



# El pódcast de entrevistas: efectos de una secuencia didáctica competencial en la producción oral y escrita del alumnado

**Mónica Aznárez Mauleón**

Universidad Pública de Navarra

mail: [monica.aznarez@unavarra.es](mailto:monica.aznarez@unavarra.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9363-8446>

**Miriam Huárriz Gúrpide**

Universidad Pública de Navarra

mail: [miriamhuarriz@gmail.com](mailto:miriamhuarriz@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0998-2798>

## RESUMEN

La utilidad de las propuestas didácticas centradas en un género textual –como las secuencias ginebrinas– ha sido ya demostrada en diferentes estudios (Mielgo et al., 2012; Santolària, 2018). Sin embargo, apenas existen investigaciones que observen los efectos de propuestas centradas en géneros actuales como el pódcast de entrevistas. Este estudio, de tipo preexperimental, pretende explorar los efectos de una secuencia didáctica competencial centrada en la producción de pódcast de entrevistas en las habilidades orales y escritas de 22 estudiantes de primero de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (12-13 años). El trabajo, realizado durante dos semanas en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, consistió en un pretest, en el que cada estudiante escribió un guion y grabó dos entrevistas –una como entrevistador y otra como entrevistado–, una intervención didáctica y un postest. Tras la evaluación de los 44 guiones y de las 88 grabaciones del pretest y del postest mediante dos rúbricas analíticas, se analizaron los datos estadísticamente. Los resultados revelan mejoras significativas tras la intervención en la estructura textual así como en la fluidez, la entonación y la actitud del alumnado en su papel de entrevistador. Estos hallazgos confirman la pertinencia de trabajar el pódcast mediante secuencias didácticas competenciales en este nivel educativo.

*Palabras clave:* competencia comunicativa; educación secundaria; lengua española; proyecto.

## Interview podcasts: effects of a competence-based didactic sequence on students' oral and written production

### ABSTRACT

The usefulness of didactic proposals focused on a textual genre –such as the didactic sequences from Geneva School– has already been demonstrated in different studies (Mielgo et al., 2012; Santolària, 2018). However, there is hardly any research that observes the effects of proposals focused on current genres such as the interview podcast. This pre-experimental study aims to explore the effects of a competency-based didactic sequence focused on the production of interview podcasts on the oral and written skills of 22 students in the first year of Compulsory Secondary Education (12-13 years old). The work, carried out over two weeks in the Spanish Language subject, consisted of a pretest, in which each student wrote a script and recorded two interviews –one as the interviewer and another as the interviewee–, a didactic intervention and a post-test. After the evaluation of the 44 scripts and the 88 recordings from the pretest and the posttest using two analytical rubrics, the data were statistically analyzed. The results reveal significant improvements after the intervention in the textual structure as well as in the fluency, intonation and attitude of the students in their role as interviewers. These findings confirm the relevance of working on the podcast genre through competency-based didactic sequences at this educational level.

*Keywords:* communicative competence; Secondary Education; Spanish; project.



## 1. Introducción

La enseñanza en la segunda década del siglo XXI plantea nuevos retos al profesorado de Lengua Castellana y Literatura, mediador entre el alumnado, los materiales escritos de trabajo en el aula y los recursos digitales (Tosi, 2020; Zuloaga et al., 2020). Entre estos desafíos, destaca la necesidad de aplicar en las aulas una enseñanza competencial de acuerdo a los planteamientos de la nueva ley de educación, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Para ser competencial, la enseñanza-aprendizaje de la lengua debe basarse necesariamente en el trabajo de comprensión y producción de los diferentes géneros textuales empleados en la sociedad (Bronckart, 2007).

En la actualidad, los géneros digitales han adquirido gran protagonismo, entre ellos, los *pódcast*: en 2021 el 38 % de la población española escuchaba *pódcast* de manera habitual (Negredo et al., 2021). En concreto, el *pódcast* de entrevistas es uno de los subgéneros más populares dentro de la variada oferta existente, que incluye narraciones de ficción y no ficción, noticias, tertulias, reportajes, documentales, etc. (Martínez-Costa et al., 2022; Moreno y Román, 2020). Se trata de un género que ofrece un gran potencial, no solo porque conecta con los intereses del alumnado, sino también por su carácter multimodal, que permite trabajar, entre otras destrezas, la expresión oral (a través de la entrevista grabada) y la escrita (a través del guion) (Curlee y Early, 2023). Si bien existen propuestas competenciales exitosas que se centran en diferentes géneros textuales, como las secuencias didácticas ginebrinas (Bronckart, 2016, 2017) dedicadas al desarrollo de la escritura (Mielgo et al., 2012; Santolària, 2019, 2018; entre otros) y de la oralidad (Larringan e Idiazábal, 2012), aún son escasas las que trabajan la producción de géneros multimodales, que integran varias destrezas e implican un entorno digital. Más concretamente, son muy escasas las que proponen trabajar el *pódcast* (Curlee y Early, 2023; Domenech, 2022), que a menudo se emplea como instrumento para la motivación o el control emocional (González-Conde et al., 2022) y no como objeto de enseñanza-aprendizaje o como medio para la adquisición de las destrezas productivas. Además, los escasos estudios empíricos encontrados sobre los efectos de la producción de *pódcast* por parte del alumnado en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas proceden del campo de la enseñanza de segundas lenguas y se centran en alumnado universitario (Allen y Gamalinda, 2021; Hsiao, 2015; Phillips, 2017).

Es partiendo de este contexto y de la ausencia de estudios al respecto en el ámbito de secundaria y del español como L1 desde donde se perfila este estudio. En él, se pretende conocer si una secuencia didáctica competencial, inspirada en el modelo de la Escuela de Ginebra (Bronckart et al., 1985; Bronckart, 2007; Dolz y Schneuwly, 1996, 1998; entre otros) y centrada en el género del *pódcast* de entrevistas, tiene efectos en las producciones escritas y orales del alumnado y, si es así, en qué aspectos concretos de la escritura y de la oralidad se observan dichos efectos.

## 2. Marco teórico

### 2.1. Las secuencias didácticas competenciales

La competencia comunicativa, esto es, la capacidad de una persona para comprender y producir mensajes adecuados atendiendo a la temática y a la situación comunicativa, se configura sobre la concepción de la lengua como el resultado dinámico de la interacción real (Bronckart, 2007, 2017). Tal como recoge la teoría del interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1996), la única realidad empírica de las lenguas son los textos o discursos situa-

dos, que están ligados a las actividades sociales –y que se realizan de manera efectiva gracias a la existencia de los géneros textuales– (Bronckart, 2007). Los géneros son “mediadores esenciales de la actividad humana” (Dolz y Gagnon, 2010, p. 507). Es por ello por lo que una enseñanza competencial de las lenguas debe construirse sobre los géneros, cuyo manejo permitirá al alumnado participar de manera adecuada y efectiva en las diferentes actividades de la vida social. Asimismo, en el ámbito educativo, los géneros constituyen no solo la herramienta esencial a través de la cual se comparten los contenidos y se desarrollan las diferentes competencias, sino también un objeto de enseñanza-aprendizaje, con sus convenciones y particularidades estructurales, lingüísticas y pragmáticas que el alumnado deberá conocer y manejar.

En este sentido, las secuencias didácticas de la tradición ginebrina (Camps, 2003; Dolz, 1994; Dolz y Gagnon, 2010; Pasquier y Dolz, 1996; entre otros) constituyen un tipo de dispositivo didáctico ideal para llevar a cabo una enseñanza competencial. En primer lugar, focalizan la enseñanza en un género textual que resulta socialmente útil para el alumnado y en un modelo didáctico basado en textos reales y situados. En segundo lugar, confieren sentido a las producciones del alumnado mediante la propuesta de una tarea final significativa a partir de una situación-problema real y de una necesidad comunicativa a la que se responde.

Diversas investigaciones han mostrado la utilidad de este tipo de propuestas tanto para el desarrollo de la competencia lingüística general (Mielgo et al., 2012) como para la mejora de la expresión escrita (Dolz y Schneuwly, 1996; García-Azkoaga, 2020; Sainz y García-Azkoaga, 2002; Santolària, 2015; Silva-Souza, 2020) y de las habilidades orales (Dolz y Schneuwly, 1998; Idiazábal y García-Azkoaga, 2007; Vilà y Santasusana, 2005) en diferentes lenguas.

Los trabajos anteriores se han centrado en diferentes géneros textuales como la ficha técnica de un cuento (Santolària, 2015), el artículo de Wikipedia (García-Azkoaga, 2020) y el editorial (Silva-Souza, 2020) para la expresión escrita, el debate (Larringan e Idiazábal, 2012) para la expresión oral, y el cuento (García-Azkoaga et al., 2015) para ambas. Sin embargo, no se han encontrado estudios que observen los efectos que tienen en la producción oral y escrita del alumnado las secuencias centradas en géneros más actuales como el *pódcast* de entrevistas. Los géneros textuales, como constructos culturales e históricos que son, van adaptándose según los retos comunicativos que plantean las diferentes situaciones en las que se producen las acciones verbales (Bronckart, 1996; Dolz y Gagnon, 2010). Por ello, son necesarias no solo propuestas acordes con estos cambios, sino también investigaciones que analicen su efectividad en las aulas, como el trabajo que aquí se presenta.

### 2.2. El *pódcast* de entrevistas

Las nuevas situaciones comunicativas surgidas a través de los entornos digitales han originado importantes modificaciones en el paisaje de los géneros textuales del siglo XXI. Así, la entrevista periodística, género paradigmático de los diálogos planificados (Sánchez, 2003), ha evolucionado y acogido nuevos formatos. En el medio radiofónico, la entrevista clásica, en directo, ha dado paso a la entrevista en formato *pódcast* (Moreno y Román, 2020), esto es, un archivo de audio digital creado para su distribución multiplataforma bajo demanda (García-Marín, 2019; Legorburu et al., 2021; Martínez-Costa et al., 2022; Martínez-Otón et al., 2022, entre otros). Destaca, por tanto, la falta de inmediatez en el consumo del producto, que hace que este presente unas características que aseguren su durabilidad (Martínez-Costa et al., 2022). El *pódcast* de entrevistas se perfila así como producto dirigido a las nuevas generaciones de oyentes, que escuchan contenidos

casi exclusivamente a través de sus dispositivos móviles (Pedrero et al., 2019).

La elección del pódcast de entrevistas para el aula de secundaria se justifica por varias razones. En primer lugar, el currículo en vigor en el curso y en el momento de la intervención y recogida de datos (1.º de ESO, curso 2021-2022), incluía el diálogo oral como tipo textual que debía trabajarse a lo largo de toda la etapa educativa (Decreto Foral 24/2015). Asimismo, el currículo LOMLOE, que se iba a introducir en 1.º y 3.º en el curso 2022-2023, destaca el trabajo con textos multimodales y digitales desde un enfoque competencial (Ley Orgánica 3/2020, de Educación). Por otro lado, tal como señalan Curlee y Early (2023), mediante la producción de pódcast el alumnado de secundaria se implica en una práctica comunicativa innovadora y multimodal que requiere atención a diferentes aspectos como la escritura, el sonido y la expresión oral. Por último, se trata de un formato digital en auge (Negredo et al., 2021) que no solo puede resultar más motivador para el alumnado (González-Conde et al. 2022), sino que también constituye una herramienta útil para la enseñanza-aprendizaje lingüístico (Allen y Gamalinda, 2021; Rosell-Aguilar, 2009). En efecto, tal como evidencian los escasos estudios empíricos encontrados al respecto, la producción de pódcast por parte del alumnado tiene efectos positivos en su fluidez oral (Hsiao, 2015), en su confianza a la hora de expresarse oralmente (Phillips, 2017) y en su conciencia sobre el género (Allen y Gamalinda, 2021). No obstante, estas evidencias provienen del contexto de la enseñanza de segundas lenguas a nivel universitario, la etapa en la que se centra la gran mayoría de los estudios sobre el uso educativo del pódcast (Celaya et al., 2020). Tan solo el trabajo de Chaves-Yuste y de la Peña (2023), también en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, ofrece evidencias de los beneficios de la producción de pódcast en la competencia lingüística del alumnado de secundaria. Aún se desconoce, por tanto, cuáles son los efectos de este tipo de propuestas en la producción oral y escrita del alumnado de esta etapa educativa en el contexto de enseñanza-aprendizaje del español como L1.

Así pues, a través de la presente investigación se pretende observar los efectos de una secuencia didáctica competencial, centrada en el género textual del pódcast de entrevistas, en la producción oral y escrita del alumnado de ESO. Las preguntas de investigación de este trabajo son: (1) ¿Una secuencia didáctica competencial sobre el género del pódcast de entrevistas tiene efectos en la producción escrita y oral del alumnado de primero de ESO?; y, si es así, (2) ¿en qué aspectos concretos de la producción escrita y de la producción oral se observan dichos efectos? Se busca, por tanto, contribuir al conocimiento sobre la pertinencia de este tipo de propuestas didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado en el contexto actual en el que este debe ser capaz de comprender y producir diferentes géneros de carácter multimodal y digital.

### 3. Metodología

#### 3.1. Contexto y participantes

El estudio se ha llevado a cabo con 22 estudiantes (12 niños y 10 niñas) de un mismo grupo de primero de secundaria (12-13 años) de un centro público navarro durante el curso académico 2021-2022. Cabe destacar que se trata de un centro de reciente creación donde la docencia compartida, las metodologías activas y el trabajo cooperativo por proyectos son el eje en el que se fundamenta el proceso de enseñanza-aprendizaje. El centro, por otra parte, oferta diferentes modelos lingüísticos de acuerdo a la legislación educativa del Gobierno de Navarra. Así, de los 22 participantes, 11 cursan el modelo A plurilingüe –con el castellano como lengua vehicular principal, con 5 horas de Lengua Castellana y Literatura, 4 horas

de Euskera, 5 horas de Inglés y otras 5 horas de asignaturas impartidas en inglés–, ocho cursan el modelo G plurilingüe –igual al anterior sin las 4 horas de Euskera– y los tres restantes, el modelo G –toda la enseñanza en castellano a excepción de las 5 horas de la asignatura de Inglés–.

Entre los participantes solo hay un alumno cuya L1 no es el español, pero esta ha sido su lengua de escolarización y su nivel de competencia es similar al de sus compañeros y compañeras. Por otro lado, cuatro estudiantes reciben algún tipo de refuerzo educativo: uno de ellos recibe refuerzo educativo en Lengua Castellana y tres reciben refuerzo educativo y adaptación curricular de acceso en diferentes áreas. Se debe apuntar que durante la intervención didáctica se prestó especial atención a este tipo de alumnado, asegurándose la docente, gracias también a la docencia compartida, de que comprendiese la tarea a través de instrucciones más concretas, y adaptando el nivel de dificultad asociada a las actividades inductivas de aprendizaje por descubrimiento cuando fuese necesario.

En lo que respecta a las competencias clave trabajadas, cabe resaltar que, siguiendo el currículo en vigor en el curso en el momento de aplicación de la secuencia didáctica (Decreto Foral 24/2015), se trabajaron, además de la competencia en comunicación lingüística, la competencia digital y la de aprender a aprender. La competencia digital se trabajó a través del empleo de recursos y herramientas tecnológicas para la consecución del trabajo, en concreto, el programa de grabación y edición de sonido *Audacity* y el uso del entorno digital de *Google Classroom*. Finalmente, se desarrolló la competencia de aprender a aprender, clave en la consecución del aprendizaje por proyectos y en las dinámicas de aula invertida empleadas a lo largo de la intervención, mediante las que se pretendía situar al alumnado en el centro del proceso de aprendizaje como creador de conocimiento y protagonista activo de la adquisición de contenidos y competencias.

#### 3.2. Instrumentos y diseño

El diseño del estudio es de tipo preexperimental, con un pretest, una intervención didáctica y un posttest. Tanto el pretest como el posttest consistían en la producción en parejas de un pódcast en el que se entrevistara a un personaje mitológico propuesto por la docente. En ambas pruebas, el alumnado debía realizar una investigación sobre el personaje mitológico asignado –diferente en cada prueba–, elaborar un guion para el pódcast y grabarlo. En cada prueba, cada miembro de la pareja debía desempeñar el papel de entrevistador/a y de entrevistado/a, por lo que cada pareja grabó dos pódcast en el pretest y dos en el posttest. Las dos pruebas, así como la intervención didáctica, fueron diseñadas por una de las investigadoras, docente del grupo, y fueron revisadas y mejoradas por la otra. Asimismo, tanto la tutora responsable del grupo como el jefe de estudios, con amplia formación y experiencia en la aplicación del aprendizaje por proyectos, dieron el visto bueno a los tres instrumentos. La investigación se sitúa así dentro del paradigma de la investigación-acción, orientada a la mejora de la práctica educativa a través de la reflexión, la colaboración y la innovación.

La elección de la entrevista a personajes mitológicos se configura como un intento de anclaje motivador de la propuesta didáctica. Asimismo, se buscaba conectar la propuesta con un proyecto paralelo en el que el alumnado estaba trabajando y que se correspondía con el bloque curricular sobre el mundo clásico de la asignatura de Geografía e Historia. Para reforzar el carácter competencial de la propuesta, se planteó una situación-problema que diera sentido a la producción de la entrevista por parte del alumnado. Así, se ideó un acontecimiento desencadenante: la visita al instituto de una serie de personajes mitológicos que había que dar a conocer a todo el alumnado para descubrir si venían o no en son de paz. Si bien no se trataba de una situación-problema real, se dio prioridad

al hecho de que la propuesta conectara con el proyecto paralelo citado, con el fin de fomentar la transversalidad, en consonancia con la filosofía competencial del centro.

La intervención didáctica que se realizó entre el pretest y el postest consistía en una secuencia inspirada en el modelo de la Escuela de Ginebra (Camps, 2003; Dolz, 1994; Dolz y Gagnon, 2010; Pasquier y Dolz, 1996) y en las características del pódcast de entrevistas en español recogidas en Martínez-Costa (2011), Sánchez (2003) y Gómez Infante (2017). Constaba de cinco talleres dedicados a trabajar el género, más concretamente, sus aspectos estructurales, lingüísticos y pragmáticos, mediante actividades de tipo inductivo con textos reales en las que se fomentaba la colaboración y la reflexión conjunta sobre las características tanto del guion previo de la entrevista como de la entrevista oral. Así pues, en la secuencia se trabajaban las habilidades, conocimientos y actitudes necesarios para ser capaz de elaborar un guion de entrevista y de participar en esta tanto en el papel de entrevistador/a (encarnando a un periodista o creador de pódcast) como en el de entrevistado/a (encarnando a un personaje mitológico).

Como instrumento de análisis se diseñaron dos rúbricas analíticas: una para medir el desempeño de cada estudiante en la elaboración del guion del pódcast y en su papel de entrevistador/a en la grabación oral (véase Anexo 1), y otra para medir el desempeño de cada estudiante en su papel como entrevistado/a en la grabación (véase Anexo 2). Las rúbricas, estructuradas en cuatro niveles de logro, se diseñaron atendiendo a las características estructurales y lingüísticas del género trabajadas en la intervención didáctica y recogidas en Martínez-Costa (2011), Sánchez (2003) y Gómez-Infante (2017). En la primera rúbrica, los criterios que evalúan la expresión escrita del alumnado en la elaboración del guion (G) se dividen en dos categorías: criterios relativos a la planificación (GPlan), en correspondencia con la descripción de Sánchez (2003) –estructura tripartita del guion (introducción, preguntas y cierre) (GPlan1), orden lógico de las preguntas (GPlan2), calidad de la introducción (GPlan3) y calidad del cierre (GPlan4)–, y criterios relativos a los aspectos lingüísticos (GLing) –adecuación y consistencia en el uso de las fórmulas de tratamiento (GLing1), y claridad (GLing2), pertinencia (GLing3) y corrección (GLing4) de las preguntas escritas (Sánchez, 2003)–. Los criterios que evalúan la expresión oral del entrevistador o entrevistadora (O1) se refieren a la estructura de la entrevista –estructura tripartita (O1Estr1), introducción (O1Estr2), preguntas (O1Estr3) y cierre (O1Estr4)–, al registro empleado (O1Reg1), a la fluidez –naturalidad en el manejo de la entrevista (O1Flu1), alternancia adecuada de turnos (O1Flu2) y uso de fórmulas de transición (O1Flu3) (Sánchez, 2003)–, y a la locución –vocalización (O1Loc1), entonación (O1Loc2), ritmo (O1Loc3) y actitud (O1Loc4) (Gómez-Infante, 2017; Martínez-Costa, 2011)–. Estas tres últimas categorías de criterios relativos a la expresión oral son las que se emplearon en la segunda rúbrica para evaluar al alumnado en su papel de entrevistado/a (O2Reg, O2Flu, O2Loc).

Se debe mencionar que una primera versión de ambas rúbricas se aplicó a cinco producciones (cinco guiones y cinco grabaciones) con el fin de comprobar su funcionamiento. Tras este primer pilotaje, se discutieron algunos aspectos y se realizaron modificaciones. Concretamente, se modificaron los descriptores de algunos criterios para que reflejaran más adecuadamente los niveles de logro correspondientes, y los criterios relativos al uso de una introducción y de un cierre se adscribieron a la categoría de planificación del guion en lugar de ser considerados como aspectos lingüísticos.

### 3.3. Procedimiento

La investigación se realizó durante nueve sesiones de 55 minutos (dos semanas) durante el tercer trimestre del curso 2021-22 y en la

asignatura de Lengua Castellana y Literatura. En la primera sesión, se presentó al alumnado la situación que daría sentido a la producción del pódcast: la aparición de personajes mitológicos en el centro y el desconocimiento sobre su potencial peligro para el alumnado. Una vez explicado el acontecimiento desencadenante, se dividió al alumnado por parejas homogéneas según niveles de lectura –el alumnado ya estaba trabajando en esas parejas en otras actividades de aula invertida de la asignatura– y se asignó un personaje mitológico a cada persona sobre el cual debía investigar para realizar un guion de la entrevista que posteriormente debía ser grabada. La entrevista debía ser breve, con una duración de 2 minutos. La temporalización del pretest fue la siguiente: 15 minutos para realizar una búsqueda sobre el personaje mitológico al que entrevistar y al que interpretar, 25 minutos para escribir el guion y 15 minutos para realizar la grabación con el programa de uso libre de grabación y edición de audio *Audacity*, cuyas instrucciones de manejo fueron proporcionadas al alumnado en un documento y explicadas oralmente. Tras el pretest, se dio paso a los cinco talleres y en la última sesión se realizó el postest, siguiendo el mismo procedimiento del pretest. El alumnado compartió los guiones y las grabaciones realizados en ambas pruebas a través de *Google Classroom*.

### 3.4. Análisis

El análisis de las 132 producciones (44 guiones y 88 grabaciones) del pretest y del postest fue realizado por una de las dos investigadoras mediante la aplicación de las dos rúbricas analíticas descritas en el apartado 3.2. La primera rúbrica se aplicó a los guiones y a la participación como entrevistador/a de cada estudiante en las grabaciones de los pódcast. La segunda rúbrica, que evaluaba exclusivamente la expresión oral, se aplicó a la participación como entrevistado/a de cada estudiante en las grabaciones. Para asegurar la fiabilidad del análisis, se realizó un control intracorrector, es decir, la investigadora evaluó todas las producciones en dos momentos diferentes de la investigación, con un lapso de tiempo de 1 mes. Este segundo análisis fue revisado por la otra investigadora, quien se mostró de acuerdo con la valoración realizada en la aplicación de ambas rúbricas. Los resultados obtenidos fueron muy similares a los obtenidos en el primer análisis, a excepción de alguna pequeña discrepancia sobre la que se tomó una decisión en colaboración con la segunda investigadora.

Tras el análisis de las producciones realizadas por el alumnado en el pretest y en el postest, se calcularon las medias y la desviación estándar, que indicaron que globalmente había una tendencia a la mejora después de la intervención.

Dada la naturaleza de los datos y el tamaño de la muestra, se procedió a la realización de un contraste de Wilcoxon para muestras pareadas con el fin de buscar diferencias significativas entre el pretest y el postest. Para conocer la magnitud de los resultados significativos, se calculó el tamaño del efecto utilizando la *r* de Cohen (1988) que se interpreta como < 0,3 pequeño, < 0,5 moderado, > 0,5 alto.

## 4. Resultados y discusión

En relación a la primera pregunta de investigación, es decir, si la secuencia didáctica ha tenido efectos en la producción escrita y oral del alumnado, los resultados muestran que sí ha tenido efectos tanto en la producción escrita como en la producción oral. En la Tabla 1 se muestran los resultados relativos a la elaboración del guion (G) y a la realización de la entrevista en el papel de entrevistador/a (O1) y en el papel de entrevistado/a (O2). Se indica el *p* valor del contraste, el valor de la media antes (pretest) y después (postest) de la intervención y el tamaño del efecto (*r* de Cohen)

con su correspondiente magnitud. En primer lugar, se observan diferencias significativas tanto en la producción escrita (guion) como en la producción oral (entrevista grabada), aunque la mejora ha sido menor cuando el alumnado ejercía el papel de entrevistado/a. El tamaño del efecto, en el caso de la elaboración del guion y en el caso de la producción oral como entrevistador/a, aunque moderado, se encuentra muy cerca de poder ser considerado alto.

**Tabla 1.**

Resultados del contraste de Wilcoxon comparando pretest y postest por tipo de producción (escrita, oral entrevistador/a u oral entrevistado/a)

	<i>p</i> valor	Media pretest	Media postest	Tamaño del efecto: <i>r</i> de Cohen	Magnitud
G Prod. escrita: guion	0	2,28	2,95	0,544	Moderada
O1 Prod. oral: entrevistador/a	0	2,81	3,34	0,515	Moderada
O2 Prod. oral: entrevistado/a	0,005	3,16	3,34	0,211	Pequeña

En relación a la segunda pregunta de investigación, referida a los criterios, es decir, a los aspectos concretos de la producción escrita y de la oral en los que ha tenido efectos la intervención, los resultados muestran que hay diferencias significativas en varios aspectos de la producción escrita y también de la producción oral del alumnado, principalmente en su papel como entrevistador. En la Tabla 2 se presentan los criterios en los que se observan diferencias significativas antes y después de la intervención. Los criterios GPlan1, GPlan3 y GPlan4 se refieren a la planificación realizada en el guion, concretamente a la utilización de la estructura tripartita (introducción-preguntas-cierre) (GPlan1) y a la calidad de la introducción (GPlan3) y del cierre (GPlan4) redactados en el guion. Los criterios O1Estr1, O1Estr3 y O1Estr4 se refieren a aspectos estructurales del discurso del entrevistador o de la entrevistadora, en concreto, a si ha respetado la estructura tripartita (O1Estr1), la calidad de la introducción (O1Estr3) y la del cierre (O1Estr4), siguiendo el guion o mejorándolo. Los criterios O1Flu2, O1Loc2 y O1Loc4 aluden a la expresión oral del entrevistador o de la entrevistadora, concretamente a su habilidad para mantener una alternancia de turnos fluida (O1Flu2), y una entonación (O1Loc2) y una actitud (O1Loc4) adecuadas. Por último, el criterio O2Loc1 se refiere a la correcta vocalización del alumnado en su papel como entrevistado.

**Tabla 2.**

Resultados del contraste de Wilcoxon comparando pretest y postest por criterios

	<i>p</i> valor	Media pretest	Media postest	Tamaño del efecto: <i>r</i> de Cohen	Magnitud
GPlan1 Guion (estructura tripartita)	0	1,36	3,24	0,877	Alta

GPlan3 Guion (calidad introducción)	0	1,3	3,25	0,875	Alta
GPlan4 Guion (calidad cierre)	0	1,18	2,52	0,847	Alta
O1Estr1 Entrevistador/a (estructura tripartita)	0,001	2,5	4	0,707	Alta
O1Estr3 Entrevistador/a (introducción)	0	2,64	3,68	0,823	Alta
O1Estr4 Entrevistador/a (cierre)	0	1,77	3,23	0,868	Alta
O1Flu2 Entrevistador/a (Fluidez: alternancia de turnos)	0,049	2,66	3,05	0,45	Moderada
O1Loc2 Entrevistador/a (Locución: entonación)	0,003	3,02	3,57	0,668	Alta
O1Loc4 Entrevistador/a (Locución: actitud)	0,014	2,75	3,32	0,492	Moderada
O2Loc1 Entrevistado/a (Locución: vocalización)	0,033	3,14	3,5	0,488	Moderada

Como muestran el *p* valor y el tamaño del efecto en los seis primeros criterios de la tabla (GPlan1, GPlan3, GPlan4, O1Estr1, O1Estr3 y O1Estr4), la intervención ha tenido efectos muy destacables en los aspectos relativos a la estructura textual tanto en la producción escrita del guion ( $p = 0$ ,  $r = 0,877$ ;  $p = 0$ ,  $r = 0,875$ ;  $p = 0$ ,  $r = 0,847$ ) como en la producción oral de la entrevista en el papel de entrevistador/a ( $p = 0,001$ ,  $r = 0,707$ ;  $p = 0$ ,  $r = 0,823$ ;  $p = 0$ ,  $r = 0,868$ ). Concretamente, se puede decir que, tras la intervención, el alumnado organiza mejor el guion –empleando las tres partes características–, escribe una introducción y un cierre de mayor calidad y, cuando actúa como entrevistador, mantiene o, en su caso, mejora la estructura y las partes establecidas en el guion. Asimismo, se observa una mejoría significativa en la entonación del alumnado cuando actúa como entrevistador en las producciones orales (O1Loc2) ( $p = 0,003$ ), con un tamaño del efecto alto ( $r = 0,668$ ). Por último, se observan diferencias significativas entre pretest y postest, aunque con un tamaño del efecto moderado, en el manejo de la alternancia de turnos por parte del entrevistador/a (O1Flu2) ( $p = 0,049$ ,  $r = 0,45$ ), en la actitud que muestra ante el entrevistado/a (O1Loc4) ( $p = 0,014$ ,  $r = 0,492$ ), y en la vocalización cuando el alumnado actúa como entrevistado (O2Loc1) ( $p = 0,033$ ,  $r = 0,488$ ).

Así pues, los resultados obtenidos evidencian claros beneficios en la producción escrita y oral del alumnado, principalmente a la hora de estructurar el guion y la entrevista, de elaborar una introducción y un cierre de calidad, y de ejercer el papel de entrevistador, manejando con fluidez la alternancia de turnos, empleando una entonación adecuada y mostrando una actitud positiva ante

el entrevistado/a. Se debe advertir, no obstante, que no se han encontrado diferencias significativas cuando el alumnado ejercía el papel de entrevistado, a excepción de las mejoras observadas en la vocalización. A este respecto, se debe señalar que el alumnado ya partía de un buen nivel de desempeño en este papel en el pretest. Aun con todo, la escasa evolución observada hace pensar que quizá la secuencia propuesta centraba más la atención en la labor de entrevistador/a y no incidía lo suficiente en el rol de entrevistado/a, por lo que sería conveniente tenerlo en cuenta para futuras intervenciones.

Por otro lado, a partir de estos resultados, se puede afirmar que el trabajo de producción de este género tiene efectos positivos no solo, como han advertido otras investigaciones (Allen y Gamalinda, 2021; Hsiao, 2015; Phillips, 2017), en el aprendizaje de una L2 en el contexto universitario, o en el mismo aprendizaje de L2 en secundaria Chaves-Yuste y de la Peña (2023), sino también en el aprendizaje de una L1 por parte de alumnado más joven, concretamente de primer curso de ESO. Asimismo, los resultados obtenidos se encuentran en consonancia con estudios previos sobre la pertinencia de las secuencias didácticas ginebrinas en las aulas de Lengua Castellana de secundaria (Camps, 2003; Milian, 2012; entre otros), mostrando los beneficios de trabajar un género textual como el pódcast de entrevistas a través de esta metodología. Se debe tener en cuenta, no obstante, que tanto el perfil del alumnado como el contexto en el que se llevó a cabo la investigación han podido influir en los resultados, pues en el centro educativo tanto el alumnado como el profesorado estaban familiarizados con el trabajo competencial, de un lado, y con el uso de herramientas digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de otro.

## 5. Conclusiones

El presente estudio pretendía averiguar si una secuencia competencial inspirada en el modelo de la Escuela de Ginebra y centrada en la producción de un pódcast de entrevistas tenía efectos en las producciones escritas y orales del alumnado de secundaria. Los resultados han evidenciado que la propuesta didáctica ha tenido efectos positivos tanto en la producción escrita –elaboración del guion previo– como en la producción oral –realización de la entrevista– del alumnado participante. Concretamente, destacan las mejoras significativas observadas tanto en la estructuración del guion y de la entrevista como en ciertos aspectos de la expresión oral cuando el alumnado ejercía el papel de entrevistador. Los resultados obtenidos sugieren, por tanto, que una propuesta didáctica competencial centrada en la producción de un pódcast de entrevistas resulta beneficiosa para el desarrollo de las habilidades de escritura y de expresión oral en lengua española del alumnado de este nivel educativo. No obstante, se debe tener en cuenta que este trabajo se ha realizado con una pequeña muestra de participantes pertenecientes a un contexto muy concreto, por lo que sus resultados no son generalizables. Por ello, es necesario probar este tipo de propuestas en otros grupos de estudiantes y en otros centros, incluidos aquellos con menor experiencia en la enseñanza-aprendizaje competencial. Asimismo, dado el tamaño de la muestra y los límites de espacio, este estudio no ha podido ocuparse de las diferencias individuales entre estudiantes según variables como, por ejemplo, el modelo lingüístico, las necesidades educativas que presenta, o el nivel socioeconómico, que, sin duda, pueden influir en los resultados. Sería de gran interés que en futuros estudios se investigaran muestras más grandes que permitieran realizar contrastes entre grupos, y que se analizara la influencia de estas y de otras posibles variables en el funcionamiento de la propuesta y en los resultados del alumnado. Por último, dado que esta investigación se ha centrado en el pódcast de entrevistas, resultaría

interesante realizar otros estudios que permitieran contrastar los efectos de trabajar este subgénero frente a trabajar la entrevista en otros formatos o trabajar otros tipos de pódcast.

Para concluir, mediante la presente investigación se ha contribuido al conocimiento sobre la pertinencia de aplicar propuestas didácticas destinadas a la producción de pódcast de entrevistas en un contexto todavía inexplorado como el aula de Lengua Castellana en secundaria. Asimismo, este trabajo viene a confirmar la utilidad de las secuencias didácticas ginebrinas que, si bien ya ha sido probada a lo largo de varias décadas, merece destacarse en el contexto actual, en el que los y las docentes necesitan más que nunca herramientas y recursos para responder a los retos que plantea la enseñanza competencial y los nuevos entornos de comunicación social.

## Referencias

- Allen, H. W., y Gamalinda, S. (2021). Making Podcasts in the Collegiate French Writing Course. *CALICO Journal*, 38(1), 1–16. <https://doi.org/10.1558/cj.40912>
- Bronckart, J. P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C., y Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours*. Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J. P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J. P. (2007). La enseñanza de lenguas: para una construcción de las capacidades textuales. En J. P. Bronckart (Ed.), *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (pp. 133–146). Miño y Dávila.
- Bronckart, J. P. (2016). *Pourquoi et comment devenir didacticien?* Presses Universitaires du Septentrion.
- Bronckart, J. P. (1 de septiembre de 2017). *Interaccionismo sociodiscursivo: ¿De dónde venimos y a dónde vamos?* Conferencia de cierre V Encuentro del IDS, Rosario, Argentina.
- Camps, A. (Coord.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.
- Celaya, I., Ramírez-Montoya, M. S., Naval, C., y Arbués, E. (2020). Usos del podcast para fines educativos. Mapeo sistemático de la literatura en WoS y Scopus (2014–2019). *Revista Latina de Comunicación Social*, 77, 179–201. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1454>
- Chaves-Yuste, B., y de la Peña, C. (2023). Podcasts' effects on the EFL classroom: a socially relevant intervention. *Smart Learning Environments*, 10, 20. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00241-1>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum.
- Curlee, A., y Early, J. S. (2023). Teaching the Podcast: Using a Genre Approach to Secondary Writing Instruction. En B. L. Hott (Ed.), *Quality instruction and intervention. Strategies for Secondary educators* (pp. 87–107). Rowman and Littlefield.
- Decreto Foral 24/2015, de 22 de abril, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra*, núm. 127, de 2 de julio de 2015, 7801–7807. <https://bon.navarra.es/es/anuncio/-/texto/2015/127/0>
- Dolz, J. (1994). La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, 17–27. <https://doi.org/10.1174/021470394321466855>
- Dolz, J., y Schneuwly, B. (1996). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Textos*, 11, 77–98.
- Dolz, J., y Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiations aux genres formels à l'école*. ESF Éditeur.
- Dolz, J., y Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38(2), 497–527. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v38i2.4917>

- Domenech, M. E. (2022). Recursos per a l'aula el Monte de las Ánimas, un podcast de llegenda. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, 92, 141–150.
- García-Azkoaga, I. (2020). Secuencias didácticas y géneros textuales en el aprendizaje de la lengua de especialidad. En C. Tatoj, M. Baran, y S. R. Balches Arenas (Eds.), *Un mundo cambiante en la enseñanza de la lengua y la literatura contemporáneas* (pp. 37–48). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- García-Azkoaga, I., Idiazábal, I., y Larringan, L. M. (2015) Narratze trebetasunen garapena. Ipuin bera eta ume bera hiru adin ezberdinetan. En M. J. Ezeizabarrena y R. Gómez (Eds.), *Eridenen du zerzaz kontenta. Saillkideen omenaldia Henrike Knörr irakasleari (1947-2008)* (pp. 319–336). Universidad del País Vasco.
- García-Marín, D. (2019). La radio en pijama. Origen, evolución y ecosistema del podcasting español. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 25(1), 181–196. <https://doi.org/10.5209/ESMP.63723>
- Gómez-Infante, A. (2017). *La entrevista radiofónica como género informativo en la comunicación. Su presencia programática en las cuatro principales emisoras de radio de nuestro país*. Universidad Complutense de Madrid.
- González-Conde, M. J., Prieto, H., y Baptista, 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), 183–201. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30618>
- Hsiao, D. L. P. (2015). *Efectos de distintos tipos de podcast en la fluidez oral de estudiantes universitarios taiwaneses de español lengua extranjera* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/373192>
- Idiazábal, I., y García-Azkoaga, I. (Eds.). (2007). *Ahozko hizkuntza. Euskararen azterketarako eta didaktikarako zenbait lan*. Universidad del País Vasco. <https://ikasmaterialak.ehu.eus/hezkuntza/ahozko-hizkuntza>
- Larringan, L. M., e Idiazábal, I. (2012) Sekuentzia didaktikoa: ekintza didaktikoaren zutabe eta ardatz minimoki fidagarria, *Ikastaria*, 18, 13–44. <https://www.eusko-ikaskuntza.eus/es/publicaciones/sekuentzia-didaktikoa-ekintza-didaktikoaren-zutabe-eta-ardatz-minimoki-fidagarria/art-22454/>
- Legorburu, J. M., Edo, C., y García-González, A. (2021). Reportaje sonoro y podcasting, el despertar de un género durmiente en España. El caso de Podium Podcast. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 27(2), 519–529. <https://doi.org/10.5209/esmp.71204>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOMLOE]. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868–122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>
- Martínez-Costa, M. P. (Coord.). (2011). *Información radiofónica. Cómo contar noticias en la radio hoy*. Ariel.
- Martínez-Costa, M. P., Amoedo, A., y Moreno, E. (2022). The value of podcasts to journalism: analysis of digital native media brands' offerings, production and publishing in Spain. *Profesional de la información*, 31(5). <https://doi.org/10.3145/epi.2022.sep.03>
- Martínez-Otón, L., Leoz, A., y Pedrero, L. M. (2022). Los podcasts informativos diarios en España: evolución de la oferta y aportaciones narrativas del formato. *Austral Comunicación* 11(2), 1–27. <https://doi.org/10.26422/aucom.2022.1102.leo>
- Milian, M. (2012). El model de seqüència didàctica vint anys després. Un model vàlid per ensenyar a aprendre i per aprendre a ensenyar. *Articles*, 57, 8–21.
- Mielgo, R., Ocio, B., y Ocerinjauregui, J. (2012). La Secuencia Didáctica, recurso para la enseñanza plurilingüe: experiencias de centro para la formación continua. *Ikastaria*, 18, 87–116.
- Moreno, P., y Román, A. (2020). *Podcasting y periodismo. Del periodismo radiofónico de inmediatez a la información radiofónica de calidad*. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 26(1), 432–453. <https://doi.org/10.5209/esmp.67303>
- Negredo, S., Amoedo, A., Vara, A., Moreno, E., y Kaufmann, J. (2021). *Digital News Report Spain*. Reuters Institute for the Study of Journalism y University of Oxford.
- Pasquier, A., y Dolz, J. (1996). Un decálogo para enseñar a escribir. *Cultura y Educación*, 2, 31–41.
- Pedrero, L. M., Barrios, A., y Medina, V. (2019). Adolescentes, smartphones y consumo de audio digital en la era de Spotify. *Comunicación*, 60(27), 103–112. <https://doi.org/10.3916/C60-2019-10>
- Phillips, B. (2017). Student-Produced Podcasts in Language Learning – Exploring Student Perceptions of Podcast Activities. *IAFOR Journal of Education*, 5(3), 157–171. <https://doi.org/10.22492/ije.5.3.08>
- Rosell-Aguilar, F. (2009). Podcasting for language learning: Re-examining the potential. En L. Lomicka y G. Lord (Eds.). *The next generation: Social networking and online collaboration in foreign language learning* (pp. 13–34). Calico.
- Sainz, M., y García-Azkoaga, I. M. (2002). Zer ikasi dute ikasleek sekuentzia didaktikoarekin? Ikasleen aurre-testuak eta ondo-testuak. *Hik Hasi*, 8, 85–96.
- Sánchez, J. F. (2003). *La entrevista periodística: introducción práctica*. Eunsa.
- Santolària, A. (2015). *L'ensenyament de la producció escrita mitjançant gèneres textuais i seqüències didàctiques. Un estudi en Educació Infantil i Primària*. [Tesis de doctorado, Universitat de València]. Catálogo Trobes.
- Santolària, A. (2018). Infants que escriuen sobre protagonistes (sàvies) de contes, infants que hi pensen. *Lenguaje y textos*, 47, 83–94. <https://doi.org/10.4995/lyt.2018.8595>
- Santolària, A. (2019). La secuencia didáctica: un instrumento para escribir textos en Educación Infantil. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 31, 285–301. <https://doi.org/10.5209/dida.65953>
- Silva-Souza, M. M. (2020). Argumentación y escritura: Secuencia didáctica para un proyecto de periódico escolar. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, 20, 143–168. <https://doi.org/10.15366/ria2020.20>
- Tosi, C. (2020). Lectura y oralidad en la escuela del siglo XXI. Materiales de enseñanza para las prácticas de lengua y literatura en el mundo digital. *Contextos educativos*, 25, 127–143. <http://doi.org/10.18172/con.4274>
- Vilà, M., y Santasusana, M. (Coords.). (2005). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Graó.
- Zuloaga, E., Balza, I., Ibarluzea, M., Encinas, M. C., Iglesias, A., y Maia, J. (2020). *Afrontando retos. Propuestas para la Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Universidad del País Vasco.

#### Anexos

Disponibles en <https://hdl.handle.net/2454/46831>