del idioma fue la variable afectiva más favorecida, ya que el 80 % de los estudiantes manifestó no sentirse presionado para prepararse bien y el mismo porcentaje indicó sentirse seguro y relajado antes de entrar a clases de inglés.

Luego de realizado el podcast la ansiedad disminuyó significativamente en aspectos que en 2021 eran altamente generadores de miedo e



inseguridades ante la exposición de su desempeño de la lengua extranjera, por esto se determina una relación entre el uso y creación de podcasts con los niveles de ansiedad. Se confirmó que “el uso de podcast es un instrumento educativo que favorece el aprendizaje significativo y autónomo en la educación bilingüe” (Fernández et al., 2023, p. 257). Por último, el trabajo en equipo (Moreno, 2017) tuvo beneficios como la motivación al aprendizaje del idioma, el aumento de la autoconfianza y en consecuencia la mejora del desempeño de la oralidad de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Esta investigación-acción arrojó que el uso y creación del podcast tuvo un efecto positivo en el desempeño de la producción oral del inglés, donde la motivación y la autoconfianza fueron las variables afectivas que más se fortalecieron entre los estudiantes.

Si bien los resultados de la prueba FCLAS se mantuvieron en un nivel medio-alto previo y posterior al proyecto, los generadores de ansiedad cambiaron, ya que estos no fueron los mismos en comparación a 2021. El autoconcepto de desempeño y exposición ante un experto disminuyeron significativamente luego de realizado el podcast; sin embargo, el cambio de generadores de ansiedad que mantuvieron el nivel medio-alto fue evidenciado en la preocupación extrema en tener un buen desempeño, llevándolo al lado de la perfección de las habilidades comunicativas.

El hallazgo anterior se puede explicar con el estudio realizado en Chile por Gregersen y Horwitz (2002) quienes encontraron una notable relación entre la ansiedad y el perfeccionismo en el desempeño que se demostraba en el idioma extranjero y su vínculo con tener altos estándares y expectativas por parte de los estudiantes. En este estudio la preocupación extrema por parte de estos se vio reflejada en la necesidad de realizar un buen proyecto y posterior grabación del podcast para la comunidad educativa.

Un aspecto relevante fue la diferencia entre los estudiantes ansiosos y no ansiosos. Ante estos resultados, el rol del profesor fue fundamental, ya que se tuvo que enfatizar fuertemente en el hecho de que cometer errores es parte del proceso de aprendizaje del idioma extranjero, de manera que los estudiantes se sintieran relajados al momento de aplicar las habilidades comunicativas. En este sentido, Horwitz (2010) confirma el rol significativo del profesorado, puesto que este puede reducir los niveles de ansiedad de los estudiantes, facilitar la comprensión y superar las situaciones que causan ansiedad, así como la creación de un ambiente de aprendizaje de la lengua extranjera menos estresante.



En consecuencia, más que enfocarse en el resultado, el docente debe encaminar al estudiante para que crea en sus propias capacidades, y hacer del error parte del proceso enseñanza-aprendizaje como una instancia enriquecedora al momento de adquirir un nuevo idioma.

Finalmente, este estudio da cuenta que la creación de podcast contribuyó a que los estudiantes perdieran el temor al momento de exponerse a una tarea o situación cotidiana donde deban emplear oralmente el idioma inglés. En la misma línea, el estudio de Perry (2024) evidenció que el trabajo colaborativo fue un factor positivo predominante en la creación de podcast, ya que los participantes indicaron que se sentían menos nerviosos y más apoyados para realizar la tarea. Además, los resultados revelaron que la ansiedad de los estudiantes fue reducida y la autoconfianza incrementó en respuesta al trabajo de la creación de podcast en equipo. Finalmente, esta investigación demostró que el uso y creación de podcasts permitió un aprendizaje auténtico que además abrió la posibilidad de influir de manera positiva no tan solo en el aprendizaje del inglés, sino también en un conjunto de variables que determinarían el éxito de cada estudiante al momento de enfrentarse a la producción oral del idioma.

DECLARACIÓN DE CONFLICTOS DE INTERESES: Las autoras declaran no tener conflictos de interés.

DECLARACIÓN DE CONTRIBUCIÓN DE LAS AUTORAS Y AGRADECIMIENTOS: A continuación, se menciona la contribución de cada autor, en correspondencia con su participación, utilizando la Taxonomía Crédit:

- Nataly Estefany Oñate Gallegos: Conceptualización, Análisis formal, Investigación, Metodología, Administración de proyectos, Recursos, Validación, Visualización, Redacción - borrador original, Redacción - revisión y edición.
- Carmen Claudia Acuña Zúñiga: Conceptualización, Metodología, Redacción-revisión y edición.

DECLARACIÓN DE APROBACIÓN DEL COMITÉ DE ÉTICA: Los autores declaran que la investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la institución responsable, en tanto la misma implicó a seres humanos.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de la Calidad de la Educación. (2017). *Informe de Resultados Estudio Nacional Inglés III medio 2017*. <https://n9.cl/nrnji>
- Cardenas, C. M., & Ramírez, A. (2021). Uso de podcast en la enseñanza de la lengua inglesa. *Revista boletín REDIPE*, 10(2), 144-157. <https://n9.cl/96tcv>
- Chacón, G. Hernández, D. (2010). El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. *Letras*, 2(48), 209-225. <https://n9.cl/edp1f>
- Chacón, C. T., & Pérez, C. J. (2011). El podcast como innovación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (39), 41-54. <https://n9.cl/gieqv>
- Decreto 81. Reglamenta programa de fortalecimiento del aprendizaje del idioma inglés en la enseñanza básica y media de los Establecimientos educacionales. Ministerio de Educación Chile. Promulgación 16 marzo 2004. <https://bcn.cl/2faao>
- Duxbury, J., & Tsai, L. (2010). The Effects of Cooperative Learning on Foreign Language Anxiety: A Comparative Study of Taiwanese and American Universities. *Online Submission*, 3(1), 3-18. <https://n9.cl/cpbit>
- Elkhayma, R. (2020). Affective factors in foreign language education: The role of anxiety. *International Journal of English Literature and Social Sciences*, 5(4), 853-860. <https://n9.cl/510i2>
- Fernández, M., Álvarez, E., & Reyes, K. (2023). Enseñanza del idioma inglés en educación primaria: fortalecimiento de vocabulario y pronunciación a través de podcast. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Comunicación*, 8(68), 247-272. <https://n9.cl/1y0l3>
- González, R. (2016). *Inteligencia emocional y aprendizaje de una lengua extranjera: el podcast como recurso ante la ansiedad del listening* [tesis de maestría, Universidad de Almería]. Repositorio institucional. <https://n9.cl/zxc7fj>
- Gregersen, T. & Horwitz, E. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86(4), 562-570. <https://n9.cl/z62fl>
- Horwitz, E., Horwitz, M., & Cope, J. (1986). *Foreign Language Classroom Anxiety*. *The modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://n9.cl/qatgr>
- Horwitz, E. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language*



teaching, 43(2), 154-167. <https://n9.cl/mg519p>

Kalan, M. (2007). Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real. En *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE). Logroño, 27-30 de septiembre de 2006* (pp. 981-996). Universidad de La Rioja. <https://n9.cl/5a0b2c>

Krashen, S. (1982). Principles and practice. *Learning*, 46(2), 327-69. <https://n9.cl/i3eaz>

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.

Lee, M., McLoughlin, C., & Chan, A. (2008). Talk the talk: Learner-generated podcasts as catalysts for knowledge creation. *British Journal of Educational Technology*, 39(3), 501-521. <https://n9.cl/mubs2m>

Ministerio de Educación (2019a). *Idioma Extranjero Inglés*. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2019b). *Bases Curriculares de 3 y 4 medio. Unidad de Currículum y Evaluación*. Ministerio de Educación.

Moreno, K. (2017). Factores emocionales que influyen en filtro afectivo de los estudiantes de inglés como idioma extranjero, una revisión sistemática. *Espirales*, 1(4), 31-42. <https://n9.cl/nglre>

Muñoz, R., & Correa, R. (2023). Relación entre motivación y rendimiento académico de estudiantes en el idioma inglés. *Logos (La Serena)*, 33(2), 490-509. <https://n9.cl/866msl>

Oñate, N. (2022). *El podcast como herramienta didáctica de aprendizaje del inglés para reducir los niveles de ansiedad en la producción oral* [tesis de maestría, Universidad de Concepción]. Repositorio institucional. <https://n9.cl/yuzchd>

Perry, S. (2024). Podcasting as a form of assessment: increasing student motivation in academic English-speaking assessment. *Language Testing in Asia*, 14(1), 15. <https://n9.cl/1lmsb>

Rodríguez, C. (2015). Competencias comunicativas en idioma inglés: La influencia de la gestión escolar y del nivel socioeconómico en el nivel de logro educativo en L2-inglés. *Perfiles educativos*, 37(149), 74-93. <https://n9.cl/0e2kv>

Sánchez, J. (2013). Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Actualidad pedagógica*, 1-4. <https://n9.cl/1ehs>

Santiago, R., & Bárcena, E. (2016). El potencial del podcast como



recurso didáctico para el desarrollo de las destrezas orales de segundas lenguas con dispositivos móviles. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (1), 61-72. <https://n9.cl/81ee6>

Torres, H. (2016). Panorama histórico sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en Chile. *Lenguas Modernas*, (47), 115-135. <https://n9.cl/kvqnn>

Vera, J. (2011). Idiomas, podcasting y aprendizaje colaborativo: un terceto que suena bien. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, (20) 95-101. <https://n9.cl/v1vo8d>

