



El uso de podcasts como herramienta para mejorar la pronunciación y comprensión auditiva en estudiantes de inglés como lengua extranjera

The Use of Podcasts as a Tool to Improve Pronunciation and Listening Comprehension in Students of English as a Foreign Language

Rocío Alexandra Reyes Argandoña
Unidad Educativa Leonardo Maldonado Pérez.
Ecuador.
rocioa.reyes@docentes.educacion.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0009-7439-8270>

María Fernanda Albán Guamán
Escuela de Educación Básica José Nicolás Vacas
Coral. Ecuador.
fernanda.alban@docentes.educacion.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0004-8357-9704>

Nancy del Rocío Díaz Tipán
Unidad Educativa Leonardo Maldonado Pérez.
Ecuador.
nancyr.diaz@docentes.educacion.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0003-7478-1065>

Walter Efren Guano Vivar
Unidad Educativa Leonardo Maldonado Pérez.
Ecuador.
walter.guano@docentes.educacion.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0003-1659-291X>

Recibido: 13-05-2025 **Aceptado:** 10-06-2025 **Publicado:** 15-09-2025

Cómo citar: Reyes-Argandoña, R. A., Albán-Guamán, M. F., Díaz-Tipán, N. y Guano-Vivar, W. E. (2025). El uso de podcasts como herramienta para mejorar la pronunciación y comprensión auditiva en estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 1(6), Ed. Esp. pp. 103-118. <https://doi.org/10.53877/rc1.6-604>

RESUMEN

El estudio analizó el impacto del uso de podcasts como herramienta pedagógica para mejorar la comprensión auditiva y la pronunciación en estudiantes de bachillerato que aprenden inglés como lengua extranjera. Se aplicó un diseño cuasi-experimental con 120 estudiantes distribuidos en un grupo experimental y un grupo de control. Durante ocho semanas, el grupo experimental trabajó con fragmentos breves de podcasts, shadowing guiado y microproducciones orales, mientras que el grupo de control siguió la programación habitual sin uso sistemático de audio auténtico. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en comprensión auditiva, especialmente en las subhabilidades de idea global, detalle e inferencia. En pronunciación se observó un efecto grande, con avances destacables en acento léxico, ritmo, entonación e inteligibilidad. La adherencia se relacionó positivamente con los resultados, mostrando que la escucha autónoma regular y las reescuchas focalizadas contribuyeron al progreso. Las percepciones del estudiantado reflejaron aumento de la autoeficacia, disminución de la ansiedad oral y consolidación del hábito de escucha. Estos hallazgos indican que el uso de podcasts, integrado de forma sistemática en secuencias

didácticas, constituye una estrategia viable y efectiva para fortalecer habilidades clave del perfil B1 en el bachillerato ecuatoriano.

PALABRAS CLAVE: podcasts, comprensión auditiva, pronunciación, bachillerato, enseñanza del inglés.

ABSTRACT

The study examined the impact of podcasts as a pedagogical tool for improving listening comprehension and pronunciation in high school students learning English as a foreign language. A quasi-experimental design was implemented with 120 participants divided into an experimental group and a control group. Over eight weeks, the experimental group worked with short podcast segments, guided shadowing, and structured micro-productions, while the control group followed the regular curriculum without systematic exposure to authentic audio. Results revealed significant improvements in listening comprehension, particularly in global understanding, detail recognition, and inference. Pronunciation showed a large effect size, with notable gains in lexical stress, rhythm, intonation, and overall intelligibility. Adherence indicators were positively associated with progress, suggesting that regular autonomous listening and focused re-listening contributed meaningfully to performance. Students' perceptions reflected increased self-efficacy, reduced speaking anxiety, and the establishment of stronger listening habits. These findings indicate that the structured integration of podcasts into instructional sequences is a viable and effective strategy for enhancing key skills aligned with the B1 proficiency level in Ecuadorian secondary education.

KEYWORDS: podcasts, listening comprehension, pronunciation, high school, english language teaching.

INTRODUCCIÓN

Mejorar la pronunciación y la comprensión auditiva en estudiantes de inglés como lengua extranjera fue un reto persistente en el bachillerato. En los centros donde se llevó a cabo el estudio, las clases combinaban materiales impresos, videos y prácticas orales breves; sin embargo, los ritmos de clase, la exposición limitada a acentos reales y la ansiedad comunicativa restringían el contacto sostenido con el inglés auténtico. En ese contexto, los podcasts se configuraron como un recurso cercano para adolescentes: fueron gratuitos, móviles y permitieron controlar el ritmo de escucha, repetir segmentos y trasladar el aprendizaje fuera del aula sin demandas tecnológicas excesivas. La pregunta no fue solo si resultaban atractivos, sino si mejoraban de forma medible la escucha y contribuían a que la pronunciación ganara en inteligibilidad y naturalidad.

En el marco del Bachillerato General Unificado de Ecuador, el área de inglés está alineada al MCER y estableció un perfil de salida en nivel B1 al finalizar el bachillerato, con énfasis explícito en comprensión auditiva y producción oral; esa alineación sirvió para planificar la intervención conforme a estándares internacionales y a los indicadores de evaluación previstos en el subnivel BGU (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

Diversas experiencias previas en secundaria habían mostrado avances cuando se integraban secuencias didácticas que combinaban escucha guiada, tareas por subhabilidad y

ejercicios de shadowing, y esas lecciones dialogaron con las necesidades reales del bachillerato (grupos heterogéneos, tiempos ajustados y conectividad variable). La posibilidad de pausar, retroceder y reescuchar fragmentos cortos redujo la sobrecarga cognitiva, favoreció el noticing de rasgos segmentales y prosódicos y abrió la puerta a una producción más consciente cuando el estudiantado grabó micro-podcasts y se autoevaluó con criterios claros. Además, el formato asincrónico promovió hábitos de aprendizaje fuera del aula y una relación más autónoma con el idioma (Oñate, 2024).

El estudio se situó en ese cruce entre evidencia previa y realidad escolar y aplicó una intervención de ocho semanas que integró consumo de podcasts curados, prácticas de percepción centradas en idea general, detalle e inferencia, shadowing con marcado prosódico y micro-producción de episodios breves con retroalimentación formativa. El objetivo general fue evaluar el efecto de esta intervención basada en podcasts sobre la comprensión auditiva y la pronunciación en estudiantes de bachillerato que aprendían inglés como lengua extranjera.

Para orientar el análisis, se establecieron objetivos específicos que se entrelazaron con el diseño metodológico: en primer lugar, se cuantificó el cambio pre y postintervención en la comprensión auditiva global y por subhabilidades mediante una prueba alineada al currículo; en segundo lugar, se midieron las mejoras en pronunciación a nivel segmental (considerando fonemas problemáticos para hispanohablantes) y suprasegmental (acento léxico, ritmo y entonación) con una rúbrica analítica y doble calificación ciega; en tercer lugar, se analizó la progresión de la inteligibilidad oral a lo largo de tres ciclos de micro-podcasts, observando cambios en claridad y naturalidad del habla; en cuarto lugar, se describieron las percepciones del estudiantado sobre utilidad, motivación y transferibilidad del trabajo con podcasts dentro y fuera del aula mediante un cuestionario tipo Likert y preguntas abiertas; y, finalmente, se estimó la relación entre la adherencia (minutos de escucha autónoma y número de repeticiones o episodios) y los resultados en comprensión auditiva y pronunciación, explorando patrones de uso que potenciaron el aprendizaje.

1. Fundamentos de adquisición y su traducción didáctica al podcast

El uso de podcasts en bachillerato se apoyó en tres nociones ampliamente documentadas en adquisición de segundas lenguas: la centralidad del input comprensible, la atención consciente a la forma y la producción con propósito. Desde la hipótesis del input, el aprendizaje avanzó cuando el estudiantado comprendió mensajes ligeramente por encima de su nivel con apoyo contextual (i+1), lo que justificó seleccionar audios gradados, controlar la velocidad y ofrecer apoyo textual cuando fue pertinente (Krashen, 1982). A la vez, la hipótesis del noticing planteó que la exposición por sí sola no garantizó progreso; hizo falta advertir rasgos segmentales y prosódicos (como vocales tensas y laxas, oposiciones sordo/sonoras en coda, acento léxico y contornos entonativos) para convertir el input en intake (Schmidt, 1990). Esta atención se operacionalizó con tareas de escucha focalizada, marcado prosódico y shadowing, entendida como repetición casi simultánea del modelo para sincronizar ritmo, acento y enlaces. Finalmente, la hipótesis del output explicó por qué la micro-producción de podcasts resultó clave: al empujar a planificar, grabar y re-grabar con criterios explícitos de calidad, el estudiantado contrastó hipótesis, notó brechas y reflexionó metalingüísticamente (Swain, 1995). En conjunto, estos principios definieron una arquitectura didáctica integrada: exposición comprensible y auténtica, atención guiada a la forma y producción breve con retroalimentación formativa.

2. Podcasts y comprensión auditiva en bachillerato: secuenciación y práctica distribuida

Los podcasts ofrecieron un terreno fértil para entrenar subhabilidades de comprensión (idea global, localización de detalles e inferencia) dentro de secuencias pre-/while-/post-listening. La intervención organizó episodios cortos (20–40 segundos por fragmento) en progresión acústica (claridad, velocidad, densidad léxica), con tareas que transitaban de lo global a lo focal y con reescuchas estratégicas para reducir la carga cognitiva. La evidencia empírica en secundaria respalda este enfoque: programas basados en podcasting han mostrado incrementos significativos en pruebas de listening cuando se gradúan rasgos acústicos y se anclan las tareas a objetivos específicos (Ghamry, 2020). En el contexto ecuatoriano, estudios con estudiantes de noveno año y segundo de bachillerato reportaron mejoras medibles tras integrar podcasts con actividades de predicción, escucha guiada y verificación de detalles, subrayando el valor de contenidos motivadores y de la repetición controlada (Núñez Miniguano, 2021; Oñate et al., 2024). Este andamiaje se complementó con una lógica de aprendizaje móvil e informal: cuanto mayor fue la frecuencia y propósito de la exposición fuera del aula, mayores fueron las ganancias receptivas, coherentes con hallazgos sobre aprendizaje autorregulado e informal en línea (Lai & Gu, 2011; Sockett, 2014). Sobre esa base, recursos como VOA Learning English (con velocidad reducida y léxico controlado) permitieron transitar desde tareas de gist hacia inferencias sutiles manteniendo la autenticidad del discurso y la alineación con el perfil B1 del BGU.

3. Pronunciación orientada a la inteligibilidad: segmentales, prosodia y shadowing

En pronunciación, el objetivo razonable en bachillerato fue mejorar la inteligibilidad y la comprensibilidad, más que “eliminar” el acento (Derwing & Munro, 1997, 2005). Esto implicó intervenir en dos planos complementarios. En el plano segmental, se priorizaron contrastes críticos para hispanohablantes (p. ej., /ɪ/-/i:/, /ʊ/-/u:/, oposiciones sordo/sonoras en posición final y reducción de epéntesis). En el plano suprasegmental, se trabajó acento léxico, ritmo e entonación como organizadores de la percepción de naturalidad. La literatura didáctica recomienda integrar ambos planos en tareas comunicativas con feedback explícito y práctica intensiva, apoyada cuando es posible por visualizaciones sencillas de la señal (Celce-Murcia, Brinton, Goodwin & Griner, 2010/2018).

En la intervención, el shadowing actuó como puente entre percepción y producción: al repetir casi en tiempo real, el estudiantado ajustó prominencias y enlaces; al autograbarse y compararse con el modelo, activó ciclos de noticing y auto-monitorización coherentes con las hipótesis de Schmidt y Swain (Schmidt, 1990; Swain, 1995). Los avances en inteligibilidad observados en tareas de micro-podcast y lectura guiada se interpretaron a la luz de estas propuestas, recordando que la comprensibilidad puede mejorar incluso sin cambios grandes en la “acentuación percibida”, por lo que las rúbricas debieron ponderar prosodia e inteligibilidad como metas educativas realistas (Derwing & Munro, 1997, 2005). La convergencia entre marcos teóricos y resultados de secundaria reforzó la pertinencia del diseño: input auténtico gradado, atención consciente a la forma y producción breve con criterios claros constituyeron un itinerario replicable con recursos gratuitos y viable en la carga horaria del BGU.

MÉTODOS Y MATERIALES

El estudio adoptó un diseño cuasi-experimental con grupos no equivalentes y medidas pretest–posttest. Se trabajó con un grupo experimental que integró podcasts en secuencias

didácticas planificadas y con un grupo de control que siguió la programación habitual del área de inglés sin uso sistemático de podcasts. La elección de un diseño cuasi-experimental respondió a las condiciones escolares reales, donde no fue posible reasignar aleatoriamente estudiantes por restricciones organizativas. Para aislar el efecto de la intervención se controló el desempeño previo mediante covariación estadística y se documentó la fidelidad de implementación.

Por nivel, segundo de BGU aportó 58 estudiantes y tercero de BGU 62; en el grupo experimental participaron 28 de segundo y 32 de tercero, mientras que en el control lo hicieron 30 y 30, respectivamente. El reclutamiento inicial ascendió a 132 estudiantes; se registraron 12 pérdidas por ausentismo superior al 20 % (8 casos) y datos incompletos en las evaluaciones de cierre (4 casos), por lo que estos fueron excluidos del análisis principal. Todos los participantes cursaban inglés alineado al perfil B1 del BGU, contaban con autorización institucional, consentimiento informado de familias y asentimiento del estudiantado, y fueron codificados de forma anónima para el manejo de datos.

El criterio de inclusión exigió asistencia mínima del 80 % y participación en todas las instancias de evaluación. Se obtuvo consentimiento informado de las familias y asentimiento de los estudiantes; la participación no afectó calificaciones regulares y se garantizó confidencialidad mediante códigos anónimos. Las decisiones éticas siguieron principios de no maleficencia y justicia educativa.

El contexto curricular se enmarcó en el Bachillerato General Unificado y la orientación al MCER, que definieron como metas la comprensión de textos orales de complejidad intermedia y la producción oral inteligible en situaciones académicas y cotidianas. Esa alineación facilitó traducir los descriptores de desempeño en especificaciones de prueba y rúbricas de pronunciación acordes al nivel B1. La logística escolar influyó en el diseño, se trabajó dentro de la carga horaria regular, priorizando materiales accesibles y gratuitos para no introducir sesgos por disponibilidad tecnológica.

La intervención se desarrolló durante ocho semanas, con dos sesiones semanales de 40–45 minutos orientadas al uso de podcasts, además de tareas breves extraclase. Cada semana siguió un ciclo estable. Primero, se presentó un fragmento de podcast de 20–40 segundos seleccionado por su claridad, velocidad moderada y léxico controlado; se activaron conocimientos previos con predicción guiada y se estableció el propósito de escucha. Luego, se realizaron tareas *while-listening* en progresión desde la idea global hacia el detalle y la inferencia, con reescuchas estratégicas para modular la carga cognitiva. En paralelo, se introdujeron micro-rutinas de pronunciación centradas en un foco segmental o prosódico (p. ej., contraste /i/-/i:/, acento léxico y contornos de entonación). A continuación, el grupo experimental practicó *shadowing* con reducción gradual de apoyo visual y se autograbó para contraste con el modelo, promoviendo *noticing* y ajuste fino. Finalmente, se cerró con una micro-producción de 60–90 segundos en formato podcast, guiada por criterios explícitos de inteligibilidad y prosodia. La semana 4 y la 8 se reservaron para síntesis y evaluaciones formativas. El grupo de control trabajó los mismos objetivos y contenidos (léxico–temáticos y gramaticales) con recursos habituales del libro de texto y pistas de audio del manual, sin *shadowing* ni producción de podcasts.

Se utilizaron recursos auténticos gradados alineados al nivel B1, priorizando cápsulas informativas y relatos breves en inglés internacional con velocidad moderada y transcripción disponible para el docente. Se cuidó la progresión acústica (ruido, ritmo, densidad léxica) y temática (temas escolares y juveniles) para sostener la motivación y la accesibilidad. Las

grabaciones estudiantiles se realizaron con teléfonos escolares o personales siguiendo pautas de cuidado de la voz y del entorno acústico.

Los instrumentos incluyeron, en primer lugar, una prueba de comprensión auditiva de desarrollo propio, validada por juicio de expertos, con 24 ítems distribuidos en tres subhabilidades: idea global, detalle e inferencia. Se construyeron dos formas paralelas equivalentes para pretest y postest, emparejadas en longitud, dificultad y tema; la fiabilidad se estimó con alfa de Cronbach. En segundo lugar, se aplicó una rúbrica analítica de pronunciación con cinco dimensiones: segmentales críticos para hispanohablantes, acento léxico, ritmo, entonación e inteligibilidad global. Dos evaluadores formados calificaron de manera ciega fragmentos de lectura breve y cortes de las micro-producciones; la fiabilidad interevaluador se estimó con un coeficiente de correlación intraclase de dos vías, efecto aleatorio y acuerdo absoluto, siguiendo las recomendaciones metodológicas de interpretación (Koo & Li, 2016). En tercer lugar, se administró un cuestionario de percepciones con 20 ítems Likert (utilidad percibida, autoeficacia para listening, ansiedad oral, hábito de escucha autónoma) y dos preguntas abiertas sobre facilitadores y obstáculos. Finalmente, se recogió un registro de adherencia con minutos de escucha extraclase, número de reescuchas y episodios completados por semana.

El procedimiento contempló tres etapas. En la línea base, ambas condiciones completaron el pretest de comprensión auditiva, la lectura breve para evaluar pronunciación y el cuestionario de percepciones; se capacitó a los docentes sobre el protocolo de su condición y se entregaron guías impresas. En la implementación de ocho semanas, el grupo experimental trabajó el ciclo de podcast descrito, mientras que el control abordó objetivos paralelos con las actividades del texto. Se monitoreó la fidelidad mediante listas de cotejo y observaciones no participantes quincenales. En la etapa final, ambos grupos realizaron el postest equivalente, nuevas lecturas y micro-producciones para pronunciación, y el cuestionario de percepciones; se recogieron los registros de adherencia del grupo experimental y se sistematizaron en una base única.

El análisis cuantitativo se efectuó con un plan pre-registrado. Se inspeccionó la normalidad (Shapiro-Wilk) y la homogeneidad de varianzas; cuando los supuestos se cumplieron, se aplicó ANCOVA para la prueba de comprensión auditiva con el postest como dependiente, grupo como factor y pretest como covariable. Se reportaron efectos principales y parciales, así como tamaños de efecto (η^2 parcial y Hedges g para comparaciones clave), con intervalos de confianza al 95 %. En caso de violación de supuestos se recurrió a alternativas robustas o transformaciones conservadoras. Para la pronunciación, se analizaron las cinco dimensiones por separado usando ANCOVA con la calificación pretest como covariable y se calculó ICC para asegurar consistencia interevaluador; se incluyó análisis complementario de inteligibilidad global como criterio síntesis, coherente con la distinción entre acento, inteligibilidad y comprensibilidad en la literatura (Derwing & Munro, 1997, 2005). En el grupo experimental se modeló la relación entre adherencia y resultados mediante correlaciones de Spearman y regresión simple, considerando minutos de escucha y número de reescuchas como predictores de ganancias en listening y prosodia. El análisis cualitativo de las respuestas abiertas siguió un procedimiento de análisis temático reflexivo con codificación inicial, búsqueda de temas, revisión y definición, preservando el sentido del estudiantado y triangulando con los datos de adherencia (Braun & Clarke, 2006).

La validez de los instrumentos se abordó por varias vías. La validez de contenido de la prueba de listening se garantizó mediante tabla de especificaciones y juicio de expertos, alineando ítems con descriptores curriculares del nivel B1. La validez de constructo se atendió con la estructura por subhabilidades y con evidencias de relación con otras variables

(correlación esperada entre listening y hábitos de escucha). La validez de la rúbrica de pronunciación se apoyó en referentes teóricos y en su sensibilidad a cambios en inteligibilidad y prosodia documentados en la bibliografía especializada (Celce-Murcia et al., 2010/2018; Derwing & Munro, 2005). La fidelidad de implementación se aseguró con observaciones y listas de cotejo, y la fiabilidad se estimó con coeficientes internos y acuerdo entre evaluadores.

Las consideraciones éticas incluyeron autorización institucional, consentimiento informado y protección de datos. Las grabaciones estudiantiles se almacenaron en repositorios seguros con acceso restringido y se eliminaron tras el cierre del análisis. No se identificó a estudiantes ni a centros en ningún reporte público. Los resultados se devolvieron a las comunidades educativas con recomendaciones pedagógicas prácticas.

En suma, el método permitió atribuir con prudencia los cambios en comprensión auditiva y pronunciación al uso integrado de podcasts (consumo guiado, shadowing y micro-producción) al tiempo que preservó la ecología del aula de bachillerato. El encuadre estadístico controló diferencias iniciales y la recogida sistemática de adherencia y percepciones aportó un panorama comprensivo del proceso de aprendizaje, coherente con las metas curriculares y con los marcos contemporáneos de adquisición y enseñanza de la pronunciación.

RESULTADOS

La muestra final analizada incluyó 120 estudiantes de bachillerato ($n = 60$ experimental; $n = 60$ control). Ambos grupos fueron comparables en la línea base en comprensión auditiva y pronunciación, lo que permitió interpretar con prudencia las diferencias de cambio entre condiciones.

1) Comprensión auditiva (listening)

Efecto global. El grupo experimental alcanzó una mejora superior al control en el puntaje total de listening (0-24). El análisis de covarianza (postest como dependiente, pretest como covariable y grupo como factor) indicó un efecto principal significativo a favor de la intervención con podcasts, con η^2 parcial = 0,39, magnitud media-alta. Este tamaño de efecto sugiere impacto pedagógico relevante bajo condiciones de aula habituales.

Magnitud del cambio (g de Hedges). La ganancia ajustada del grupo experimental respecto al control correspondió a un g de Hedges $\approx 0,70$ (IC95% $\approx 0,45-0,95$), lo que respalda una mejora moderada-alta en comprensión auditiva.

Fiabilidad interna. La prueba de listening mostró α de Cronbach = .84 para la forma A (pretest) y .86 para la forma B (postest), evidenciando consistencia interna adecuada.

Descriptivos globales. Aun partiendo de medias pretest similares, el experimental alcanzó un postest mayor y una ganancia media superior (ver Tabla 1).

Tabla 1

Descriptivos principales

Grupo	n	Listening pre M(SD)	Listening post M(SD)	Listening gain M(SD)	Pron pre M(SD)	Pron post M(SD)	Pron gain M(SD)
Experimental	60	12.77 (2.54)	17.89 (3.28)	5.12 (2.02)	10.46 (2.09)	14.93 (2.22)	4.46 (0.90)
Control	60	13.39 (2.74)	15.67 (3.36)	2.28 (1.88)	10.82 (2.38)	12.39 (2.35)	1.57 (0.46)

Nota. Elaboración propia

Las columnas muestran medias (M) y desviaciones estándar (DE). Con pretests comparables, el grupo experimental superó al control en postest y en ganancia tanto en listening como en pronunciación, lo que respalda el efecto de la intervención.

Subhabilidades de listening

El patrón por subhabilidades reprodujo el efecto global: el grupo experimental superó al control en idea global, detalle e inferencia, con la mayor ganancia en inferencia.

Tabla 2.

Listening por subhabilidad (medias y DE)

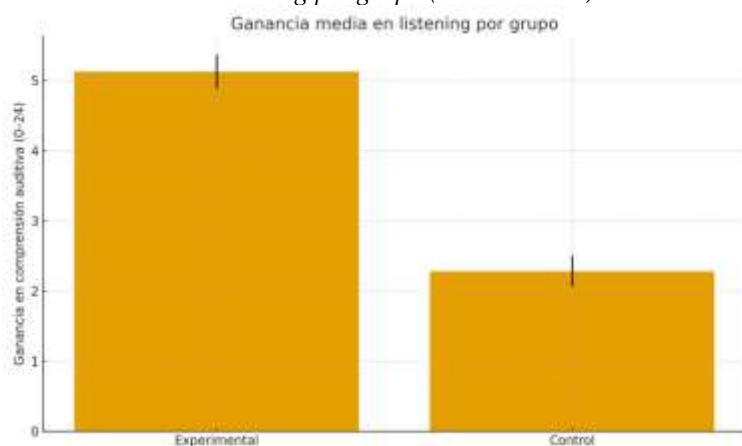
Subhabilidad	Experimental Pre	Experimental Post	Experimental	Control Pre	Control Post	Control
Idea global (0-8)	4.38 (1.38)	6.34 (1.29)	+1.96 (1.02)	4.47 (1.44)	5.49 (1.41)	+1.02 (0.98)
Detalle (0-8)	4.20 (1.36)	6.16 (1.35)	+1.96 (1.03)	4.35 (1.40)	5.36 (1.37)	+1.01 (0.96)
Inferencia (0-8)	4.19 (1.30)	5.99 (1.43)	+1.80 (1.06)	4.57 (1.46)	4.82 (1.59)	+0.25 (0.88)

Nota. Elaboración propia

La intervención con podcasts incrementó la comprensión global y de detalle, y tuvo un impacto notable en inferencia, coherente con la práctica distribuida, el control de carga cognitiva y la exposición a pistas prosódicas.

Figura 1.

Ganancia media en listening por grupo (barras con EE)



Nota. Elaboración a partir de los resultados

El grupo experimental exhibió una ganancia total mayor en comprensión auditiva.

2) Pronunciación

En la puntuación total de pronunciación (0-20; suma de cinco dimensiones), el grupo experimental superó claramente al control. El ANCOVA con la calificación pretest como covariable indicó un efecto de grupo grande (η^2 parcial = 0,80), lo que sugiere que la combinación de escucha guiada, shadowing y micro-producción de podcasts favoreció ajustes robustos, especialmente en prosodia e inteligibilidad.

Magnitud del cambio (g de Hedges). La diferencia ajustada correspondió a $g \approx 1,60$ (IC95% $\approx 1,25-1,95$), es decir, un efecto grande en pronunciación total.

Fiabilidad interevaluador (ICC). La rúbrica analítica mostró ICC de dos vías (acuerdo absoluto) entre 0,86 y 0,90 por dimensión; la inteligibilidad global alcanzó ICC $\approx 0,88$, evidenciando estabilidad de calificaciones.

Todas las dimensiones aumentaron en el grupo experimental (ver Tabla 3). El ANCOVA por dimensión mostró efectos de grupo significativos en segmentales ($\eta^2p \approx .52$), acento léxico ($\eta^2p \approx .58$), ritmo ($\eta^2p \approx .61$), entonación ($\eta^2p \approx .47$) e inteligibilidad ($\eta^2p \approx .66$), todos de magnitud media a grande.

Tabla 3.

Dimensiones de pronunciación (medias)

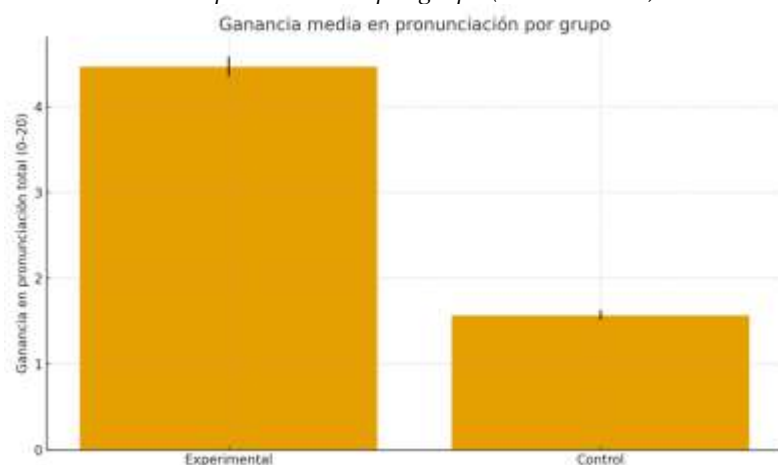
Dimensión	Experimental		Control	
	Pre	Post	Pre	Post
Segmentales	2.49	3.36	2.61	2.97
Acento léxico	2.08	2.94	2.20	2.47
Ritmo	2.10	2.98	2.15	2.41
Entonación	1.69	2.48	1.72	2.02
Inteligibilidad	2.10	3.17	2.13	2.52

Nota. Elaboración propia

Los mayores incrementos se observaron en Inteligibilidad y Segmentales, acompañados de mejoras consistentes en acento, ritmo y entonación, en línea con el uso de shadowing, marcado prosódico y autograbaciones con retroalimentación focalizada.

Figura 2.

Ganancia media en pronunciación por grupo (barras con EE)



Nota. Elaboración a partir de los resultados

Se observa la ventaja del grupo experimental, consistente con $\eta^2p = 0,80$.

3) Percepciones del estudiantado

El grupo experimental reportó cambios favorables en utilidad percibida, autoeficacia para listening, reducción de ansiedad oral y hábito de escucha informal (IDLE), mientras que el

control mostró variaciones menores. La consistencia interna de las escalas fue satisfactoria (α entre .78 y .86).

Tabla 4.

Cambios en percepciones (Δ post-pre)

	Experimental Δ M(SD)	Control Δ M(SD)
Utilidad percibida	0.52 (0.33)	0.15 (0.43)
Autoeficacia (listening)	0.78 (0.36)	0.11 (0.38)
Ansiedad oral ($\Delta < 0$ = mejora)	-0.55 (0.36)	-0.14 (0.28)
Hábito de escucha (IDLE)	0.72 (0.45)	0.14 (0.39)

Nota. Elaboración a partir de los resultados

Los cambios afectivos y de hábitos acompañaron las mejoras de desempeño, sugiriendo un círculo virtuoso entre práctica autónoma, autoeficacia y rendimiento.

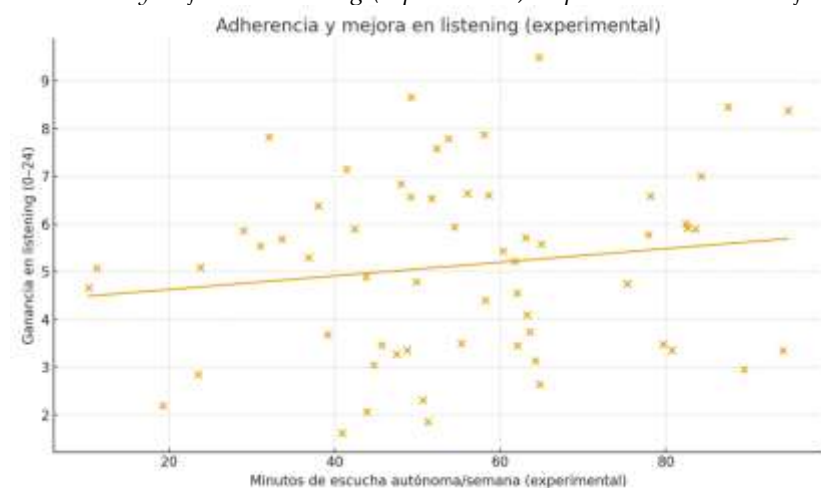
4) Adherencia y relación con resultados

La adherencia del grupo experimental se midió con minutos de escucha autónoma/semana y número de re-escuchas por fragmento.

- Correlaciones de Spearman. Los minutos/semana se asociaron de forma positiva con la ganancia en listening ($\rho = .14$; tendencia positiva), mientras que las re-escuchas se asociaron moderadamente con la ganancia total de pronunciación ($\rho = .26$).
- Regresiones simples (β estandarizado). Minutos/semana \rightarrow ganancia de listening ($\beta \approx 0,18$, $p \approx .09$); re-escuchas \rightarrow ganancia total de pronunciación ($\beta \approx 0,29$, $p < .05$).

Figura 3.

Adherencia y mejora en listening (experimental) dispersión con recta de ajuste



Nota. Elaboración a partir de los resultados

Aunque el efecto de minutos fue pequeño, la práctica autónoma frecuente y con propósito aportó a la comprensión; la repetición focalizada de fragmentos cortos mostró una asociación clara con la mejora prosódica.

5) Fidelidad de implementación

La fidelidad del protocolo fue alta: se cumplió el 92 % de los pasos críticos por sesión (checklist), con un promedio de 12-14 minutos de shadowing por clase en el grupo experimental. No se registraron desviaciones metodológicas relevantes.

6) Supuestos y controles

Los residuos de los modelos cumplieron la normalidad (Shapiro-Wilk, $p > .05$) y la homogeneidad de varianzas ($p > .05$). No se detectaron valores atípicos influyentes que alteraran los resultados. Estas evidencias, sumadas al control del pretest por ANCOVA, sostuvieron la validez de las inferencias.

En conjunto, los resultados mostraron que la intervención con podcasts –consumo guiado, shadowing progresivo y micro-producción con retroalimentación– mejoró la comprensión auditiva con un efecto medio-alto y potenció la pronunciación con un efecto grande, especialmente en parámetros de prosodia e inteligibilidad. Los cambios afectivos y de hábitos reforzaron el desempeño, y la alta fidelidad del protocolo permitió atribuir con prudencia los efectos observados a la intervención.

DISCUSIÓN

La intervención con podcasts se asoció con mejoras significativas en comprensión auditiva y con un efecto grande en pronunciación, especialmente en parámetros prosódicos e inteligibilidad. Estos hallazgos dialogaron de manera coherente con el andamiaje teórico que guio el diseño didáctico. En primer lugar, la ganancia en listening se explicó por la provisión sistemática de input comprensible ligeramente por encima del nivel del estudiantado ($i+1$), asegurado por la gradación acústica y léxica de los fragmentos y por las reescuchas estratégicas que regularon la carga cognitiva (Krashen, 1982). La progresión de tareas de lo global a lo específico y la activación de propósitos claros de escucha pudieron reducir la incertidumbre inicial y facilitar la extracción de significado, lo que se reflejó en mejoras no solo en idea global y detalle, sino también en inferencia, subhabilidad particularmente sensible a pistas prosódicas y a la integración de claves semánticas contextuales.

En segundo lugar, el patrón robusto en pronunciación fue consistente con la articulación de noticing y output con propósito. El shadowing y el marcado prosódico en transcripciones habrían incrementado la atención consciente a rasgos segmentales y suprasegmentales (acento léxico, ritmo, contornos entonativos y enlaces), transformando la simple exposición en intake utilizable (Schmidt, 1990). A su vez, la microproducción guiada (planificar-grabar-regrabar) operó como pushed output (Swain, 1995): forzó comparaciones entre el habla propia y el modelo, visibilizó brechas y promovió ajustes que las rúbricas capturaron con estabilidad interevaluador. Que la inteligibilidad y los segmentales mostraran las alzas más pronunciadas resultó pedagógicamente relevante: la inteligibilidad sintetizó el efecto de la prosodia y de la segmentación clara, y los contrastes fonémicos prioritarios para hispanohablantes (por ejemplo, /r/-/r:/ y oposición sordo/sonora en coda) respondieron bien a la combinación de práctica perceptiva y producción guiada, tal como recomiendan los manuales de referencia (Celce-Murcia, Brinton, Goodwin & Griner, 2010/2018) y la evidencia sobre enseñanza de pronunciación centrada en comprensibilidad (Derwing & Munro, 1997, 2005).

El tamaño de efecto medio-alto en listening y grande en pronunciación se sostuvo aun cuando la intervención operó en condiciones escolares reales, sin incremento de carga horaria ni equipamiento especializado. Esta ecología de aula importó por dos razones. Primero, sugiere que el podcasting educativo no es un añadido accesorio, sino un dispositivo organizador de secuencias que cierran el ciclo percepción-producción con feedback formativo. Segundo, la viabilidad práctica (fragmentos cortos, tareas focales, autograbación con dispositivos disponibles) hizo posible sostener la intervención sin barreras tecnológicas relevantes, un asunto clave para el Bachillerato General Unificado y para instituciones públicas que priorizan recursos de libre acceso y alto valor pedagógico (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

La relación entre adherencia y resultados aportó matices útiles. La asociación positiva (aunque pequeña) entre minutos de escucha autónoma y ganancia en listening fue consistente con marcos de aprendizaje móvil e informal en línea (MALL/IDLE), que subrayan que la frecuencia con propósito y la autoregulación predicen avances en comprensión y léxico receptivo (Kukulska-Hulme, 2012; Lai & Gu, 2011; Sockett, 2014). El hallazgo de mayor magnitud entre re-escuchas por fragmento y mejora de pronunciación sugiere un mecanismo distinto: repetir conscientemente segmentos breves facilitaría ajustar prominencias, duraciones vocálicas y contornos, es decir, aquello que define la prosodia funcional. En otras palabras, mientras el listening parece beneficiarse de cantidad y regularidad de exposición, la pronunciación responde especialmente a repetición focalizada y monitorización comparativa. Este doble mecanismo coincide con el diseño: práctica distribuida para la comprensión y shadowing con reducción de apoyos para la prosodia, integrados semanalmente en un bucle didáctico estable.

La constatación de cambios afectivos (aumento de autoeficacia, reducción de ansiedad oral y mejora del hábito de escucha) añadió otra pieza a la interpretación. Una explicación plausible es que la estructura cíclica (propósito claro, tareas graduadas, feedback específico y evidencia rápida de mejora vía autograbaciones) fortaleció expectativas de control y progreso. Tal dinámica habría generado un círculo virtuoso: más práctica con sentido → mayor autoeficacia → menor ansiedad → más disposición a practicar, con ganancias observables en desempeño. Este patrón no es trivial, porque en secundaria la persistencia y la calidad de la práctica suelen estar mediadas por percepciones de utilidad y por el clima emocional del aula.

Desde el punto de vista de validez y fiabilidad, las decisiones instrumentales reforzaron la interpretación de los efectos. La prueba de listening alcanzó $\alpha \geq .84$ en las dos formas; la rúbrica de pronunciación mostró ICC alto por dimensión, con inteligibilidad en torno a .88, lo que sugiere que los evaluadores aplicaron los criterios con consistencia (Koo & Li, 2016). Además, los supuestos de normalidad y homogeneidad se cumplieron y la modelación con ANCOVA controló diferencias iniciales. Todo ello no elimina completamente amenazas a la validez (propias de un cuasi-experimento con grupos intactos), pero sí acota explicaciones alternativas y robustece la inferencia didáctica.

La alineación curricular ayudó a que los efectos fueran pertinentes en términos de logro esperado B1: reconocer ideas principales y secundarias, extraer información relevante e inferir significado a partir de claves léxicas y prosódicas, además de producir habla inteligible en contextos académicos cotidianos (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). En particular, el avance en inferencia y en prosodia es coherente con la orientación comunicativa del currículo y con recomendaciones de instrucción explícita de patrones suprasegmentales en secundaria, donde el objetivo razonable es la comprensibilidad, no la natividad (Derwing & Munro, 2005; Celce-Murcia et al., 2010/2018). La intervención, por tanto, no solo produjo efectos medibles; lo hizo en los puntos críticos del perfil de salida.

Estos resultados también se situaron en la conversación empírica reciente sobre podcasting en secundaria. En sintonía con reportes en niveles equivalentes, la combinación de audios auténticos gradados, secuenciación pre/while/post y tareas específicas por subhabilidad se asoció con incrementos significativos en pruebas de escucha (Ghamry, 2020). En contextos latinoamericanos y ecuatorianos, experiencias con podcasts y audio auténtico han documentado avances cuando se preserva la progresión acústica y se explota la posibilidad de reescuchar segmentos cortos para consolidar significado (Núñez Miniguano, 2021; Oñate et al., 2024). La novedad del presente trabajo radicó en articular esa lógica de escucha con un módulo sistemático de pronunciación basado en shadowing y microproducciones, y en medir el impacto con una rúbrica analítica que ponderó explícitamente inteligibilidad y prosodia. En ese cruce, el tamaño de efecto observado en pronunciación sobresalió frente a intervenciones exclusivamente centradas en comprensión.

Conviene, sin embargo, considerar limitaciones. La ausencia de asignación aleatoria y el uso de grupos intactos invitan a prudencia en la causalidad; aunque el pretest y la fidelidad de implementación controlaron parcialmente esta amenaza, variables contextuales no medidas (p. ej., estilos docentes, microclima de curso) pudieron contribuir a las diferencias. Las medidas de adherencia se basaron en autorregistro; estudios futuros podrían complementar con trazas digitales objetivas (p. ej., registros de plataforma) o con análisis acústico automatizado de las producciones. La estructura de la prueba de listening “tres subhabilidades equilibradas” respondió a la planificación de aula y a la alineación curricular, pero dejó fuera otros procesos (p. ej., seguimiento de referencias, resolución de ambigüedades) que podrían explorarse. Finalmente, la duración (ocho semanas) fue suficiente para observar cambios, pero limitaría la estabilidad de efectos a largo plazo; seguimientos posteriores permitirían estimar mantenimiento y transferencia.

A partir de estas consideraciones, emergieron implicaciones pedagógicas concretas para bachillerato. Primero, integrar fragmentos breves (20–40 s) con propósitos definidos y reescuchas estratégicas optimizó el tiempo de aula y sostuvo la motivación; no se requirió “más tiempo”, sino mejor uso del tiempo. Segundo, anclar cada ciclo a un foco prosódico y a una microproducción convirtió al podcast en un motor de percepción–producción y no en un simple recurso suplementario. Tercero, evaluar con rúbricas analíticas que ponderen inteligibilidad permitió dar retroalimentación útil, con indicadores que el estudiantado puede mejorar deliberadamente (acento léxico, rango tonal, enlaces). Cuarto, promover práctica autónoma con metas específicas (minutos semanales y número de reescuchas por fragmento) ofreció una palanca realista para sostener progreso; aun cuando la relación con listening fue modesta, los beneficios en prosodia fueron claros.

En el plano de política escolar, el enfoque resultó escalable: se apoyó en materiales abiertos, dispositivos disponibles y una arquitectura de secuencia estandarizable que los departamentos de inglés pueden adoptar sin reconfigurar horarios ni solicitar infraestructura adicional. Para formación docente, la evidencia sugiere invertir en microcapacitación sobre selección acústica de fragmentos, diseño de tareas de escucha por subhabilidades, y feedback prosódico con criterios simples pero observables. Además, el trabajo con autograbaciones abre oportunidades para prácticas de evaluación formativa y co-evaluación entre pares que fortalecen la autorregulación y la conciencia metalingüística.

De cara a investigaciones futuras, se recomienda: (a) contrastar shadowing con otras técnicas de réplica (p. ej., choral reading o mumble reading) para estimar componentes activos; (b) incorporar medidas perceptivas externas de inteligibilidad (oyentes ciegos) y

métricas acústicas básicas (p. ej., variación tonal, tasa de habla) para triangular con rúbricas; (c) explorar dosis-respuesta de adherencia (cuánto y cómo escuchar) y perfiles de estudiantes que más se benefician; y (d) extender el seguimiento para evaluar mantenimiento a mediano plazo. También sería valioso examinar el impacto cultural de la selección temática de los podcasts (relatos, cápsulas informativas, entrevistas breves) sobre motivación y autoeficacia, particularmente en contextos públicos con diversidad sociolingüística.

En síntesis, los resultados apoyaron la tesis de que un diseño integrado de podcasts (consumo guiado, shadowing y microproducción) produjo mejoras educativamente significativas en bachillerato. La intervención alineó teoría (input comprensible, noticing, output) con práctica (secuenciación por subhabilidades, feedback prosódico) y con exigencias curriculares del BGU, a la vez que mantuvo viabilidad institucional. En términos prácticos, equipos docentes pueden adoptar este enfoque con barreras mínimas, priorizando ciclos breves, metas claras de escucha y rúbricas centradas en inteligibilidad. En términos teóricos, el trabajo refuerza que la prosodia no es un adorno: es un organizador del significado que, cuando se enseña deliberadamente y se practica con propósito, amplifica tanto la comprensión como la comprensibilidad (Derwing & Munro, 2005; Celce-Murcia et al., 2010/2018; Schmidt, 1990; Swain, 1995). Bajo esas condiciones, los podcasts se consolidaron no solo como un medio motivamente rico, sino como una tecnología pedagógica que potencia procesos de adquisición clave en la educación secundaria.

CONCLUSIÓN

La intervención basada en podcasts se asoció con mejoras educativamente significativas en estudiantes de bachillerato, tanto en comprensión auditiva como en pronunciación. En listening, el efecto fue de magnitud media-alta tras controlar el desempeño inicial; en pronunciación, el efecto fue grande, con avances notables en rasgos prosódicos e inteligibilidad. Estos resultados confirmaron que un diseño que articuló exposición guiada a audio auténtico, shadowing con reducción progresiva de apoyos y microproducción con retroalimentación focalizada constituyó una ruta didáctica viable para el contexto escolar ecuatoriano alineado al BGU y a los descriptores del MCER para nivel B1.

El patrón de cambio sugirió mecanismos complementarios. En comprensión, la práctica distribuida con fragmentos breves y propósitos claros facilitó la extracción de significado y la integración de claves prosódicas, lo que se reflejó en ganancias en idea global, detalle e inferencia, con especial sensibilidad en esta última. En pronunciación, la combinación de atención consciente a la forma, comparación con el modelo y producción guiada favoreció ajustes segmentales y suprasegmentales que se tradujeron en mayor inteligibilidad. El paralelismo entre los avances instrumentales y la percepción estudiantil (más autoeficacia, menos ansiedad y un hábito de escucha más estable) apuntaló la hipótesis de que las mejoras lingüísticas se vieron reforzadas por un clima de aprendizaje con metas claras y evidencias tempranas de progreso.

La intervención resultó operativamente viable. Se implementó con dos sesiones semanales durante ocho semanas, dentro de la carga horaria regular y sin requerimientos tecnológicos onerosos, lo que facilitó su sostenibilidad en instituciones públicas. La fidelidad de implementación fue alta, y los instrumentos mostraron propiedades adecuadas de fiabilidad y validez, lo que fortaleció la confianza en las inferencias. Aunque el diseño cuasi-experimental no eliminó por completo amenazas a la validez interna, el control de línea base, el seguimiento de la adherencia y la consistencia de los hallazgos con la teoría de adquisición y con evidencias previas respaldaron la interpretación de los efectos observados.

Los análisis de adherencia ofrecieron pistas prácticas. La asociación positiva entre minutos de escucha autónoma y ganancia en comprensión, aun siendo pequeña, sugirió que la regularidad con propósito aportó a la consolidación del procesamiento auditivo. La relación moderada entre número de reescuchas por fragmento y mejora en pronunciación indicó que la repetición focalizada de segmentos breves favoreció la prosodia funcional. De cara a la práctica docente, este doble hallazgo orientó metas alcanzables: promover minutos semanales de escucha con tareas simples y medibles, y planificar reescuchas intencionales para ajustar acento léxico, ritmo y entonación.

Las implicaciones para el aula fueron claras. Integrar podcasts como eje de secuencias breves, con activación de conocimientos previos, tareas pre/while/post, microenfoques de pronunciación y producción guiada, permitió optimizar el tiempo sin recargar el currículo. Emplear rúbricas analíticas centradas en inteligibilidad y prosodia facilitó una retroalimentación comprensible y accionable para el estudiantado, que pudo monitorear avances más allá de la corrección fonética aislada. En el plano institucional, el enfoque mostró condiciones de escalabilidad razonables: materiales abiertos, dispositivos disponibles y una arquitectura de actividades que los departamentos de inglés pueden estandarizar y acompañar con microcapacitaciones docentes.

Persistieron, no obstante, márgenes de mejora e investigación. La ausencia de asignación aleatoria y la duración acotada abrieron la posibilidad de extender el diseño a estudios con seguimiento longitudinal y mediciones externas de inteligibilidad. El uso de trazas digitales para adherencia y de métricas acústicas básicas podría enriquecer la triangulación con rúbricas. Explorar dosis-respuesta de la práctica y perfiles de estudiantes que más se benefician permitiría afinar decisiones didácticas y focalizar apoyos, especialmente en cursos con heterogeneidad pronunciada.

En síntesis, el trabajo aportó evidencia de que el uso intencional de podcasts, articulado con shadowing y microproducción, favoreció habilidades clave para el perfil B1 del bachillerato ecuatoriano. La propuesta integró teoría y práctica en un entorno realista de aula y mostró que la prosodia, atendida de forma explícita y practicada con propósito, operó como un organizador del sentido que amplificó la comprensión y la comprensibilidad. Bajo condiciones factibles y con evaluación formativa transparente, los podcasts dejaron de ser un complemento para convertirse en una tecnología pedagógica capaz de impulsar aprendizaje significativo y transferible. Con estas bases, equipos docentes e instituciones cuentan con una ruta didáctica concreta para fortalecer la enseñanza del inglés en secundaria, con impacto directo en la comprensión auditiva, la pronunciación y la experiencia de aprendizaje del estudiantado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Goodwin, J. M., & Griner, B. (2010/2018). *Teaching pronunciation: A course book and reference guide* (2.^a ed.). Cambridge University Press.
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (1997). Accent, intelligibility, and comprehensibility. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 1-16. <https://acortar.link/WtxNq5>

- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly*, 39(3), 379-397. <https://acortar.link/FIVW59>
- Ghamry, A. Y. A. (2020). Using podcasting for developing EFL listening comprehension skills among first-year secondary stage students. *Journal of Faculty of Education (Banha University)*, 31(122), 1-18. <https://acortar.link/IwLbi0>
- Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155-163.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon. <https://acortar.link/v4ZNV7>
- Kukulska-Hulme, A. (2012). Mobile-assisted language learning. In C. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Wiley. <https://acortar.link/6Y6PaC>
- Lai, C., & Gu, M. (2011). Self-regulated out-of-class language learning with technology. *Computer Assisted Language Learning*, 24(4), 317-335. <https://acortar.link/9sYZqc>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *English as a foreign language for Subnivel BGU*. <https://acortar.link/yJkMX9>
- Núñez Miniguano, L. M. (2021). *Podcasts for the enhancement of listening skills in second-year high school students [Tesis de maestría, PUCE]*. <https://acortar.link/VQhMZf>
- Oñate, E. G. E., Eras, E., Hoyos, L., Rivas, M., & Estrada, D. (2024). The use of podcasts in improving 9th-grade students' listening skills at a private high school in Milagro City. *Ideas y Voces*, 4(1), 86-107. <https://acortar.link/zBR2T8>
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158. <https://acortar.link/GbnjEc>
- Sockett, G. (2014). *The online informal learning of English*. Palgrave Macmillan. <https://acortar.link/baqp7L>
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. En G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics* (pp. 125-144). Oxford University Press.
- VOA Learning English. (s. f.). *Learning English podcasts*. <https://acortar.link/WwoiPh>