



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA



Departamento de
Lingüística Aplicada
*Departament de
Lingüística Aplicada*

Un marco teórico sobre el uso de actividades de comprensión audiovisual con preguntas sobreimpresas en el vídeo y sincronizadas con los fragmentos relevantes para el aprendizaje y la evaluación de lenguas extranjeras: una investigación mixta multifase

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Juan Carlos Casañ Núñez

Dirigida por:

Dra. Ana María Gimeno Sanz (UPV)

Dra. María Virginia González García (UV)

Valencia, septiembre de 2017

A mi familia.

AGRADECIMIENTOS

A las doctoras Ana Gimeno y Virginia González por guiarme, apoyarme y animarme en el viaje, y por estar siempre de buen humor.

A los miembros del Tribunal, los doctores Jozef Colpaert, Paula Lorente y Rafael Seiz, por la lectura minuciosa de la tesis y sus observaciones.

A los revisores anónimos de los artículos que componen esta tesis por sus sugerencias y comentarios para mejorar los manuscritos.

A los expertos, profesores de ELE y estudiantes de ELE que participaron en los estudios.

A los autores que me antecedieron; sin ellos la investigación no hubiera sido posible.

Al PAS de la Escuela de Doctorado por resolver con rapidez mis dudas administrativas.

Una parte importante de los datos se recogieron durante estancias de investigación o docentes. Deseo agradecer al Banco Santander la adjudicación de una ayuda del programa “Becas Iberoamérica. Jóvenes profesores e investigadores” y a la Universidade de Coimbra la concesión de cuatro becas de movilidad Erasmus para personal docente.

PRÓLOGO

Este trabajo de tesis se presenta por compendio de publicaciones. En los países escandinavos, esta tipología de trabajo doctoral es la habitual en las ciencias naturales y las biomédicas (Hagen, 2010). En España faltan estudios sobre su nivel de implantación (Ortega, 2014), no obstante, sobre la base de la búsqueda bibliográfica efectuada, parece que son minoritarias en lingüística aplicada. Prueba de ello, sería que no se ha encontrado ninguna tesis del Departamento de Lingüística Aplicada de la Universitat Politècnica de València (UPV) en este formato. Fundamentalmente, la decisión de elaborar una tesis por compendio estuvo motivada por las siguientes razones. En primer lugar, el diseño de la investigación lo permitía. En segundo lugar, contaba con el apoyo de mis directoras para hacerlo. En tercer lugar, era beneficioso tanto para mi carrera académica como para la productividad de la UPV. Y por último, pero no por ello menos importante, de acuerdo con Larivière, Zuccala, & Archambault (2008, p. 119) “a papers-based graduate approach might be a more effective training for researchers if publishing papers is what will concern them during most of the rest of their careers”.

Esta tesis está formada por siete trabajos publicados, dos artículos en prensa y dos manuscritos enviados para publicación. En términos temporales, nueve fueron elaborados durante los estudios de Doctorado y dos son previos. En todos los casos el doctorando es único autor.

Publicaciones

1. Casañ Núñez, J.C. (2007). Dos propuestas de explotación de cortometrajes: "Blanco o negro" y "El sueño de la maestra" . *Foroele*, 3, 17-23. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/6497>
2. Casañ Núñez, J.C. (2009). Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras. *MarcoELE*, 9, 1-141 (memoria de máster): <http://marcoele.com/suplementos/didactica-de-las-grabaciones-audiovisuales>
3. Casañ Núñez, J. C. (2015). Un marco teórico sobre el uso de preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo como subtítulos: un estudio mixto. *MarcoELE*, 20, 1-45. Recuperado de <http://marcoele.com/compreension-audiovisual-y-subtitulos/>
4. Casañ Núñez, J. C. (2015). Subtitulación de preguntas de comprensión audiovisual: ejemplificación en una secuencia de *Ópera prima* de Fernando Trueba. *Foroele*, 11, 45-56. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/7095>

5. Casañ Núñez, J. C. (2016). Actividades de comprensión audiovisual con preguntas integradas en forma de subtítulos: la opinión de catorce estudiantes universitarios de español lengua extranjera. *Skopos*, 7, 19-38. Recuperado de <https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/skopos/article/view/6896>
6. Casañ Núñez, J. C. (2016). Desarrollo de una prueba de comprensión audiovisual. *MarcoELE*, 22, 1-70. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/22/casan-prueba_audiovisual.pdf
7. Casañ Núñez, J. C. (2017). Testing audiovisual comprehension tasks with questions embedded in videos as subtitles: a pilot multimethod study. *The EUROCALL Review*, 25(1), 36-60. doi: doi.org/10.4995/eurocall.2017.7062
Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/eurocall/article/view/7062>
8. Casañ Núñez, J. C. (en prensa). Diseño y fiabilidad de un cuestionario sobre la comprensión auditiva/audiovisual. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10(3).
9. Casañ Núñez, J. C. (en prensa). Tareas de comprensión audiovisual con preguntas subtítuladas: valoraciones de cinco profesores universitarios de español como lengua extranjera. *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 4(1).

Manuscritos enviados para publicación

10. Casañ Núñez, J. C. (2017). Actividades de comprensión audiovisual con preguntas sobreimpresas en el vídeo: un marco teórico. Manuscrito enviado para publicación a la Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RELATEC).
11. Casañ Núñez, J. C. (2017). The effect of viewing comprehension questions as video captions on test takers' performance and visual behaviour in a Spanish language test. Manuscrito enviado para publicación a la revista *Studies in Second Language Learning and Teaching*.

Un marco teórico sobre el uso de actividades de comprensión audiovisual con preguntas sobreimpresas en el vídeo y sincronizadas con los fragmentos relevantes para el aprendizaje y la evaluación de lenguas extranjeras: una investigación mixta multifase

Resumen

Escuchar, ver, leer y escribir simultáneamente en una lengua extranjera es muy complicado. Por una parte, existe un conflicto de atención visual entre ver un vídeo y completar una actividad escrita al mismo tiempo. Por otra parte, prestar atención a la imagen, al audio, y a la tarea simultáneamente puede llevar a la saturación de la memoria de trabajo.

El propósito de esta tesis por compendio era desarrollar un marco teórico sobre el uso de preguntas de comprensión audiovisual sobreimpresas en la imagen del vídeo en forma de subtítulos y sincronizadas con los fragmentos relevantes para el aprendizaje y evaluación de lenguas extranjeras. En comparación con visionados donde la actividad de comprensión está disponible solo en papel, esta técnica innovadora podría aportar varios beneficios. Por ejemplo, podría reducir el conflicto de atención visual entre observar el vídeo y completar la tarea, al aproximar espacial y temporalmente las preguntas y los fragmentos relevantes. Esta metodología se considera especialmente beneficiosa para estudiantes adultos de niveles iniciales.

Se utilizó un diseño mixto multifase. La investigación implicó la realización de varios estudios interrelacionados que tenían la finalidad de (a) conocer la opinión de expertos en didáctica del español como lengua extranjera (ELE), lingüística española y/o en el uso de la tecnología, profesores universitarios de ELE y estudiantes adultos de ELE sobre esta metodología, y (b) averiguar si las preguntas de comprensión sobreimpresas en el vídeo tenían algún impacto en el desempeño y la conducta visual de los examinados en una prueba de ELE.

Globalmente, los expertos, los estudiantes de ELE y los profesores de ELE tienen opiniones positivas sobre esta técnica. Las preguntas sobreimpresas no tienen un efecto estadísticamente significativo en el rendimiento de los examinados en una prueba de comprensión audiovisual de ELE. Sin embargo, incrementan la cantidad de tiempo que los examinados observan el texto audiovisual de forma estadísticamente significativa.

La contribución principal de la tesis reside en el hecho de que hemos formulado un marco teórico sobre el uso de preguntas de comprensión audiovisual sobreimpresas en la imagen del vídeo sobre la base de una revisión exhaustiva de la literatura y una investigación empírica.

Palabras clave: comprensión auditiva, aprendizaje de lenguas extranjeras, evaluación de lenguas extranjeras, investigación mixta multifase, español como lengua extranjera, subtitulación, comprensión audiovisual

Un marc teòric sobre l'ús d'activitats de comprensió audiovisual amb preguntes sobreimpreses en el vídeo i sincronitzades amb els fragments rellevants per a l'aprenentatge i avaluació de llengües estrangeres: una investigació mixta multifase

Resum

Escoltar, veure, llegir i escriure simultàniament en una llengua estrangera és molt complicat. D'una banda, existeix un conflicte d'atenció visual entre veure un vídeo i completar una activitat escrita al mateix temps. D'altra banda, prestar atenció a la imatge, l'àudio, i a la tasca simultàniament pot portar a la saturació de la memòria de treball.

El propòsit d'aquesta tesi per compendi era desenvolupar un marc teòric sobre l'ús de preguntes de comprensió audiovisual sobreimpreses en la imatge del vídeo en forma de subtítols i sincronitzades amb els fragments rellevants per a l'aprenentatge i l'avaluació de llengües estrangeres. En comparació amb visionats en què l'activitat de comprensió està disponible només en paper, aquesta tècnica innovadora podria aportar diversos beneficis. Per exemple, podria reduir el conflicte d'atenció visual entre observar el vídeo i completar la tasca, en apropar espacialment i temporalment les preguntes i els fragments rellevants. Aquesta metodologia es considera especialment beneficiosa per a estudiants adults de nivells inicials.

Es va utilitzar un disseny mixt multifase. La investigació va implicar la realització de diversos estudis interrelacionats que tenien la finalitat de (a) conèixer l'opinió d'experts en didàctica de l'espanyol com a llengua estrangera (ELE), lingüística espanyola i/o en l'ús de la tecnologia, professors universitaris d'ELE i estudiants adults d'ELE sobre aquesta metodologia, i (b) esbrinar si les preguntes de comprensió sobreimpreses al vídeo tenien algun impacte en el rendiment i la conducta visual dels examinands en una prova d'ELE.

Globalment, els experts, els estudiants d'ELE i els professors d'ELE tenen opinions positives sobre aquesta tècnica. Les preguntes sobreimpreses no tenen un efecte estadísticament significatiu en el rendiment dels examinands en una prova de comprensió audiovisual de ELE. No obstant això, incrementen la quantitat de temps que els examinands observen el text audiovisual de manera estadísticament significativa.

La contribució principal de la tesi rau en el fet que hem formulat un marc teòric sobre l'ús de preguntes de comprensió audiovisual sobreimpreses en la imatge del vídeo sobre la base d'una revisió exhaustiva de la bibliografia i una investigació empírica.

Paraules clau: comprensió auditiva, aprenentatge de llengües estrangeres, avaluació de llengües estrangeres, investigació mixta multifase, espanyol com a llengua estrangera, subtitulació, comprensió audiovisual

A framework for implementing synchronized video-imprinted viewing comprehension questions in language learning and testing: A multiphase mixed methods investigation

Abstract

Listening, watching, reading and writing simultaneously in a foreign language is very difficult. On the one hand, there is a conflict of visual attention between viewing a video and completing a written activity at the same time. On the other hand, paying attention to the image, the audio, and the task simultaneously can lead to working memory overload.

The aim of this thesis by publication was to develop a framework for using audiovisual comprehension questions imprinted in the video image in the form of subtitles and synchronized with the relevant fragments, for the purpose of foreign language learning and testing. Compared to viewings where the comprehension activity is available only on paper, this innovative technique may provide some benefits. For example, it could minimize the conflict in visual attention between watching the video and completing the task, by spatially and temporally approximating the questions and the relevant fragments. This methodology could be especially beneficial for adult students with a low level of language proficiency.

A multiphase mixed methods design was employed. The investigation involved several interrelated studies, with the purpose of (a) ascertaining the opinions of specialists in teaching Spanish as a Foreign Language (SFL), Spanish linguistics and/or the use of technology, SFL university teachers, and adult SFL learners about this methodology, and (b) researching whether the viewing comprehension questions as video captions had an impact on test-takers' performance and visual behaviour in a SFL test.

Overall, experts, SFL students and SFL teachers have positive opinions about this technique. Imprinted questions do not have a statistically significant effect on SFL learners' audiovisual comprehension test performance. However, imprinted questions increase the amount of time that test-takers watch the video in an statistically significant way.

The main contribution of the thesis lies in the fact that we have formulated a framework for using audiovisual comprehension questions imprinted in the video image based on a thorough literature review and empirical research.

Keywords: listening comprehension, foreign language learning, foreign language testing, multiphase mixed methods design, Spanish as a foreign language, subtitling, viewing comprehension

ÍNDICE

1. Introducción	1
2. Publicación 1: Dos propuestas de explotación de cortometrajes: <i>Blanco y negro</i> y <i>El sueño de la maestra</i> (Casañ Núñez, 2007)	13
3. Publicación 2: Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras (Casañ Núñez, 2009)	20
4. Publicación 3: Diseño y fiabilidad de un cuestionario sobre la comprensión auditiva/audiovisual (Casañ Núñez, en prensa-a)	162
5. Publicación 4: Un marco teórico sobre el uso de preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo como subtítulos: un estudio mixto (Casañ Núñez, 2015a)	181
6. Publicación 5: Tareas de comprensión audiovisual con preguntas subtituladas: valoraciones de cinco profesores universitarios de español como lengua extranjera (Casañ Núñez, en prensa-b)	226
7. Publicación 6: Actividades de comprensión audiovisual con preguntas integradas en forma de subtítulos: la opinión de catorce estudiantes universitarios de español lengua extranjera (Casañ Núñez, 2016a)	244
8. Publicación 7: Desarrollo de una prueba de comprensión audiovisual (Casañ Núñez, 2016b)	264
9. Publicación 8: Subtitulación de preguntas de comprensión audiovisual: ejemplificación en una secuencia de Ópera prima de Fernando Trueba (Casañ Núñez, 2015b)	334
10. Publicación 9: Testing audiovisual comprehension tasks with questions embedded in videos as subtitles: a pilot multimethod study (Casañ Núñez, 2017d)	346
11. Publicación 10: The effect of viewing comprehension questions as video captions on test takers' performance and visual behaviour in a Spanish language test (Casañ Núñez, 2017b)	371
12. Publicación 11: Actividades de comprensión audiovisual con preguntas sobreimpresas en el vídeo: un marco teórico (Casañ Núñez, 2017a)	394
13. Discusión	413

14. Conclusión	423
15. Bibliografía consultada	426

1. INTRODUCCIÓN¹

Esta tesis se asienta en varias premisas. En primer lugar, se considera que la comprensión auditiva/audiovisual² es un proceso de interpretación de información auditiva y visual, como sugieren especialistas como Lynch (2012) y Martín Peris (1991/2007). Rubin (1995a, p. 7) propone la siguiente definición: “an active process in which listeners select and interpret information which comes from auditory and visual cues in order to define what is going on and what the speakers are trying to express”. En segundo lugar, se comparte la opinión de Lynch (2009), Mendelsohn (1994) y Ur (1999) de que los textos audiovisuales deberían predominar sobre los auditivos para desarrollar la comprensión auditiva/audiovisual en el aula de lenguas segundas/extranjeras (L2/LE). Entre las razones, cabe mencionar que el vídeo permite observar la realidad de la mayoría de las interacciones orales (Casañ Núñez, 2007), que tiene un efecto positivo en la motivación (Flowerdew & Miller, 2005; Ur, 1994, 1999; Vandergrift & Goh, 2012), y que existen argumentos a favor del aprendizaje multimodal (“it is the combination of both visual and verbal presentations of information that has most strongly and consistently supported listening and reading comprehension and vocabulary acquisition”, Plass & Jones, 2005, p. 479). En tercer lugar, se estima que el vídeo debería predominar sobre el audio para evaluar la comprensión auditiva/audiovisual, entre otros motivos, porque es congruente con la práctica en el aula (Buck, 2001; Gruba, 1997; Pardo-Ballester, 2016), porque aumenta tanto la validez del test (Bejar, Douglas, Jamieson, Nissan, & Turner, 2000; Wagner, 2007, 2008, 2010a), como su autenticidad (Alderson, 2005; Bejar et al. 2000; Ockey, 2007; Wagner, 2007, 2008) y su naturalidad (Alderson, 2005), y porque “seeing the situation and the participants tends to call up relevant schemes” (Buck, 2001, p. 172). En cuarto lugar, se considera que un nuevo medio necesita nuevas prácticas. En ocasiones este principio parece olvidarse en la didáctica de los textos audiovisuales para desarrollar la comprensión auditiva/audiovisual. Prueba de ello es que hay libros sobre esta actividad comunicativa en los que apenas hay referencias a la especificidad del vídeo (p. ej., Richards & Burns, 2012; Rost & Wilson, 2013).

Cuando se diseñan actividades de comprensión audiovisual, hay que tener en cuenta que ver, escuchar, leer y escribir simultáneamente es muy complicado, especialmente en una L2/LE. Por una parte, hay un conflicto de atención visual entre observar la imagen y efectuar

¹ Naturalmente, hay coincidencias entre esta introducción y aquellas de los textos que forman parte del compendio de publicaciones de esta tesis.

² Al igual que otros autores (Harris, 2003; Lynch, 2012; Riley, 1979), se aboga por una nomenclatura que recoja el carácter multimodal de la mayoría de las situaciones de comprensión auditiva. De este modo, se propone utilizar la *comprensión auditiva* para referirse a la comprensión de información a través del oído, utilizar la *comprensión audiovisual* para describir la comprensión de información auditiva y visual simultáneamente, y acuñar el término *comprensión auditiva/audiovisual* para hablar de forma genérica. En esta tesis se emplea esta terminología.

la tarea (v. la figura 1). Por otra parte, prestar atención al texto audiovisual y a la actividad al mismo tiempo puede saturar la memoria de trabajo (Vandergrift & Goh, 2012). Esta complejidad contribuye a explicar (a) el relativamente bajo grado de atención a la imagen del vídeo de los estudiantes de L2/LE, y (b) los resultados aparentemente contradictorios de las investigaciones sobre el efecto de la imagen en la comprensión de una L2/LE, por un lado, y sobre la opinión de los aprendientes de L2/LE sobre la imagen del vídeo, por otro³. En relación con el primer aspecto, varios autores han cuantificado el tiempo que los examinados observan el vídeo en pruebas de comprensión auditiva/audiovisual de una L2/LE: Ockey (2007) obtiene que los participantes miran el texto audiovisual el 44.9 % del tiempo de reproducción, Wagner (2007) el 69 %, Wagner (2010) el 47.9 %, Suvorov (2015) el 58 % en *content videos* (textos en los que la información visual está relacionada con la verbal) y el 51 % *context videos* (textos en los que lo visual proporciona información sobre la situación comunicativa), y Casañ Núñez (2017d) el 62.05 %. Estos bajos niveles de atención a la imagen pueden repercutir negativamente tanto en la comprensión del texto audiovisual como en el desarrollo de esta actividad comunicativa. Respecto al impacto de la imagen en la comprensión, gran parte de los autores se decanta por un diseño cuasiexperimental en el que un grupo realiza un test a partir de un texto audiovisual y el otro efectúa la misma prueba a partir de una versión en audio del mismo vídeo. Como se ha mencionado, las conclusiones parecen ser contradictorias: algunos estudios no hallan diferencias significativas entre completar una misma prueba con vídeo y con la pista de audio del vídeo (Batty, 2015; Coniam, 2001; Gruba, 1993; Londe, 2009), otros indican que los resultados son mejores con la pista de audio (Suvorov, 2008), y los hay que revelan mejores puntuaciones medias con el texto audiovisual (Sueyoshi & Hardison, 2005; Wagner, 2010a, 2013). En cuanto a la valoración de los aprendientes de la imagen, el diseño más frecuente consiste en administrar un cuestionario después de las tareas de comprensión. De nuevo, los resultados parecen contraponerse: en algunas investigaciones los participantes valoran positivamente la imagen (Sueyoshi & Hardison, 2005; Wagner, 2010b), y en otros negativamente (Alderson, Clapham & Wall, 1995; Coniam, 2001; Suvorov, 2008).

³ También intervienen otros factores, entre ellos, el constructo de los test de comprensión, la dificultad de las actividades, el tipo de texto, la perceptibilidad del *input* visual, la mayor o menor solidaridad entre lo visual y lo auditivo, y la influencia de la cámara de vídeo en el comportamiento visual de los participantes en los estudios.



Figura 1. Estudiantes completando una actividad con vídeo. Tomado de “Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión y el aprendizaje en el aula de L2/LE”, por J. C. Casañ Núñez, 2012, *MarcoELE*, 15, p. 9.

Para limitar la complejidad de las tareas de comprensión audiovisual simultáneas a la emisión del vídeo, se pueden seguir algunas recomendaciones y/o emplear algunas estrategias. Para empezar, es conveniente que las actividades escritas comporten poca lectura y escritura, y que impliquen mantener pocos elementos nuevos activos en la memoria de trabajo. En segundo lugar, se puede emplear la técnica del visionado con pausas (v. Field, 2008; Stempleski & Tomalin, 2001), bien para facilitar una producción escrita que se comenta después de visualizar el vídeo, bien para permitir una producción oral durante la fase de visionado (v. Casañ Núñez, 2012, pp. 56-57). En tercer lugar, se sugiere integrar dentro de una misma pantalla el vídeo y la actividad para reducir el tiempo necesario para desplazar la vista de un estímulo a otro (de la tarea al vídeo y viceversa). Por último, se propone emplear la estrategia que se presenta en las próximas líneas.

“More than 100 studies document that captioning a video improves comprehension of, memory for, and attention to videos, for children, adolescents, college students, and adults” (Gernsbacher, 2015, p. 198). Se pueden distinguir dos utilidades fundamentales de los subtítulos para el aprendizaje de L2/LE. En primer lugar, existe un uso tradicional que consiste en utilizar vídeos subtítulados. (v. Muñoz, 2016; Vanderplank, 2016, York, 2016). De acuerdo con Vandergrift & Goh (2012: p. 276), “captions can play a role in the development of L2 skills by reinforcing and confirming understanding of a listening text, and directing listener attention to gaps in understanding during repeat listens”. Varios autores (entre ellos, Díaz Cintas, 2012; Incalcaterra McLoughlin & Lertola, 2014; Talaván, 2013) también son partidarios de la práctica de la subtítulos en el aula. Esta metodología posee varios beneficios didácticos, entre ellos, es una actividad práctica con resultados concretos, se puede llevar a cabo tanto de forma individual como en parejas o grupos, desarrolla la

comprensión auditiva/audiovisual, refuerza el aprendizaje del léxico, y es una actividad motivadora (Talaván, 2013: pp. 88-90).

Además de estas aplicaciones, puede ser útil una técnica que aprovecha ciertas características formales de los subtítulos: el empleo de preguntas de comprensión audiovisual integradas en la imagen del vídeo a modo de subtítulos y sincronizadas con los fragmentos pertinentes. Básicamente, el procedimiento consiste en que los enunciados de las preguntas aparecen en pantalla segundos antes de que empiece la escena a la que se refieren y desaparecen cuando finaliza (v. las figuras 2 y 3 y un ejemplo en <https://youtu.be/ALw8XJkrbDQ>). La estrategia está destinada a estudiantes adultos de L2/LE. Se considera especialmente beneficiosa para aprendientes de niveles bajos porque son los que pueden ver sobrecargada su memoria de trabajo más rápidamente (Field, 2008). También se contempla su utilización puntual en otros niveles por dos motivos. En primer lugar, favorece que se mantenga el plano de trabajo en pantalla frente a visionados con las preguntas solo en papel. En segundo lugar, las opiniones de estudiantes adultos con un nivel de comprensión audiovisual en ELE B1, B1+, B2 y B2+/C1 son globalmente positivas (v. Casañ Núñez, 2016a, 2017b, 2017d).

La metodología puede ser empleada en distintos contextos. Es aplicable en tareas de comprensión audiovisual en papel para el aprendizaje y evaluación de lenguas extranjeras (v. Casañ Núñez, 2015b, 2016a) y en aprendizaje y evaluación asistidas por ordenador (v. prototipos en Casañ Núñez, 2017d). En comparación con actividades de comprensión disponibles solo en papel, esta metodología podría aportar varios beneficios. Entre ellos, podría minimizar el conflicto de atención visual, al aproximar espacial y temporalmente las preguntas y las escenas pertinentes, y podría reducir la carga cognitiva de la actividad, al favorecer que el estudiante solo tenga que prestar atención a una pregunta en cada momento. Por último, cabe destacar su carácter novedoso, ya que hasta la fecha no se han encontrado referencias sobre esta técnica en la bibliografía del español y del inglés como lenguas extranjeras, exceptuando las del autor.

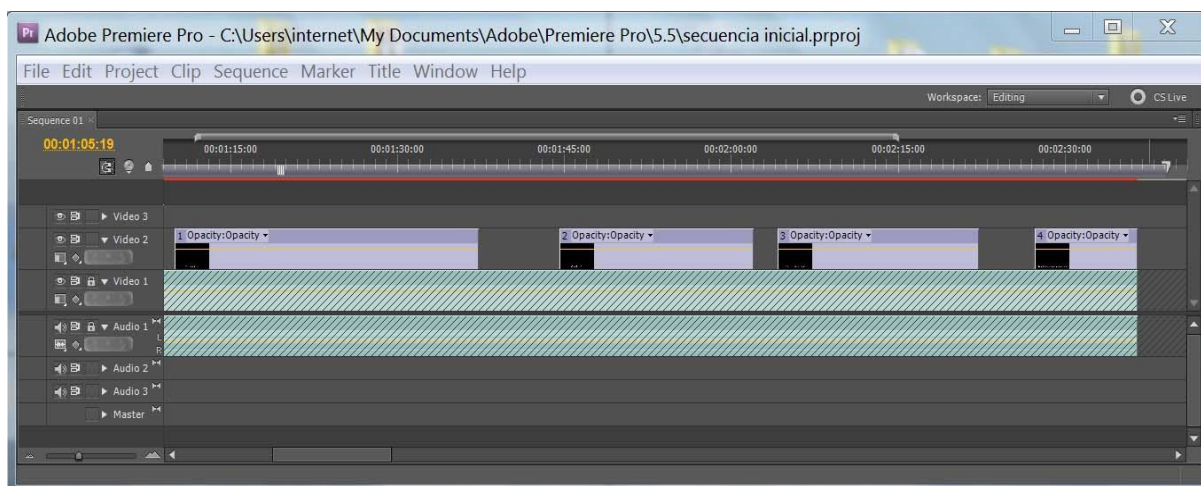


Figura 2. Línea de tiempo en Adobe Premiere Pro. Las pistas *Video 1* y *Audio 1* corresponden a la película. La pista *Video 2* muestra la temporalización de las preguntas. Las referencias temporales son las del largometraje. Tomado de “Subtitulación de preguntas de comprensión audiovisual: ejemplificación en una secuencia de *Ópera prima* de Fernando Trueba”, por J.C. Casañ Núñez, 2015b, *ForoELE*, 11, p. 51.



Figura 3. Fotogramas de *Ópera prima* con preguntas de comprensión audiovisual sobrepuestas. Tomado de “Subtitulación de preguntas de comprensión audiovisual: ejemplificación en una secuencia de *Ópera prima* de Fernando Trueba”, por J.C. Casañ Núñez, 2015b, *ForoELE*, 11, p. 51.

El objetivo global de la tesis era elaborar un marco teórico sobre el uso de tareas de comprensión audiovisual con preguntas integradas en el vídeo en forma de subtítulos y sincronizadas con los fragmentos relevantes para responderlas. Para ello, se recurrió a un diseño mixto multifase (Creswell, 2014; Creswell & Plano Clark, 2011). Creswell (2014, p. 245) lo define del modo siguiente:

Multiphase mixed methods is an approach to mixed methods research in which the researchers conduct several mixed methods projects, sometimes including mixed methods convergent or sequential approaches, sometimes including only quantitative or qualitative designs in a longitudinal study with a focus on a common objective for the multiple projects.

Se eligió este diseño porque era necesario llevar a cabo múltiples estudios para alcanzar el objetivo de investigación, y porque, de acuerdo con Creswell y Plano Clark (2011, p. 101), ofrecía varias ventajas. Entre otras, era posible utilizar distintos diseños de investigación para responder a cada grupo de preguntas de investigación; y permitía publicar los resultados de los estudios de forma individual.

La investigación implicó la realización de varios estudios interrelacionados que, básicamente, tenían la finalidad de formular una primera versión del marco teórico a partir de la revisión de la literatura y la experiencia docente, desarrollar los instrumentos necesarios para la investigación, conocer las opiniones de expertos en didáctica del español como lengua extranjera (ELE), lingüística española y/o en el uso de la tecnología, profesores universitarios de ELE y estudiantes adultos de ELE sobre esta metodología, y averiguar si las preguntas sobreimpresas en el vídeo facilitaban que los estudiantes completaran las tareas y si tenían algún impacto en la conducta visual de los aprendientes. En la figura 4 puede apreciarse un diagrama del diseño global de la investigación. Para su correcta interpretación hay que tener en cuenta dos cuestiones. En primer lugar, la publicación Casañ Núñez (2015a) abarca dos fases de la investigación. Y en segundo lugar, la fase 6 es simultánea a otras.

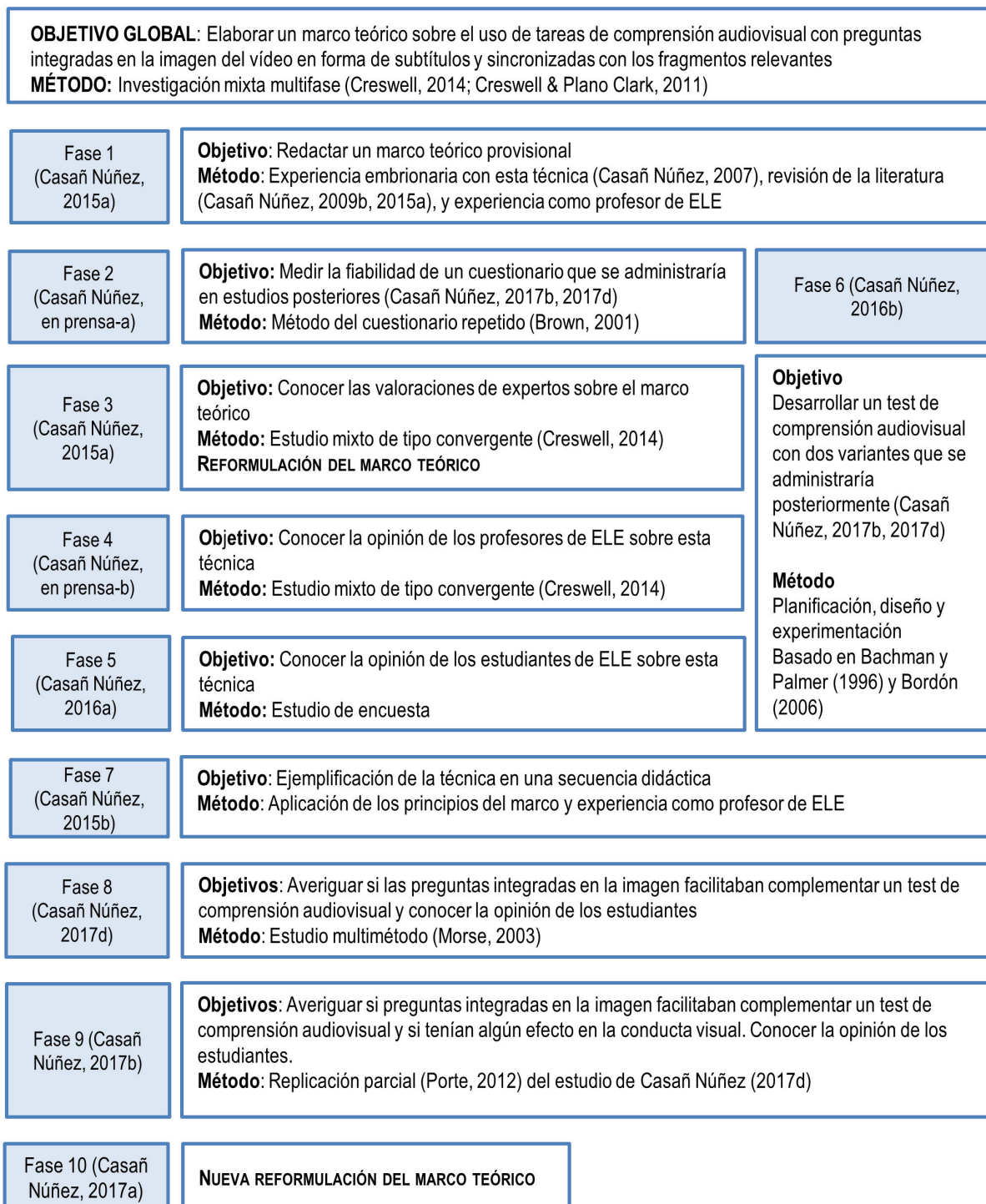


Figura 4. Diseño global de la investigación mixta multifase

A continuación se presentan las preguntas de investigación y los objetivos de las publicaciones agrupados por tema. Existen ligeras diferencias entre las preguntas aquí especificadas y las de las publicaciones. Estas disimilitudes residen en los tiempos verbales empleados, en la mayor concisión de algunas preguntas de las publicaciones y en el idioma de las preguntas en el caso de los trabajos redactados en inglés.

1. Valoraciones de expertos (Casañ Núñez, 2015a)

1.1. ¿En qué medida los expertos están de acuerdo con la primera versión del marco teórico?

1.2. ¿Qué aspectos del marco teórico se debería modificar, según los expertos?

2. Elaboración de instrumentos de investigación

2.1. Desarrollar un test de comprensión audiovisual para estudiantes de ELE con dos variantes (Casañ Núñez, 2016b)

2.2. Diseñar y conocer la fiabilidad de un cuestionario sobre la comprensión auditiva/audiovisual (Casañ Núñez, en prensa-a)

3. Valoraciones de estudiantes de ELE (Casañ Núñez, 2016a, 2017b, 2017d)

3.1. ¿Qué importancia tiene para los estudiantes practicar la comprensión auditiva/audiovisual en clase para aprender español? ¿Qué tipo de grabaciones (audio o vídeo) prefieren los aprendientes para practicar la comprensión auditiva/audiovisual en el aula? ¿Los estudiantes consideran que la imagen del vídeo los ayuda a comprender lo que dicen los interlocutores? ¿Cómo practican los aprendientes la comprensión auditiva/audiovisual fuera del aula?

3.2. ¿En qué medida los estudiantes están de acuerdo o en desacuerdo con que las preguntas integradas como subtítulos los ayudan a completar un test de comprensión audiovisual en ELE?

3.3. ¿Se puede extraer alguna conclusión de las respuestas cualitativas de los estudiantes? ¿Cuál?

3.4. ¿Los aprendientes consideran que alguna pregunta sobreimpresa ayuda más o menos que las otras?

3.5. ¿Los aprendientes están a favor de que las preguntas aparezcan en la imagen (además de en papel) en la prueba de comprensión audiovisual del examen final de ELE?

4. Valoraciones de profesores de ELE (Casañ Núñez, en prensa-b)

4.1. ¿En qué medida los profesores están de acuerdo con que las preguntas integradas en el vídeo ayudan a los estudiantes de ELE a completar las tareas de un test comprensión audiovisual?

4.2. ¿Hay acuerdo entre los docentes en la valoración de las preguntas sobreimpresas?

4.3. ¿Los profesores saben usar algún programa de subtitulación? En caso negativo, ¿estarían dispuestos a aprender a utilizar uno gratuito para sus clases de ELE?

4.4. Si hubiera materiales disponibles para la enseñanza del ELE que emplearan esta metodología, ¿los profesores los utilizarían?

4.5. ¿Se observaban coincidencias o divergencias entre las opiniones de los profesores y los expertos en relación con esta técnica?

5. Efecto de las sobreimpresiones en la comprensión y en la conducta visual (Casañ Núñez, 2017b, 2017d)

5.1. ¿El uso de preguntas integradas en el vídeo en forma de subtítulos y sincronizadas con los fragmentos relevantes incrementa el desempeño de los examinados en una prueba de comprensión audiovisual de L2/LE? ¿Los examinados que efectúan el test con las tareas en papel y las preguntas sobreimpresas obtienen mejores o peores resultados que los que realizan la misma prueba solo con las preguntas en papel?

5.2. ¿Durante qué porcentaje de tiempo los examinados observan los textos audiovisuales? ¿Los examinados que efectúan el test con las tareas en papel y las preguntas sobreimpresas miran los textos audiovisuales más o menos tiempo que los que realizan la prueba con las preguntas en papel?

La tesis está compuesta por quince capítulos. El primero, el decimotercero, el decimocuarto y el decimoquinto presentan la introducción, la discusión, la conclusión y la bibliografía consultada, respectivamente. Los capítulos intermedios se corresponden con los trabajos publicados, en prensa o enviados para publicación. El segundo capítulo está constituido por «Dos propuestas de explotación de cortometrajes: "Blanco o negro" y "El sueño de la maestra"» (Casañ Núñez, 2007). Hasta donde alcanza el conocimiento del autor, este trabajo constituye la primera experiencia con tareas de comprensión audiovisual con preguntas integradas en el vídeo y sincronizadas con los fragmentos relevantes, al menos en el área del español y del inglés como L2/LE. La técnica se emplea en dos secuencias didácticas para la enseñanza del ELE. Cabe señalar algunas diferencias entre esta primera versión y la propuesta actual: las preguntas invadían (y dañaban) la imagen estética del texto audiovisual, se situaban en la parte superior y apenas había criterios sobre cómo utilizarlas.

El tercer capítulo lo forma *Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras* (Casañ Núñez, 2009b). Su origen es una memoria de máster que recibió la calificación de matrícula de honor (máster en enseñanza del español como lengua extranjera de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y el Instituto Cervantes). La memoria se preparó para publicación y superó la evaluación de los revisores de la revista *MarcoELE*. El trabajo ofrece una revisión de la

literatura sobre una serie de aspectos claves: la naturaleza de la comprensión auditiva, la didáctica de la comprensión auditiva en la enseñanza/aprendizaje de L2/LE, la didáctica del vídeo para desarrollar la comprensión auditiva en L2/LE, la evaluación de la comprensión auditiva con vídeo en L2/LE, la didáctica de las grabaciones audiovisuales en L2/LE, y el funcionamiento de la comprensión audiovisual, la memoria, la atención y procesamiento simultáneo de imagen y sonido. Asimismo, consta de cinco estudios empíricos. Su aportación reside en una minuciosa revisión bibliográfica, en un análisis de las características formales de las grabaciones en vídeo, y en una serie de recomendaciones para explotar los textos audiovisuales, entre ellas, una secuencia didáctica.

El cuarto capítulo, “Diseño y fiabilidad de un cuestionario sobre la comprensión auditiva/audiovisual” (en prensa-a), comunica el diseño y la fiabilidad test-retest de un cuestionario sobre la comprensión auditiva/audiovisual que sería administrado en estudios posteriores (v. Casañ Núñez, 2017b, 2017d). Los resultados indican que el instrumento es fiable. Además, se analizan las respuestas de los informantes para conocer algunas de sus creencias y preferencias sobre la comprensión auditiva/audiovisual.

El quinto capítulo lo conforma “Un marco teórico sobre el uso de preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo como subtítulos: un estudio mixto” (Casañ Núñez, 2015a). En este artículo pueden considerarse dos partes. En la primera, se presenta una primera versión del marco teórico a partir de la revisión de la literatura y la propia experiencia docente. En la segunda, el marco conceptual se somete a la valoración de seis expertos. Los resultados sugieren que, globalmente, los especialistas están de acuerdo con la mayor parte de los planteamientos y, al mismo tiempo, revelan puntos susceptibles de mejora. Cabe añadir que la consideración de las opiniones de los expertos lleva a la reformulación de la propuesta inicial.

El capítulo sexto lo constituye “Tareas de comprensión audiovisual con preguntas subtituladas: valoraciones de cinco profesores universitarios de español como lengua extranjera” (Casañ Núñez, en prensa-b). En este estudio mixto de tipo convergente cinco profesores universitarios de ELE expresan su opinión sobre el uso de preguntas de comprensión audiovisual integradas en la imagen del vídeo como subtítulos y sincronizadas con los fragmentos pertinentes. Los resultados cuantitativos revelan que, globalmente, los docentes están bastante de acuerdo con que las preguntas sobrepuestas ayudan a los estudiantes. Los comentarios orales y escritos convergen con los cuantitativos y, al mismo, precisan en qué consiste la ayuda y para qué niveles es adecuada la técnica.

El capítulo séptimo lo forma “Actividades de comprensión audiovisual con preguntas integradas en forma de subtítulos: la opinión de catorce estudiantes universitarios de español lengua extranjera” (Casañ Núñez, 2016a). En este estudio exploratorio de encuesta catorce estudiantes universitarios con un nivel de comprensión audiovisual en ELE en torno al B2+/C1 valoraron una tarea de comprensión audiovisual con preguntas integradas en el vídeo como subtítulos y sincronizadas con los fragmentos relevantes. Los resultados indican que, globalmente, los estudiantes están de acuerdo con que las preguntas sobreimpresas ayudan.

El capítulo octavo lo constituye “Desarrollo de una prueba de comprensión audiovisual” (Casañ Núñez, 2016b). Este trabajo detalla el proceso de planificación, diseño y experimentación de una prueba de comprensión audiovisual con dos variantes: una tradicional y otra experimental. En ambas versiones, el test se entrega a los examinados en papel. En la experimental, además, los enunciados de las preguntas de comprensión audiovisual aparecen integrados en la imagen a modo de subtítulos. Los resultados muestran que las dos versiones de la prueba son adecuadas para los objetivos de investigación con que fueron diseñadas. Los test serían administrados en estudios posteriores (v. Casañ Núñez, 2017b, 2017d).

El capítulo noveno, “Subtitulación de preguntas de comprensión audiovisual: ejemplificación en una secuencia de *Ópera prima* de Fernando Trueba” (Casañ Núñez, 2015b), ilustra la utilización de preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo como subtítulos y sincronizadas con los fragmentos relevantes en una secuencia didáctica para el aprendizaje del ELE.

El capítulo décimo, “Testing audiovisual comprehension tasks with questions embedded in videos as subtitles: a pilot multimethod study” (Casañ Núñez, 2017d), investiga, entre otros aspectos, si las preguntas integradas en la imagen del vídeo facilitan que los examinados completen un test de comprensión audiovisual, y cómo valoran los participantes su disponibilidad. Los resultados indican que las preguntas sobreimpresas no tienen un impacto estadísticamente significativo en las puntuaciones del test. No obstante, las valoraciones de los informantes son positivas.

El capítulo undécimo, “The effect of viewing comprehension questions as video captions on test takers' performance and visual behaviour in a Spanish language test” (Casañ Núñez, 2017b), es una replicación parcial (Porte, 2012) del estudio de Casañ Núñez (2017d). El propósito del trabajo era doble. Por un lado, se pretendía comparar los resultados con el

estudio original. Por otro lado, se abordó una cuestión no investigada en el trabajo original: si las preguntas sobreimpresas tenían algún impacto en la conducta visual de los estudiantes durante una prueba de comprensión audiovisual. Globalmente, el estudio de replicación confirma los hallazgos del estudio original. Además, los resultados indican que las preguntas sobreimpresas reducen el conflicto de atención visual entre observar un vídeo y completar una actividad de comprensión audiovisual al mismo tiempo.

El capítulo duodécimo, “Actividades de comprensión audiovisual con preguntas sobreimpresas en el vídeo: un marco teórico” (Casañ Núñez, 2017a), describe la versión actual del marco teórico sobre el uso de actividades de comprensión audiovisual con preguntas sobreimpresas en el vídeo y sincronizadas con los fragmentos relevantes para el aprendizaje y la evaluación de lenguas extranjeras.

Por último, los capítulos decimotercero, decimocuarto y decimoquinto presentan la discusión general de los resultados, la conclusión, y la bibliografía, respectivamente.

Dos propuestas de explotación de cortometrajes: *Blanco y negro y El sueño de la maestra* *

JUAN CARLOS CASAÑ NÚÑEZ
Universidad de Valencia / Uniwersytet Wrocławski (Polonia)
juan25carlos@yahoo.es

1. Introducción.

El uso de cortometrajes no está demasiado extendido en la enseñanza del español como lengua extranjera debido principalmente a la falta de materiales adecuados para ciertos grupos u objetivos pedagógicos, y a la carencia o difícil acceso a los medios técnicos necesarios en algunos centros. La primera cuestión depende en gran medida de la habilidad y del tiempo disponible para preparar materiales didácticos, y la segunda se puede solventar con la utilización del ordenador portátil. Las presentes propuestas se han puesto en práctica con éxito con un ordenador portátil con grupos de 12 a 15 personas y el tiempo invertido en ellas ha sido ampliamente recompensado por la buena acogida de los estudiantes.

El uso de cortometrajes en la clase de español como lengua extranjera (E/LE) aporta numerosos beneficios. Entre ellos, se pueden destacar los siguientes:

- 1) Actitud positiva de los estudiantes. Los medios audiovisuales y el cine gozan de prestigio social y su utilización es un factor motivador.

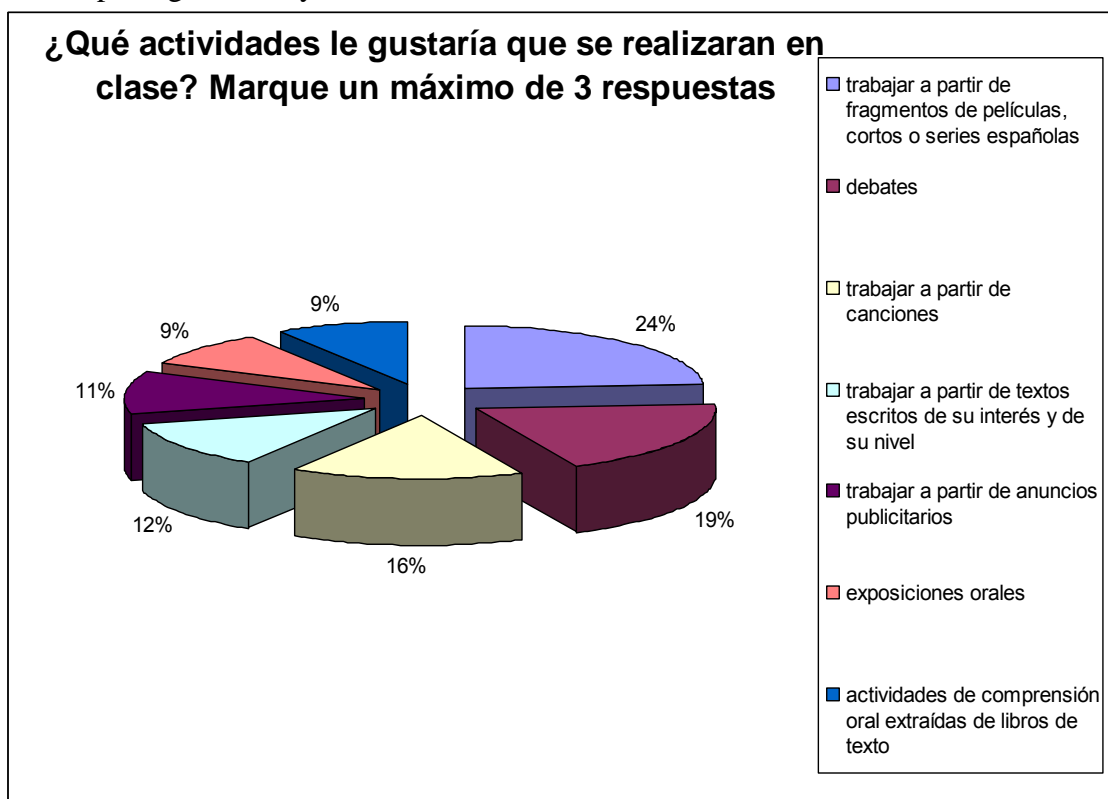


Figura 1

La *Figural* muestra los resultados de una encuesta realizada a 42 estudiantes polacas de filología hispánica a principio de curso. Los datos más destacables son que la opción más valorada es “trabajar a partir de fragmentos de películas, cortos o series españolas”, y que una de las actividades más frecuentes para la práctica de la comprensión auditiva, las audiciones de los libros de texto, es muy poco valorada.

- 2) El *input* de los cortometrajes suele acercarse más a la realidad que el de otros materiales utilizados habitualmente en el aula, tales como los libros de texto y las grabaciones sonoras que acompañan a estos manuales.
 - a. El discurso oral de los cortometrajes no es un discurso oral espontáneo, ya que se trata de un discurso escrito recitado por actores. Sin embargo, este discurso escrito intenta aproximarse al discurso oral espontáneo para parecer real.
 - b. La presencia de un input visual permite a los estudiantes observar la realidad de la mayoría de nuestras conversaciones: interaccionamos con personas —no solo con voces— y en un contexto determinado; y, al mismo tiempo, facilita la comprensión auditiva.
- 3) La corta duración propia del género permite una completa visualización en una única sesión de clase y una explotación intensiva.
- 4) Transmite información cultural.
- 5) Interdisciplinariedad. Trata temas que pueden haber sido tratados en otras áreas y puede invitar a la reflexión desde otro punto de vista.
- 6) Algunos autores, como Calvo Martínez (2002), sostienen que el input visual estimula la producción y la práctica del lenguaje.

2. *Blanco o negro* de Andrés Sáenz de Heredia

Este cortometraje trata un tema que despierta gran interés entre los estudiantes: el uso de chuletas en los exámenes. Se desarrolla en el centro de enseñanza británico King's College de Madrid y la mayor parte de la acción transcurre durante un examen.

Duración del cortometraje	9 minutos y medio, de los cuales 4 minutos se desarrollan sin diálogo
Duración de la actividad	35 minutos aprox.
Nivel recomendado	A partir del nivel umbral, aunque puede adaptarse para el nivel A2
Objetivo principal	Desarrollo de las destrezas orales
Contenidos comunicativos	Expresar opiniones Argumentar a favor o en contra Contar anécdotas Saber describir Hacer hipótesis
Contenidos léxicos	Argot estudiantil
Contenidos culturales	Comparación de los hábitos y las posibles sanciones por copiar en los exámenes en los países de origen de los estudiantes y en España, y si se conocen, en otros países Cine español Formas de tratamiento entre profesores y estudiantes

La explotación consta de tres fases: previsionado, visionado y postvisionado.

Previsionado.

En primer lugar, se presentan algunos datos sobre el cortometraje: el director, la obtención de un Goya en 1991, el lugar donde transcurre la acción y el tema del cortometraje. En segundo lugar, se aprovecha el tema del corto para compartir experiencias, expresar opiniones, hablar de técnicas y de las posibles sanciones por copiar. Se recomienda empezar contando alguna anécdota sobre algún compañero que haya sido sorprendido copiando.

Visionado.

El cortometraje ha sido modificado con el programa de edición de vídeo *Pinnacle*. Por un lado, se han incluido subtítulos en aquellas intervenciones que pueden resultar más difíciles de comprender. Por otro lado, se han introducido preguntas en la parte superior de algunas escenas. Estas preguntas están destinadas principalmente a la práctica de la comprensión auditiva y, secundariamente, a la práctica de la producción oral. Antes de comenzar la emisión, se explicará a los estudiantes la función de las sobreimpresiones superiores e inferiores. Además de esto, se les pedirá que anoten aquellos elementos que les llamen la atención para poder valorar, opinar o criticar el cortometraje después del visionado.

Los siguientes intervalos de tiempo hacen referencia al lugar en que aparecen las sobreimpresiones, que comienzan a visualizarse aproximadamente tres segundos antes de que empiece la escena a la que se refieren.

- 0'38''-0'42''. Subtítulo: “puedo pasar horas y horas empollando”.
Los estudiantes intentan deducir y dar un sinónimo de “empollar” en un nivel de lengua estándar. (“estudiar”).
- 0'49''-0'53''. Subtítulo: “dentro de seis horas me la juego”.
Los estudiantes intentan explicar el sentido de “me la juego”. Este uso pronominal de jugar tiene el sentido de “arriesgar, poner en peligro alguna cosa”: jugarse la vida, el trabajo, etc.
- 1'59''-2'05''. Pregunta: ¿Está la chica preocupada por el examen?
Esta conversación implica cierta dificultad para estudiantes de nivel B1 por la velocidad a la que habla uno de los interlocutores. Sugerimos la repetición del diálogo, que tiene unos 10 segundos de duración, su visionado a una velocidad más reducida, o la lectura por parte del profesor de la primera intervención.
Transcripción de la intervención de la interlocutora: “Hola Eddie ¿Nervioso? Yo un poco, pero bueno, no es para tanto, no creas. Total, si tengo que repetir curso otra vez pues genial porque seguro que Natalia también, y así estaremos juntas”.
- 3'08''-3'14''. Pregunta: ¿Qué le pide?
El chico pide a Eddie que le enseñe la chuleta. Puede preguntarse a los estudiantes si es común en sus países enseñar, compartir o presumir de las chuletas o de haber copiado.
- 3'41''-3,51''. Pregunta: ¿Qué instrucciones da el profesor a los estudiantes?
El profesor da numerosas instrucciones y será necesaria repetir la escena para que sean capaces de contestar a esta pregunta. El profesor les dice que guarden silencio, que aprobarán con setenta o más preguntas correctas, que

conseguir el aprobado en el examen es muy importante, que si sorprende a alguien copiando lo expulsará, que salgan en silencio y que disponen de una hora.

Se puede preguntar a los estudiantes qué opinión les merece el profesor y si han tenido experiencias con profesores parecidos.

El profesor trata de usted a los estudiantes. Generalmente, en los institutos españoles el profesor tutea a los estudiantes. Se pueden las comparar las formas de tratamiento en distintos niveles educativos entre profesores y estudiantes en los países de origen de los estudiantes y España.

– 4'23"–4'30". Subtítulo: “espero de todo corazón no tener que expulsar a ninguno de ustedes por pillarle copiando”

Los estudiantes intentan intuir por el contexto el significado de “de todo corazón” y “pillar a alguien copiando”. El diccionario de la RAE define de todo corazón como “con verdad, con seguridad y con afecto” y pillar como “sorprender a alguien en flagrante delito o engaño”.

En este momento puede ser relevante hacer una breve reflexión sobre el atuendo de los estudiantes y el profesor. La forma de vestir de los estudiantes y el profesor podría ser la de los estudiantes y profesores de cualquier centro de secundaria español durante un examen. En otros países es habitual un atuendo formal en los exámenes.

– 6'40".

Se congela la imagen y se pide a los estudiantes que hagan hipótesis sobre lo que va a ocurrir.

– 6'50".

Se detiene el cortometraje para verificar o desmentir las hipótesis de los estudiantes, y se vuelve a pedir a los estudiantes que hagan predicciones sobre el desenlace del cortometraje.

– 7'48–7'52". Subtítulo: “Ánimo chico, quizá incluso apruebe”.

– 8'33–8'30". Pregunta: ¿Cómo valoras la acción del chico?

Una de las chuletas del protagonista cae al suelo y un compañero la arrastra con el pie para evitar que el protagonista pueda recogerla. En España esta acción sería objeto de condena pero puede no serlo en otras culturas. Por ejemplo, en Estados Unidos copiar carece de cualquier tipo de prestigio social.

Postvisionado

1. Los estudiantes valoran el cortometraje a partir de las notas que han tomado durante el visionado. Los elementos más llamativos son los personajes, que son arquetipos (el estudiante que copia, el profesor severo, la chica que deja los apuntes, etc.), y los efectos sonoros, que se utilizan constantemente para crear tensión.
2. Debate en torno a una de las problemáticas del cortometraje: el futuro de una persona (“Blanco o negro”) puede depender de una sola respuesta en un examen.

Sugerencias de adaptación para niveles inferiores

- Modificaciones del *input*. El *input* puede modificarse añadiendo subtítulos o modificando la velocidad de reproducción. En este último caso, se recomienda no reducir la velocidad de reproducción por debajo del 80%.

- Repetición de las escenas que pueden resultar de mayor dificultad. Se trata del diálogo entre el protagonista y la chica a la que no le importa suspender (1'59''–2'10'' y las instrucciones del profesor a los estudiantes (3'41''–4'51'')
- Eliminación de algunas de las preguntas de comprensión auditiva. El cortometraje tiene un fuerte contenido visual que facilita en gran medida su comprensión global. El diálogo mencionado en el párrafo anterior no es necesario para la comprensión global del cortometraje, y tampoco es necesaria una comprensión total de las instrucciones del profesor.

3. *El sueño de la maestra* de José Luis García Berlanga.

El sueño de la maestra está relacionada con otra producción del mismo director: *Bienvenido Mister Marshall* (1952). En aquella producción se relataban los sueños de los habitantes de un pueblo en la víspera de la llegada de los americanos. Uno de los sueños, el de la profesora, fue prohibido en la época por ser de carácter erótico. *El sueño de la maestra* es, en palabras de Berlanga, “una falla” como revancha a aquella censura.

El cortometraje transcurre durante una clase en una escuela primaria a principios de la década de 1950. La primera mitad relata “ejercicios prácticos de clase”, que consisten en el ajusticiamiento de varios estudiantes de diversas maneras. La segunda mitad se centra en el sueño de la profesora.

Duración del cortometraje	10 minutos y medio
Duración de la actividad	40 minutos aprox.
Nivel recomendado	Adultos con un nivel C1, aunque puede adaptarse para niveles inferiores
Objetivo principal	Desarrollo de las destrezas orales
Contenidos comunicativos	Expresar opiniones Argumentar a favor o en contra
Contenidos léxicos	Máquinas y procedimientos de ajusticiamiento
Contenidos culturales	Familiarizarse con distintos aspectos de la historia y la sociedad española de principios de 1950 (Franco, el plan Marshall, la pena de muerte, el papel de la iglesia durante la dictadura y los castigos en la escuela) Cine español

La explotación se desarrolla en tres etapas:

Previsionado

Se presentan los principales elementos históricos del corto: Franco, el Plan Marshall y el papel de la iglesia durante la dictadura. A continuación, por medio de una lluvia de ideas se introduce el campo léxico de las máquinas y procedimientos de ajusticiamiento. El vocabulario relacionado con este campo en el cortometraje es el siguiente:

preso, reo, malhechor, indultado, última voluntad, arrepentimiento	la horca: soga, trampilla, desplomarse
la lapidación	fusilar
la guillotina: decapitar	el garrote vil: argolla, manivela, degollado
la silla eléctrica: electrodos, aplicar una descarga eléctrica	la hoguera: prender fuego

Otros elementos léxicos que también conviene presentar son: *apuntador, salir a la palestra, ablación, concebir* (un hijo), *estar en estado, estar encinta, estar estigmatizada, tricotosa y redimir*.

Visionado

1. 0'08''.

Se congela la imagen. Se pregunta el significado de la palabra “falla” y, en caso de desconocerlo, se explica.

2. 0'15''.

Se congela la imagen y se aclara el significado de las palabras “*plantà*” y “*cremà*”. A continuación, se anticipa que van a ver unas imágenes del “Noticiero Documental” y que las palabras que pronuncia Franco no son suyas, sino que corresponden a las palabras del alcalde de la película *Bienvenido Mister Marshall* en la plaza del pueblo.

3. 1'04''–1'12''. Pregunta: ¿En qué consiste la ayuda americana?

Las escuelas recibirán patatas de Idaho, *donuts* de Arkansas, películas de Hollywood y leche en polvo de Florida.

4. 2'06''–2'14''. Subtítulo: “si tenemos un gran palo y tenemos una gruesa soga y tenemos una trampilla que cuando se abre el reo se desploma ¿Qué es lo que es?”

5. 4'14''–4'16''. Flechas apuntando a algunas partes del garrote vil

6. 7'25''–7'34''. Pregunta: ¿qué regalos han traído los americanos?

Han traído una nevera, una tricotosa, una lavadora último modelo, una olla exprés y una mula.

Postvisionado

El cortometraje critica varios aspectos de la sociedad española de la época. Dos de ellos pueden dar lugar a sendos debates. El primero es la pena de muerte y el segundo el maltrato a los niños (recordemos que la profesora, además de ajusticiar a algunos de los niños, les grita, da bofetadas, y tira de las orejas). Estos temas pueden generar a su vez discusiones sobre la rehabilitación de presos y cómo afrontar el mal comportamiento en las aulas actualmente.

Sugerencias de adaptación para niveles inferiores

- Ralentización de la velocidad de reproducción.
- Repetición de las escenas que pueden resultar de mayor dificultad: la opinión de la profesora sobre las mujeres y la ablación (3'24-3'42''), y el diálogo entre la profesora y Morales (8'30''-8'55'').
- Substitución de las preguntas de comprensión auditiva propuestas por otras más sencillas.

Bibliografía

- Bustos Gisbert, J. M. (2006). “Medios audiovisuales en el aula de ELE”. Curso impartido en el *Diploma en metodología y didáctica del español como lengua extranjera* organizado por la Universidad de Valencia y el Instituto Cervantes, julio de 2006.
- Calvo Martínez, S. (2002). “La explotación didáctica de un texto en la clase de E.L.E.: el cine”. *Cuadernos de Italia*, nº 2: págs. 58-60 y 70-77.
http://www.sgci.mec.es/it/publicaciones/Cuadernos/Files/2002/20_cap2intro_elcin_e.pdf, consultada el 15 de febrero de 2007.
- Chaume Varela, F. (2001). “La pretendida oralidad de los textos audiovisuales y sus implicaciones en traducción”. En Chaume y Agost (eds.): *La traducción en los medios audiovisuales*, págs. 77-88. Castellón de la Plana: Universidad Jaume I.
- Corpas Viñals, J. (2004). “La utilización del vídeo en el aula de ELE. El componente cultural”, *Redele*, 1.
<http://www.mec.es/redele/revista1/corpas.shtml>, consultada el 15 de febrero de 2007.
- García Berlanga, J. L. (2002). “El sueño de la maestra” [cortometraje]. En *Bienvenido Mister Marshall* [Película]. Video Mercury Films.
- Laviana, J. C. (ed.) (2006). *El franquismo año a año*, nº13. Madrid: Biblioteca El Mundo.
- Sáenz de Heredia, A. 2004 (1991). “Blanco o negro” [cortometraje]. En *Los mejores cortos del cine español* [Antología de cortometrajes], nº 3. FNAC.
- Web oficial del Festival Internacional de Cine de San Sebastián, 25 de septiembre 2004, http://www.sansebastianfestival.com/2004/52/asi_es/diario25_12.htm, consultada el 15 de febrero de 2007.

didáctica de las
**GRABACIONES
AUDIOVISUALES**

para desarrollar la
**COMPRENSIÓN
ORAL**

en el aula de lenguas
extranjeras

JUAN CARLOS CASAÑ NÚÑEZ
MEMORIA DE MÁSTER IC - DIMP

DIDÁCTICA DE LAS GRABACIONES AUDIOVISUALES PARA DESARROLLAR LA COMPRESIÓN ORAL EN EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS *

MÁSTER EN ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA
UIMP - INSTITUTO CERVANTES
PROMOCIÓN 2006-2008

TRABAJO REALIZADO POR
JUAN CARLOS CASAÑ NÚÑEZ
DIRIGIDO POR: AGUSTÍN YAGÜE BARREDO

RESUMEN

Este trabajo nace como respuesta al creciente uso de grabaciones audiovisuales en L2 y la falta de investigaciones al respecto (Macwilliam, 1986; Anderson y Lynch, 1988; Ruiz, 2005; Wagner, 2007 y Yagüe, 2008a, 2008b). Tiene el propósito de investigar cómo aprovechar las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras a partir de la descripción de la comprensión oral, de la didáctica de la comprensión oral en la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras, de la didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral, de la evaluación de la comprensión oral con grabaciones audiovisuales, de la didáctica de las grabaciones audiovisuales en L2, del análisis de las características formales de las grabaciones audiovisuales, del funcionamiento de la comprensión audiovisual, la memoria, la atención y el procesamiento simultáneo de imagen y sonido, y de cinco estudios experimentales.

A Agustín Yagüe por su dedicación, por su buen criterio, por sus consejos, por sus comentarios y por su apoyo durante todo el proceso de elaboración de la memoria.

A los coordinadores, profesores y estudiantes del Máster en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de la UIMP-IC por la experiencia vivida y por los conocimientos desarrollados y adquiridos.

A los bibliotecarios y a las bibliotecas de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (Campus de Las Llamas), de la Universidad Jaume I, de la Universidad de Valencia (Biblioteca de Humanidades), del Instituto Cervantes (biblioteca de Madrid), de la Biblioteca Nacional de España, del Ministerio de Educación, de la Universidad Antonio de Nebrija, y de La Casa Encendida por su ayuda, por sus fondos y por sus instalaciones.

A aquellas personas y a aquellos centros que han hecho posible la realización de los estudios empíricos. A Lourdes Díaz, a Montse Prieto y al personal de servicios de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (Campus de Las Llamas). A Mabel Aparicio de Tandem Madrid. A Helena Mazo y a Luisa Galán de International House Madrid. A Alcira Padín y a Paloma Díaz de la Oficina Municipal de Información y Orientación para la Integración de Inmigrantes de la Comunidad de Madrid. A aquellas personas que han facilitado el contacto con estos centros: Carmen Rodríguez, Manuela Gil-Toresano, Marta Higuera y Sol Conde. A todos los estudiantes que han participado en las pruebas.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	7
2. DESCRIPCIÓN DE LA COMPRESIÓN ORAL	9
2.1. La comunicación humana	9
2.2. El proceso de comprensión oral	10
2.3. Definición de comprensión oral	10
2.4. Importancia de la comprensión oral	11
2.5. Rol y propósito de oyente	12
2.6. Conclusiones	13
3. DIDÁCTICA DE LA COMPRESIÓN ORAL EN LA ENSEÑANZA / APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS	16
3.1. Principales métodos y enfoques	16
3.1.1. El método de gramática y traducción	17
3.1.2. El método directo	17
3.1.3. El método audiolingual	18
3.1.4. El enfoque natural	18
3.1.5. El enfoque comunicativo	20
3.1.6. El enfoque por tareas	22
3.1.7. La era postmétodo	24
3.1.8. Conclusión	24
3.2. El <i>Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación</i>	25
3.2.1. Conclusiones	27
3.3. <i>Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español</i>	28
3.3.1. Conclusiones	31
3.4. Actividades de comprensión oral: tipos, secuencias didácticas y principios generales	31
3.4.1. Ur (1984, 1997)	31
3.4.2. Rost (1991, 2002)	32
3.4.3. Martín Peris (1991)	33
3.4.4. Cassany, Luna y Sanz (1993)	34
3.4.5. Nunan (1995)	34
3.4.6. Giovannini, Martín Peris, Rodríguez y Simón (1996)	34
3.4.7. Gil-Toresano (2004)	35
3.4.8. Flowerdew y Miller (2005)	35
3.4.9. Resumen	36
3.5. Conclusiones	38

4.	APORTACIONES PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN ORAL DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS GRABACIONES AUDIOVISUALES, DESDE LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN ORAL CON GRABACIONES AUDIOVISUALES Y DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS GRABACIONES AUDIOVISUALES EN L2	40
4.1.	Las grabaciones audiovisuales en la didáctica de la comprensión oral	40
4.1.1.	Brown y Yule (1983)	40
4.1.2.	Ur (1984, 1997)	40
4.1.3.	Rost (1991 y 2002)	40
4.1.4.	Cassany, Luna y Sanz (1993)	41
4.1.5.	Nunan y Miller (1995)	42
4.1.6.	Larrañaga (2001)	42
4.1.7.	Flowerdew y Miller (2005)	42
4.1.8.	Resumen	43
4.2.	Las grabaciones audiovisuales en la evaluación de la comprensión oral	44
4.2.1.	Alderson, Clapham y Wall (1995)	45
4.2.2.	Gruba (1997)	45
4.2.3.	Bejar et alter (2000)	45
4.2.4.	Buck (2001)	46
4.2.5.	Wagner (2007)	46
4.2.6.	Resumen	47
4.3.	Las grabaciones audiovisuales en el aula de L2	47
4.3.1.	Resumen	50
4.4.	Conclusiones	50
5.	LAS GRABACIONES AUDIOVISUALES: CARACTERÍSTICAS FORMALES; COMPRENSIÓN AUDIOVISUAL; MEMORIA, ATENCIÓN Y PROCESAMIENTO SIMULTÁNEO DE IMAGEN Y SONIDO; APRENDIZAJE MULTIMEDIA	52
5.1.	Análisis de las características formales de las grabaciones audiovisuales	52
5.2.	La comprensión visual y la comprensión de grabaciones audiovisuales	56
5.3.	Memoria, atención y procesamiento simultáneo de información visual y auditiva	58
5.4.	El aprendizaje multimedia	61
5.5.	Conclusiones	64
6.	ESTUDIOS	67
6.1.	Propuesta de preguntas de comprensión audiovisual	67
6.2.	Estudio 1	72
6.2.1.	Objetivo de la prueba	72
6.2.2.	Hipótesis	73
6.2.3.	Lugar y fechas de las pruebas	73
6.2.4.	Metodología	73
6.2.5.	Descripción de las grabaciones	73
6.2.6.	Preguntas de comprensión	74

6.2.7.	Resultados	76
6.2.8.	Conclusión y limitaciones del estudio	77
6.3.	Estudio 2	77
6.3.1.	Objetivo de la prueba	77
6.3.2.	Hipótesis	78
6.3.3.	Lugar y fechas de las pruebas	78
6.3.4.	Metodología	78
6.3.5.	Descripción de la grabación y de las pruebas	79
6.3.6.	Preguntas de comprensión	80
6.3.7.	Resultados	80
6.3.8.	Conclusión y limitaciones del estudio	81
6.4.	Estudio 3	82
6.4.1.	Objetivos de la prueba	82
6.4.2.	Hipótesis	82
6.4.3.	Lugar y fechas de las pruebas	82
6.4.4.	Metodología	82
6.4.5.	Descripción de la grabación	83
6.4.6.	Preguntas de comprensión y capturas	83
6.4.7.	Resultados	85
6.4.8.	Conclusión y limitaciones del estudio	85
6.5.	Estudio 4	86
6.5.1.	Objetivos de la prueba	86
6.5.2.	Hipótesis	86
6.5.3.	Lugar y fechas de las pruebas	87
6.5.4.	Metodología	87
6.5.5.	Descripción de la grabación	88
6.5.6.	Preguntas de comprensión y capturas	88
6.5.7.	Resultados	90
6.5.8.	Conclusiones y limitaciones del estudio	91
6.6.	Estudio 5	92
6.6.1.	Objetivo de la prueba	92
6.6.2.	Hipótesis	92
6.6.3.	Lugar y fechas de las pruebas	92
6.6.4.	Metodología	92
6.6.5.	Resultados	93
6.6.6.	Conclusión y limitaciones del estudio	94
7.	CONCLUSIONES	95
	GLOSARIO	103
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106
	ANEXOS	116
	Anexo 1. La comprensión auditiva y audiovisual en los géneros y productos textuales de los niveles B1 y B2 de los <i>NRE</i>	116

Anexo 2. Publicidad estudio 1	120
Anexo 3. Audición A-A, estudio 1 (ver cederrón)	
Anexo 4. Audición A-AV, estudio 1 (ver cederrón)	
Anexo 5. Audición B-A, estudio 1 (ver cederrón)	
Anexo 6. Audición B-AV, estudio 1 (ver cederrón)	
Anexo 7. Preguntas estudio 1	121
Anexo 8. Publicidad estudio 2 para International House	129
Anexo 9. A-VI, estudio 2 (ver cederrón)	
Anexo 10. A-VNI, estudio 2 (ver cederrón)	
Anexo 11. Prueba A-CC, estudio 3	130
Anexo 12. Prueba A-SC, estudio 3	131
Anexo 13. Fragmento del largometraje <i>Los peores años de nuestra vida</i> (ver cederrón)	
Anexo 14. Publicidad del estudio 3 para International House	132
Anexo 15. Publicidad del estudio 3 para Tandem	133
Anexo 16. Primera versión A-CC, estudio 3	134
Anexo 17. Prueba B-CC, estudio 4	135
Anexo 18. Prueba B-SC, estudio 4	136
Anexo 19. Fragmento del largometraje <i>Ópera prima</i> (ver cederrón)	
Anexo 20. Plan de clase, estudio 4	137
Anexo 21. Índice de tablas y figuras	141

1. INTRODUCCIÓN

La creciente disponibilidad de materiales audiovisuales en formato digital y de reproductores de vídeo en las aulas ha permitido que aumente la utilización de grabaciones audiovisuales en la enseñanza / aprendizaje del ELE. Este hecho se manifiesta en las explotaciones didácticas de vídeos que se encuentran en actas de congresos organizados por universidades, en webs especializadas en la enseñanza / aprendizaje del ELE, y en el abanico de materiales en vídeo que ofrecen las editoriales comerciales.

Este fenómeno no ha sido acompañado por un incremento sustancial de los estudios sobre las grabaciones audiovisuales y la comprensión oral / audiovisual¹. En una recopilación de 420 títulos de memorias de máster defendidas recientemente en España (Gómez Asencio, 2008) no se encontró ninguna que vinculara comprensión oral y grabaciones audiovisuales, y solo se identificaron 4 tesinas sobre la comprensión auditiva y 1 sobre el uso del vídeo. La falta de investigaciones ha sido advertida por diversos autores: Macwilliam (1986) subraya que no se conoce la efectividad del vídeo en el aprendizaje de lenguas extranjeras; Anderson y Lynch (1988) observan que faltan estudios sobre los beneficios del vídeo para desarrollar la comprensión; Bejar et al. (2000) explican que se desconoce si el vídeo aporta beneficios frente a las imágenes estáticas en las pruebas de evaluación; Ruiz (2005) destaca que no ha sido probado empíricamente que los textos audiovisuales aumenten el aprendizaje de una L2; Wagner (2007) señala la falta de estudios sobre la conducta visual de los estudiantes frente al vídeo; y Yagüe (2008a, 2008b) apunta la escasa justificación teórica y validación empírica de la didáctica de las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de L2².

Este trabajo nace como respuesta a este desajuste entre uso creciente de grabaciones audiovisuales y falta de estudios al respecto, y tiene el propósito de investigar cómo aprovechar las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras.

La memoria consta de una aproximación teórica (caps. 2-5) y experimental (cap. 6). La parte teórica aborda la didáctica de las grabaciones audiovisuales a partir de las respuestas a una serie de cuestiones que se han considerado claves, y

¹ No se pretende desmerecer el mérito de los autores que basan sus propuestas en la experiencia docente y en la intuición, pero para que las recomendaciones tengan validez científica es preciso que se basen en justificaciones teóricas y empíricas.

² Estas consideraciones se extienden al campo de las TIC en la enseñanza de la lengua española como primera lengua. Vilà (2002) afirma que "no tenemos aun respuestas concretas para evaluar el impacto que este cambio (las TIC) conlleva para nuestra forma de aprender y de pensar" (19, se ha añadido "las TIC" entre paréntesis). Arconada (2002) sugiere que las TIC están llegando a las aulas más por presión social que por necesidad educativa y que es necesaria una reflexión didáctica específica sobre cómo aplicarlas en el área de lengua española.

fundamenta las pruebas de validación / refutación de hipótesis. Estas cuestiones fundamentales son las siguientes:

1. La descripción de la comprensión oral (cap. 2)
2. La didáctica de la comprensión oral en la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras (cap. 3)
3. La didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral, la evaluación de la comprensión oral con grabaciones audiovisuales, la didáctica de las grabaciones audiovisuales en L2 (cap. 4)
4. Las características formales de las grabaciones audiovisuales (cap. 5)
5. El funcionamiento del cerebro: comprensión audiovisual, memoria, atención y procesamiento simultáneo de imagen y sonido (cap. 5)
6. El aprendizaje multimedia (cap. 5)

En el capítulo 6 se presenta una tipología de preguntas de comprensión audiovisual y se describe 5 estudios experimentales.

La memoria finaliza con un capítulo que recoge las aportaciones más relevantes de la investigación y propone una serie de líneas de trabajo para el futuro.

Se ha considerado relevante incluir un glosario con aquellos términos técnicos que pudieran suponer cierta dificultad para el lector. Estos conceptos aparecen en versales y con un asterisco en su primera mención.

2. DESCRIPCIÓN DE LA COMPRESIÓN ORAL

2.1. LA COMUNICACIÓN HUMANA³

La comunicación humana se ha explicado tradicionalmente a través del modelo de codificación / descodificación de Jakobson, adaptación del modelo propuesto por Shannon y Weaver para describir la transmisión de información entre hombre y máquina. En este sistema de comunicación el emisor codifica un mensaje, lo transmite al receptor mediante un código compartido y a través de un canal, y el receptor descodifica el mensaje. Los interlocutores comparten un contexto y los problemas de comunicación se deben a problemas en el canal (ruido) o a que los interlocutores no comparten el mismo código. Este modelo plantea varios inconvenientes, entre ellos, que no determina dónde está el límite para considerar que dos personas se han comunicado, que iguala comunicación a comunicación lingüística, y que el proceso de codificación / descodificación es insuficiente para explicar cómo el oyente recupera lo que el hablante ha querido decir a través de lo que ha dicho. Grice estableció el límite mínimo de la comunicación en la intención. Este deseo de comunicar tiene que cumplir dos condiciones. En primer lugar, la intención tiene que ser explícita, es decir, tiene que manifestarse de forma verbal, a través de la lengua, o de forma no verbal, por ejemplo, a través gestos o miradas. En segundo lugar, la intención del hablante tiene que ser reconocido por el oyente como tal. Esta propuesta aporta una visión más completa de la comunicación que el modelo del código, pues ofrece una respuesta conjunta a la comunicación verbal y no verbal. Grice también propuso una explicación al modo en que el oyente recupera el mensaje del hablante: a través de un proceso inferencial guiado por un principio, el principio de cooperación, y cuatro máximas, la de cantidad (no diga ni más ni menos de lo necesario), la de calidad (diga la verdad), la de relación (sea relevante) y la de manera (sea claro). Las aportaciones de Grice son de vital importancia pero se pueden considerar dos deficiencias: no otorga un papel concreto al hablante y no pone límite al proceso de inferencia del oyente. El esquema de comunicación completo viene dado por la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson. Estos autores defienden que la comunicación es un proceso ostensivo-inferencial, en el que el hablante tiene un papel ostensivo, guía el proceso de inferencia del oyente, y el oyente realiza inferencias guiado por el hablante y el principio de relevancia. La relevancia se define en términos de costes y beneficios: por una parte, los estímulos procesados son relevantes en la medida en que el coste de procesamiento es bajo, por otra parte, los estímulos son relevantes en la medida en que tienen efectos contextuales. El principio de relevancia tiene base cognitiva y se asume que la cognición humana tiende a la relevancia óptima, es decir, a la de la relación óptima entre los costes y beneficios del procesamiento.

³ Basado en Pons (2004) y Escandell (1996).

2.2. EL PROCESO DE COMPRENSIÓN ORAL

La COMPRENSIÓN ORAL* puede parecer un proceso sencillo y natural: un interlocutor produce un enunciado e inmediatamente otro interlocutor puede comprenderlo. Sin embargo, desde un punto de vista psicolingüístico, resulta sorprendente que el oyente sea capaz de percibir e interpretar la lengua hablada en tiempo real. Los principales modelos que explican este proceso son el modelo *BOTTOM-UP**, el modelo *TOP-DOWN** y el modelo interactivo.

Según el modelo *bottom-up*, el oyente decodifica el significado emitido por el hablante aplicando su conocimiento fonológico, léxico y gramatical en un orden lineal y jerarquizado. De este modo, el oyente comienza aplicando su conocimiento del sistema fonológico para identificar los fonemas y termina aplicando su conocimiento gramatical para formar frases, oraciones y textos. Este proceso de reconocimiento de fonemas, sílabas y palabras todavía no ha sido completamente explicado por la psicolingüística. Los avances más significativos se han logrado en el reconocimiento de fonemas, y así los estudios actuales indican que la capacidad para segmentar la cadena hablada en fonemas se deriva de las características del sistema perceptivo, por lo tanto es innato, y de la exposición prolongada al *input* de la L1 (Scovel, 2001).

Diversos estudios demuestran que este modelo es insuficiente para explicar el proceso de comprensión porque el discurso oral no se almacena en la mente palabra por palabra. Cuando las personas escuchan un texto e intentan recordar lo que han escuchado, se acuerdan de algunas palabras, olvidan otras y a menudo añaden palabras que no estaban en el discurso original (Nunan, 1999).

En el modelo *top-down*, el oyente reconstruye el significado original utilizando su conocimiento esquemático (*schematic knowledge*) y su conocimiento del contexto. El contexto incluye el conocimiento de la situación, el tema, la relación de los participantes con la situación y entre ellos, y sus intenciones. El conocimiento esquemático forma parte de la *schema theory*, según la cual las experiencias pasadas crean o modifican una serie de esquemas o guiones que facilitan la comprensión de nuevas experiencias. Según Rost (2006: 54), el modelo "top-down is made possible both through non-linguistic means, particularly visual cues, and through linguistic means, primarily lexical access."

Como se ha visto, ambos procesos son necesarios en la comprensión. Esto es lo que defiende el modelo interactivo o paralelo, según el cual los procesos *bottom-up* y *top-down* interactúan simultáneamente en los niveles fonológico, léxico, sintáctico y pragmático (Rost, 2001: 7).

2.3. DEFINICIÓN DE COMPRENSIÓN ORAL

Escuchar es un proceso mental invisible. Por ello es difícil analizar su naturaleza y llegar a una definición o descripción definitiva. El *DRAE* y del *DUE* ofrecen

propuestas similares: el DRAE define el término como “prestar atención a lo que se oye” (RAE, 2001: 653) y el *DUE* como “atender para oír cierta cosa” (Moliner, 2007: 1235). Esta definición pone el énfasis en que escuchar es un proceso consciente, activo, que requiere de la atención del oyente. De este modo se opone a “oír”, que es un acto pasivo, automático.

Glenn (1989) analiza 50 definiciones de comprensión oral (*listening*) propuestas entre 1925 y 1988 y extrae siete conceptos sobre los que existe cierto consenso: percibir, atender, interpretar, recordar, dar una respuesta, lengua oral e información visual (*visual cues, non-verbal*).

Rubin (1995: 7) propone una definición que recoge el carácter activo de la comprensión oral y más de la mitad de los conceptos de Glenn (1989): “an active process in which listeners select and interpret information which comes from auditory and visual cues in order to define what is going on and what the speakers are trying to express”. Esta descripción es compartida por autores como Gruba (1997) y Wagner (2007).

Un aspecto clave de esta definición es que integra en la comprensión oral tanto la comprensión de información auditiva como visual. De esta manera resulta coherente con un modelo de comunicación humana que integra comunicación verbal y no verbal (modelo de Sperber y Wilson, ver punto 2.1) y con la importancia del contexto en los procesos de comprensión *top-down* (ver punto 2.2). En este trabajo se asume que el proceso de comprensión oral puede darse tanto como comprensión simultánea de información visual y auditiva (COMPRESIÓN AUDIOVISUAL*, p. ej. conversación cara a cara), como comprensión de información auditiva (COMPRESIÓN AUDITIVA*, p. ej., conversación telefónica), y también como comprensión visual (p. ej., conversación entre personas que no tienen o han perdido la facultad de oír).

2.4. IMPORTANCIA DE LA COMPRESIÓN ORAL

Hay varias razones para defender que la comprensión oral es la actividad de la lengua más importante. Desde un punto de vista comunicativo, es la actividad comunicativa más frecuente. Varias personas pueden escuchar al mismo tiempo una persona sola pero lo contrario es imposible. Diversos estudios han medido la importancia en términos de tiempo de las cuatro destrezas clásicas. Gauquelin (1979: 51 y 55-56) cita un estudio de P. T. Rankin, director de las escuelas públicas de Detroit, que demostró el hombre de negocios americano pasa 9 % de su tiempo escribiendo, un 16 % leyendo, un 30 % hablando y un 45 % escuchando; y Celce-Murcia y Olshtain (2000: 102) señalan que las investigaciones demuestran que “we listen to twice as much language as we speak, four times as much as we read, and five times as much as we write”. Desde el punto de vista de la adquisición, el *input* oral es fundamental: “In order for acquirers to progress to the next stages in the acquisition of the target language, they need to understand

input that includes a structure that is part of the next stage.” (Krashen y Terrel, 1983: 32).

Rost (1994: 141-2) especifica otras tres razones que justifican la importancia de la comprensión oral:

a) Spoken language provides a means of interaction for the learner. Since learners must interact to achieve understanding, access to speakers of the language is essential. Moreover, learners' failure to understand the language they hear is an impetus, not an obstacle, to interaction and learning.

b) Authentic spoken language presents a challenge for the learner to attempt to understand language as it is actually used by native speakers.

c) Listening exercises provide teachers with the means for drawing learners' attention to new forms (vocabulary, grammar, interaction patterns) in the language.

2.5. ROL Y PROPÓSITO DEL OYENTE

Estas dos variables condicionan el proceso de comprensión oral y la actuación del oyente. Por ejemplo, el oyente no escucha de la misma manera una previsión meteorológica cuando tiene que hacer un viaje al día siguiente que cuando no tiene previsto realizarlo, o el hablante espera que el oyente muestre signos de participación y conformidad o disconformidad en una conversación, sin embargo, esta interacción con el hablante no es posible cuando se está viendo una entrevista en la televisión.

El rol del oyente ha sido examinado por autores como Rost (1990, 2002), Lynch (1996), Nunan (1999) y Gil-Toresano (2004). Rost (1990, 2002) considera cinco posiciones del oyente en un continuo de mayor o menor participación en el discurso: *participant*, *addressee*, *auditor*, *overhearer* y *judge*. Esta clasificación ha sido asumida por Lynch (1996) y simplificada por Gil-Toresano (2004), que no contempla el rol de *judge*. Rost (1990) define claramente las posiciones de *participant*, *addressee*, *auditor* y *overhearer*, pero no precisa el rol de *judge*, concepto que concreta posteriormente Lynch (1996). A continuación se presenta la descripción de los roles de *participant*, *addressee*, *auditor* y *overhearer* según Rost (1990: 5) y *judge* según Lynch (1996: 92):

a) Participant: a person who is being spoken to directly and who has speaking rights equals to others involved in the discourse.

b) Addressee: a person in the discourse who is being spoken to directly and who has limited rights to respond.

c) Auditor: a person in a discourse who is a member of an audience that is being addressed directly and who has very limited rights to respond and is not expected to respond.

d) Overhearer: a person who is not being addressed, but who is within earshot of the speaker, and who has no rights or expectations to respond.

e) Judge: someone who is not being spoken to but is required to evaluate the speaker or the message.

En cuanto a los propósitos, Gil-Toresano (2004: 902) distingue cuatro metas no excluyentes:

a) apreciativa: escuchar por placer, por entretenimiento

b) informativa: escuchar para ganar algún tipo de conocimiento, se enfoca a la información pero no la juzga ni la evalúa

c) crítica o deliberativa: escuchar para evaluar la validez del mensaje, conduce a la toma de una decisión –evaluar o rechazar el valor de lo propuesto

d) empática: escuchar para entender el punto de vista o los sentimientos de otra persona.

Estas propuestas han sido pensadas para la comprensión de una L1. Ambas se pueden extender a la comprensión de una L2, pero con ciertas peculiaridades en el caso del rol del oyente. En el aula puede ocurrir que el rol del estudiante no se corresponda con el rol original del oyente. Esto ocurre cuando se utilizan textos dialogados grabados, el estudiante no asume el rol de *participant* en la conversación sino otros roles, en función de las tareas asignadas a la audición. También puede ocurrir que resulte reduccionista adscribir el papel del alumno a alguna de las cinco posiciones, puesto que el estudiante puede disfrutar de una serie de derechos / modos de participación no contemplados en ninguna de las definiciones. Por ejemplo, puede pedir que se interrumpa o repita la audición, no puede pedir aclaraciones al interlocutor pero sí al profesor o a los compañeros (*indirect negotiation* de Lynch (1996), puede haber una actividad basada en un diálogo en la que solo se escuche a uno de los *participants* y tenga que escribir lo que dice el otro *participant*, etc.

2.6. CONCLUSIONES

De lo expuesto en los apartados previos se pueden extraer algunas conclusiones e implicaciones en la didáctica de la comprensión oral. Se destacan a continuación cinco de ellas:

a) La comprensión oral puede considerarse la actividad de la lengua más importante. Desde un punto de vista comunicativo, es la actividad comunicativa más frecuente (Gauquelin, 1979; Celce-Murcia y Olshtain, 2000), y desde el punto de vista de la adquisición, el *input* oral es fundamental (Krashen y Terrel, 1983).

b) La comprensión oral es un proceso activo y complejo en el que intervienen procesos de *bottom-up*, como la discriminación de sonidos, y procesos de *top-down*, como la interpretación de estímulos no verbales y la creación de nuevos esquemas. Por lo tanto, es necesario enseñar y permitir que los estudiantes pongan en práctica tanto unos como otros. La creación o enriquecimiento de los esquemas mentales es particularmente importante en la comprensión de una L2 porque los esquemas varían en mayor o menor medida entre culturas, y en consecuencia, un esquema apropiado en la L1 del estudiante puede no serlo en la L2.

c) Coherente con un modelo de comunicación humana que integra comunicación verbal y no verbal (modelo de Sperber y Wilson) y con la importancia del contexto en los procesos de comprensión *top-down*, y tal como sostienen autores como Rubin (1995), Gruba (1997) y Wagner (2007), la comprensión oral comprende la interpretación de información auditiva y visual. En este trabajo se asume que el proceso de comprensión oral puede darse tanto como comprensión simultánea de información visual y auditiva (comprensión audiovisual, p. ej. conversación cara a cara), como comprensión de información auditiva (comprensión auditiva, p. ej., conversación telefónica), como comprensión visual (p. ej., conversación entre personas que no tienen o han perdido la facultad de oír). Como consecuencia de todo ello, es necesario que el *input* grabado destinado al desarrollo de la comprensión oral esté constituido por grabaciones sonoras y audiovisuales.

d) Es necesario otorgar un rol y un propósito al estudiante antes de comenzar la actividad de comprensión oral porque estos factores condicionan la manera en que el oyente desarrolla los procesos de comprensión oral y su actuación. Además, estos roles y propósitos han de ser variados para que el estudiante pueda desarrollar distintos procesos y estrategias de comprensión.

e) Por definición el material grabado no permite la interacción del estudiante con el interlocutor y en los casos de textos dialogados, el rol del estudiante difiere del rol original del oyente. Como consecuencia, el estudiante no desarrolla algunas estrategias y procesos fundamentales para el éxito de la conversación, como saber pedir aclaraciones o saber mostrar signos verbales y no verbales de participación o de acuerdo o desacuerdo. Por lo tanto, es necesario un tratamiento didáctico que no se limite a preguntas escritas sobre el contenido de la audición, sino que permita al estudiante asumir un

mayor grado de participación, por ejemplo, a través de la negociación del significado con el profesor y los compañeros.

3. DIDÁCTICA DE LA COMPRESIÓN ORAL EN LA ENSEÑANZA / APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

La didáctica de la comprensión se ha tratado desde muchos puntos de vista: factores que afectan a la dificultad de la audición (Brown y Yule, 1983), dificultades del estudiante (Ur, 1984), diferencias entre el canal oral y escrito (Cassany, Luna y Sanz 1993), la evaluación (Bordón, 2001 y 2004), las estrategias de comprensión oral (Rost, 2002), etc. Este capítulo se limita a abordar la didáctica de la comprensión oral desde dos puntos de vista: en primer lugar, una perspectiva histórica y teórica que examina el papel y el tratamiento de la comprensión oral en los principales métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras; en segundo lugar, una perspectiva fundamentalmente práctica que recoge las propuestas y recomendaciones de especialistas de la enseñanza en lo que se refiere a: tipos de actividades, secuencias para la explotación de textos orales y principios generales con consecuencias directas en el diseño o puesta en práctica de las actividades.

Se ha considerado oportuno otorgar apartados específicos a las aportaciones del *Marco Común Europeo de Referencia: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, dada su aceptación como documento de referencia en la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa, y al *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, obra de referencia en la enseñanza del ELE.

3.1. PRINCIPALES MÉTODOS Y ENFOQUES

El propósito de este apartado es presentar de manera breve cómo los principales ENFOQUES* y MÉTODOS* han abordado la enseñanza de la comprensión oral. En primer lugar, se describe el método / enfoque y a continuación su aproximación a la comprensión oral. La diferencia básica estriba en que el método especifica tanto el enfoque, como el DISEÑO* y los PROCEDIMIENTOS*, es decir, tanto aspectos teóricos como de aplicación en el aula, mientras que el enfoque solo ofrece el componente teórico y su puesta en práctica depende en cierta medida de la interpretación del profesor de estos principios teóricos— lo cual, por otra parte, permite una mayor facilidad de adaptación del enfoque a distintos contextos y su evolución en el tiempo.

Se describen el método de gramática y traducción, el método directo, el método audio-lingual, el enfoque natural, el enfoque comunicativo y el enfoque comunicativo por tareas; y se termina con una breve descripción del estado actual: la era postmétodo.

3.1.1. El método de gramática y traducción

Este método tiene su origen en la docencia del latín y el griego, y dominó la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa desde mediados del siglo XIX hasta principios de la década de 1940. Richards y Rodgers (1986) describen sus principales características, entre ellas, se pueden destacar las siguientes: las lenguas extranjeras se aprenden para poder leer su literatura; el aprendizaje de la L2 consiste en la memorización de reglas morfológicas y gramaticales, y en la aplicación de éstas a la traducción directa e inversa de oraciones y textos; leer y escribir en la L2 son los objetivos prioritarios, mientras que hablar y escribir tienen poco o ningún interés; aprendizaje deductivo de la gramática, uso de la lengua materna del alumno.

En este método no se contempla el desarrollo de la comprensión oral. Los estudiantes solo escuchan la L2 en traducciones de palabras y oraciones.

3.1.2. El método directo

El método directo, también conocido como método reformista, método natural, método antigramatical o método Berlitz, nació como reacción contra el método de gramática y traducción a finales del siglo XIX. Su representante más conocido fue Maximilian Berlitz (1852-1921), que asumió los principios del método y fundó una serie de escuelas con gran éxito a finales del XIX y principios del XX. Según los actuales responsables de las Escuelas Berlitz (www.berlitz.es) existen en España doce centros que siguen este método.

Richards y Rodgers (1986: 12) sintetizan los principios y procedimientos fundamentales de este método. Entre ellos, se puede resaltar los siguientes:

1. Classroom instruction was conducted exclusively in the target language.
2. Oral communication skills were built up in a carefully graded progression organized around question-and-answer exchanges between teachers and students in small, intensive classes.
3. Grammar was taught inductively.
4. Both speech and listening comprehension were taught.
5. Correct pronunciation and grammar were emphasized.

En este método la comprensión oral parece ocupar un papel predominante, sin embargo, no hay un tratamiento didáctico. Como subrayan Flowerdew y Miller (2005: 6): "there was no systematic attempt at *teaching* listening or at developing listening strategies in the learners. The teacher assumed that the students could hear what was being said and that comprehension would follow later."

3.1.3. El método audiolingual

La entrada de Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial tuvo un gran impacto en la enseñanza de lenguas extranjeras en ese país. La necesidad de personal militar que pudiera trabajar como intérprete y traductor de lenguas como el alemán, el chino, el japonés, entre otras, motivó que el gobierno encargara a diversas universidades el desarrollo de nuevos cursos. De este modo, el *Army Specialized Training Program* nació en 1942. En la década de 1950 el *Army Method* se extendió en EE.UU. para la enseñanza general de idiomas extranjeros. El término *Audiolingualism* fue acuñado por Nelson Brooks en 1964.

El método audiolingual fundamenta sus teorías de la lengua y del aprendizaje principalmente en la lingüística estructural de Bloomfield (*Language*, 1933) y en el conductismo de Skinner (*Verbal Behavior*, 1957). La lengua se considera un sistema de estructuras organizadas jerárquicamente, la lengua oral prima sobre la lengua escrita, el aprendizaje consiste en la formación de buenos hábitos a través de la repetición, y las actividades de la lengua se desarrollan con mayor eficacia si lo oral precede a lo escrito. De todo esto se deriva que las actividades principales sean la repetición y memorización de diálogos y la realización de *drills*, y que un procedimiento habitual para iniciar una lección sea el siguiente:

Students first hear a model dialogue (...) containing the key structures that are the focus of the lesson. They repeat each line of the dialogue, individually and in chorus. (...) Correction of mistakes of pronunciation or grammar is direct and immediate. (...) The dialogue is memorized gradually, line by line. (...) The students do not consult their book throughout this phase. (Richards y Roger, 1986: 64-65)

Como se ha visto y como así sostienen autores como Rost (1990: 27), todo el trabajo de comprensión oral tiene como objetivo principal el reconocimiento y la memorización de estructuras.

Las críticas al método llegaron de dos partes. Por un lado, sus propios seguidores tenían dificultades para trasladar lo aprendido en el aula al mundo real. Por otro lado, sus fundamentos teóricos fueron criticados por Chomsky: "Language is not a «habit structure». Ordinary linguistic behaviour characteristically involves innovation, formation of new sentences and new patterns in accordance with rules of great abstractness and intricacy." (Chomsky, 1966: 153)

3.1.4. El enfoque natural

Los principios y procedimientos de este enfoque fueron elaborados y publicados por Krashen y Terrel en *The Natural Approach* en 1983. Estos autores defienden que la lengua es un vehículo para la transmisión de significados y que la piedra angular de la lengua es el vocabulario y no la gramática. Su teoría del aprendizaje

está fundamentada en “a large number of scientific studies in a wide variety of language acquisition and learning contexts” (Krashen y Terrel, 1983:1) y consta de cinco hipótesis:

a) La hipótesis de la adquisición y el aprendizaje. Los adultos pueden desarrollar la competencia en la L2 de dos formas distintas. La adquisición es el modo “natural”, es inconsciente y consiste en el uso de la lengua en situaciones comunicativas. El aprendizaje es un proceso consciente que consiste en el conocimiento de las reglas de la lengua. Según la hipótesis, el aprendizaje no puede convertirse en adquisición.

b) La hipótesis del orden natural. Las estructuras gramaticales se adquieren en un orden predecible. El orden de adquisición de una lengua determinada como L1 y L2 no es el mismo pero existen claras similitudes.

Estudios más recientes han llevado a algunos autores a proponer una explicación a este orden de adquisición: la *teachability hypothesis*. El orden está determinado por los límites del sistema de procesamiento humano y, consecuencia de ello, es que los elementos solo se pueden adquirir cuando están un grado por encima de la capacidad de procesamiento del aprendiz (Nunan, 2001).

c) La hipótesis del monitor. El aprendizaje consciente tiene poca utilidad porque solo sirve para monitorizar o editar lo que ha sido previamente producido por el sistema adquirido. Además de esto, su uso está supeditado a que el hablante tenga tiempo para corregirse, que esté concentrado en la forma y que conozca la regla.

En la actualidad no se cuestiona que deba enseñarse gramática, sino más bien cómo enseñarla.

d) La hipótesis del *input* comprensible. “In order for acquirers to progress to the next stages in the acquisition of the target language, they need to understand input that includes a structure that is part of the next stage” (Krashen y Terrel, 1983: 32). La comprensión de estructuras no adquiridas es posible gracias al contexto lingüístico, contexto extralingüístico y al conocimiento del mundo.

Esta hipótesis fue puesta en cuestión por Swain, que investigó la competencia de estudiantes de inglés como lengua materna en programas de inmersión en francés en Canadá. Los estudiantes llegaban a alcanzar un nivel de comprensión oral cercanos a un nativo, sin embargo, su producción oral no avanzaba como predecía la hipótesis. A partir de estas observaciones, Swain formuló la *comprehensible output hypothesis*, que sostiene que la comprensión oral puede alcanzarse por medios semánticos y pragmáticos sin procesar todas las estructuras (sintaxis y léxico), y que es la producción de nuevos enunciados la que exige la formulación de nuevas hipótesis sobre la sintaxis y el léxico en la L2 (Rost, 2002).

Richards y Rodgers (1986) critican la contradicción entre su teoría de la lengua, vehículo para transmitir significado, y esta hipótesis, que defiende que la adquisición consiste en el dominio progresivo de estructuras.

e) La hipótesis del filtro afectivo. El estado emocional del aprendiente favorece, impide o bloquea la recepción del *input*. Krashen y Terrel identifican tres variables que hay que promover en el aula: motivación, confianza y nivel bajo de ansiedad. Esto se consigue con "activities which are interesting and relevant to the student and encourage them to express their ideas, opinions, desires, emotions and feelings" (Krashen y Terrel, 1983: 21).

En el enfoque natural la comprensión oral es el medio fundamental para la adquisición del lenguaje. Para que este *input* produzca adquisición debe ser comprensible y darse en situaciones con un filtro afectivo bajo. En términos específicos, las contribuciones de Krashen y Terrel son las siguientes:

a) Plantean dos estrategias de comprensión oral que consideran vitales para la comprensión y la posterior adquisición: la comprensión global y la inferencia por el contexto lingüístico y extralingüístico (Krashen y Terrel, 1983).

b) Hacen observaciones sobre el uso de material audiovisual. Recomiendan el uso de anuncios publicitarios y escenas cortas de programas de televisión. También explican el procedimiento para explotar un anuncio en niveles iniciales. Consiste, básicamente, en visionar el anuncio y preguntar por un solo elemento. Este ejercicio se repite varias veces y se apunta en la pizarra el vocabulario importante para la comprensión. Finalmente, se vuelve a visionar el anuncio (Krashen y Terrel, 1983).

c) Proponen actividades para evaluar la comprensión oral. En los niveles más básicos se presentarían varias imágenes, se describiría una de ellas y se preguntaría a qué imagen corresponde la descripción. También aconsejan algunas buenas prácticas, como por ejemplo, que las preguntas de comprensión se entreguen antes de la audición para activar conocimientos previos; y desaconsejan otras, como el uso de grabaciones sonoras de diálogos porque al carecer de la dimensión visual dificultan la comprensión (Krashen y Terrel, 1983).

3.1.5. El enfoque comunicativo

A finales de la década de 1960 algunos lingüistas británicos como Candlin y Widdowson empezaron a defender que la enseñanza de lenguas debía tener como objetivo la COMPETENCIA COMUNICATIVA* y no el mero dominio de estructuras. Esta visión tiene su base en las aportaciones de la lingüística funcional británica (Firth y Halliday), la sociolingüística estadounidense (Hymes, Gumperz y Labov) y la

filosofía del lenguaje (Austin y Searle). Con la creciente relación entre países europeos, la enseñanza de lenguas cobra gran importancia y se convierte en un objetivo prioritario del Consejo de Europa. El trabajo del Consejo de Europa y lingüistas como Wilkins y Candlin en el desarrollo de un enfoque basado en la comunicación tuvo una rápida aceptación por parte de especialistas en la enseñanza, editoriales e incluso gobiernos, y dio lugar al conocido como enfoque comunicativo.

En su descripción del enfoque comunicativo, Richards y Rodgers dicen que “there is no single text or authority on it, nor any single model that is universally accepted as authoritative” (1986: 154), aunque sí hay algunos rasgos generales que son comunes a todas las versiones del enfoque comunicativo. Esta idea es compartida por Melero (2000). Estos principios generales son los que se exponen a continuación.

En relación a la teoría sobre la lengua, las características fundamentales son que la lengua se considera un sistema para la transmisión de significados y que su función primordial es permitir la interacción y la comunicación. En cuanto a la teoría del aprendizaje, ha sido muy poco desarrollada, pero puede inferirse una serie de principios de la práctica. En primer lugar, el principio comunicativo: las actividades que implican comunicación real impulsan el aprendizaje. En segundo lugar, el principio de tarea: las actividades en las que se usa la lengua para realizar tareas que tienen sentido impulsan el aprendizaje. En último lugar, el principio significativo: la lengua que es significativa para el estudiante propicia el proceso de aprendizaje (Richards y Rodgers, 1986).

Como ya se ha apuntado, el objetivo general del enfoque es desarrollar la competencia comunicativa. Los objetivos particulares de cada curso dependen de las necesidades específicas de los estudiantes y se obtienen a través de un análisis de necesidades.

En el enfoque comunicativo el criterio de elección de unos u otros materiales se basa en objetivos comunicativos y, por lo tanto, son posibles varios tipos de materiales. De todos ellos, se recomienda el uso de material auténtico. Se puede decir que la comprensión oral está integrada en el enfoque, dado que la lengua se considera un medio para la transmisión de significados y las actividades tratan de simular la comunicación real. Se recomienda que las actividades estén basadas en material real y que sean significativas para los estudiantes.

El enfoque comunicativo ha recibido algunas críticas (v. Melero, 2000 y Santos Gargallo, 1999). Entre ellas, se puede destacar que se critica que los PROGRAMAS* estén centrados en contenidos (nociones, funciones, estructuras lingüísticas y léxico) más que en el propio proceso de aprendizaje.

3. 1. 6. El enfoque por tareas

El enfoque por tareas puede considerarse como una evolución del enfoque comunicativo puesto que comparte los principios fundamentales de este último (ver en el apartado anterior los principios comunicativo, de tarea y significativo), y porque las primeras propuestas de un enfoque basado en tareas nacen dentro del marco del enfoque comunicativo:

The only form of syllabus which is compatible with and can support communicational teaching seems to be a purely procedural one –which lists, in more or less detail, the types of tasks to be attempted in the classroom and suggests an order of complexity for tasks of the same kind. (Prabhu, 1983: 4, citado en Richards y Rodgers, 1986: 164)

El aspecto diferenciador respecto al enfoque comunicativo es que la tarea se convierte en la unidad vertebradora del programa y en la unidad pedagógica que favorece el proceso de aprendizaje. Nunan (1989: 10) define tarea como “una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se encuentra concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma.” Nunan distingue entre tareas del mundo real y tareas pedagógicas. Las tareas del mundo real “requieren que el alumno se aproxime al tipo de comportamiento que deberá adoptar en el mundo que está fuera del aula”, mientras que las tareas pedagógicas “requieren que el alumno haga cosas que difícilmente tendrá que realizar fuera del aula”, y se justifican porque “estimulan los procesos interiores de adquisición” (1989: 41).

En relación a la teoría sobre la lengua, se considera, al igual que en el enfoque comunicativo, que la lengua es un vehículo para la transmisión de significado. También se asume que el léxico tiene un papel muy significativo en el uso y el aprendizaje de la lengua, y que la comunicación oral es el epicentro de la lengua y del aprendizaje (Richards y Rodgers, 1986). Respecto a la teoría del aprendizaje, se defiende que las tareas permiten practicar los procesos que, según investigaciones en la adquisición de lenguas, intervienen en la adquisición: el *input* comprensible, las oportunidades para producir, la interacción y la negociación del significado.

Como en el enfoque comunicativo, los objetivos específicos de cada curso dependen de las necesidades de los estudiantes y se recomienda que los materiales sean auténticos.

Estaire (1990: 4) propone un marco para el diseño de unidades basadas en tareas:

1. Elección de tema o área de interés para la unidad.
2. Especificación de objetivos de comunicación.

3. Planificación de la tarea final o serie de tareas finales a realizar en la(s) etapas final(es) de la unidad. Las tareas finales serán fiel reflejo de los objetivos de comunicación.
4. Especificación de componentes temáticos y lingüísticos necesarios / deseables para la consecución de tareas finales.
5. Planificación del proceso: secuenciación de pasos a seguir a través de tareas posibilitadoras y tareas de comunicación organizadas por lecciones.
6. Evaluación incorporada como parte del proceso de aprendizaje: todas las tareas que componen la unidad ofrecen oportunidad de evaluar el proceso de aprendizaje.

En este marco se contemplan tres tipos de tareas: de comunicación, posibilitadoras y finales. Según Estaire, las tareas de comunicación se centran en el significado y tienen similitudes con acciones que se realizan en la vida cotidiana; las tareas posibilitadoras se centran en la forma y actúan como soporte de las tareas de comunicación; y las tareas finales son tareas de comunicación que se realizan al final de la unidad. Tanto las de comunicación como las posibilitadoras se conciben como tareas capacitadoras de una tarea mayor, la tarea final:

“El proceso que nos llevará a la consecución de las tareas finales consistirá a su vez en una serie de tareas menores, distribuidas en cada lección. Algunas de estas tareas, al igual que las tareas finales, serán tareas de comunicación, pero otras serán tareas posibilitadoras” (p. 14)

Martín Peris (2004) plantea una nueva conceptualización. Propone llamar “tarea” al conjunto de actividades, “producto” a la tarea final y utilizar “actividades” para referirse a aquellas tareas que no son la tarea final, con el fin de resaltar que son un componente de la tarea. Este autor también considera reduccionista limitar las actividades a aquellas que capacitan para realizar el producto:

“no solo incluiremos aquellas que le (al alumno) capaciten para elaborar el producto final, sino todas aquellas otras que, con ocasión de la realización de ese producto, mejoren, potencien o enriquezcan su aprendizaje. (...) la ocasión de aprendizaje que representa la obtención del producto no se agota con ésta: tras su finalización puede seguir actuando como ocasión de aprendizaje” (2004: 5).

Esta perspectiva le permite y le lleva a plantear la distinción entre actividades que se realizan antes del producto: “actividades previas”, y actividades que se realizan después de obtenerlo: “actividades derivadas”.

En los primeros planteamientos del enfoque por tareas (Etaire, 1990), tanto las tareas de comunicación como las posibilitadoras tienen la finalidad de capacitar al estudiante para realizar la(s) tarea(s) final(es). En este sentido, se puede considerar

que las tareas de comprensión oral no tienen el propósito inmediato de desarrollar la comprensión oral sino de capacitar al estudiante para realizar otras tareas. En un planteamiento más reciente (Martín Peris, 2004), las actividades previas no se limitan a capacitar para realizar el producto y las actividades derivadas permiten continuar y enriquecer el aprendizaje. Por consiguiente, parte de las actividades de comprensión oral son capacitadoras pero otras pueden tener el propósito de desarrollar la comprensión oral per se.

3.1.7. La era postmétodo

En la actualidad se considera que no existe un método u enfoque que sea universalmente válido y aplicable en cualquier contexto cultural, político, institucional y de aula. Como afirma Martín Peris (1996: 204):

“si el gran cambio de perspectiva que se ha operado en las últimas décadas ha sido poner en el foco de atención el aprendizaje en lugar de la enseñanza, convertir al aprendiente en el verdadero protagonista del proceso, el único método válido será un no-método, o, mejor dicho, un más-allá-del-método”.

Dentro de este marco, el profesor guía su actuación a partir de una serie de principios generales fruto de su experiencia como docente y estudiante, y de su conocimiento de los distintos métodos y enfoques.

3.1.8. Conclusión

El papel de la comprensión oral ha variado en los principales métodos y enfoques:

- a) Método de gramática y traducción: no se contempla la enseñanza de la comprensión oral.
- b) Método directo: los estudiantes están expuestos a *input* oral pero no hay un tratamiento didáctico de la comprensión oral. Como señalan Flowerdew y Miller (2005: 6): “They assumed that the students could hear what was being said and that comprehension would follow later”.
- c) Enfoque audiolingual: las actividades de comprensión tienen como objetivos principales el reconocimiento y la memorización de estructuras.
- d) Enfoque natural: la comprensión oral es el medio fundamental para la adquisición del lenguaje (hipótesis del *input* comprensible).
- e) Enfoque comunicativo: la comprensión oral está integrada en el enfoque dado que la lengua se considera un medio para la transmisión de significados y las actividades tratan de simular la comunicación real.

f) Enfoque por tareas: en los primeros planteamientos (Estaire, 1990) las tareas de comprensión oral no tienen el propósito inmediato de desarrollar la comprensión oral sino de capacitar al estudiante para realizar otras tareas. En un planteamiento más reciente (Martín Peris, 2004) parte de las actividades de comprensión oral son capacitadoras, pero otras pueden tener el propósito de desarrollar la comprensión oral per se.

3.2. EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante *MCER* o *Marco*) es un documento ambicioso y complejo en tanto que “proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etcétera, en toda Europa” (2002: 1). Este apartado se limita a introducir el enfoque adoptado por el *Marco* y a describir algunas de las aportaciones a la didáctica de la comprensión oral: ampliación de la concepción tradicional de cuatro destrezas, distinción entre comprensión oral y audiovisual, y establecimiento de seis niveles de referencia y escalas ilustrativas para distintas actividades comunicativas.

El *Marco* adopta un enfoque orientado a la acción “en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de un sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo” (*MCER*, 2002: 9). Según el *Marco*, estas acciones son posibles gracias a las competencias de una persona, que se definen como “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales” (*MCER*, 2002: 9). Dentro de las competencias se distingue entre competencias generales y competencias comunicativas. Las competencias generales se clasifican en cuatro tipos: el conocimiento declarativo (saber), las destrezas y habilidades (saber hacer), el conocimiento existencial (saber ser) y la capacidad de aprender (saber aprender). Dentro de las competencias comunicativas se distingue entre competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. La competencia lingüística comunicativa se pone en funcionamiento a través de distintas actividades de la lengua: la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación, que se realizan de forma oral o escrita. Como procesos, la comprensión y la expresión son primarias, puesto que la interacción y la mediación son fruto de la combinación de las dos primeras. Con este esquema el *Marco* redefine y amplía la concepción tradicional de cuatro destrezas (escuchar, hablar, leer y escribir).

Otra de las aportaciones del *Marco* consiste en distinguir entre la comprensión auditiva y la comprensión audiovisual. En la comprensión auditiva, “el usuario de la lengua como oyente recibe y procesa una información de entrada (*input*) en forma de enunciado emitida por uno o más hablantes” (*MCER*, 2002: 68); y en la comprensión audiovisual, “el usuario recibe simultáneamente una información de entrada (*input*) auditiva y visual” (*MCER*, 2002:73).

El *Marco* cita los siguientes ejemplos de actividades de comprensión auditiva:

- escuchar declaraciones públicas (información, instrucciones, avisos, etc.);
 - escuchar medios de comunicación (radio, televisión, grabaciones, cine);
 - escuchar conferencias y presentaciones en público (teatro, reuniones públicas, conferencias, espectáculos, etc.)
 - escuchar conversaciones por casualidad, etc.
- (2002: 68)

y proporciona escalas ilustrativas para:

- comprensión auditiva en general;
 - comprender conversaciones entre hablantes nativos;
 - escuchar conferencias y presentaciones;
 - escuchar avisos e instrucciones;
 - escuchar retransmisiones y material grabado.
- (2002: 68-71)

Dentro de las actividades de comprensión audiovisual incluye:

- comprender un texto leído en voz alta;
 - ver televisión, un vídeo o una película con subtítulos;
 - utilizar las nuevas tecnologías (multimedia, cederrón, etc.).
- (2002: 73)

y presenta una escala ilustrativa para "ver televisión y cine" (2002:73)

En los ejemplos de actividades de uno y otro tipo de comprensión se observa falta de precisión: salvo escuchar la radio y grabaciones (en el caso de que sean grabaciones sonoras), todas las otras actividades de comprensión son por defecto actividades de comprensión audiovisual, dado que la comprensión tiene lugar tanto a través del *input* oral como del *input* visual (gestos del hablante, contexto situacional, etc.).

A partir de la única escala ilustrativa propuesta para la comprensión audiovisual ("ver televisión y cine") se podría deducir que se ha identificado comprensión audiovisual con comprensión de materiales en vídeo. Esto puede dar lugar a confusión, ya que el propio *MCER* especifica dentro de las actividades de comprensión audiovisual "comprender un texto leído en voz alta".

Una tercera aportación del *Marco* es el establecimiento de seis niveles de referencia (A1, A2, B1, B2, C1, C2), acompañados de una serie de descriptores ilustrativos, para medir el dominio de la lengua. La gran novedad de estas escalas es que se han elaborado en base a una "combinación de enfoques intuitivos, cualitativos y cuantitativos" (*MCER*, 2002: 199) y que tienen el fin de servir como referencia para todas las lenguas de Europa. En relación a la comprensión

auditiva, se proporcionan las siguientes escalas ilustrativas: “comprensión auditiva en general, comprender conversaciones entre hablantes nativos, escuchar conferencias y presentaciones, escuchar avisos e instrucciones, escuchar retransmisiones y material grabado” (68), y en el caso de la comprensión audiovisual: “ver televisión y cine” (73). De igual modo que en los ejemplos de actividades de comprensión oral y audiovisual, se observa cierta confusión: se ha establecido una relación exclusiva entre medios audiovisuales y procesamiento audiovisual. Esta confusión se revela en los descriptores, así en la escala “comprender conversaciones entre hablantes nativos”, incluida en la comprensión auditiva, en el nivel B2 dice: “puede resultarle difícil participar con eficacia en una discusión entre hablantes nativos” (69). Luego los interlocutores comparten el mismo espacio físico y la comprensión es tanto de información auditiva como visual.

3.2.1. Conclusiones

Algunas de las aportaciones del *MCER* a la didáctica de la comprensión oral son las siguientes:

a) Ampliación y redefinición de las cuatro destrezas clásicas (escuchar, hablar, leer y escribir). El *MCER* considera ocho actividades de la lengua: comprensión, producción, interacción y mediación en forma oral y escrita.

b) Distinción entre la comprensión auditiva y la comprensión audiovisual. En la comprensión auditiva, “el usuario de la lengua como oyente recibe y procesa una información de entrada (*input*) en forma de enunciado emitida por uno o más hablantes” (*MCER*, 2002: 68); y en la comprensión audiovisual, “el usuario recibe simultáneamente una información de entrada (*input*) auditiva y visual” (*MCER*, 2002:73). Esta diferenciación se adecua a la realidad y pone de manifiesto la importancia del *input* visual. Pese al acierto teórico, en el desarrollo práctico se observan algunas confusiones. Por un lado, algunos de los ejemplos de actividades de uno y otro tipo de comprensión se contradicen con las definiciones propuestas por el propio *Marco*, ya que parte de las actividades de comprensión auditiva son por defecto actividades de comprensión audiovisual. (por ejemplo, “escuchar medios de comunicación” y “escuchar conferencias y presentaciones en público” (*MCER*, 2002: 6). Por otro lado, a partir de la única escala propuesta para comprensión audiovisual (“ver televisión y cine”) podría deducirse que se ha identificado comprensión audiovisual con comprensión de materiales en vídeo.

c) Establecimiento de seis niveles de referencia (A1, A2, B1, B2, C1, C2) acompañados de descriptores, basados en criterios “intuitivos, cualitativos y cuantitativos” (*MCER*, 2002: 199), y que tienen el fin de servir como referencia para todas las lenguas de Europa. El *MCER* proporciona varias escalas para la comprensión auditiva, audiovisual y la interacción que siguen

estos seis niveles. Se observa en algunos descriptores la misma confusión apuntada en el párrafo anterior.

3.3. PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES. NIVELES DE REFERENCIA PARA EL ESPAÑOL

Los tres volúmenes que forman el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (NRE en lo sucesivo)* constituyen un desarrollo, en términos de objetivos generales y contenidos de enseñanza y aprendizaje del español, de los niveles comunes de referencia (A1, A2, B1, B2, C1, C2) propuestos por el *MCER*. No se especifican en esta obra, por tanto, otros componentes constitutivos del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, como son las orientaciones metodológicas o los criterios y procedimientos de evaluación.

Los *NRE* están organizados desde dos perspectivas. La primera se centra en el estudiante como sujeto de aprendizaje, y tiene su fundamento en la consideración del alumno como centro de las decisiones del currículo; la segunda aborda la lengua como objeto de aprendizaje y parte del análisis de la lengua como vehículo para la comunicación. La primera perspectiva describe lo que ha de ser capaz de hacer el alumno en una triple dimensión: como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo:

- a) como agente social ha de ser capaz de participar en situaciones comunicativas y de manejar textos orales y escritos en relación con sus necesidades y objetivos.
- b) como hablante intercultural ha de ser capaz de identificar los rasgos característicos de la cultura meta a través de la L2 y de relacionarla con su propia cultura.
- c) como aprendiente autónomo ha de ser capaz de hacerse responsable de su propio aprendizaje.

La segunda perspectiva se concreta en cinco componentes constituidos por doce inventarios, que incluyen tanto material lingüístico como no lingüístico (de carácter cultural y relacionado con el aprendizaje).

COMPONENTE GRAMATICAL	gramática pronunciación y prosodia ortografía
COMPONENTE PRAGMÁTICO-DISCURSIVO	funciones tácticas y estrategias pragmáticas géneros discursivos y productos textuales

COMPONENTE NOCIONAL	nociones generales nociones específicas
COMPONENTE CULTURAL	referentes culturales saberes y comportamientos socioculturales habilidades y actitudes interculturales
COMPONENTE DE APRENDIZAJE	procedimientos de aprendizaje

Tabla 1. Esquema de los componentes e inventarios de los *NRE*

Los *NRE* están dirigidos tanto a docentes del Instituto Cervantes como a otros profesionales relacionados con la enseñanza del español y su objetivo es proporcionar “un amplio repertorio de material que pueda servir a distintos fines y utilidades relacionadas con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del español” (*NRE*, 2006, vol. 1: 11). Como programa de lengua, los *NRE* no se han concebido para aplicarse directamente, sino como el primer nivel de concreción del currículo, a partir del cual y en función de un análisis del entorno de enseñanza / aprendizaje se concreta el plan curricular específico de cada centro.

La aportación más significativa de los *NRE* en relación con la comprensión oral es la especificación del abanico de tipos de texto orales que el alumno ha de ser capaz de comprender y/o producir en cada uno de los seis niveles de referencia del *MCER*. Esta progresión constituye un punto de referencia para la selección de tipos de textos orales, que se concretará para un grupo específico en función de las necesidades e intereses de dicho grupo.

Esta gradación se aborda de manera sucinta desde la perspectiva del alumno y de manera detallada desde la perspectiva de la lengua. Desde la perspectiva del alumno, dentro de la dimensión del alumno como agente social, se describen algunas de las características de los textos, y lo que ha de ser capaz de hacer el estudiante mediante una progresión por etapas (A, B y C, que se corresponden con los niveles A1-A2, B1-B2, C1-C2) y niveles. La descripción general de las etapas A, B, C es la siguiente:

- a) Etapa A: “Desenvolverse con textos orales y escritos relacionados con su entorno y sus necesidades más inmediatas” (*NRE*, 2006, vol. 1: 81)
- b) Etapa B: “Desenvolverse con textos orales y escritos relacionados con sus intereses, con sus gustos y preferencias y con su campo de especialidad.” (*NRE*, 2006, vol. 2: 22)
- c) Etapa C: “Desenvolverse con textos orales y escritos de cualquier tipo, sea cual sea la situación y el tema” (*NRE*, 2006, vol. 3: 22)

Desde la perspectiva de la lengua, en el capítulo “Géneros discursivos y productos textuales”, se establece una clasificación pormenorizada de textos por niveles. El

criterio seguido para determinar que un texto es oral o escrito ha sido la vía de transmisión de la información: oral o escrita, y se distingue en cada nivel entre géneros de recepción (R) y producción (P), solo recepción o solo producción. A modo ilustrativo se incluye a continuación la progresión del género “entrevista” en los niveles B1, B2, C1, C2 (*NRE*, 2006, vol. 2: 333 y vol. 3: 318):

B1	Entrevistas (médicas, académicas...) (R) (P)
B2	Entrevistas como entrevistado (entrevistas de trabajo) (P) Entrevistas periódicas (en televisión) (R)
C1	Entrevistas como entrevistador o entrevistado (entrevista de trabajo, entrevista para una beca de estudios) (R) (P)
C2	Como C1

Tabla 2. Progresión del género “entrevista” en los niveles B1, B2, C1 y C2 de los *NRE*.

En los *NRE* no se ha aplicado la distinción entre comprensión auditiva y comprensión audiovisual apuntada por el *MCER* a los géneros discursivos y productos textuales. Si se aplica esta diferenciación a los géneros discursivos y productos textuales de transmisión oral receptivos específicos de los niveles B1 y B2, con la consideración de que algunos géneros y productos pueden pertenecer a ambas categorías, se obtienen los siguientes resultados:

		nº de géneros discursivos y productos textuales receptivos de CA y CAV / nº total de géneros discursivos y productos textuales receptivos	porcentaje
B1	comprensión auditiva (CA)	12 / 15	80%
	comprensión audiovisual (CAV)	11 / 15	73, 3%
B2	comprensión auditiva (CA)	14 / 17	64, 7%
	comprensión audiovisual (CAV)	11 / 17	83, 3%

Tabla 3. Resultados de la aplicación de la distinción entre comprensión auditiva y comprensión audiovisual del *MCER* a los géneros discursivos y productos textuales orales receptivos de los niveles B1 y B2 de los *NRE* (ver anexo 1)

La conclusión que puede extraerse es que en un primer nivel de concreción del currículo la comprensión auditiva y la comprensión audiovisual tienen una importancia similar en términos del número de géneros discursivos y productos textuales en los que intervienen.

3.3.1. Conclusiones

La contribución más destacada de los *NRE* a la didáctica de la comprensión oral es la vinculación de los tipos de texto de transmisión oral que ha de comprender y/o producir el alumno con los seis niveles de referencia del *MCER*. Se ha creado de esta manera una progresión de tipos textos que sirve como referente para docentes y profesionales de la enseñanza.

La aplicación de la distinción entre comprensión oral y comprensión audiovisual a los géneros discursivos y productos textuales orales receptivos de los niveles B1 y B2 de los *NRE* ha dado como resultado que en un primer nivel de concreción del currículo, la comprensión auditiva y la comprensión audiovisual tienen una importancia similar en términos del número de géneros discursivos y productos textuales en los que intervienen. La comprensión auditiva interviene en el 80 % de los tipos de texto del nivel B1 y en el 65 % de los del nivel B2, mientras que la comprensión audiovisual es consustancial al 73 % de los tipos de texto del nivel B1 y al 83 % de los del nivel B2. La importancia relativa y el consecuente tratamiento en el aula de unos u otros depende de los intereses y necesidades de los estudiantes, pero no deja de ser relevante que en términos generales tengan una relevancia similar.

3.4. ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN ORAL: TIPOS, SECUENCIAS DIDÁCTICAS Y PRINCIPIOS GENERALES

Este apartado resume algunas de las aportaciones y recomendaciones hechas por profesionales de la enseñanza en relación con las actividades de comprensión oral en el aula. Se recogen tipos de actividades, secuencias para la explotación de textos orales y principios generales con consecuencias directas en el diseño o puesta en práctica de las actividades. Sin ánimo de ser exhaustivo, aunque sí representativo, se describen contribuciones hechas por los siguientes autores: Ur (1984, 1997), Rost (1991, 2002), Martín Peris (1991), Cassany, Luna y Sanz (1993), Nunan (1995), Giovannini, Martín Peris, Rodríguez y Simón (1996), Gil-Toresano (2004) y Flowerdew y Miller (2005).

3.4.1. Ur (1984, 1997)

Ur (1984, 1997) propone una serie de actividades divididas en dos bloques: escuchar para percibir y escuchar para comprender. Este segundo bloque se organiza en base a "the amount and complexity of response demanded of the learner" (Ur, 1997: 113). Se distinguen cuatro tipos de respuesta: no hay respuesta, respuesta corta, respuesta larga, y la comprensión como base para el estudio y el debate.

Según Ur, el primer tipo de actividad tiene la ventaja de que permite pasar más tiempo escuchando, pero plantea el inconveniente de que solo se puede juzgar la comprensión a través de las expresiones faciales de los estudiantes. Ejemplos de estas actividades son escuchar historias y canciones, y ver material en vídeo. En las actividades de respuesta corta, los textos se explotan didácticamente en fragmentos cortos, que se utilizan para suscitar respuestas cortas por parte de los estudiantes. Dentro de esta categoría se encuentran actividades como la detección de errores en una narración o descripción que los estudiantes ya conocen o tienen a la vista, y actividades en las que los estudiantes producen una respuesta a través de un movimiento físico o la construcción de formas con regletas. En las actividades de respuesta larga, los estudiantes reproducen, parafrasean, traducen y resumen textos orales de manera oral y escrita. En la mayor parte de los casos se trata de actividades de respuesta abierta. En la última categoría, el texto oral "serves as the basis and starting-point for each exercise. The students are expected not only to understand the heard material but also to be able to compare or collate its different parts or aspects, analyse, interpret, evaluate and reason from it" (Ur, 1984: 148). Ur propone actividades de resolución de problemas a partir de un *input* oral (problemas personales basados en dilemas, historias de detectives, etc.), actividades de rompecabezas (*jigsaw*) en las que distintos grupos de estudiantes escuchan fragmentos diferentes de un mismo texto y tienen que reconstruir el texto, y actividades de interpretación (cuál es la relación entre los interlocutores, cómo se siente el interlocutor, etc.)

Ur también especifica las características de la comprensión oral en situaciones reales y subraya la necesidad de que las actividades realizadas en el aula contengan el mayor número de características reales. La propia Ur resume estas características como sigue:

1. We listen for a purpose and with certain expectations.
2. We make an immediate response to what we hear.
3. We see the person we are listening to.
4. There are some visual or environmental clues as to the meaning of what is heard.
5. Stretches of heard discourse come in short chunks.
6. Most heard discourse is spontaneous and therefore differs from formal spoken prose in the amount of redundancy, "noise" and colloquialisms, and in its auditory character. (1984: 9)

3.4.2. Rost (1991, 2002)

Rost (1991) organiza las actividades en torno a cuatro tipos de comprensión: escucha atenta, intensiva, selectiva e interactiva. Rost (2002) sigue considerando la escucha intensiva, selectiva e interactiva pero omite la escucha atenta. Dado que la escucha atenta también es relevante, como así se constata, por ejemplo, en Gil-Toresano (2004), a continuación se desarrollan los cuatro tipos de escucha.

Las actividades de escucha atenta están orientadas a desarrollar la capacidad de concentración y el procesamiento rápido. En estas actividades los estudiantes escuchan textos breves, responden frecuentemente y de forma inmediata, y controlan el ritmo de la actividad con sus respuestas. Una de las actividades propuestas consiste en que el profesor cuenta una historia apoyándose en imágenes y los estudiantes hacen preguntas para profundizar en el contenido o pedir aclaraciones.

Las actividades de escucha intensiva se centran en el reconocimiento y el contraste de formas, tanto a nivel fonológico, como gramatical o léxico. Entre otras, Rost contempla dictados en los que hay vacíos de información entre estudiantes, actividades en las que se contrasta el significado de un enunciado con distintos patrones entonativos, y actividades de identificación de pausas en un texto escrito a partir de su lectura en voz alta.

La escucha selectiva está orientada a la obtención de información específica y tiene como propósito desarrollar la capacidad del estudiante para predecir información y saber buscar palabras clave e indicios para dar respuesta a esta información específica, que es de tipo de referencial (escuchar para rellenar una tabla con datos) y también inferencial (escuchar para conocer la relación entre los interlocutores y su actitud).

Las actividades de escucha interactiva tienen el fin de ayudar a los estudiantes a asumir un papel activo en la interacción. Son actividades orientadas a la resolución de problemas, en las que hay vacío de información y en las que los estudiantes trabajan en parejas o en pequeños grupos. Una de las actividades propuesta es la siguiente: un estudiante (A) tiene un mapa con nombres de edificios y establecimientos, y otro estudiante (B) tiene el mismo mapa sin estos nombres. El estudiante B, siguiendo las indicaciones de A, traza el recorrido desde un punto inicial hasta distintos lugares en el mapa.

3.4.3. Martín Peris (1991)

Martín Peris (1991) presenta una serie de principios generales sobre la comprensión auditiva y propone un cuestionario para medir la "calidad didáctica" de las actividades de comprensión oral. Se citan a continuación aquellos principios que aportan mayor novedad o claridad a lo expuesto hasta el momento:

La comprensión de mensajes orales requiere prestar atención a elementos lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos; entender no es dar con la respuesta correcta, eliminando las falsas. Entender es hacer una interpretación razonable; lo importante es "entender algo" (lo que interesa, lo que se busca), no necesariamente "entenderlo todo"; enseñar no es lo mismo que comprobar; la dificultad reside en la tarea, no en el texto" (5-7)

3.4.4. Cassany, Luna y Sanz (1993)

Cassany, Luna y Sanz escriben *Ensenyar llengua* (1993) pensando en personas que aprenden su lengua materna, pero sus recomendaciones y aportaciones, en este caso entorno a la comprensión oral, son por su carácter general transferibles a la enseñanza de una L2. Estos autores sugieren una puesta en práctica de las actividades de comprensión oral en seis pasos:

1. Introduir el tema del text que s'escoltarà i presentar-ne la situació. (...) Aquest punt és important perquè permet l'anticipació.
 2. Presentar de forma concreta i clara la tasca que ha d'efectuar l'alumne.
 3. Escoltar el discurs oral.
 4. Demanar al alumnes que comparin les seves respostes per parelles o petits grups.
 5. Escoltar el discurs de nou.
 6. Comparar les respostes per parelles, en petit grup o a nivell de grup classe. Acabar l'activitat verificant si són correctes, escoltant de nou el discurs oral i aturant-se en els punts importants.
- (Cassany, Luna y Sanz: 111)

3.4.5. Nunan (1995)

Nunan (1995) presenta una compilación de recetas de actividades que es fruto de la experiencia docente de varios autores. Está organizada en seis partes: desarrollo de estrategias cognitivas (comprensión de la idea general, comprensión de detalles y hacer predicciones); desarrollo de la comprensión con otras habilidades (escuchar y hablar, escuchar y pronunciar, escuchar y aprender vocabulario); desarrollo de la comprensión con materiales auténticos; actividades con medios tecnológicos (grabaciones de la radio y de la televisión); actividades de comprensión con fines académicos (para estudiantes que estudian o aspiran a estudiar en una universidad extranjera); y actividades lúdicas (en muchos casos basadas en canciones).

3.4.6. Giovannini, Martín Peris, Rodríguez y Simón (1996)

Giovannini, Martín Peris, Rodríguez y Simón (1996) proponen una secuencia general para las actividades de comprensión oral y una serie de actividades de pre-audición, audición y post-audición. Este marco general consta de cinco pasos, aunque conforme a su propuesta de actividades de pre-audición, audición y post-audición, se podría añadir un sexto paso: la post-audición. Esta secuencia es descrita como sigue:

1. Pre-audición: actividades de conocimiento del tema, actividades de expectativas, avance de hipótesis sobre el contenido
2. Fijación clara de la tarea y del objetivo

3. Audición general
 4. Audición de respuesta a la actividad
 5. Audición de comprobación de la tarea
 - (6. Post-audición)
- (Giovanni et al., 1996: 14, se ha añadido el paso 6)

Estos autores describen ocho tipos de actividades de audición: actividades de relación de lo escuchado con una forma textual o icónica, actividades de transferencia de lo escuchado a una forma icónica, actividades de transcripción, actividades de registro, actividades de ampliación, actividades de condensación, actividades de respuesta (de tres tipos: comprensión de lo explícito, lo implícito y evaluación o reacción) y actividades de predicción. Las actividades de post-audición que proponen están orientadas a la práctica de otras actividades de la lengua, del vocabulario, de la gramática y a la reflexión estratégica.

3.4.7. Gil-Toresano (2004)

Gil-Toresano (2004) establece una distinción entre dos tipos de tareas: por una parte, tareas para la comprensión o precomunicativas, que “tienen la finalidad de servir como guía para notar unidades, procedimientos y estrategias” (910); por otra parte, tareas de comprensión o comunicativas, que tienen “el fin de proporcionar a los estudiantes experiencias comunicativamente auténticas como oyentes de la lengua que aprenden” (910). Dentro de las actividades precomunicativas incluye actividades de escucha estratégica e intensiva, y dentro del grupo de actividades comunicativas incluye la escucha atenta, selectiva y global. La definición y las propuestas didácticas sobre la escucha intensiva, atenta y selectiva son similares a las de Rost (1991), ya examinadas en este mismo apartado. Por ello, solo se describe a continuación la escucha estratégica y global. Las actividades de escucha estratégica tienen el propósito de estimular el uso de estrategias, y ayudar a los estudiantes a tomar conciencia del papel activo del oyente y de la importancia de la motivación y la concentración. Gil-Toresano recomienda el uso del vídeo sin imagen para favorecer la puesta en práctica de estrategias y la observación de la actuación de oyentes para tomar conciencia de su papel en la interacción. Las actividades de escucha global tienen el propósito de que el estudiante desarrolle la capacidad de construir el sentido general. Un ejemplo de este tipo de actividad consiste en escuchar una historia y ordenar una secuencia de viñetas o imágenes que la representan.

3.4.8. Flowerdew y Miller (2005)

Flowerdew y Miller (2005) defienden un modelo didáctico en tres fases: pre-audición, durante-la-audición y post-audición, y centrado en el proceso, es decir, en las fases de pre-audición y durante-la-audición. Esta propuesta se presenta como opuesta a un modelo centrado en el producto, en el que las preguntas se

hacen después de escuchar el *input* y tienen el propósito de comprobar la comprensión. Flowerdew y Miller definen estas fases del modo siguiente:

1. Prelistening: preparing students to achieve the most from listening.
2. While-listening: challenging and guiding students to handle the information and attitudes of the speakers during the listening
3. Postlistening: reflecting on the language of the listening (sounds, grammar, vocabulary, inferencing, etc.) and applying understanding and interpretation. (189)

Estos autores clasifican y comparan las actividades de comprensión oral en oposiciones binarias: con una sola respuesta correcta (*display questions*) o con más de una respuesta correcta (*referential questions*), comprensión de detalles (*focused questions*) o comprensión general (*open questions*), en L1 o en L2, centradas en la forma o en la función, con soporte visual o sin soporte visual, individuales o en grupo.

3.4.9. Resumen

La contribución de estos autores se sintetiza en la tabla 4.

Ur	1984, 1997	Describe las características de la comprensión oral en situaciones reales y defiende que las actividades en el aula contengan algunas de estas características. Clasificación de las actividades de comprensión según cuatro tipos de respuesta: no hay respuesta, respuesta corta, respuesta larga, y la comprensión como base para el estudio y el debate.
Rost	1991, 2002	Actividades para desarrollar cuatro tipos de escucha: escucha atenta (capacidad de concentración y procesamiento), intensiva (reconocimiento y contraste de formas), selectiva (búsqueda de información específica) e interactiva (ayuda a asumir un papel activo en la interacción).
Martín Peris	1991	Expone once principios generales sobre la comprensión oral con implicaciones en el aula y presenta un cuestionario para medir la "calidad didáctica" de las actividades de comprensión oral.

Cassany, Luna y Sanz	1993	Sugieren una secuencia didáctica en seis pasos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción del tema. 2. Presentación clara y concreta de las actividades. 3. Audición 4. Los estudiantes comparan sus respuestas en parejas o grupos. 5. Segunda audición 6. Los estudiantes comparan las respuestas en parejas, pequeños grupos o a nivel de grupo. Verificación de las respuestas y nueva audición con pausas en los puntos importantes. (111)
Nunan	1995	Recetas de actividades en seis apartados: desarrollo de estrategias cognitivas; desarrollo de la comprensión con otras habilidades; desarrollo de la comprensión con materiales auténticos; actividades con medios tecnológicos; actividades de comprensión con fines académicos; y actividades lúdicas.
Giovannini, Martín Peris, Rodríguez y Simón	1996	Propuesta de secuencia didáctica: <ol style="list-style-type: none"> 1. Pre-audición: actividades de conocimiento del tema, actividades de expectativas, avance de hipótesis sobre el contenido 2. Fijación clara de la tarea y del objetivo 3. Audición general 4. Audición de respuesta a la actividad 5. Audición de comprobación de la tarea [6. Post-audición] (Giovannini et al., 1996: 14)
Gil-Toresano	2004	Tareas para la comprensión o precomunicativas: sirven "como guía para notar unidades, procedimientos y estrategias" (910). Dos tipos de escucha: estratégica e intensiva. Tareas de comprensión o comunicativas: proporcionan "experiencias comunicativamente auténticas" (910). Tres tipos de escucha: atenta, selectiva y global.
Flowerdew y Miller	2005	Secuencia didáctica en tres fases: pre-audición, durante-la-audición y post-audición, y centrada en el proceso de comprensión. Clasificación de actividades en oposiciones binarias: con una o con más de una respuesta correcta, comprensión de detalles o comprensión general, en L1 o en L2, centradas en la forma o en la función, con soporte visual o sin soporte visual, individuales o en grupo.

Tabla 4. Aportaciones de especialistas de la enseñanza a la didáctica de la comprensión oral

3.5. CONCLUSIONES

a) Las actividades de comprensión oral se han clasificado de maneras diversas: según el tipo de respuesta (física, gráfica, verbal); según la longitud de la respuesta (sin respuesta, respuesta corta, respuesta larga); según el lugar de aparición (antes de la audición, durante la audición y después de la audición); según los objetivos de la comprensión (escucha atenta, selectiva, intensiva, interactiva), etc. En un contexto idóneo, la elección de unas u otras actividades estará en función de las necesidades de los estudiantes, y tratarán de mantener un filtro afectivo bajo: motivación y confianza alta, y nivel bajo de ansiedad (Krashen y Terrel, 1983). En cualquier caso, es recomendable utilizar una variedad de actividades para que los estudiantes puedan desarrollar distintos procesos, y porque los estudiantes pueden poner en funcionamiento procesos similares pero también diversos para realizar una misma actividad.

b) Síntesis de los capítulos 2 y 3 se puede establecer una secuencia para desarrollar la comprensión oral a través de un texto oral:

1. Pre-audición:

1.1 Activación, enriquecimiento y/o creación de conocimiento que facilite la comprensión del texto, es decir, los procesos de *bottom-up* (conocimiento fonológico, léxico y gramatical) y *top-down* (conocimiento esquemático y del contexto). De acuerdo con Rost (2006), el acceso al léxico y a la información visual son factores fundamentales en el procesamiento *top-down*, en consecuencia, parte de las actividades deberían basarse en el vocabulario clave del texto y en imágenes reales, al menos representativas, del texto.

1.2 Explicación clara de cómo va a desarrollarse la audición: rol del estudiante, propósito, actividades, tipo de respuesta, etc.

2. Durante la audición:

La comprensión oral es un proceso activo que engloba procesos de recepción de información, y construcción, interpretación y negociación de significado; y en el que el oyente, salvo en los casos en que está solo o el silencio es norma social (por ejemplo, en el cine), reacciona inmediatamente a los estímulos auditivos y visuales. Por estas razones es necesario que las actividades de comprensión incidan en el proceso de comprensión (para que el estudiante siga de cerca el proceso de comprensión, para que pueda practicar cierta estrategia, para comprobar, etc.), que la respuesta sea inmediata (verbal oral o escrita, gráfica o física) y que la consecuente reacción (del profesor u otros estudiantes) también lo sea, y que haya posibilidades de negociación de significado (con el profesor u otros compañeros). La técnica que permite poner en práctica este tipo de

explotación es la realización de pausas, preestablecidas o solicitadas por los estudiantes cuando las necesiten, durante la audición⁴; y el tipo de texto más idóneo para su aplicación es el texto audiovisual porque la imagen congelada mantiene el contexto.

Gracias a este procedimiento se minimiza el efecto distractor de leer una pregunta y producir una respuesta mientras se escucha / observa, se crean situaciones en las que el estudiante adquiere el rol de participante, y, como señalan Brown y Yule (1983), al implicar al estudiante en la actividad se favorece la motivación.

3. Post-audición:

3.1 Evaluación del proceso de audición

3.2 Actividades de consolidación o expansión a partir del contenido (semántico, pragmático, léxico, visual, etc.) del texto.

Esta secuencia general no tiene en ningún momento intención de ser prescriptiva ni de restringir las posibilidades de explotación de un texto, se asume que la explotación de un texto está en función de las necesidades y objetivos de los estudiantes.

c) Los textos orales utilizados deben ser breves porque procesar información en tiempo real en una L2 requiere un gran esfuerzo cognitivo, y para permitir una explotación intensiva del texto. Es difícil establecer un límite pero un referente orientativo pueden ser los DELE: en las convocatorias de 2006 todas las audiciones del DELE superior tuvieron una duración inferior a 5 minutos.

d) Siguiendo la recomendación de Krashen y Terrel (1983) y en consonancia con la dimensión del alumno como aprendiente autónomo de los *NRE*, en la medida de lo posible se puede y debería justificar la razón de ser de las actividades, de la secuencia didáctica y del uso de material audiovisual en términos didácticos. Esto puede favorecer la motivación y la responsabilidad del estudiante en el proceso de aprendizaje. En los casos de estudiantes acostumbrados a "malas prácticas", como el uso predominante de grabaciones sonoras y de preguntas centradas en comprobar la comprensión, en gran medida consecuencia del *BACKWASH** negativo de los exámenes de comprensión oral actuales, estas apreciaciones pueden ser muy necesarias.

⁴ Cabero y de Pablos (1990) comparan el rendimiento de un visionado estructurado, que aprovecha las posibilidades instrumentales del vídeo (pausa, rebobinado, etc.) y de intervención didáctica (preguntas del profesor y alumnos, comentarios sobre el fragmento visto, etc.), frente a un visionado lineal, en términos de asimilación de información y actitud hacia el vídeo. Los resultados indican que el visionado estructurado favorece la adquisición de información, el recuerdo a corto y medio plazo, y una actitud positiva del estudiante hacia la utilidad del vídeo en el aprendizaje de forma más significativa que el visionado lineal.

4. APORTACIONES PARA DESARROLLAR LA COMPRESIÓN ORAL DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS GRABACIONES AUDIOVISUALES, LA EVALUACIÓN DE LA COMPRESIÓN ORAL CON GRABACIONES AUDIOVISUALES Y LA DIDÁCTICA DE LAS GRABACIONES AUDIOVISUALES EN L2

4.1. LAS GRABACIONES AUDIOVISUALES EN LA DIDÁCTICA DE LA COMPRESIÓN ORAL

En este apartado se recogen algunas recomendaciones de especialistas de la enseñanza en relación con el uso de grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral. Se presenta la aportación de Brown y Yule (1983), Ur (1984, 1997), Rost (1991, 2002), Cassany, Luna y Sanz (1993), Nunan y Miller (1995), Larrañaga (2001) y Flowerdew y Miller (2005).

4.1.1 Brown y Yule (1983)

Estos autores consideran que el vídeo, junto con las imágenes estáticas, los mapas, gráficos, etc. constituyen un “apoyo externo”, y asumen que “the more external support is offered to a listener, the easier it is for him to understand the language used.” (85). Entre los beneficios del soporte visual destacan que proporciona información sobre el contexto, los interlocutores, y la relación entre ellos. Recomiendan una línea general de actuación: utilizar tanto “apoyo externo” como sea posible en los niveles iniciales para ayudar al estudiante a llegar a una interpretación razonable, y reducir el “apoyo externo” conforme avance el estudiante.

4.1.2. Ur (1984, 1997)

Como ya se comentó en el capítulo anterior, Ur (1984, 1997) considera que la dimensional visual forma parte de la comprensión oral en situaciones reales y defiende su incorporación en el aula. Ur (1984, 1997) no habla específicamente del vídeo o de actividades basadas en vídeo, pero en 1984 sí dedica un apartado a los materiales visuales (fotografías, dibujos, diagramas, etc.) y presenta actividades basadas en ellos. Además de la contextualización que aportan, Ur (1984) señala que favorecen el aprendizaje porque ayudan a focalizar la atención y porque son elementos motivadores.

4.1.3. Rost (1991 y 2002)

Rost (1991) propone alguna actividad específica para materiales en vídeo (p. ej. la 29), pero en muchos casos se trata de actividades que pueden realizarse indistintamente con vídeo o con cinta de audio (p. ej. la 3, la 9 y la 27).

Rost (2002) sostiene que el uso del vídeo debe seguir los principios generales de la enseñanza de la comprensión oral y lo resume del modo siguiente:

Pre-viewing (pre-listening) activities are needed to focus learners' attention, viewing tasks are required to allow for selective viewing (selective listening), the input must be divided into chunks to allow for effective processing and maximal use as "intake", there must be opportunities for clarification of meaning, and there must be practical follow-up activities. (151)

4.1.4. Cassany, Luna y Sanz (1993)

Estos autores escriben *Ensenyar llengua* (1993) pensando en la enseñanza / aprendizaje de la L1. En relación con el uso del vídeo, proponen una serie de actividades para desarrollar la comprensión oral que por su generalidad son a priori extensibles a la enseñanza / aprendizaje de una L2:

a) Imagen congelada. Se congela la imagen y los estudiantes extraen toda la información posible sobre la situación comunicativa.

b) Pensamientos y sentimientos. Consiste en congelar la imagen de un personaje después de que haya dicho algo significativo. A continuación, los estudiantes manifiestan qué puede estar pensando o sintiendo.

c) Vídeo y cuestionario. Los estudiantes leen y responden a un cuestionario sobre el vídeo que van a ver en parejas. A continuación ven el vídeo y comprueban sus respuestas.

d) Vídeo y resumen. Los estudiantes ven un vídeo con el propósito de tomar notas y escribir un resumen.

e) Imagen y sonido. La mitad de la clase escucha el vídeo sin imagen y la otra mitad lo ve sin sonido. Se forman grupos mixtos que intentan reconstruir la historia.

f) Comportamiento. Los estudiantes han de analizar y valorar el comportamiento comunicativo: uso de tú / usted, saludar o no saludar, etc.

g) Recreación. Los estudiantes escriben un texto (dialógico, expositivo, etc.) que ven pero no oyen.

h) Guión y vídeo. Los estudiantes elaboran un vídeo de corta duración.

4.1.5. Nunan y Miller (1995)

Estos autores recopilan una serie de ideas prácticas de varios autores para trabajar la comprensión oral. Estas propuestas incluyen el procedimiento general y una breve descripción del nivel, los objetivos, la duración y el tiempo de preparación, pero no los materiales y la puesta en práctica concreta. En relación con las grabaciones audiovisuales, el libro recoge propuestas que se pueden utilizar tanto con grabaciones en vídeo como con grabaciones sonoras (p. ej. las llamadas *Weather Report*, *Listening to the News* y *New Items*), y otras basadas específicamente en grabaciones audiovisuales. Entre estas últimas, hay ideas prácticas para el uso de documentales (*TV Documentary Report*), películas enteras (*Using Films in Advanced Listening Courses*), anuncios (*Appreciating Advertisements*) y telenovelas (*Listening to TV Soaps*).

4.1.6. Larrañaga (2001)

Larrañaga distingue cinco tipos de actividades basadas en materiales en vídeo para desarrollar la comprensión oral:

- a) Actividades de comprensión del componente no verbal (elementos extralingüísticos y paralingüísticos).
- b) Actividades de comprensión auditiva, en las que el vídeo se utiliza "como el material de audio clásico, pero aprovechando la imagen como material de apoyo" (63)
- c) Actividades de detección, centradas en la observación lingüística (práctica de funciones comunicativas, campos léxicos, etc.)
- d) Actividades de predicción, en las que el estudiante anticipa una información a partir de un fragmento.
- e) Actividades de dramatización, en las que una escena del vídeo sirve como modelo para una dramatización.

4.1.7. Flowerdew y Miller (2005)

Flowerdew y Miller resumen los principales beneficios de las grabaciones audiovisuales del modo siguiente:

video often promotes the motivation to listen; it provides a rich context for authenticity of language use; the paralinguistic features of spoken text become available to the learners (compared with radio, that is); and it aids learner's understanding of the cultural contexts in which the language is used. (172)

Estos autores defienden un visionado activo y que haya actividades previas y después de la audición. Este propuesta se puede relacionar con el modelo

centrado en el proceso que defienden en las págs. 184-186 (comentado en el cap. 3) Sin embargo, la propuesta de visionado activo (173) con diez preguntas de elección múltiple, recuerda a una prueba de evaluación y contradice el carácter procesual del modelo.

4.1.8. Resumen

La contribución de estos autores se resume en la tabla 5.

Brown y Yule	1983	El vídeo, las imágenes estáticas, los gráficos, etc. constituyen un "apoyo externo", y consideran que "the more external support is offered to a listener, the easier it is for him to understand the language used." (85) Línea general de actuación: utilización de tanto "apoyo externo" como sea posible en niveles iniciales para facilitar la comprensión y reducción conforme avance el estudiante.
Ur	1984, 1997	Considera que la dimensional visual forma parte de la comprensión oral en situaciones reales y defiende su incorporación en el aula. No habla específicamente del vídeo, pero sí de materiales visuales como fotografías, dibujos o diagramas, y defiende que favorecen el aprendizaje porque ayudan a focalizar la atención y porque son elementos motivadores.
Rost	1991, 2002	Rost (1991) propone actividades que pueden realizarse indistintamente con grabaciones sonoras y audiovisuales. Rost (2002) afirma que la didáctica del vídeo debe seguir los principios generales de la enseñanza de la comprensión oral y resume un marco en tres fases: "PRE-VIEWING (pre-listening) ACTIVITIES are needed to focus learners' attention, VIEWING TASKS are required to allow for selective viewing (selective listening), the input must be divided into chunks to allow for effective processing and maximal use as "intake", there must be opportunities for clarification of meaning, and there must be practical FOLLOW-UP ACTIVITIES." (151) (se han destacado las tres fases)
Cassany, Luna y Sanz	1993	Plantean ocho actividades específicas con grabaciones en vídeo en las que se aprovechan algunas de las posibilidades técnicas del medio, como la posibilidad de congelar la imagen, de visionar con imagen y sin sonido, y de visionar con sonido y sin imagen.

Nunan y Miller	1995	Recogen algunas propuestas prácticas que pueden realizarse tanto con grabaciones sonoras como audiovisuales (p. ej. <i>Weather Report</i> , <i>Listening to the News</i> y <i>New Items</i>), y otras basadas en textos de grabaciones audiovisuales: documentales (<i>TV Documentary Report</i>), películas (<i>Using Films in Advanced Listening Courses</i>), anuncios (<i>Appreciating Advertisements</i>) y telenovelas (<i>Listening to TV Soaps</i>).
Larrañaga	2001	Clasifica las actividades de comprensión basadas en vídeo en cinco grupos: actividades para ejercitar la comprensión del componente no verbal, actividades de comprensión, actividades de detección, actividades de predicción y actividades de dramatización.
Flowerdew y Miller	2005	Resumen los beneficios del uso del vídeo: favorece la motivación, proporciona un contexto de situación y transmite información cultural. Recomiendan un visionado activo y la realización de actividades previas, y después de la audición.

Tabla 5. Aportaciones de especialistas de la enseñanza a la didáctica de las grabaciones audiovisuales en la comprensión oral.

4.2. GRABACIONES AUDIOVISUALES EN LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN ORAL

En este apartado se examina cuál es el tratamiento que reciben las grabaciones audiovisuales en la evaluación de la comprensión oral con el objetivo de encontrar aportaciones que contribuyan a la didáctica de las grabaciones audiovisuales.

Los exámenes de certificación de nivel del español y del inglés más difundidos (los DELE, el *TOEFL* y los de la Universidad de Cambridge) no incluyen grabaciones audiovisuales. Tampoco incluyen este tipo de material las pruebas de diagnóstico de DIALANG.

Para elaborar este apartado se ha revisado la obra de Hughes (1989), Weir (1993), Alderson, Clapham y Wall (1995), Gruba (1997), Bejar et al (2000), Bordón (2001, 2004), Buck (2001), Rost (2002), Flowerder y Miller (2005), Wagner (2007). Entre ellos, solo Alderson, Clapham y Wall (1995), Gruba (1997), Bejar et al (2000), Buck (2001) y Wagner (2007) se plantean el uso de grabaciones audiovisuales en la evaluación.

4.2.1. Alderson, Clapham y Wall (1995)

Estos autores observan la conducta de los estudiantes durante tests con vídeo y se dan cuenta de que hay muchos estudiantes que no miran las imágenes. Esto les lleva a conjeturar que la imagen puede ser innecesaria y a realizar dos estudios. "The first compared a group's performance on the video listening test with its performance on the same test using only the soundtrack. (...). The second asked the same students which version of the test they preferred." (219). Estos son todos los detalles de la prueba y parece deducirse que el mismo grupo efectuó las pruebas con la misma grabación (en versión audiovisual y en sonora); de ser así, este hecho podría tener consecuencias en la validez de los resultados. En cualquier caso, los resultados indican que la presencia de la imagen no afecta a las puntuación obtenida en los tests, pero sí parece complicar la audición porque los estudiantes tienen que mirar a la pantalla y a la hoja de preguntas. En consecuencia, se inclinan por prescindir del vídeo.

4.2.2. Gruba (1997)

Este autor defiende la incorporación de "video media" en la evaluación. Gruba define "video media" como el "cluster of media in which dynamic visual elements (...) are blended with auditory elements to create a whole message unit" (335). Argumenta varias razones: la comprensión oral consiste en la interpretación de información auditiva y visual; el uso de "video media" en la evaluación está en consonancia con las prácticas pedagógicas en el aula; y la existencia de cursos de formación a distancia que incluyen materiales en vídeo justifica que la evaluación de estos cursos incluya este tipo de materiales.

4.2.3. Bejar et alter (2000)

Bejar et alter en su propuesta de definición del test de comprensión oral del *TOEFL* del año 2000 dedican un apartado a la tecnología en la evaluación, y sopesan los pros y contras del material en vídeo. Como beneficios señalan que el vídeo "offers the potential for enhanced face validity and authenticity" (28), y como inconvenientes destacan los costes de producción y puesta en práctica, que se desconoce si el vídeo aporta ventajas frente a las imágenes estáticas, y su "potential for distraction" (28). En este último sentido, no especifican en qué medida o cómo distrae el vídeo. En conclusión, se muestran partidarios de seguir utilizando audio y fotografías en los tests de comprensión oral e investigar el uso del vídeo.

En el *iBT* (*internet-based test*) de comprensión oral, el audio se sigue acompañando de imágenes estáticas (*ETS*, 2008), y según los ejemplos de la guía oficial de preparación de los tests (*ETS*, 2007) se trata de una sola imagen por audición.

4.2.4. Buck (2001)

Buck señala las ventajas e inconvenientes del uso del vídeo en pruebas de evaluación de la comprensión oral y se muestra partidario de una vía intermedia. Entre las ventajas señala que refleja situaciones de comunicación verosímiles, que permite activar los esquemas mentales y que es solidario con la tendencia de uso creciente de grabaciones audiovisuales en el aula. Entre los inconvenientes cita algunos que se pueden considerar externos, de orden económico y organizativo, y otros relacionados con los objetivos de la prueba. Entre estos últimos se puede destacar que piensa que la imagen es poco importante en la comunicación transaccional, que es la que se suele evaluar en los tests de comprensión oral, y que los tests intentan medir la habilidad para comprender la lengua y no la información visual. La vía intermedia es la utilizada en los exámenes *TOEFL* por ordenador, que consiste en mostrar una fotografía de la situación y los participantes. Como se ha apuntado en el subapartado anterior, esta opción sigue vigente en la actualidad.

4.2.5. Wagner (2007)

Wagner considera que “the non-verbal components of spoken communication are an important component of L2 listening ability” (67) y que la incorporación del canal visual puede mejorar la validez de las pruebas de comprensión, pero que antes de mostrarse a favor o en contra es necesario investigar cuál es el comportamiento visual de los estudiantes en una prueba de comprensión oral con vídeo. Con este fin lleva a cabo un estudio que consiste en colocar una cámara de vídeo al lado del monitor donde se va a reproducir el vídeo. Después de la prueba, mide con un cronómetro el tiempo que cada estudiante mantiene la mirada en la pantalla. Según su análisis, en la prueba los estudiantes observaron el vídeo un 69% del tiempo, y esta observación se mantuvo de forma regular a lo largo de todo el visionado. A partir de estos resultados, Wagner sugiere que los estudiantes perciben las imágenes como útiles para responder a las preguntas, y también que se puede negar lo que sostienen autores como Alderson, Clapham y Wall (1995), que los estudiantes están demasiado ocupados con el test para aprovechar el vídeo.

Estos resultados parecen ser excesivamente optimistas. En primer lugar, nada asegura que todo el tiempo que los estudiantes miran hacia la pantalla estén concentrados en ella. El campo de visión humano abarca más que una pantalla y solo la información que recae en la fovea se percibe con detalle. Por lo tanto, un estudio válido debería medir si la pantalla se percibe a través de la fovea. En segundo lugar, el tiempo necesario para leer y comprender las preguntas escritas y para contestar a las mismas condiciona el tiempo que los estudiantes pueden mirar a la pantalla.

4.2.6. Resumen

Las investigaciones están dirigidas a decidir sobre la conveniencia o no de incorporar grabaciones audiovisuales en la evaluación. Entre las ventajas de su uso están que es consistente con una definición de comprensión oral como proceso integrador de información auditiva y visual (Rubin, 1995; Gruba, 1997; Wagner, 2007), que está en consonancia con las prácticas pedagógicas en el aula (Gruba 1997; Buck 2001), que mejora la validez y la autenticidad del test (Bejar et alter, 2000; Wagner, 2007), que permite activar los esquemas mentales (Buck, 2001), y que la existencia de cursos de formación a distancia que incluyen materiales en vídeo justifica su inclusión en la evaluación de estos cursos (Gruba, 1997). Respecto a los inconvenientes, hay de índole económica y organizativa (Bejar et alter, 2000; Buck, 2001); hay autores que sugieren que los estudiantes están demasiado ocupados con las preguntas para prestar atención a la imagen y que la imagen es irrelevante (Alderson, Clapham y Wall, 1995); y Buck (2001) defiende que la imagen es poco importante en la comunicación transaccional, que es la que se suele evaluar en los tests de comprensión oral, y que los tests tienen el objetivo de evaluar solo la comprensión lingüística.

4.3. LAS GRABACIONES AUDIOVISUALES EN EL AULA DE L2

En esta sección se revisa algunos de los principales textos teóricos y teórico-prácticos sobre el uso de grabaciones audiovisuales en el aula de lenguas extranjeras, con la finalidad de encontrar aportaciones a la didáctica de la comprensión oral con este tipo de materiales, bien en forma de propuestas novedosas o de ideas que completen o refuercen planteamientos ya apuntados. Se sintetiza la contribución de Lonergan (1984), Tomalin (1986), Stempleski (1991), Arcario (1991), Stoller (1991), Bustos (1997), Amenós (1999), Corpas (2000), y Stempleski y Tomalin (2001) en la tabla siguiente.

Lonergan	1984	Defiende un visionado con actividades (él lo define como <i>Active viewing</i>) para dirigir la atención de los estudiantes a ciertos aspectos del vídeo y para mantener la motivación. Recomienda que la carga de lectura y escritura en las actividades realizadas simultáneamente al visionado sea la mínima posible, y propone la escucha con pausas cuando las actividades precisen de una producción más elaborada.
Tomalin	1986	Aconseja utilizar fragmentos breves (inferiores a cinco minutos para una sesión de una hora) porque el vídeo es un medio denso. Plantea siete actividades / técnicas con vídeo: visionado sin sonido, visionado sin imagen, predicción de lo que va a ocurrir o lo que van a decir los personajes, visionado del final y predicción de los acontecimientos anteriores,

escuchar y rellenar huecos del guión, *jigsaw viewing* (la mitad de la clase ve y escucha el vídeo y la otra mitad solo lo escucha; aquellos estudiantes que han visto el vídeo cuentan a los otros la historia), y visionado con pausas para observar las emociones de los personajes y la mayor o menor formalidad de las situaciones.

Stempleski	1991	<p>Ofrece unas pautas generales para enseñar con vídeo: utilizar fragmentos cortos, hacer varios visionados, visionado con actividades sobre distintos aspectos del vídeo (comprensión general, diferencias culturales, vocabulario, funciones y estructuras específicas), explicar la tarea antes de ver el vídeo.</p> <p>Añade dos actividades / técnicas a las de Tomalin (1986): enseñar el principio y el final de una escena para que los estudiantes reconstruyan la parte central, y mostrar los fragmentos de un vídeo desordenados para que los estudiantes determinen el orden.</p>
Arcario	1991	<p>Distingue siete factores que afectan a la comprensión de las grabaciones audiovisuales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Grado de soporte visual. 2. Calidad de la imagen y el sonido. 3. Densidad del lenguaje. 4. Claridad de la dicción, velocidad de habla y acento. 5. Dificultad de determinados elementos lingüísticos 6. Dificultad del lenguaje en general 7. Dificultad de la tarea
Stoller	1991	<p>Propone la explotación de materiales en vídeo en tres fases y sugiere actividades para cada una de ellas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Actividades de previsionado. Tienen la función de activar el conocimiento previo. Ejemplos de estas actividades son realizar una lluvia de ideas en torno a algún aspecto del vídeo o anticipar el contenido del vídeo a partir del título. 2. Actividades de visionado. Tienen el propósito de facilitar el visionado en sí mismo. Entre otras, Stoller presenta actividades de comprensión general y específica, y aprovecha la técnica de la escucha con pausas para que el profesor pueda clarificar aspectos del vídeo y para que los estudiantes puedan discutir el contenido del vídeo o realizar actividades de predicción. 3. Actividades de postvisionado. Estas actividades fomentan "the use of newly acquired knowledge stemming from the video, the possible integration of information gained from other thematic unit sources with

information from the video, and the use of both written and oral language.” (32). Entre otras, Stoller propone hacer sondeos en clase, resumir de forma oral u escrita el vídeo, y plantear un debate.

Bustos	1997	<p>Plantea tres tipos de prácticas con vídeo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De detección, en las que “el estudiante debe deducir la información que se le exige sólo a través de las imágenes que observa” (98). Por ejemplo, escribir los mandatos a partir de las imágenes de un vídeo instructivo. 2. De expresión, que incluyen actividades de predicción, dramatización y conversación. 3. De comprensión de elementos no verbales y verbales. En la comprensión de lo no verbal, aconseja el visionado sin sonido para concentrar el trabajo de los estudiantes en ese tipo información. Dentro de la comprensión verbal, distingue entre actividades de comprensión global (p. ej. resúmenes) y actividades de comprensión de detalle (p. ej. preguntas abiertas).
Amenós	1999	<p>Después de apuntar la complejidad que entraña medir la dificultad de una película o secuencia, describe algunos “aspectos que sí pueden calibrarse con cierta fiabilidad” (773):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Complejidad de la historia, estructura y trama de la película o secuencia. 2. Número y complejidad de los personajes. 3. Complejidad del tipo de lengua(s) utilizada(s). 4. Grado de solidaridad entre palabra, sonido e imagen.
Corpas	2000	<p>Hace una serie de recomendaciones sobre el uso del vídeo en general, entre ellas: mantener al grupo activo a través de actividades, utilizar fragmentos de no más de 5-10 minutos de duración, introducir el tema, motivar y explicar las instrucciones antes del visionado.</p>
Stempleski y Tomalin	2001	<p>Sintetizan las técnicas de presentación del vídeo en seis: con imagen y sin sonido, con sonido y sin imagen, visionado normal, visionado con pausas, visionado de la escena desordenada, exposición de la mitad de los estudiantes a la imagen del vídeo y de la otra mitad al audio, y sugieren actividades a partir de ellas.</p>

Tabla 6. Contribuciones desde la didáctica de las grabaciones audiovisuales en L2.

4.3.1. Resumen

En la didáctica del vídeo en general en L2 se han encontrado aportaciones en tres direcciones. Por una parte, hay planteamientos que refuerzan ideas ya apuntadas en las conclusiones del capítulo 3 (apartado 3.5). En este sentido, se afianza la necesidad de que los fragmentos sean breves, con una duración no superior a 5-10 minutos (Tomalin, 1991; Stempleski, 1991; Corpas, 2000; Tomalin y Stempleski, 2001); y la explotación en tres fases, con un previsionado que sirva para activar conocimiento previo (Stoller, 1991), y en el que se explique la tarea (Stempleski, 1991; Corpas, 2000), un visionado con actividades que faciliten la comprensión (Stoller, 1991) y con pausas (Lonergan, 1984; Stoller, 1991), y un postvisionado que consolide o amplíe el conocimiento adquirido durante el visionado (Stoller, 1991; Corpas, 2000). Por otra parte, Stempleski y Tomalin (2001) ofrecen una síntesis de los modos de presentación del *input* del vídeo (con imagen y sin sonido, con sonido y sin imagen, visionado normal, etc.). En último lugar, hay propuestas específicas para medir la comprensibilidad de un texto audiovisual (Arcario, 1991; Amenós 1999). Estos criterios complementan lo expuesto por autores como Brown y Yule (1983), Brown et al. (1984), Anderson y Lynch (1988) o Nunan (1989 y 1999) respecto a la gradación del *input* y de la tarea.

4.4. CONCLUSIONES

Este capítulo ha recogido aportaciones de la propia didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral y de dos campos estrechamente relacionados: la evaluación de la comprensión oral con grabaciones audiovisuales, y la didáctica de las grabaciones audiovisuales en el aula de lenguas extranjeras.

En relación con la didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral, un hecho llamativo consiste en no haber encontrado ningún libro específico con esa temática. Los autores abordan esta materia en forma de apartados breves o dentro de otros apartados en libros sobre la enseñanza / aprendizaje de la comprensión oral (Brown y Yule, 1983; Ur, 1984; Rost, 1991 y 2002; Nunan y Miller, 1995; Flowerdew y Miller, 2005), sobre la enseñanza / aprendizaje de lenguas (Ur, 1997; Cassany, Luna y Sanz, 1993) o en forma de artículos (Larrañaga, 2001). Respecto a las aportaciones propiamente dichas, se observa que los principios teóricos se limitan a retomar principios generales de comprensión oral (Rost, 2002), que muchas de las explotaciones didácticas pueden ser utilizadas indistintamente con grabaciones sonoras y audiovisuales (caso de Rost, 1991 y de Nunan y Miller, 1995), y que algunas recomendaciones son excesivamente generales (Brown y Yule, 1983; Flowerdew y Miller, 2005). Cassany, Luna y Sanz (1993) presentan actividades / técnicas que explotan las posibilidades de las grabaciones audiovisuales, pero estas propuestas son más fruto de la experiencia docente que de justificaciones teóricas o empíricas sobre su

razón de ser o sus beneficios, o al menos no se cita ningún estudio que avale las técnicas / actividades propuestas.

En la evaluación de la comprensión oral no se han encontrado contribuciones relevantes. Por una parte, los exámenes de certificación del español y del inglés más extendidos (los DELE, el TOEFL y los exámenes de Cambridge) y las pruebas de diagnóstico de DIALANG no incorporan grabaciones audiovisuales. Existe, por tanto, un desajuste entre la creciente presencia de grabaciones audiovisuales en el aula y su uso en la evaluación, y también riesgo de un *backwash* negativo: si solo se utilizan grabaciones sonoras en la evaluación de la comprensión oral, puede haber tendencia a favorecer este tipo de grabaciones, por ejemplo, en las investigaciones didácticas, en el tipo de material grabado que publican las editoriales de ELE, o en la adquisición de material de los centros. Por otra parte, las investigaciones en la evaluación con grabaciones en vídeo están todavía valorando la idoneidad de incorporar las grabaciones audiovisuales en la evaluación. Aunque no existe consenso, los argumentos a favor (entre otros, coherente con una definición de comprensión oral como proceso integrador de información visual y auditiva, en consonancia con las prácticas en el aula, otorga mayor validez y autenticidad al test) son más numerosos y contundentes que los argumentos en contra de tipo no económico (los tests deben evaluar la comprensión lingüística, la imagen es poco importante o irrelevante).

La didáctica del vídeo en L2 corrobora el modelo de explotación en tres fases de un texto oral propuesto en el punto 3.5 y la conveniencia de utilizar fragmentos breves. Sin embargo, del mismo modo que en la didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral, se observa falta de fundamentación teórica y/o empírica en las propuestas prácticas. Por ejemplo, algunos de los modos de presentación / técnicas de visionado de Tomalin (1986), Stempleski (1991) y Tomalin y Stempleski (2001) son fruto de las posibilidades técnicas (visionado del fragmento desordenado, visionado con sonido y sin imagen, visionado con imagen y sin sonido) y de la experiencia docente, y carecen de validación teórica / empírica, o al menos no se citan estudios que justifiquen estas prácticas frente a un visionado normal.

La revisión bibliográfica realizada sobre la didáctica y la evaluación de la comprensión oral y la didáctica de las grabaciones audiovisuales ha permitido responder satisfactoriamente a las cuestiones 1, 2 y 3 planteadas en el capítulo 1. En cambio, estos mismos autores no han abordado los aspectos 4 y 6 (características formales de las grabaciones audiovisuales y aprendizaje multimedia), y han hecho pocas observaciones en torno al funcionamiento del cerebro (punto 5). Estas consideraciones se han centrado en la memoria y en la atención, y han obviado la comprensión audiovisual y el procesamiento simultáneo de imagen y sonido. Por ejemplo, Rost (2002) dedica apartados a la memoria y a la atención, Flowerdew y Miller (2005) explican el funcionamiento de la memoria a través de un libro de 1979; y Gil-Toresano (2004) distingue entre memoria a corto plazo y a largo plazo.

5. LAS GRABACIONES AUDIOVISUALES: CARACTERÍSTICAS FORMALES; COMPRENSIÓN AUDIOVISUAL; MEMORIA, ATENCIÓN Y PROCESAMIENTO SIMULTÁNEO DE IMAGEN Y SONIDO; APRENDIZAJE MULTIMEDIA

Este capítulo tiene el propósito de examinar una serie de cuestiones que se consideran necesarias para la didáctica de las grabaciones audiovisuales y que no han sido tratadas en profundidad ni en la didáctica de la comprensión oral en L2, ni en la didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral, ni en la evaluación de la comprensión oral con grabaciones audiovisuales, ni en la didáctica de las grabaciones audiovisuales en L2 (conclusión del cap. 4):

1. ¿Cuáles son las características formales de las grabaciones audiovisuales?
2. ¿Cómo se produce la comprensión visual y la comprensión de grabaciones audiovisuales? ¿Cómo funciona la memoria, la atención y el procesamiento simultáneo de imagen y sonido?
3. ¿Cuáles son las teorías actuales sobre el aprendizaje multimedia?

5.1. ANÁLISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS FORMALES DE LAS GRABACIONES AUDIOVISUALES

Dentro de las grabaciones audiovisuales tienen cabida una variedad de tipos de TEXTOS*: telediario, entrevista, reportaje, teleserie, documental, publicidad, largometraje, cortometraje, etc. El objetivo de este apartado es identificar y analizar las características formales comunes a todos los textos de las grabaciones audiovisuales.

- a) Transmisión de información de forma simultánea por dos canales: oral y visual. El procesamiento simultáneo de información oral y visual se trata en el punto 5.3.
- b) Sucesión de imágenes y sonido predeterminada (material grabado). El oyente no puede interactuar con las personas y los objetos grabados, pero sí puede desplazarse a través de la grabación adelante o atrás, detenerla, etc. cuando dispone de la grabación en soporte físico (DVD, disco duro, etc.) o la grabación está alojada en la red en un formato que lo permita, y al mismo tiempo, la visualice con un reproductor con estas prestaciones.
- c) Transmisión de la información visual a través de una pantalla (pantalla para proyector, televisor, monitor de ordenador, etc.).
 - c1) Bidimensionalidad. Es el aspecto más destacable a priori. Esta característica, sin embargo, no afecta a la percepción. Como explican Gazzaniga y Heatherton (2003), la retina humana solo capta y transmite *input* bidimensional al cerebro, que es el que reconstruye las imágenes en

tres dimensiones⁵. De este modo, un objeto y una fotografía de este objeto producen el mismo estímulo en la retina, y en ambos casos se percibe tridimensionalidad.

c2) Contexto de situación. Las imágenes aportan un contexto al discurso oral y pueden ser más o menos solidarias. Cuanto mayor sea la solidaridad, más se facilitará la comprensión al oyente. Por ejemplo, una conversación en una cafetería sobre la energía nuclear frente a un reportaje sobre la energía nuclear. Arcario (1991) propone una técnica para medir el grado de soporte visual: visionar la grabación sin audio para ver cuánto puede comprenderse a partir de la imagen.

c3) Información sobre los interlocutores. Las imágenes pueden transmitir distintas informaciones sobre los interlocutores: estado afectivo (expresión facial, postura, en cierta medida dirección de la mirada –en cierta medida porque al oyente le pueden faltar referentes para saber a dónde miran–); su grado de comprensión (gestos de asentimiento con la cabeza, dirección de la mirada); su relación (mayor o menor proximidad y contacto), etc.

Este tipo de información no es exclusiva del canal visual y también puede y es transmitida por el canal oral. La única información que tiene serias dificultades para comunicarse de forma oral es la información afectiva. Esto es lo que demuestra un estudio hecho por Whittaker (1995), en el que compara la transmisión de información afectiva, sobre el turno de palabra y el grado de comprensión en tres situaciones: por vía telefónica, cara a cara y por videoconferencia. El propio Whittaker sugiere que se debe al carácter inconsciente de gran parte de la información afectiva.

c4) Perceptibilidad de la información visual.

En el visionado en el aula, el tamaño de la pantalla y la distancia del estudiante respecto a la misma pueden alterar la relación tamaño-distancia considerada durante el rodaje y la producción, y, consecuentemente, modificar su perceptibilidad.

Gay-Lord (1967) ofrece una serie de recomendaciones sobre la ubicación de la pantalla y los estudiantes que han sido asumidas, entre otros, por Cabero (2000). Las propuestas se especifican para una disposición alineada de asientos (es decir, el estudiante tiene que ver por encima del que está sentado delante de él) y están relacionadas, entre otros aspectos, con la distancia máxima y mínima entre el estudiante y la pantalla y con los ángulos visuales verticales y horizontales. La tabla 7 recoge sus propuestas de distancias visuales máximas y mínimas en función del tamaño de la pantalla. Si se divide la distancia visual máxima y mínima por la diagonal de la pantalla se obtiene que la distancia visual máxima es

⁵ Algunos de los factores que permiten al cerebro reconstruir la profundidad del *input* retiniano bidimensional son la disparidad entre las imágenes transmitidas por cada retina, el conocimiento del tamaño aproximado de muchos objetos y que los objetos lejanos crean una imagen en la retina más pequeña que los objetos cercanos.

aproximadamente 10 veces la diagonal y la distancia visual mínima 3 veces la diagonal.

Tamaño de la pantalla	Distancia visual máxima	Distancia visual mínima
17" (0,431 m.)	4,5 m.	1,14 m.
19" (0,48 m.)	4,6 m.	1,16 m.
21" (0,533 m.)	5,8 m.	1,47 m.
23" (0,584 m.)	5,9 m.	1,49 m.
24" (0,609 m.)	6,5 m.	1,65 m.

Tabla 7. Distancias visuales máxima y mínima en función del tamaño de la pantalla. Gay-Lord (1967: 41, 42)

En cuanto al ángulo visual vertical, este no debe superar en más de 30° la altura normal de la vista (ver figura 1); en relación con el ángulo horizontal, "una línea de visibilidad de no más de 45° del eje es el ángulo máximo recomendado para ver la mayor parte del material sin distorsión objetable." (1967: 63, ver figura 2). Muchas de las pantallas actuales son planas, es decir, carecen de la curvatura característica de los televisores de rayos catódicos. De este hecho se puede deducir que con una pantalla plana es posible una amplitud del ángulo horizontal mayor.

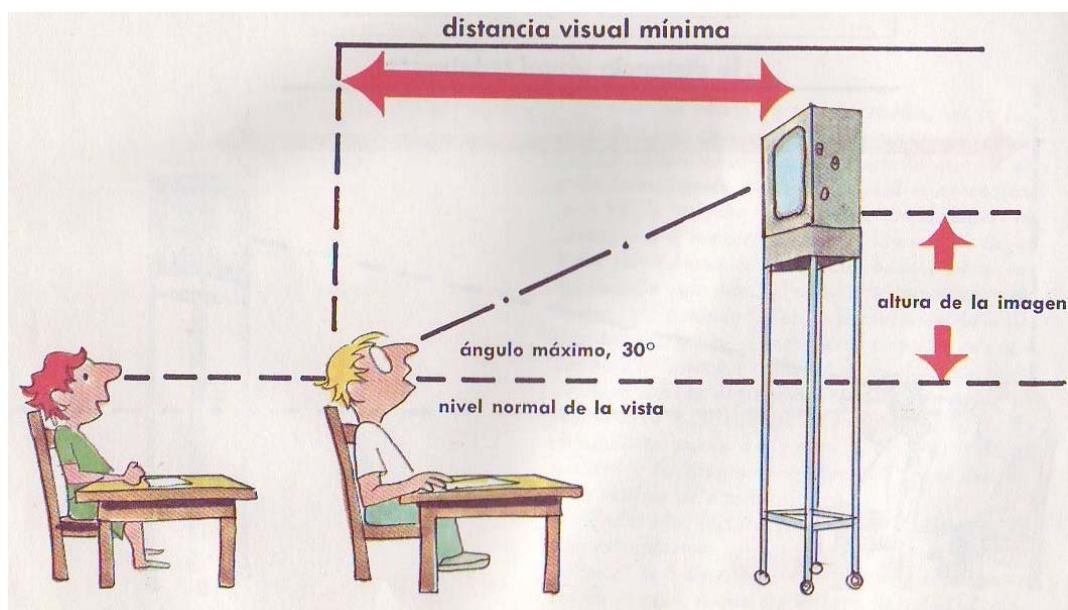


Figura 1. Ángulo vertical máximo (Gay-Lord, 1967: 42)

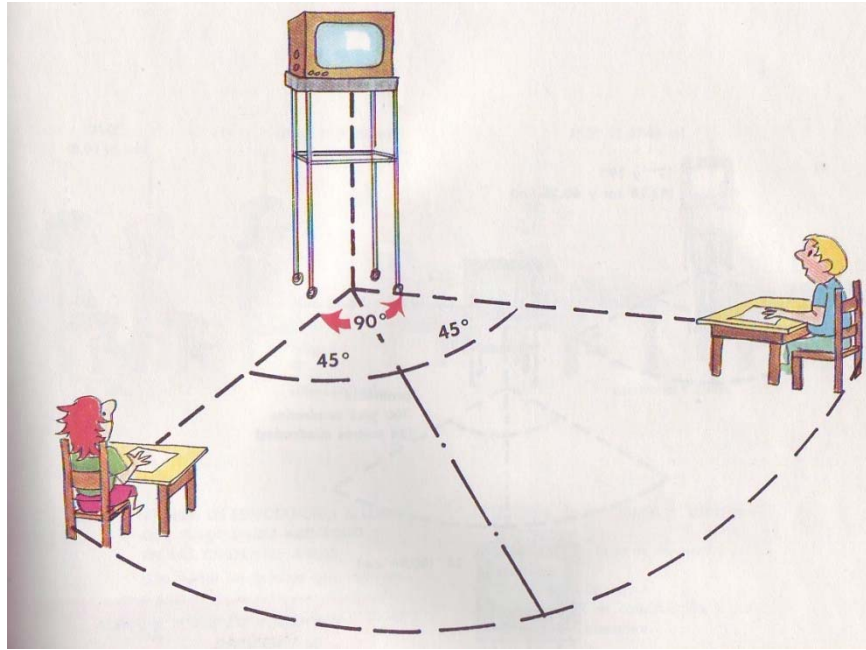


Figura 2. Ángulo horizontal máximo (Gay-Lord, 1967: 43)

d) Transmisión de la información oral (verbal, efectos sonoros, etc.) a través de uno o cada uno de los altavoces. Las personas utilizan la diferencia de tiempo en la recepción de los sonidos en cada una de los oídos y la diferencia de intensidad para determinar el origen de los sonidos. En las grabaciones audiovisuales el oyente no pueda valerse de estos recursos para determinar el origen del sonido. Estas carencias se pueden suplir con la imagen, por ejemplo, con un primer plano de la persona que habla.

e) Discurso oral planificado. Los textos de las grabaciones audiovisuales tienen AUTENTICIDAD DE ORIGEN* cuando se han producido por y para hablantes de una L1 determinada. El discurso oral es en este sentido auténtico, pero tiene la peculiaridad de que suele estar planificado, puesto que se trata (salvo en los casos de discurso oral espontáneo, p. ej., retransmisión deportiva) de un discurso escrito para ser recitado (largometraje, reportaje, telediario, documental, etc.). Otra característica es que se ha escrito para parecer oral. Sin embargo, esta oralidad planificada no llega a ser totalmente genuina. En relación a los géneros de ficción, Chaume (2001: 80) señala lo siguiente:

los recursos de coloquialidad encuentran su límite en la supresión [o menor frecuencia de aparición] de digresiones, redundancias, hipérbatos, anacolutos y dubitaciones que cansarían al espectador y que, probablemente, poco cooperarían a cumplir con las convenciones formales de longitud, inmediatez y relevancia lingüística establecidas en este género de textos.

f) Lenguaje audiovisual. "El lenguaje audiovisual es el conjunto de los modos de organización artificial de la imagen y el sonido que utilizamos para transmitir ideas

o sensaciones, ajustándolas a la capacidad del hombre para percibir las y comprenderlas” (Rodríguez, 1998: 24-25). Estas ideas o sensaciones tienen que ver principalmente con la comunicación de conceptos de tiempo, espacio, acción y psicología del personaje y la señalización de secuencias importantes (Anderson y Field, 1983).

Ambrós y Breu (2007) identifican y describen los componentes básicos del lenguaje audiovisual: los movimientos de cámara (fija, zum, trávelin, etc.), los ángulos de encuadre (normal, picado, contrapicado, etc.), los tipos de plano (plano de detalle, primer plano, plano medio, etc.), la profundidad de campo, el campo y el contracampo, el eje, el montaje (lineal, paralelo, alterno, etc.), la luz (cruzada, picada, frontal, etc.), el tiempo (elipsis, distensiones, y secuencias prospectivas y retrospectivas), la música y las transiciones (corte seco, fundido, cortina, etc.).

No se exponen las características e implicaciones de cada uno de estos elementos por la extensión necesaria para hacerlo y porque estas especificaciones se pueden encontrar en libros como el de Ambrós y Breu (2007: 69-100) y en la red, en sitios webs como el del *Proyecto media* del Ministerio de Educación: (<http://recursos.cnice.mec.es/media/cine/index.html>).

5.2. LA COMPRESIÓN VISUAL Y LA COMPRESIÓN DE GRABACIONES AUDIOVISUALES

La comprensión visual es un proceso complejo. Según Dondis (1973), existen diez componentes constitutivos de cualquier imagen: el punto, la línea, el contorno, la dirección, el tono, el color, la textura, la escala, la dimensión y el movimiento. No es un objetivo de este trabajo abordar los procesos de percepción de cada uno de estos elementos, pero si parece necesario presentar la teoría clásica que describe el proceso de integración de todos ellos en la mente: la teoría de la Gestalt.

La escuela de la Gestalt fue fundada a principios del s. XX por M. Wertheimer, W. Kohler y K. Koffka. La palabra alemana Gestalt (forma, estructura) se utiliza para designar la idea de una totalidad organizada, en la que la percepción de la totalidad no se corresponde con la suma de sus constituyentes. Las leyes básicas de la Gestalt son dos: la ley de figura y fondo, y la ley de la buena forma. Según la primera ley, el sistema perceptivo tiende a fijar la atención sobre un objeto u varios objetos (figura), que sobresalen del resto de objetos (fondo). La segunda ley sostiene que el sistema perceptivo busca la forma de organización más simple o más consistente. Se rige por una serie de principios básicos, entre ellos:

- a) Proximidad: los elementos más próximos entre sí, tienden a percibirse formando parte del mismo objeto.
- b) Similitud: los objetos se organizan en función de la similitud de forma, color u orientación entre ellos.

- c) Buena dirección o continuidad: tendencia a interpretar las líneas que se cruzan como continuas.
- d) Cierre: tendencia a completar figuras que tienen vacíos.

Del mismo modo que en la comprensión oral, en la comprensión visual intervienen procesos de *bottom-up* y *top-down*. Un ejemplo clásico de un proceso visual *top-down* es el dibujo que es visto como una joven o una anciana según el contexto previo. Si antes de observar la figura ambigua, los sujetos miran una figura no ambigua de la anciana o de la joven, es muy probable que vuelvan a ver esta misma figura en el dibujo ambiguo (Gleitman, 1981). Otro ejemplo ilustrativo es el siguiente: **A ELENA DE TROY A**, en el que la interpretación de "A" como "H" o "A" depende del contexto simultáneo (adaptado al español de Gazzaniga y Heatherton, 2003).

Las descripciones de los procesos de comprensión visual de grabaciones audiovisuales se derivan de teorías sobre la atención visual a estímulos en vídeo. Existen dos explicaciones contrapuestas: la teoría reactiva y la teoría activa⁶. En la teoría reactiva la atención visual "is fundamentally reactive and passively controlled by superficial nonmeaningful characteristics of the medium" (Anderson y Lorch, 1983: 4). Algunas de estas características son el movimiento, las transiciones, y los efectos de sonido. Según esta teoría, una vez se ha conseguido la atención visual, la comprensión visual es automática.

La teoría activa defiende que el telespectador controla su atención en base a procesos de comprensión *bottom-up* y *top-down*, y que las fluctuaciones en la atención se deben al propio proceso de comprensión y a la posibilidad de realizar otras actividades (Anderson y Lorch, 1983). En oposición a la teoría reactiva, la comprensión es previa a la atención y la determina. Esta relación entre la atención y comprensión visual se basa en cinco estudios de distintos investigadores (Anderson y Lorch, 1983) y es asumida por otros autores (Seels et al., 2004).

La comprensión visual no es pues ni un proceso sencillo ni pasivo. El concepto de *visual literacy* (alfabetización visual) fue acuñado por Debes en 1969 y hay autores, entre otros, Dondis (1973), Ambròs y Breu (2007) y Hurtado (2008), que defienden la necesidad de una "alfabetización visual" del mismo modo que existe una "alfabetización verbal". La facilidad / pasividad con la que se asocia lo audiovisual es en realidad una preconcepción existente en aquellos países donde la mayor parte de las producciones comerciales no requieren un gran esfuerzo cognitivo (frente, por ejemplo, al cine de Kieślowski o Bergman) porque tienen poco contenido o porque repiten esquemas ya conocidos (versiones, segundas partes, etc.). Los estudios de Salomon (1983) sobre las preconcepciones de los niños sobre la televisión y otros medios ponen de manifiesto que la preconcepción en términos de dificultad que se tiene de un medio (televisión, libro, etc.) y de la

⁶ Estas teorías fueron propuestas para la atención y la comprensión visual de la televisión por parte de niños, pero los propios autores señalan que "believe that the theory is equally applicable to adults" (Anderson y Lorch, 1983: 10).

habilidad de uno mismo para comprenderlo influyen en la cantidad de esfuerzo mental que el individuo destina a la comprensión. Aunque los resultados de Salomon se basan en pruebas con niños, las conclusiones son a priori extensibles a adultos: los niños (y los adultos) “treat television as an easy source of information and perceive themselves to be highly efficacious in processing its messages. (...) they invest little effort in it and extract little inferential knowledge from it” (194). Por supuesto, son los objetivos o propósitos del telespectador los que determinan en última instancia la manera de ver y escuchar.

La comprensión audiovisual es un proceso de adición y combinación de información visual y auditiva. Es adición en el sentido de que la fusión entre lo visual y auditivo no es total, y tanto la parte visual como la auditiva pueden subsistir de forma independiente. Es combinación en tanto que “el sonido hace ver la imagen de un modo diferente a lo que esta muestra sin él, (y) la imagen, por su parte, hace oír el sonido de modo distinto a como éste resonaría en la oscuridad” (Chion, 1990: 31, se ha añadido la conjunción “y” entre paréntesis). Chion (1990) acuña el concepto de VALOR AÑADIDO* para describir este fenómeno de enriquecimiento mutuo entre imagen y sonido. Ejemplo de cómo la imagen influye en la interpretación del sonido es que un mismo ruido puede sonorizar dos acontecimientos distintos. El ruido de una sandía aplastada puede sonorizar en una comedia una sandía que se aplasta y en una película bélica un cráneo arrollado por un tanque (ejemplo de Chion, 1990). Ejemplo de cómo el sonido influye en la interpretación de la imagen es indicar con la música que el héroe está corriendo un grave peligro (ejemplo de Rodríguez, 1998). Como consecuencia de este valor añadido, en ejercicios de descripción de secuencias audiovisuales se observa la aparición de fenómenos de “ilusión retrospectiva”, como el recuerdo de sonidos que no existieron u el olvido de otros que sí se produjeron (Chion, 1990).

5.3. MEMORIA, ATENCIÓN Y PROCESAMIENTO SIMULTÁNEO DE INFORMACIÓN VISUAL Y AUDITIVA

La memoria es la capacidad del sistema central para adquirir, almacenar y recordar información, y la base del conocimiento y el pensamiento. El modelo clásico de memoria consta de tres componentes: memoria sensorial, memoria a corto plazo y memoria a largo plazo. Fue propuesto por Atkinson y Schiffrrin en 1968 (“Human memory: a proposed system and its control processes”) y es conocido como el *modal memory model*, donde *model* hace referencia a que es común o estándar. En este modelo, el *input* sensorial deja una huella en el sistema nervioso de una duración inferior a un segundo (memoria sensorial). La información a la que se presta atención pasa a la memoria a corto plazo, que tiene un límite de capacidad de pocos elementos y una duración de unos veinte segundos. Transcurrido este tiempo, la información desaparece, a menos se haga un esfuerzo para mantener la información. Finalmente, aquella información que se codifica pasa a la memoria a largo plazo, que mantiene la información durante mucho tiempo y tiene una capacidad casi ilimitada. Este modelo ha recibido

algunas críticas, entre ellas, la visión de la memoria a corto plazo como una simple unidad de almacenamiento, cuando se ha demostrado que es más bien una unidad de procesamiento en la que intervienen distintos tipos de información, y que no puede explicar por qué pacientes con la memoria a corto plazo seriamente dañada tienen la memoria a largo plazo en buen estado.

Como alternativa a la memoria a corto plazo de Atkinson y Schiffrin, Baddeley y Hitch (1974) propusieron el concepto de *working memory*: "a limited capacity system allowing the temporary storage and manipulation of information necessary for such complex tasks as comprehension, learning and reasoning" (Baddeley, 2000: 418). En 1974, el modelo de *working memory* constaba de tres elementos: un *visuospatial sketchpad*, que almacena la información visual, un *phonological loop*, que almacena información auditiva, y un *central executive*, que controla la interacción entre estos dos sistemas subsidiarios y la memoria a largo plazo, y no tiene capacidad de almacenamiento. Baddeley (2000) analiza algunas limitaciones del modelo, entre ellas, que no explica dónde se relaciona la información del *visuospatial sketchpad* y *phonological loop* y de la memoria a largo a plazo; y propone un cuarto elemento, el *episodic buffer*: una unidad de almacenamiento temporal en la que se interrelacionan distintos tipos de información. La unidad es *episodic* en tanto que almacena episodios donde se integra la información, y está controlada por el *central executive*, capaz de recuperar, manipular y modificar la información de esta unidad, y responsable de la interrelación de la información en episodios con sentido. En la figura 3 puede verse un esquema del modelo.

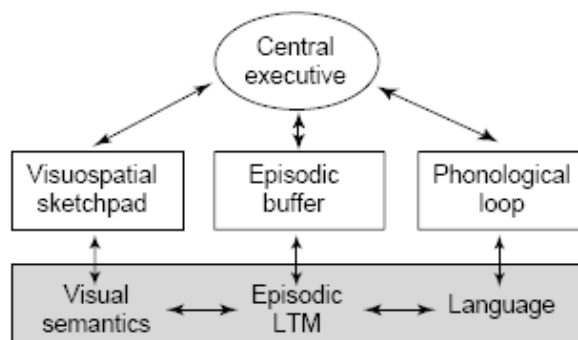


Figura 3. Esquema de la versión actual de *working memory* (Baddeley, 2000: 421)

Las zonas sombreadas indican sistemas cognitivos "cristalizados", capaces de almacenar información a largo plazo, y las zonas no sombreadas representan capacidades "fluidas", no modificables por el aprendizaje.

Baddeley (2000) considera que el *episodic buffer* tiene un límite de capacidad determinado por el número de piezas de información que puede almacenar, pero no especifica cuál es este límite.

Miller (1956) observó que el número de elementos que pueden ser procesados en la memoria a corto plazo es aproximadamente siete, más o menos dos. Este límite

no se refiere a bits de información sino a *chunks*, grupos de información relacionados, que funcionan independientemente del número de bits que los compongan. De este modo, es complicado recordar la secuencia "ICUIMPM CER", pero no lo es tanto si la información forma unidades significativas: "IC" (Instituto Cervantes), "UIMP" (Universidad Internacional Menéndez Pelayo), "MCER" (*Marco común europeo de referencia*). Cowan (2001), después de revisar la concepción de *chunk* y distintos estudios sobre límites de la memoria a corto plazo, concluye que el límite en adultos es de tres a cinco.

La existencia de posibles interferencias entre el procesamiento simultáneo de información visual y verbal (por el canal auditivo) ha sido revisada y analizada por Cowan (1998, 2004, 2005) y Cowan y Morey (2007). Este autor resume que existen dos posiciones básicas: una que considera que existen límites individuales para la memoria visual y verbal respectivamente, y que por lo tanto no hay interferencia entre ambas; y otra que defiende que existe un límite compartido entre ambas, y que puede haber interferencias. Según Cowan, este límite común sería el *focus of attention*, una categoría dentro del modelo de *working memory* de Cowan, o el *episodic buffer* de Baddeley (Cowan, 2001, 2004, 2005). Baddeley (2001) rechaza esta atribución, y señala que en su modelo el límite no depende solo del *episodic buffer*, sino también del *central executive*, pero no indica ningún límite específico. Cowan (2004, 2005) señala que distintos estudios obtienen resultados mixtos. Sus propias investigaciones tampoco son concluyentes, y en ellas se observa que el límite de tres a cinco *chunks* no es totalmente aplicable al procesamiento simultáneo de información visual y verbal: sujetos con dos *chunks* en la memoria visual, pueden mantener más de tres *chunks* en la memoria verbal (por el canal auditivo) sin una gran dificultad añadida. La conclusión de Cowan y Morey es que "new techniques are needed to investigate working memory while controlling encoding and responding conflicts" (2007: 687-8).

El estudio de la atención ha dado resultados más definidos. Atender es "disponer los sentidos y la mente para enterarse de algo que se dice, se hace u ocurre en su presencia" (Moliner, 2007: 296).

La atención visual es selectiva y funciona en paralelo y en serie⁷. La selección visual fundamental es el movimiento de los ojos. Del mundo visual, el ser humano solo puede procesar lo que está dentro de su campo de visión, y dentro de este campo de visión, solo la información recibida a través de la fovea se percibe con detalle. Entre las pruebas para determinar cómo la atención selecciona el *input* visual, están las de búsqueda del intruso en una serie. Cuando solo existe una diferencia entre el intruso y los otros elementos, el intruso es detectado de inmediato. Este tipo de estudios parece probar que las características primitivas (p. ej., color y forma), se procesan de forma paralela. Por contra, en los estudios con un intruso que se diferencia del resto en dos o más características, la búsqueda deja de ser

⁷ Este párrafo está basado en Gazzaniga y Heatherton (2003) y Gleitman, H. (1981) (4ª ed., 1995)

inmediata, y es necesario observar cada uno de los elementos por separado. La atención auditiva es también selectiva. Prueba de ello es el *cocktail party phenomenon*: es posible concentrarse en una conversación en una fiesta ruidosa. Aunque la atención es selectiva y de este modo favorece el procesamiento de cierto input, no anula totalmente el procesamiento de información de forma inconsciente. Así, aunque una persona esté concentrada en una conversación, si oye una información significativa, como pueda ser su nombre, es probable que este estímulo le llame la atención.

5.4. EL APRENDIZAJE MULTIMEDIA

MULTIMEDIA* se define como la presentación de texto (oral o escrito) e imagen (estática o en movimiento) (Mayer, 2001, 2006). En este sentido, tanto un libro con imágenes como una grabación audiovisual son considerados multimedia.

El APRENDIZAJE MULTIMEDIA* consiste en la construcción de conocimiento a partir de texto e imagen. La justificación del aprendizaje multimedia se escenifica en el principio multimedia de la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia (TCAM) desarrollada por Mayer: bajo ciertas condiciones, los estudiantes aprenden mejor a partir de texto e imagen que solo texto (Mayer, 2001; Mayer, 2006a; Fletcher y Tobias, 2006). Al igual que toda la teoría, este principio tiene justificación teórica y empírica. Desde un punto de vista teórico, se sostiene que lo multimedia "takes advantage of the full capacity of humans for processing information. When we present material only in the verbal mode, we are ignoring the potential contribution of our capacity to also process material in the visual mode" (Mayer, 2006a: 4). La justificación empírica se basa en nueve tests de transferencia y retención de información a partir de texto (oral o escrito) e imagen y solo texto (oral o escrito). En seis de las nueve pruebas de retención de información, los estudiantes que recibían información por dos canales superaron a los estudiantes que recibían información solo por un canal. En todas las pruebas de transferencia de información, los estudiantes que recibían información por dos canales superaron a los estudiantes que recibían información por un canal.

Además de la TCAM, existen otras teorías sobre el aprendizaje multimedia, entre ellas: la teoría de la carga cognitiva de Sweller (Sweller, 2006) y el modelo de comprensión integral de texto e imagen de Schnotz (Schnotz, 2006). Como señalan Mayer (2006b) y Schnotz (2006) en muchos aspectos fundamentales las tres teorías son consistentes unas con otras. De las tres teorías, la de Mayer es la que ha dado lugar a un mayor número de principios sobre el aprendizaje multimedia y es la que se va a desarrollar a continuación.

Uno de los aspectos más destacables de la TCAM es que su justificación teórica se asienta en teorías sobre el funcionamiento del cerebro y que cada uno de los principios está corroborado por pruebas empíricas. Las teorías en las que se basa la TCAM y los supuestos que asume son los siguientes:

a) A partir de la teoría de la codificación dual de Paivio⁸, sostiene que el ser humano posee canales separados para el procesamiento de información recibida a través del oído (texto oral u otros sonidos) y la vista (imagen y texto escrito).

b) A partir del modelo de *working memory* de Baddeley⁹, defiende que existen límites en la cantidad de información que puede ser procesada al mismo tiempo por cada uno de los canales (oral y visual)¹⁰.

c) A partir de la teoría del procesamiento activo de Mayer (2001, 2006), asume que "humans actively engage in cognitive processing to construct a coherent mental representation of their experiences (Mayer, 2001: 50). Estos procesos cognitivos incluyen prestar atención, organizar el *input* e integrar el *input* con el conocimiento previo.

Además del principio multimedia, Mayer (2006c, 2006d, 2006e) presenta once principios sobre el aprendizaje multimedia agrupados de la siguiente manera:

a) Principios para favorecer el PROCESAMIENTO ESENCIAL* (*essential processing*) en el aprendizaje multimedia:

a1) principio de segmentación (*segmenting principle*): "people learn more deeply when a multimedia message is presented in a user-paced segments rather than as a continuous unit" (Mayer, 2006c: 180)

a2) principio de preparación (*pretraining principle*): "people learn more deeply from a multimedia message when they know the names and characteristics of the main concepts" (Mayer, 2006c: 170)

a3) principio modalidad (*modality principle*): "people learn more deeply from a multimedia message when the words are spoken rather printed" (Mayer, 2006c: 170)

b) Principios para minimizar el PROCESAMIENTO EXTRAÑO* (*extraneous processing*) en el aprendizaje multimedia:

b1) principio de coherencia (*coherence principle*): "people learn more deeply from a multimedia message when extraneous material is excluded rather than included" (Mayer, 2006d: 183).

⁸ La referencia dada por Mayer (2006b) es Paivio, A. (1986). *Mental representations: a dual coding approach*. Nueva York: OUP.

⁹ Las referencias dadas por Mayer (2006b) son Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford: OUP. y Baddeley, A. D. (1999). *Human memory*. Boston: Allyn and Bacon.

¹⁰ En el apartado 4.3 se desarrolla con más detalle la cuestión de los límites y posibles interferencias al procesar simultáneamente información por el canal visual y auditivo.

b2) principio de guía (*signaling principle*): "people learn more deeply from a multimedia message when cues are added that highlight the organization of the essential material" (Mayer, 2006d: 183)

b3) principio de redundancia (*redundancy principle*): "people learn more deeply from graphics and narration than from graphics, narration, and on-screen text" (Mayer, 2006d: 184)

b4) principio de proximidad espacial (*spatial contiguity principle*): "people learn more deeply from a multimedia message when corresponding words and pictures are presented near rather than far from each other on the page or screen" (Mayer, 2006d: 198)

b5) principio de proximidad temporal (*temporal contiguity principle*): "people learn more deeply from a multimedia message when corresponding animation and narration are presented simultaneously rather than successively" (Mayer, 2006d: 198)

Los principios de proximidad espacial y temporal de Mayer son equivalentes al principio de atención dividida (*split-attention principle*) de Sweller (Mayer y Moreno, 1999). Este principio defiende lo siguiente:

where instruction includes multiple sources of information that must be mentally integrated in order to be intelligible, those sources of information should be both physically and temporally integrated in order to reduce unnecessary search for referents and to reduce extraneous cognitive load (Sweller y Ayres, 2006: 145)

Sweller y Ayres (2006) señalan tres condicionantes de este principio: el principio solo es aplicable cuando las distintas fuentes de información son incomprensibles aisladamente, el principio es pertinente cuando el material tiene una CARGA COGNITIVA INTRÍNSECA* alta, y ambos condicionantes dependen tanto del material educativo como de las características del aprendiz.

c) Principios de base social:

c1) principio de personalización (*personalization principle*): "people learn more deeply when the words in a multimedia presentation are in conversational style rather than formal style" (Mayer, 2006e: 201)

c2) principio de voz (*voice principle*): "people learn more deeply when the words in a multimedia message are spoken in a standard-accented human voice rather in a machine voice or foreign voice" (Mayer, 2006e: 211)

c3) principio de imagen (*image principle*): "people do not necessarily learn more deeply from a multimedia presentation when the speaker's

image is on the screen rather than not on the screen” (Mayer, 2006e: 211)

5.5. CONCLUSIONES

a) Las imágenes pueden transmitir distintas informaciones sobre el contexto y los interlocutores: su estado afectivo (por la expresión facial, la postura, la dirección de la mirada, etc.); su grado de comprensión (por los gestos de asentimiento con la cabeza, la dirección de la mirada, etc.); su relación (por la mayor o menor proximidad, el contacto físico, etc.), su aspecto físico, etc. Estas informaciones también pueden transmitirse verbalmente, sin embargo, según los estudios de Whittaker (1995), el estado afectivo tiene serias dificultades para transmitirse verbalmente por producirse en gran medida de forma inconsciente. Como consecuencia, por un lado, la ausencia de la imagen puede privar al estudiante de la comprensión del estado afectivo de los interlocutores; y por otro lado, las preguntas de comprensión afectiva se responden preferentemente por vía visual.

b) La perceptibilidad de la información visual se ve afectada por el tamaño de la pantalla, su ubicación y la posición de los observadores. Gay-Lord (1967) ofrece una serie de recomendaciones para una disposición alineada de asientos: la distancia visual máxima del observador no debe superar diez veces la diagonal de la pantalla y no debe ser inferior a tres veces esta diagonal, el observador no debe elevar el cuello más de 30° respecto a la posición normal para ver la pantalla, y el estudiante debe estar dentro de la superficie configurada por dos segmentos laterales que forman ángulos de 45° a un eje constituido por la perpendicular a la pantalla desde su punto central.

c) El discurso de las grabaciones audiovisuales producidas por y para hablantes de una L1 determinada es auténtico, pero tiene la peculiaridad de que suele estar planificado, puesto que en la mayoría de los casos se trata de un discurso escrito para ser recitado. Aunque este discurso se ha escrito para parecer oral, no llegar a ser totalmente genuino.

d) El lenguaje audiovisual consta de numerosos componentes y la comprensión visual de grabaciones audiovisuales es un proceso complejo. Esto ha motivado que autores como Dondis (1973), Ambròs y Breu (2007) y Hurtado (2008), defiendan la necesidad de una “alfabetización visual”. Se asuma o no esta necesidad, no parece que corresponda al profesor de lenguas extranjeras enseñar a comprender y a valorar el lenguaje audiovisual. Sí es recomendable que el profesor de L2 conozca lo suficiente el lenguaje audiovisual para poder juzgar la calidad e idoneidad de una grabación con criterios propios del medio (además de aquellos criterios o conocimientos que utilice para seleccionar y didactizar materiales). En pruebas de evaluación con vídeo, esto será tanto más necesario, cuanto más importante pueda ser el resultado de la prueba.

e) La comprensión audiovisual es un proceso de adición y combinación de información visual y auditiva. Es adición en el sentido de que la fusión entre lo visual y auditivo no es total, y tanto la parte visual como la auditiva pueden subsistir de forma independiente. Es combinación en tanto que el sonido y la imagen se enriquecen mutuamente para crear imágenes y sonidos distintos a los que resultarían de la percepción de cada uno de ellos por separado (Chion, 1990; Rodríguez, 1998). Desde el punto de vista de la comprensión audiovisual como adición, es posible separar comprensión auditiva / visual con grabaciones audiovisuales, y así ocurre de manera inequívoca cuando se realiza un visionado sin audio o sin imagen. Desde el punto de vista de la influencia recíproca entre imagen y sonido, es más adecuado hablar de comprensión audiovisual, y en su caso, orientar la comprensión hacia información auditiva o visual, sin que se pueda considerar la información auditiva o visual como irrelevante en el proceso de comprensión.

f) Existen límites en la cantidad de información que puede ser procesada al mismo tiempo por cada canal (oral y visual) y en la *working memory*. Cowan (2001), después de revisar la concepción de *chunk* y distintos estudios, llega a la conclusión de que el límite de la *working memory* en adultos es de tres a cinco *chunks*. Los estudios actuales no permiten afirmar si los límites son propios de cada canal, y por lo tanto no hay interferencia entre canales, o si existe un límite compartido para el procesamiento visual y oral, y puede haber interferencias (Cowan 1998, 2004, 2005; Cowan y Morey, 2007). Por lo tanto, no se puede considerar que la información visual suponga una carga cognitiva que distraiga del procesamiento de la información auditiva, como sugerían Bejar et al. (2000).

g) La atención es selectiva (Gazzaniga y Heatherton, 2003; Gleitman, 1981) y por lo tanto el procesamiento simultáneo de diversas informaciones por el mismo canal crea un conflicto de atención que repercute negativamente en la comprensión. Este efecto negativo ha sido demostrado en el campo de la educación multimedia (Mayer y Moreno, 1998)¹¹, y se reproduce en el área del ELE cuando se utilizan preguntas de comprensión escritas en un folio con grabaciones audiovisuales, con el agravante, respecto al contexto de Mayer y Moreno (1998), de que la pantalla y el folio están en áreas de visión relativamente alejadas. Esto es lo que sugieren unas pruebas de comprensión con dos versiones de una misma grabación (audiovisual y sonora) realizadas en 2008 (ver estudio 1 en el capítulo 6).

h) De la conclusión f) se deriva que es necesario que en las prácticas de comprensión con grabaciones audiovisuales se minimice el conflicto de atención visual entre la imagen de las grabaciones audiovisuales y las preguntas de comprensión, sin causar un conflicto de atención auditiva, resultante de la presentación de las preguntas de forma oral y simultánea a la grabación, ni un

¹¹ Estos autores realizan pruebas de retención y resolución de problemas a estudiantes que veían y escuchaban un vídeo en un monitor (grupo 1), y a otros que veían el mismo vídeo en un monitor y leían el texto de la audición en la pantalla (grupo 2). Los estudiantes del grupo 1 obtuvieron mejores resultados que los del grupo 2 en ambas pruebas.

conflicto de atención temporal, si las preguntas se entregaran después de la audición. En el área del aprendizaje multimedia se ha propuesto una serie de principios para reducir los conflictos de atención visual y temporal: los principios de proximidad espacial y temporal (Mayer, 2006d) y el principio de atención dividida (Sweller y Ayres, 2006). Estos principios no han sido validados en el aprendizaje multimedia en L2, pero su fundamentación teórica es congruente con el modelo de *working memory* de Baddeley (2000) y con el carácter selectivo de la atención (Gazzaniga y Heatherton, 2003; Gleitman, 1981), y por lo tanto constituyen un punto de partida para el uso de grabaciones audiovisuales en el aula de ELE.

i) De todos los principios de la TCAM desarrollados por Mayer (2006b, 2006c, 2006d, 2006e), solo el principio multimedia ha sido validado en la enseñanza / aprendizaje de L2 (Plass y Jones, 2006). Sin embargo, se puede asumir también aquellos principios congruentes con planteamientos aceptados en la didáctica de la comprensión oral en L2, y que refuerzan el modelo de explotación didáctica propuesto en el capítulo 3. Se trata del principio de preparación (proporcionar conocimiento previo), el principio de segmentación (dividir la información en fragmentos significativos) y el principio de guía (dirigir la atención del estudiante hacia los aspectos más relevantes).

6. ESTUDIOS

En este capítulo se describen 5 estudios llevados a cabo con la intención de mejorar la didáctica de la comprensión oral con grabaciones audiovisuales. En aras de la objetividad, las pruebas no se efectuaron en situación de clase sino en situaciones similares a las de un examen: lectura individual y en silencio de los ítemes, realización de la prueba de manera individual y en silencio, y entrega de las respuestas.

Antes de describir los estudios se presenta la tipología de preguntas de comprensión audiovisual que será utilizada en la caracterización de las preguntas de comprensión en las distintas pruebas.

6.1. PROPUESTA DE PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN AUDIOVISUAL

Los capítulos 3 y 4 han abordado distintas actividades / preguntas de comprensión oral desde la didáctica de la comprensión oral (cap. 3), desde la didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar y evaluar la comprensión oral (cap. 4), y desde la didáctica de las grabaciones audiovisuales en el aula de L2 (cap. 4). Estas propuestas de actividades / preguntas no incorporan de manera expresa referencias a la dimensión visual en la justificación de las preguntas / actividades (el caso más claro es de la evaluación, pues ni los DELE, ni las pruebas de diagnóstico DIALANG, ni el TOEFL presentan grabaciones audiovisuales) y cuando lo hacen es de forma insuficiente o poco congruente (ver caps. 3 y 4).

La dimensión visual es parte de la comprensión oral (Ur, 1984, 1997; Rubin, 1995; Gruba, 1997 y Wagner, 2007) y, en casos de comprensión audiovisual, lo visual modifica la comprensión de la auditivo y viceversa (Chion, 1990; Rodríguez, 1998). Por ello, se ha considerado relevante proponer una tipología de preguntas de comprensión oral que incluya la doble dimensión auditiva / visual. Esta tipología se ha creado a partir de la adaptación de la clasificación de Gerot (1985), que establece una clasificación de preguntas de comprensión de textos escritos a partir del análisis de 500 preguntas de comprensión escrita. Se ha elegido esta propuesta como punto de partida por su sencillez (cinco tipos), su potencial para describir preguntas, y porque se basa exclusivamente en criterios de comprensión, y no otros, como pudieran ser la longitud de la pregunta, el lugar de aparición, mayor o menor objetividad, etc. La descripción de Gerot hace referencia a información textual, en un caso contextual, y no presenta referencias a los elementos tipográficos e iconográficos de los textos escritos.

Las definiciones y los comentarios a las definiciones que se proponen a continuación no se consideran concluyentes, pero sí lo suficientemente elaboradas para describir las preguntas planteadas en las pruebas de validación / refutación de hipótesis desde una perspectiva de la comprensión oral como comprensión de información auditiva y visual. Esta propuesta también puede ser

un punto de partida en la descripción y administración de información audiovisual en futuras investigaciones.

Gerot (1985) define los cinco tipos de respuesta del modo siguiente:

Replicative response: "the answer replicates or repeats the text word for word or with only minor alterations in tense, voice, number or person" (119).

Echoic response: "the answer and text differ lexicographically but are semantically near-equivalents" (119).

Synthesis response: "the reader must be able to connect, integrate and conflate a number of disparate though pin-pointable bits of information that are spread across (orthographic) sentences, paragraphs or even the whole text" (119).

Oblique response: la respuesta se infiere a partir de un "localized, pin-pointable stretch of the text; to reconstruct the answer the reader must infer something which follows from something mentioned" (120).

Surmise response: la respuesta "must be inferred, not from a localized or pin-pointable clue or clues in the text, but from diffuse clues throughout the whole text and from the reconstituted context of situation" (120).

La propuesta de adaptación es la siguiente:

RESPUESTA ITERATIVA: la respuesta consiste en la repetición de palabras del texto (con posibles cambios en la persona, número, tiempo, modo, voz del verbo) y en la descripción o reconocimiento de personas u hechos observados en la imagen. La información visual se presenta en la pregunta en forma de fotogramas extraídos de la grabación audiovisual o en una versión verbalizada de dichos fotogramas.

La pregunta 2 del estudio 2 constituye un ejemplo de pregunta iterativa centrada en información auditiva:

TEXTO:

Él: Dime, dime

Ella: 410

Él: 410

Ella: 13

Él: 13

Ella: 78

Él: 78

PREGUNTA: Escribe el número de teléfono de la chica

RESPUESTA: 4101378

RESPUESTA ECOICA: es una versión de la respuesta iterativa en la que el texto oral y la respuesta difieren léxicogramaticalmente, y los fotogramas presentados o su versión verbalizada no coinciden con los originales pero sí son representativos de ellos.

La pregunta 1 del estudio 1 B-A / B-AV constituye un ejemplo de pregunta ecoica centrada en información auditiva:

TEXTO:

Él: (...) me ha dicho que una de cada cuatro personas muere en el intento.

PREGUNTA: ¿Cuál es el porcentaje de personas que muere al intentar subir cimas de 8000 metros?

a) 15%

b) 25%

c) 35%

RESPUESTA: b) 25%

RESPUESTA SINTÉTICA: el telespectador ha de relacionar e integrar información oral y visual dispersa a lo largo del texto por un proceso de descodificación lingüística y reconocimiento visual. La información visual puede presentarse en la pregunta en forma de fotograma, imagen representativa o verbalización representativa.

La pregunta 2 del estudio 1 es un ejemplo de pregunta sintética centrada en información auditiva:

TEXTO: tengo algunas lesiones, digamos que son crónicas, son de dolores cada día y lo sobrellevo, lo sé llevar pero hay días que me hundo por estar soportando esos dolores. Entonces eh quiero que lleguen ya los Juegos para para dejar de sufrir en este aspecto, ¿no?, pero también no quiero que lleguen porque sé que es el final de mi carrera.

PREGUNTA: ¿Quiere Almudena que llegue pronto el momento de participar en los Juegos Olímpicos?

a) No, porque serán los últimos Juegos Olímpicos en los que participe.

b) Sí, porque tiene algunas lesiones y a veces no puede soportar el dolor.

c) Las opciones "a" y "b" son correctas.

RESPUESTA: c) las opciones "a" y "b" son correctas

RESPUESTA POR INFERENCIA DE INFORMACIÓN UBICADA EN UN FRAGMENTO DETERMINADO: la respuesta se obtiene por un proceso de descodificación lingüística y reconocimiento visual y realizando inferencias a partir de información oral y visual

que aparece en un momento determinado de la grabación. La información visual puede presentarse en la pregunta en forma de fotograma, imagen o descripción verbal representativa, como una verbalización obtenida por inferencia, o como una imagen representativa de esta inferencia.

La pregunta 1 del estudio 1 B-A y B-AV ofrece un ejemplo de pregunta por inferencia ubicada en un fragmento determinado:

TEXTO: a la tercera va la vencida

pregunta: La ascensión de Edurne al Dhaulagiri fracasó en dos ocasiones

- a) verdadero
- b) falso

RESPUESTA: b) verdadero

RESPUESTA POR INFERENCIA DE INFORMACIÓN DISPERSA: la respuesta se obtiene por un proceso de descodificación lingüística y reconocimiento visual y haciendo inferencias a partir de información oral y visual que aparece en distintos puntos de una grabación. La información visual puede presentarse en la pregunta en forma de fotograma, imagen o descripción verbal representativa, como una verbalización obtenida por inferencia, o como una imagen representativa de esta inferencia.

La pregunta 2 del estudio 3 es un ejemplo de respuesta por inferencia de información dispersa centrada en información auditiva y visual:

TEXTO:

Chico pelirrojo: ¡JODER, CÓMO PINCHA! (DEJA CAER EL ÁRBOL QUE TRANSPORTA)

Chico moreno: ¡Calla y agarra, coño!

Chica: ¿Necesitáis ayuda? (los chicos la miran maravillados) Que si queréis que os ayude.

Chico pelirrojo: No, no gracias.

Chico moreno: Sí, por favor, coge de aquí.

Chica: En ese caso, os ayudaré solo con una mano. Vaya, os debe de encantar la Navidad.

Chico pelirrojo: PARA NADA, YO LA ODO. ES UNA FESTIVIDAD REACCIONARIA QUE NADIE DEBERÍA CELEBRAR. ES COMO CELEBRAR LOS CUMPLEAÑOS O LA MENOPAUSIA.

Chico moreno: Anda, cállate y vamos para arriba.

Chica: Pues a mí me gusta la Navidad.

Chico pelirrojo: HOMBRE, Y A MÍ, CLARO QUE ME GUSTA.

Chica: ACABAS DE DECIR QUE LA ODIABAS.

Chico pelirrojo: ¿HE DICHO YO ESO? Bueno, lo que ocurre es que ES UN TRAUMA DE LA INFANCIA, MI PRIMERA NOVIA SE FUGÓ CON EL PAJE DEL REY MELCHOR; DESDE ENTONCES HE TENIDO MUY MALA SUERTE CON LAS MUJERES.

Chica: ¿Es siempre así o a veces respira?
 Chica moreno: Hoy le has pillado en su día tímido.
 Chico pelirrojo: Sé que hablo demasiado, pero es que las personas que carecemos de atractivo tenemos que mostrar nuestra belleza interior por medios distintos al visual.
 Chica: Tampoco estás tan mal.
 Chico pelirrojo: ¿De verdad? ¡Díos mío!, eres la primera mujer en veintidós años que me dice algo tan hermoso.
 Chico moreno: Estudias con el profesor Tristán, ¿verdad?
 Chico pelirrojo: NO TE PREOCUPES POR ÉSTE, VIENE CON EL ÁRBOL.
 Chica: Sí, ¿le conoces?
 Chico moreno: No, pero te vi el otro día.
 Chico pelirrojo: ¿LA VISTE EL OTRO DÍA Y NO ME DIJISTE NADA?
 Chica: Bueno, chicos, ha sido un placer. (el chico pelirrojo la mira con la boca entreabierta) ¡Hola! (al profesor) Por cierto, me llamo María (los chicos se miran con una sonrisa de complicidad).

Aquellas partes que indican que es quejica, torpe y un poco mentiroso aparecen en mayúscula.

PREGUNTA: ¿Cómo es el chico pelirrojo?

- a) extrovertido, paciente (patient), un poco mentiroso
- b) bromista, mañoso (good with one's hands), quejica (complaining)
- c) torpe (clumsy), quejica, un poco mentiroso
- d) torpe, sociable, quejica, mandón (bossy)

RESPUESTA: c) torpe, quejica, un poco mentiroso

COMENTARIOS:

a) En las definiciones no se ha especificado la importancia de lo auditivo (de carácter verbal o no verbal) y lo visual para responder a las preguntas. Se considera que en la enseñanza / aprendizaje de la comprensión oral en el aula de L2, lo fundamental es desarrollar la comprensión de información oral verbal, pero que son las necesidades particulares de los estudiantes y objetivos concretos del visionado los que determinan esta cuestión. Por ejemplo, si el objetivo es aprender la cinésica asociada al saludo / despedida entre amigos, tanto la información verbal oral como la información visual son primordiales. Por esta razón las definiciones tratan por igual la información oral y visual.

b) En la propuesta no se ha precisado las relaciones de mayor o menor solidaridad que se establecen entre la información verbal oral y la visual. Dado que se asume que en la enseñanza / aprendizaje de la comprensión oral en L2 el objetivo principal es el desarrollo de la comprensión de información oral verbal, las relaciones se plantean desde el punto de vista de la información visual con

respecto a la información auditiva¹². En un continuo de mayor o menor solidaridad son posibles numerosas concreciones. En esta propuesta se ha considerado dos posiciones básicas. Por un lado, la solidaridad de lo visual respecto a lo verbal favorece la comprensión de la información verbal. Por otro lado, la falta de solidaridad de lo visual respecto a lo verbal no favorece la comprensión verbal, y puede suponer que el telespectador realice interpretaciones menos fructuosas de lo verbal en un visionado audiovisual que un visionado solo audio. En el primer caso, lo visual puede describirse como redundante, informativo, revelador, etc., en definitiva, coadyuvante respecto a lo auditivo. Por ejemplo, hacer el gesto de decir adiós con la mano justo antes o al mismo tiempo de despedirse verbalmente es coadyuvante de la información verbal. En el segundo caso, lo visual puede considerarse esencialmente accesorio o decorativo respecto a lo verbal¹³. Por ejemplo, un primer plano del presentador de noticias. Las potenciales interpretaciones menos fructuosas no tendrían su origen en que el procesamiento simultáneo de la información visual y oral del vídeo limite los recursos cognitivos disponibles para procesar la información oral del vídeo (ver 5.3 Memoria, atención y procesamiento simultáneo de información visual y auditiva), sino en la influencia recíproca entre audio e imagen en el visionado de grabaciones audiovisuales (concepto de valor añadido de Chion [1992]). Sí que existiría un conflicto de atención con repercusiones en la comprensión en el procesamiento de dos informaciones por el mismo canal (las imágenes del vídeo y las preguntas de comprensión). La falta de solidaridad entre audio e imágenes no es per se negativa, puesto que así ocurre en la vida fuera del aula, pero es necesario valorar este aspecto (y no solo la parte verbal) en la selección y didactización de materiales audiovisuales.

6.2. ESTUDIO 1

6.2.1. Objetivo de la prueba

a) Investigar si el conflicto de atención entre la imagen de una grabación audiovisual y las preguntas de comprensión escritas en un folio tiene repercusiones en la comprensión.

b) Estudiar la percepción que tienen los estudiantes de la imagen cuando se utilizan únicamente PREGUNTAS CENTRADAS EN INFORMACIÓN AUDITIVA*.

¹² Desde otro punto de vista se podría defender lo contrario, dado que en las producciones audiovisuales se suele grabar primero la imagen y después el audio por el mayor coste económico de la imagen (Rodríguez, 1998), y porque lo que define actualmente a la grabación audiovisual es la imagen y no el audio (Chion, 1992), es decir, una grabación audiovisual sin audio sigue siendo una grabación audiovisual, mientras que una grabación sonora no se puede considerar audiovisual.

¹³ La caracterización de lo visual como "redundante, revelador, informativo, coadyuvante, ilustrativo, decorativo" proviene de una sugerencia de Agustín Yagüe en una conversación telemática.

6.2.2. Hipótesis

a) Como consecuencia del conflicto de atención entre la información visual transmitida por la pantalla y información visual escrita en un folio (las preguntas de comprensión), aquellos estudiantes que escuchen las grabaciones en una versión solo audio obtendrán mejores resultados en pruebas de comprensión centradas en información auditiva que aquellos estudiantes que escuchen esta misma audición en su versión audiovisual.

b) La utilización de preguntas de comprensión centradas únicamente en información auditiva comportará una valoración negativa de la imagen del vídeo por parte de los participantes.

6.2.3. Lugar y fechas de las pruebas

Las pruebas se llevaron a cabo en el Campus de las Llamas de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo los días 28 y 29 de agosto y 2 de septiembre de 2008, con el apoyo de Lourdes Díaz, directora de los cursos de Español para Extranjeros, de Montse Prieto, de la Secretaría de Alumnos de Posgrado, y del personal de servicios de la UIMP.

6.2.4. Metodología

Se seleccionaron dos grabaciones audiovisuales similares (A y B, dos entrevistas a deportistas con una duración similar) y se crearon dos pruebas de comprensión parecidas (mismo número de preguntas y mismo formato de las preguntas: V/F y elección múltiple) que estaban centradas en la información auditiva de las grabaciones audiovisuales. De cada una de las grabaciones audiovisuales (A-AV y B-AV) se extrajo el sonido para presentarlas como grabaciones de audio (A-A y B-A).

Con el respaldo de la UIMP, se diseñó una publicidad con información sobre la prueba que se colgó en los tabloneros de anuncios del Campus de las Llamas de la UIMP y se distribuyó entre los estudiantes de los cursos de ELE de nivel B2+ y C1 (ver anexo 2).

6.2.5. Descripción de las grabaciones

grabaciones A-A y A-AV	A-A: versión solo audio (ver anexo 3) A-AV: versión audiovisual (ver anexo 4)
duración	2 min 5 s
tipo de texto	entrevista
resumen	la gimnasta Almudena Cid habla sobre su próxima

	participación en los Juegos Olímpicos de Pekín y su carrera como gimnasta
origen de la grabación	web de RTVE "tve a la carta": http://www.rtve.es/alacarta/ (consultada el 28 de agosto de 2008)

Tabla 8. Descripción de las grabaciones A-A y A-AV

grabaciones B-A y B-AV	B-A: versión solo audio (ver anexo 5) B-AV: versión audiovisual (ver anexo 6)
duración	2 min 2 s
tipo de texto	entrevista
resumen	la alpinista Edurne Pasabán habla sobre su próxima ascensión al Dhaulagiri y el alpinismo
origen de la grabación	web de RTVE "tve a la carta": http://www.rtve.es/alacarta/ (consultada el 28 de agosto de 2008)

Tabla 9. Descripción de las grabaciones B-A y B-AV

6.2.6. Preguntas de comprensión

Las preguntas de las audiciones A y B fueron utilizadas en las dos versiones de cada grabación (A-A y A-AV, B-A y B-AV). A partir de las preguntas de A y B se crearon dos versiones (tipo 1 y tipo 2) que mantenían el orden de preguntas pero variaban el orden de las respuestas a cada cuestión. De este modo, se redactaron cuatro enunciados:

- A-A y B-AV (tipo 1) (ver anexo 7)
- A-A y B-AV (tipo 2) (ver anexo 7)
- B-A y A-AV (tipo 1) (ver anexo 7)
- B-A y A-AV (tipo 2) (ver anexo 7)

La audición se desarrolló del modo siguiente: lectura de las preguntas, primer visionado, pausa, segundo visionado, y pausa antes de recoger las pruebas. La duración de las pausas estuvo en función de las necesidades de los estudiantes. Después de escuchar / visionar ambas grabaciones, se entregó una pregunta adicional para averiguar cómo hubieran valorado los informantes la presencia de la imagen en las grabaciones sin imagen (A-A y B-A).

ENUNCIADOS A-A Y B-AV (TIPOS 1 Y 2):

¿Crees que te hubiera ayudado ver las imágenes en la audición de Almudena?

a) Sí b) No c) Indiferente

ENUNCIADOS B-A Y A-AV (TIPOS 1 Y 2):

¿Crees que te hubiera ayudado ver las imágenes en la audición de Edurne Pasabán?

a) Sí b) No c) Indiferente

DESCRIPCIÓN DE LAS PREGUNTAS

PREGUNTAS A-A Y A-AV (TIPOS 1 Y 2)		
PREGUNTA	FORMA DE LA RESPUESTA	TIPO DE RESPUESTA
1. Almudena tiene 26 años.	objetiva, respuesta cerrada del tipo verdadero / falso	inferencia de información ubicada en un fragmento del texto, centrada en información auditiva / iterativa
2. ¿Quiere Almudena que llegue pronto el momento de participar en los Juegos Olímpicos?	objetiva, respuesta cerrada de elección múltiple (tres opciones)	sintética, centrada en información auditiva
3. ¿En cuántos Juegos Olímpicos habrá participado Almudena después de los Juegos de Pekín?	objetiva, respuesta cerrada de elección múltiple (tres opciones)	ecoica, centrada en información auditiva
4. Almudena cuando era pequeña ...	objetiva, respuesta cerrada de elección múltiple (tres opciones)	ecoica, centrada en información auditiva

Tabla 10. Descripción de las preguntas A-A y A-AV

PREGUNTAS B-A Y B-AV (TIPOS 1 Y 2)		
PREGUNTA	FORMA DE LA RESPUESTA	TIPO DE RESPUESTA
1. La ascensión de Edurne al Dhaulagiri fracasó en dos ocasiones.	objetiva, respuesta cerrada del tipo verdadero / falso	inferencia de información ubicada en un fragmento del texto / iterativa, centrada en información auditiva
2. ¿A quién dedicó la subida al Dhaulagiri?	objetiva, respuesta cerrada de elección múltiple (tres opciones)	ecoica, centrada en información auditiva

3. Según Edurne, ¿qué es lo más importante para poder subir una montaña de 8000 metros?	objetiva, respuesta cerrada de elección múltiple (tres opciones)	sintética, centrada en información auditiva
4. ¿Cuál es el porcentaje de personas que muere al intentar subir cimas de 8000 metros sin oxígeno?	objetiva, respuesta cerrada de elección múltiple (tres opciones)	ecoica, centrada en información auditiva

Tabla 11. Descripción de las preguntas B-A y B-AV

6.2.7. Resultados

	aciertos A-A	errores A-A	aciertos B-AV	errores B-AV
audición A-A y B-AV (tipos 1 y 2) 6 informantes	20	4	16	8
	83,3 %	16,3 %	66,6 %	22,4 %

	aciertos B-A	errores B-A	aciertos A-AV	errores A-AV
audición B-A y A-AV (tipos 1 y 2) 4 informantes	11	5	12	4
	68,75 %	21,25 %	75 %	25 %

¿Crees que te hubiera ayudado ver las imágenes en la audición de Almudena / Edurne Pasabán?	sí	no	indiferente
10 informantes	2	7	1
	20%	70%	10%

Tabla 12. Resultados del estudio 1

COMENTARIOS:

a) 3 participantes dejaron 1 pregunta sin contestar. Se trató de una pregunta distinta en cada caso y se consideró la respuesta como incorrecta.

b) 2 preguntas registraron un índice de error muy elevado: la pregunta 4 del enunciado A-A / A-AV (5 fallos, es decir, 50 % de los estudiantes) y la pregunta 1 del enunciado B-A / B-AV (6 fallos, es decir, 60 % de los estudiantes). En el primer caso, uno de los estudiantes comentó después de la prueba que no había

entendido una de las respuestas, justamente la correcta (“Tenía espíritu de superación personal”), y en otro grupo una persona me preguntó el significado de “superación personal”. En el segundo caso, el enunciado que permite responder a la pregunta “la ascensión de Edurne al Dhaulagiri fracasó en dos ocasiones. Verdadero o falso” es “lo intentaste tres veces y a la tercera va la vencida”. Este elevado índice de fallos indica que en caso de repetir la prueba con otros estudiantes sería recomendable reformularlas o eliminarlas.

c) Un estudiante escribió encima de la pregunta de reflexión: “no estoy mirando para concentrarme más”.

6.2.8. Conclusión y limitaciones del estudio

Los resultados confirman las dos hipótesis. Por un lado, al comparar los aciertos en las dos versiones de cada grabación (A-A frente a A-AV y B-A frente a B-AV), se obtiene que los estudiantes que escucharon la versión solo audio tuvieron un porcentaje de acierto superior a los que vieron la versión audiovisual correspondiente. Por otro lado, siete de los diez informantes consideraron que la imagen no hubiera sido de ayuda para responder a las preguntas.

Las pruebas se han realizado con solo diez estudiantes y la comparación de las versiones sonoras con las versiones audiovisuales no es totalmente proporcional: 6 informantes escucharon A-A y B-AV por cuatro que escucharon B-A y A-AV. Otro factor que condiciona la validez de los resultados es que dos de las preguntas presentan un índice de error muy elevado, lo que puede indicar que no fueron bien diseñadas. Pese a esto, los resultados son válidos en la medida que sirven para corroborar que la atención es selectiva (Gazzaniga y Heatherton, 2003; Gleitman, 1981) y que este hecho tiene consecuencias en la comprensión cuando se presentan dos informaciones distintas por el mismo canal. Esto último ha sido probado por Mayer y Moreno (1998) en el campo de la educación multimedia y con esta prueba se pretendía corroborar este hecho en el área del español como lengua extranjera, y al mismo tiempo investigar la percepción que tienen los estudiantes de la imagen cuando esta es innecesaria para responder a las preguntas.

6.3. ESTUDIO 2

6.3.1. Objetivo de la prueba

Comparar el rendimiento, en términos de mayor o menor grado de comprensión, de un visionado interactivo, en el que se dispone de los controles de reproducción, pausa, avance, retroceso y barra de progreso de la reproducción, con un visionado lineal y sin controles.

6.3.2. Hipótesis

Los estudiantes que realicen un visionado interactivo obtendrán mejores resultados en pruebas de comprensión que aquellos estudiantes que efectúen un visionado lineal y sin controles.

Esta hipótesis se fundamenta en la teoría activa de Anderson y Lorch (1983), según la cual el telespectador controla su atención en base a procesos de comprensión *bottom-up* y *top-down*, y las fluctuaciones en la atención se deben al propio proceso de comprensión y a la posibilidad de realizar otras actividades. La comprensión es pues previa a la atención y la determina. De aquí se deriva que los estudiantes utilizarán el propio proceso de comprensión para interactuar con el vídeo a través de los controles y focalizar la atención en las secuencias más relevantes para responder a las preguntas.

6.3.3. Lugar y fechas de las pruebas

Las pruebas se llevaron a cabo en dos centros de idiomas de Madrid: los días 4 y 6 de agosto de 2009 en International House, gracias a la ayuda e interés de Luisa Galán y Helena Mazo; los días 4 y 5 de agosto de 2009 en la Escuela Tandem, gracias al apoyo e implicación de Mabel Aparicio.

6.3.4. Metodología

Con el programa Adobe Acrobat 9 Pro se crearon dos documentos en formato PDF que integraban en una misma página una grabación audiovisual y una serie de preguntas de comprensión sobre el vídeo. La versión A-VI (A-visionado interactivo) ofrecía los controles de reproducción, pausa, avance, retroceso y la barra de progreso de la reproducción. Estas opciones se encontraban siempre visibles para el estudiante. La versión A-VNI (A-visionado no interactivo) integraba el mando de reproducción con la opción de ocultación automática activada.

El fragmento audiovisual que se seleccionó fue el comienzo del largometraje *Ópera Prima* de Fernando Trueba. Se eligió esta secuencia porque reproduce un intercambio comunicativo completo (saludo-intercambio de información-despedida), porque es la primera secuencia de la película, con lo que no se asume ningún conocimiento sobre los interlocutores, porque es breve (2 min 10 s), y porque el autor de este trabajo había tenido buenas experiencias docentes con esta grabación en niveles iniciales.

Se diseñaron sendas publicidades con información sobre la prueba para International House y Tandem que se enviaron por vía telemática a Luisa Galán y a Mabel Aparicio. En el caso de International House, Luisa Galán incorporó a la publicidad el sello de la escuela, y el autor de este trabajo explicó y repartió la publicidad (ver anexo 8) en la clase de nivel A2. En el caso de Tandem, fue la

propia Mabel Aparicio la que transmitió la información a los estudiantes de nivel A2.

Los estudiantes efectuaron la prueba de forma individual con un ordenador portátil de 15,4 pulgadas y altavoces o auriculares, según la preferencia del participante. Antes de iniciar la prueba se explicó a cada participante que la respuesta se señalaba con una pulsación de ratón sobre la casilla correspondiente, salvo en un caso, en el que era necesario escribir en un recuadro con el teclado. También se les indicó que disponían de 1 minuto para leer las preguntas y de 5 minutos para realizar la prueba contados a partir del momento en el que decidieran comenzar el visionado. El tiempo se contabilizó con un temporizador que los estudiantes tenían a la vista. A los estudiantes con la versión A-VI se les señaló la posibilidad de utilizar los controles en cualquier momento, y a los estudiantes con la versión A-VNI se les dijo que podrían ver el vídeo en dos ocasiones. Se fijó una temporización de 5 minutos para permitir el visionado completo en dos ocasiones (2 min 10 s por dos igual a 4 min 20 s) y tener tiempo suficiente para repasar las preguntas / respuestas después del primer visionado. Los documentos se presentaron a pantalla completa con el programa Adobe Reader 9.

6.3.5. Descripción de la grabación y de las pruebas

CARACTERÍSTICAS DE LA GRABACIÓN	
DURACIÓN	2 min 10 s
TIPO DE TEXTO	conversación cara a cara
RESUMEN	reencuentro fortuito en la calle de dos viejos amigos
ORIGEN	secuencia del largometraje <i>Ópera Prima</i> (1980) de Fernando Trueba la escena comienza en el segundo 30

Tabla 13. Descripción de la grabación

CARACTERÍSTICAS DE LAS PRUEBAS	
A-VI (VER ANEXO 9)	visionado interactivo - presenta el vídeo y las preguntas en una misma página - ofrece los controles de reproducción, pausa, avance, retroceso y la barra de progreso de la reproducción - los controles están siempre visibles
A-VNI (VER ANEXO 10)	visionado no interactivo - presenta el vídeo y las preguntas en una misma página - dispone del botón de reproducción - el botón está configurado para ocultarse automáticamente

Tabla 14. Descripción de las pruebas A-VI y A-VNI

6.3.6. Preguntas de comprensión

Se utilizaron las mismas preguntas de comprensión en A-VI y en A-VNI.

PREGUNTA	FORMA DE LA RESPUESTA	TIPO DE RESPUESTA
1. El chico y la chica hacen gestos en el saludo (decir "hola") y en la despedida (decir "adiós"), ¿qué gestos?	objetiva, respuesta cerrada de elección múltiple (cuatro opciones)	iterativa centrada en información visual
2. El chico y la chica hablan de	objetiva, respuesta cerrada de elección múltiple (tres opciones)	sintética, centrada en información auditiva
3. Escribe el número de teléfono de la chica	objetiva, respuesta dirigida	iterativa, centrada en información auditiva
4. Sentimientos de él por ella	objetiva, respuesta cerrada de elección múltiple (dos opciones)	por inferencia de información dispersa, centrada en información auditiva y visual
5. Sentimientos de ella por él	objetiva, respuesta cerrada de elección múltiple (dos opciones)	por inferencia de información dispersa, centrada en información auditiva y visual

Tabla 15. Descripción de las preguntas de comprensión de A-VI y A-VNI

6.3.7. Resultados

Tandem	aciertos	errores
audición A-VI	6	2
2 informantes	75%	25%
	aciertos	errores
audición A-VNI	7	1
2 informantes	87,5%	12,5%

International House	aciertos	errores
audición A-VI 0 informantes	0	0
	aciertos	errores
audición A-VNI 1 informante	1	3
	25%	75 %

Tabla 16. Resultados del estudio 2

COMENTARIOS:

a) La pregunta 5 no se ha tenido en cuenta en la valoración porque en la fase de corrección de la prueba los estudiantes proporcionaron argumentos a favor de las dos opciones.

b) La baja participación en International House se debe probablemente a que las pruebas se desarrollaron después de la jornada lectiva (de 13:30 a 15:30 los días 4 y 6 de agosto de 2009). En Tandem las pruebas se realizaron en el descanso de media mañana (de 11:00 a 11:30 los días 5 y 6 de agosto de 2009), lo cual favoreció la asistencia.

c) Durante la prueba me alejé de los informantes para reducir el efecto distractor del observador, pero me percaté de que los estudiantes que disponían de los controles los utilizaron en alguna ocasión. Una de estas ocasiones fue el momento en el que la chica dice su número de teléfono (pregunta 3).

6.3.8. Conclusión y limitaciones del estudio

Aunque los resultados indican que los estudiantes con la versión A-VNI obtuvieron mejores resultados que aquellos con la versión A-VI, el número tan reducido de informantes (4)¹⁴ supone que dependan excesivamente de las variantes de cada individuo y del azar, y que no se pueden asumir para refutar una hipótesis con base teórica (la teoría activa de Anderson y Lorch, 1983). Además de estos factores, como se había predicho, los estudiantes utilizaron los controles para contestar al menos una de las preguntas (la nº 3). Es pues necesario repetir la prueba con un número más amplio de estudiantes para poder validar o refutar la hipótesis.

¹⁴ No se ha tenido en cuenta al informante de International House (versión A-VNI) porque no es posible compararlo con otro informante de su misma clase / nivel en International House que efectuara la prueba con la versión contraria, bien con el propósito de constituir un estudio autónomo con dos participantes, bien para cuantificarlo(s) junto a los informantes de la escuela Tandem.

6.4. ESTUDIO 3

6.4.1. Objetivos de la prueba

- a) Investigar el papel de capturas de imágenes de una grabación audiovisual relevantes para responder a una serie de preguntas de comprensión cuando las imágenes y las preguntas se presentan de forma conjunta.
- b) Averiguar cómo valoran los estudiantes estas capturas.

6.4.2. Hipótesis

- a) Las capturas favorecerán que los estudiantes centren su atención en momentos determinantes de la audición y el recuerdo de la información oral vinculada a dichas imágenes. Gracias a ello, los estudiantes que realicen la prueba con capturas obtendrán mejores resultados que aquellos que la lleven a cabo sin ellas.
- b) Como resultado de los efectos positivos de las capturas en la comprensión, los estudiantes que efectúen la prueba con imágenes tendrán una opinión positiva de ellas.

6.4.3. Lugar y fechas de las pruebas

Las pruebas se llevaron a cabo en dos centros de idiomas de Madrid: los días 3 y 5 de agosto de 2009 en International House, gracias a la ayuda e interés de Luisa Galán y Helena Mazo; el día 5 de agosto de 2009 en la Escuela Tandem, gracias al apoyo e implicación de Mabel Aparicio.

6.4.4. Metodología

A partir de una grabación audiovisual se creó una prueba de comprensión que integraba capturas (A-CC, ver anexo 11) y otra prueba sin capturas (A-SC, ver anexo 12). El fragmento audiovisual seleccionado fue una secuencia de la película *Los peores años de nuestra vida* (ver anexo 13). Se eligió este fragmento porque reproduce un intercambio comunicativo completo (saludo-intercambio de información-despedida), porque es el primer encuentro en la película entre los chicos y la chica, y porque es breve (1 min 39 s).

Se diseñaron sendas publicidades con información sobre la prueba para International House (anexo 14) y Tandem (anexo 15) que se enviaron por vía telemática a Luisa Galán y a Mabel Aparicio. En el caso de International House, Luisa Galán incorporó a la publicidad el sello de la escuela, y el autor de este trabajo explicó y repartió la publicidad en las clases de nivel B1+ y B2. En el caso de

Tandem, fue la propia Mabel Aparicio la que transmitió la información a los estudiantes de nivel B1+ y B2 y me comunicó que la clase de nivel B1+ podría participar el 5 de agosto de 2009. Para favorecer la asistencia, la prueba en Tandem se hizo en tiempo de clase.

6.4.5. Descripción de la grabación

DURACIÓN	1 min 39 s
TIPO DE TEXTO	conversación cara a cara
RESUMEN	dos chicos están transportando un árbol de Navidad a su domicilio y conocen a una chica que les ayuda a llevar el árbol
ORIGEN	fragmento de la película <i>Los peores años de nuestra vida</i> (1994) de Emilio Fernández Lázaro la escena comienza en el minuto 11

Tabla 17. Descripción de la grabación

6.4.6. Preguntas de comprensión y capturas

Se utilizaron las mismas preguntas de comprensión en la versión con capturas (A-CC) y en la versión sin capturas (A-SC). La audición se desarrolló del modo siguiente: lectura de las preguntas, primer visionado, pausa, segundo visionado, y pausa antes de recoger las pruebas. La duración de las pausas estuvo en función de las necesidades de los estudiantes.

Después de la audición se entregó una pregunta adicional a aquellos participantes que tenían la versión con capturas para averiguar si los informantes consideraban que la imagen les había sido de utilidad. La pregunta en cuestión es la siguiente:

¿Te han ayudado las imágenes de las preguntas 1 y 4 a responder a las preguntas?

a) Sí b) No c) Indiferente

DESCRIPCIÓN DE LAS PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN

PREGUNTA	FORMA DE LA RESPUESTA	TIPO DE RESPUESTA
1. ¿Cuál es la relación entre los chicos y la chica?	objetiva, respuesta cerrada de elección múltiple (tres opciones)	por inferencia de información dispersa, centrada en información auditiva y visual

2. ¿Cómo es el chico pelirrojo?	objetiva, respuesta cerrada de elección múltiple (cuatro opciones)	por inferencia de información dispersa, centrada en información auditiva y visual
3. El chico pelirrojo dice que habla demasiado, ¿cómo lo justifica?	objetiva, respuesta cerrada de elección múltiple (tres opciones)	ecoica, centrada en información auditiva
4. ¿Qué siente el chico pelirrojo por la chica? Justifica tu respuesta con un argumento / razón visual (lo que hace) y un argumento / razón verbal (lo que dice).	subjetiva, respuesta abierta	por inferencia de información dispersa, centrada en información auditiva y visual

Tabla 18. Descripción de las preguntas de comprensión

DESCRIPCIÓN DE LAS CAPTURAS

Con el capturador de pantallas de Windows se extrajo dos fotogramas del largometraje relacionados con las preguntas 1 y 4 (ver anexo 11).

La primera imagen muestra el primer encuentro de la chica con los dos chicos. Se seleccionó porque ayuda a focalizar la atención en uno de los momentos claves para comprender la relación previa entre los interlocutores: la conversación tiene su origen en un intercambio transaccional (ofrecimiento de ayuda por parte de la chica), y los dos chicos permanecen maravillados durante unos segundos antes de responder a su propuesta. El hecho de que el chico pelirrojo esté atónito durante unos segundos también proporciona un argumento visual para la pregunta 4.

El segundo fotograma recoge el momento de la despedida de la chica. La imagen es relevante para conocer los sentimientos del chico pelirrojo por la chica porque en ella se observa a este muchacho mirando a la chica con la boca entreabierta y con una leve sonrisa. Este hecho permite dar un argumento visual en la pregunta 4. En la imagen también se aprecia un cartel que dice "taller de pintura", a la chica llevando una carpeta tamaño A3 y a un señor que le abre la puerta. Estos detalles indican que probablemente la chica no vive en el edificio, y ayudan a descartar la opción b) de la pregunta 1.

NOTA

La prueba descrita arriba constituye una revisión de un diseño anterior (ver anexo 16). Gracias a los comentarios y a las respuestas de una estudiante que efectuó la prueba en International House el 3 de agosto de 2009 se reformularon algunos

ítems. Se modificaron las preguntas 2 y 4 y se amplió el tamaño de los fotogramas. Las respuestas de la pregunta 2 se reescribieron y se incluyó la traducción en inglés en aquellos términos a priori más complicados. El enunciado de la pregunta 4 se modificó para pedir que la respuesta se justificara con un argumento / razón verbal y otro visual.

6.4.7. Resultados

	aciertos	errores	
audición A-CC 3 informantes	6	2	
	75%	25%	
	aciertos	errores	
audición A-SC 2 informantes	7	1	
	87,5%	12,5%	
¿Te han ayudado las imágenes de las preguntas 1 y 4 a responder a las preguntas?	sí	no	indiferente
3 informantes	2	1	0
	66,6%	33,3%	

Tabla 19. Resultados del estudio 3

COMENTARIOS:

a) En International House solo hubo un voluntario, pero sus comentarios sirvieron para mejorar la prueba¹⁵. Esta baja participación se debe probablemente a que el horario de las pruebas comenzaba justo después de terminar la jornada lectiva (de 13:30 a 15:30 los días 3, 5 y 7 de agosto de 2009). Debido a esto y porque el 7 de agosto era viernes, el jueves 6 se decidió suspender las pruebas del 7 de agosto.

b) Para responder a la pregunta 4 era necesario un argumento visual y un argumento verbal. Solo un estudiante aportó ambas razones. Los otros cuatro informantes justificaron la contestación solo con un argumento visual.

6.4.8. Conclusión y limitaciones del estudio

¹⁵ Sus respuestas no se han contabilizado en la tabla de resultados.

Los resultados parecen aportar datos contradictorios. Por una parte, los estudiantes con la versión A-SC obtuvieron mejores resultados que aquellos con la versión A-CC (refutación de la primera hipótesis). Por otra parte, los estudiantes con la versión A-CC tuvieron una opinión positiva de las capturas (validación de la segunda hipótesis). El número tan reducido de informantes (5) supone que los resultados dependen excesivamente de las variantes de cada individuo y del azar, y que no se pueden asumir para refutar / validar las hipótesis. A esto se une que la comparación de las muestras no es totalmente proporcional: 3 estudiantes visionaron A-CC y 2 A-SC. Otro hecho que puede haber influido en los resultados es que solo un estudiante respondió a la pregunta 4 con un argumento verbal y otro visual. Esto podría deberse a la dificultad de aportar una justificación de carácter verbal, pero también podría deberse al esfuerzo que puede suponer escribir y a que la prueba era de carácter voluntario y carecía de repercusión académica.

Dada las limitaciones de los resultados, para validar o refutar las hipótesis se llevaron a cabo nuevas pruebas en otro centro: el estudio 4.

6.5. ESTUDIO 4

6.5.1. Objetivos de la prueba

- a) Investigar el papel de capturas de imágenes de una grabación audiovisual relevantes para responder a una serie de preguntas de comprensión cuando las imágenes y las preguntas se presentan de forma conjunta.
- b) Averiguar cómo valoran los estudiantes las capturas de a).
- c) Estudiar el rendimiento de una audición en la que las preguntas de comprensión se entregan después del primer visionado y antes del segundo, con una pausa para su lectura, frente a una audición "tradicional": lectura de preguntas, primer visionado, pausa, segundo visionado, pausa antes recoger las pruebas.
- d) Conocer la opinión de los estudiantes sobre la modalidad de visionado en la que la primera audición se realiza sin preguntas.

6.5.2. Hipótesis

- a) Las capturas favorecerán que los estudiantes focalicen su atención en momentos determinantes de la audición y el recuerdo de la información oral vinculada a dichas imágenes. Gracias a ello, los estudiantes que realicen la prueba con capturas obtendrán mejores resultados que aquellos que la efectúen sin ellas.

b) Como resultado de los efectos positivos de las capturas en la comprensión, los estudiantes que lleven a cabo la prueba con imágenes tendrán una opinión positiva de ellas.

c) El primer visionado sin preguntas funcionará positivamente como preactividad y mejorará la comprensión de las preguntas y de la audición. Por ello, los estudiantes que lleven a cabo la prueba de este modo mejorarán los resultados de los participantes que lean las preguntas primero y después vean la grabación dos veces¹⁶.

d) Si la hipótesis c) se confirma, los estudiantes valorarán positivamente esta modalidad de visionado frente a un visionado "tradicional".

6.5.3. Lugar y fechas de las pruebas

Las pruebas se llevaron a cabo en la Oficina Municipal de Información y Orientación para la Integración de Inmigrantes de la Comunidad de Madrid (Oficina Centro) el día 6 de agosto de 2009, gracias al apoyo e interés de Alcira Padín y de Paloma Díaz.

6.5.4. Metodología

A partir de una grabación audiovisual se creó una prueba de comprensión que integraba capturas (B-CC, ver anexo 17) y otra prueba sin capturas (ver anexo 18) que se utilizó en dos modalidades de visionado distintas: visionado sin capturas (B-SC) y visionado-lectura-visionado (B-VLV). Sus características se describen en el apartado "preguntas de comprensión y capturas". El fragmento audiovisual que se seleccionó fue el comienzo del largometraje *Ópera Prima* de Fernando Trueba (ver anexo 19). Se eligió esta secuencia porque reproduce un intercambio comunicativo completo (saludo-intercambio de información-despedida), es la primera secuencia de la película, con lo que no se asume ningún conocimiento sobre los interlocutores, es breve (2 min 10 s), y el autor de este trabajo había tenido buenas experiencias docentes con esta grabación en niveles iniciales.

Después de consultar a los responsables del Centro y a los estudiantes, se acordó integrar la prueba en horas de clase. El grupo de nivel A2, que tendría clase el 6 de agosto de 10:00 h a 12:00 h, se dividiría en dos grupos (A y B). El grupo A tendría clase de 10:00 h a 11:00 h con la profesora titular y de 11:00 h a 12:00 h conmigo, mientras yo sería responsable de la docencia del grupo B de 10:00 h a 11:00 h y la profesora titular de 11:00 h a 12:00 h.

¹⁶ Esta hipótesis no contradice la conclusión del capítulo 1 que señala la necesidad de que el estudiante conozca los objetivos de la escucha, en este caso las preguntas, antes de comenzar la actividad de comprensión oral, ya que el primer visionado funciona como preactividad y los objetivos de la escucha, las preguntas, se suministran antes del segundo visionado.

Los objetivos y la secuencia didáctica de la clase se describen en el anexo 20.

6.5.5. Descripción de la grabación

CARACTERÍSTICAS DE LA GRABACIÓN	
DURACIÓN	2 min 10 s
TIPO DE TEXTO	conversación cara a cara
RESUMEN	reencuentro fortuito en la calle de dos viejos amigos
ORIGEN	secuencia del largometraje <i>Ópera Prima</i> (1980) de Fernando Trueba la escena comienza en el segundo 30

Tabla 20. Descripción de la grabación

6.5.6. Preguntas de comprensión y capturas

Se utilizaron las mismas preguntas de comprensión en la versión con capturas (B-CC), en la versión sin capturas (B-SC) y en la modalidad visionado-lectura-visionado (B-VLV).

El grupo A (10 estudiantes) realizó B-VLV, y el grupo B (10 estudiantes) se dividió y efectuó B-CC (5 estudiantes) y B-SC (5 estudiantes).

Las audiciones B-CC y B-SC se desarrollaron del modo siguiente: lectura de las preguntas, primer visionado, pausa, segundo visionado, y pausa antes de recoger las pruebas. La audición B-VLV se llevó a cabo de la manera siguiente: primer visionado sin preguntas, pausa, segundo visionado, pausa antes de recoger las pruebas. La duración de las pausas estuvo en función de las necesidades de los estudiantes.

Después de la audición se entregaron preguntas adicionales a los participantes con B-CC y B-VLV para averiguar si valoraban positivamente las imágenes y la modalidad visionado-lectura-visionado.

¿Te han ayudado las imágenes de las preguntas 1 y 4 a responder a las preguntas?
(a B-CC)

a) Sí b) No c) Indiferente

¿Qué prefieres? (a B-VLV)

a) leer las preguntas y después ver el vídeo dos veces

b) ver el vídeo una vez, leer las preguntas y ver el vídeo otra vez (lo hemos hecho hoy)

c) indiferente

DESCRIPCIÓN DE LAS PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN

PREGUNTA	FORMA DE LA RESPUESTA	TIPO DE RESPUESTA
1. El chico y la chica hacen gestos en el saludo (decir "hola") y en la despedida (decir "adiós"), ¿qué gestos?	objetiva, respuesta cerrada de elección múltiple (cuatro opciones)	iterativa centrada en información visual
2. El chico y la chica hablan de	objetiva, respuesta cerrada de elección múltiple (tres opciones)	sintética, centrada en información auditiva
3. Escribe el número de teléfono de la chica	objetiva, respuesta dirigida	iterativa, centrada en información auditiva
4. Sentimientos de él por ella	objetiva, respuesta cerrada, elección múltiple (dos opciones)	por inferencia de información dispersa, centrada en información auditiva y visual

Tabla 21. Descripción de las preguntas de comprensión

DESCRIPCIÓN DE LAS CAPTURAS

Con el capturador de pantallas de Windows se extrajeron dos fotogramas del largometraje relacionados con las preguntas 1 y 4 (ver anexo 17).

La primera imagen muestra el saludo de los protagonistas. Es relevante porque en ella se observa el gesto que realizan los personajes y que permite responder a la primera parte de la pregunta 1.

En la segunda captura se ve al protagonista mirando un papel donde acaba de escribir el número de teléfono de la chica. Este fotograma ayuda a focalizar la atención en el momento en el que el chico mira alternativamente el número de teléfono de la chica y a la chica. Este es uno de los hechos a partir del cual se puede deducir que los sentimientos del chico hacia ella rebasan lo puramente amistoso.

6.5.7. Resultados

CÓMPUTO GLOBAL	aciertos	errores
audición B-CC 5 informantes	11	9
		3 respuestas en blanco: la 1, la 2 y la 4
	55%	45%
audición B-SC 5 informantes	5	15
		5 respuestas en blanco: la 1, la 2 y 4 (3 veces)
	25%	75%
audición B-VLV 10 informantes		
	17	23
	42,5%	57,5 %
		6 respuestas en blanco: la 1, la 2, la 3 (2 veces) y la 4 (2 veces)

Tabla 22. Resultados del estudio 4: cómputo global

CÓMPUTO PREGUNTAS 1 Y 4	aciertos	errores
audición B-CC 5 informantes	6	4
		2 respuestas en blanco: la 1 y la 4
	60%	40%
audición B-SC 5 informantes	1	9
		4 respuestas en blanco: la 1 y la 4 (3 veces)
	10%	90%
audición B-VLV 10 informantes		
	9	11
	45%	55%
		3 respuestas en

	blanco: la 1 y la 4 (2 veces)
--	-------------------------------

Tabla 23. Resultados del estudio 4: cómputo preguntas 1 y 4

¿Qué prefieres? (a B-VLV)	leer las preguntas y después ver el vídeo dos veces	ver el vídeo una vez, leer las preguntas y ver el vídeo otra vez (lo hemos hecho hoy)	indiferente
10 informantes	1	7	2
	10 %	70 %	20 %

¿Te han ayudado las imágenes de las preguntas 1 y 4 a responder a las preguntas? (a B-CC)	sí	no	indiferente
5 informantes	4	0	1
	80 %		20 %

Tabla 24. Resultados del estudio 4: preguntas de reflexión

6.5.8. Conclusiones y limitaciones del estudio

Los resultados validan las cuatro hipótesis:

a) Las capturas favorecen que los estudiantes centren su atención en momentos determinantes de la audición y el recuerdo de la información oral vinculada a las imágenes. Los estudiantes que realizaron B-CC obtuvieron mejor puntuación que aquellos que efectuaron B-SC globalmente (55% de acierto frente a 25%) y en las preguntas con capturas (60% de acierto frente a 10%). Otro indicador del efecto positivo de las capturas es que el número de respuestas en blanco en relación con las preguntas 1 y 4 es la mitad en B-CC (2 en blanco en B-CC frente a 4 en blanco en B-SC).

b) Los estudiantes que llevaron a cabo la prueba B-CC tuvieron una opinión positiva sobre las capturas (80%).

c) Un primer visionado sin preguntas funciona positivamente como preactividad y mejora la comprensión de las preguntas y de la audición. Los participantes con la prueba B-VLV superaron a aquellos con la prueba B-SC (42,5% de acierto frente a 25%).

d) Los informantes valoraron favorablemente la modalidad B-VLC (70%) frente a un visionado constituido por las fases de lectura de preguntas, primer visionado, pausa, segundo visionado y pausa.

La validez de las conclusiones está limitada por el número de participantes (20). Si se relacionan con el estudio 3, con una validez menor por el número de informantes (5), se observa que la hipótesis a), que no fue validada en estudio 3, lo es en este estudio, y que ambos estudios corroboran la hipótesis b). Además de repetir las pruebas con un número mayor de estudiantes, sería pertinente investigar el rendimiento de la modalidad B-VLV con capturas frente B-CC. Según los resultados obtenidos, tanto la modalidad B-VLV (sin capturas) como la B-CC favorecen la comprensión, y la combinación de ambos factores (primer visionado sin preguntas y capturas) podrían incrementar la comprensión, es decir, los estudiantes con la prueba B-VLV con capturas (B-VLVCC) superarían a los estudiantes con la prueba B-CC.

6.6. ESTUDIO 5

6.6.1. Objetivo de la prueba

Estudiar la percepción que tienen los estudiantes de la imagen de una grabación audiovisual cuando las preguntas de comprensión están centradas en información auditiva y visual.

6.6.2. Hipótesis

La utilización de la información visual del vídeo para responder a las preguntas generará una opinión positiva o neutra de la imagen del vídeo. Esta hipótesis tiene su origen en el estudio 1, en el que el empleo de preguntas de comprensión centradas únicamente en información auditiva comportó una valoración negativa sobre la utilidad de las imágenes (el 70% consideró no les hubieran ayudado a responder a las preguntas).

6.6.3. Lugar y fechas de las pruebas

Se llevó a cabo al mismo tiempo que algunas pruebas de los estudios 2, 3 y 4: el 4 de agosto de 2009 en Tandem, gracias al apoyo e implicación de Mabel Aparicio, y el 6 de agosto de 2009 en la Oficina Municipal de Información y Orientación para la Integración de Inmigrantes de la Comunidad de Madrid, gracias a la ayuda e interés de *Alcira Padín* y de *Paloma Díaz*.

6.6.4. Metodología

Se incorporó una pregunta de valoración de la imagen al final de ciertas pruebas de los estudios 2 (A-VI y A-VNI), 3 (A-SC) y 4 (B-SC). La pregunta en cuestión fue la siguiente:

¿Te ha ayudado la imagen a responder a las preguntas?

a) Sí b) No c) Indiferente

A-VI, A-VNI y A-SC / B-SC suponen tres modalidades de visionado distintas: visionado interactivo (A-VI), que presenta en una misma pantalla las preguntas, el vídeo y los controles de reproducción, pausa, avance, retroceso y la barra de progreso de la reproducción; visionado no interactivo (A-VNI), que integra en una misma pantalla las preguntas, el vídeo y el mando de reproducción con la opción de ocultación automática activada; y visionado sin capturas (A-SC y B-SC), en el que el vídeo se proyecta en una pantalla y las preguntas se entregan escritas en un folio. El rasgo común a todas ellas consiste en que incluyen preguntas de comprensión centradas en información auditiva y visual. Sus características específicas se describen en los estudios respectivos.

6.6.5. Resultados

CÓMPUTO GLOBAL			
¿Te ha ayudado la imagen a responder a las preguntas?	sí	no	indiferente
11 informantes	7	2	1
	63,63%	18,18%	9,09%

Tabla 25. Resultados del estudio 5: cómputo global

ESTUDIO 2 A-VI Y A-VNI			
¿Te ha ayudado la imagen a responder a las preguntas?	sí	no	indiferente
4 informantes	4	0	0
	100%		

ESTUDIO 3 A-SC			
¿Te ha ayudado la imagen a responder a las preguntas?	sí	no	indiferente
2 informantes	1	1	0
	50%	50%	

ESTUDIO 4 B-SC			
¿Te han ayudado las imágenes de las preguntas 1 y 4 a responder a las preguntas?	sí	no	indiferente

5 informantes	3	2	0
	60%	40%	

Tabla 26. Resultados del estudio 5: cómputos parciales

6.6.6. Conclusión y limitaciones del estudio

Los resultados sustentan la hipótesis: la utilización de la información visual del vídeo para responder a las preguntas genera una opinión positiva o neutra de la imagen del vídeo. La imagen recibió una valoración positiva en el cómputo global (63,63%) y en los estudios 2 (100%) y 4 (60%), y neutra en el estudio 3 (50%).

Esta prueba está relacionada con el estudio 1, en la que la utilización de preguntas de comprensión centradas únicamente en información auditiva acarreó una visión negativa de las imágenes (el 70% consideró que la presencia de las imágenes no hubiera sido de utilidad para responder a las preguntas).

La conclusión que puede extraerse de ambos estudios es que es necesario que algunas de las preguntas estén centradas en información visual, porque de lo contrario los estudiantes tendrán una percepción negativa del uso del vídeo. La incorporación de información visual es coherente y consecuente con una visión de la comprensión oral como proceso de integración de información auditiva y visual (Rubin, 1995; Gruba, 1997 y Wagner, 2007).

La validez de los resultados está condicionada por el número de participantes: 11 en tres estudios distintos.

7. CONCLUSIONES

El objetivo de esta memoria ha sido contribuir a la didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral a partir de la descripción de la comprensión oral (cap. 2), de la didáctica de la comprensión oral en la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras (cap. 3), de la didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral (cap. 4), de la evaluación de la comprensión oral con grabaciones audiovisuales (cap. 4), de la didáctica de las grabaciones audiovisuales en L2 (cap. 4), del análisis de las características formales de las grabaciones audiovisuales (cap. 5), del funcionamiento de la comprensión audiovisual, la memoria, la atención y procesamiento simultáneo de imagen y sonido (cap. 5), y de 5 estudios experimentales (cap. 6).

A continuación se recogen las conclusiones más relevantes de este trabajo:

1. La comprensión oral puede considerarse la actividad de la lengua más importante porque es la actividad comunicativa más frecuente (Gauquelin, 1979; Celce-Murcia y Olshtain, 2000) y por la relevancia del input oral en la adquisición (Krashen y Terrel, 1983).
2. La comprensión oral es un proceso activo y complejo en el que intervienen procesos de *bottom-up*, como la discriminación de sonidos, y procesos de *top-down*, como la interpretación de estímulos no verbales y la creación de nuevos esquemas mentales.
3. Coherente con un modelo de comunicación humana que integra comunicación verbal y no verbal (modelo de Sperber y Wilson) y con la importancia del contexto situacional en los procesos de comprensión *top-down*, y tal como sostienen autores como Rubin (1995), Gruba (1997) y Wagner (2007), la comprensión oral comprende la interpretación de información auditiva y visual. Como consecuencia de ello, es necesario que el input grabado destinado al desarrollo de la comprensión oral esté constituido por grabaciones sonoras y audiovisuales.
4. La comprensión auditiva y la comprensión audiovisual tienen una importancia similar en términos del número de géneros discursivos y productos textuales orales receptivos en los que intervienen en los niveles B1 y B2 de los *NRE*. La comprensión auditiva interviene en el 80 % de los tipos de texto del nivel B1 y en el 65 % de los del nivel B2, mientras que la comprensión audiovisual es consustancial al 73 % de los tipos de texto del nivel B1 y al 83 % de los del nivel B2 (ver 3.2 y anexo 1).
5. Propuesta de una secuencia para desarrollar la comprensión oral a partir de un texto audiovisual. Este modelo es una síntesis de los conocimientos sobre el proceso de comprensión oral, de los modelos propuestos por Cassany, Luna y Sanz (1993), Giovannini, Martín Peris, Rodríguez y Simón (1996), Flowerdew y Miller (2005) para explotar un texto oral para desarrollar la comprensión oral, de la propuesta de Stoller (1991) para explotar un texto audiovisual, de las

recomendaciones de Loneragan (1984), Stempleski (1991) y Corpas (2000) sobre el uso de materiales en vídeo, y de los principios de preparación (Mayer, 2006c), de segmentación (Mayer, 2006c) y de guía (Mayer, 2006d) de la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia.

5.1. Pre-visionado:

5.1.1. Activación, enriquecimiento y/o creación de conocimiento que facilite la comprensión del texto, es decir, los procesos de *bottom-up* (conocimiento fonológico, léxico y gramatical) y *top-down* (conocimiento esquemático y del contexto).

La creación o enriquecimiento de los esquemas mentales es particularmente importante en la comprensión de una L2 porque los esquemas pueden variar de una cultura a otra, y en consecuencia, un esquema apropiado en la L1 del estudiante puede no serlo en la L2.

De acuerdo con Rost (2006), el acceso al léxico y a la información visual son factores fundamentales en el procesamiento *top-down*, en consecuencia, parte de las actividades deberían basarse en el vocabulario clave del texto y en imágenes reales, al menos representativas, del texto.

5.1.2. Explicación de cómo va a desarrollarse la audición: rol del estudiante, propósito, actividades, tipo de respuesta, etc. porque estos factores condicionan la manera en que el oyente desarrolla los procesos de comprensión oral y su actuación. Estos elementos han de ser variados para que el estudiante pueda desarrollar distintos procesos y porque las personas pueden poner en funcionamiento procesos similares pero también diferentes para realizar una misma actividad.

5.2. Durante el visionado:

La comprensión oral es un proceso activo que engloba procesos de recepción de información, y construcción, interpretación y negociación de significado; y en el que el oyente, salvo en los casos en que está solo o el silencio es norma social (por ejemplo, en el cine), reacciona inmediatamente a los estímulos auditivos y visuales. Por estas razones es necesario que las actividades de comprensión incidan en el proceso de comprensión (para que el estudiante siga de cerca el proceso de comprensión, para que pueda practicar cierta estrategia, para comprobar, etc.), que la respuesta sea inmediata (verbal oral o escrita, gráfica o física) y que la consecuente reacción (del profesor u otros estudiantes) también lo sea, y que haya posibilidades de negociación de significado (con el profesor u otros compañeros). La realización de pausas, preestablecidas o solicitadas por los estudiantes cuando las necesiten, durante la audición permite poner en

práctica este tipo de explotación, y la imagen congelada del texto audiovisual permite mantener el contexto situacional.

Gracias a este procedimiento se minimiza el efecto distractor de leer una pregunta y producir una respuesta mientras se escucha / observa, se crean situaciones en las que el estudiante adquiere el rol de participante, y, como señalan Brown y Yule (1983), al implicar al estudiante en la actividad se favorece la motivación.

5.3. Post-visionado:

5.3.1. Evaluación del proceso de audición

5.3.2. Actividades de consolidación o expansión a partir del contenido (semántico, pragmático, léxico, visual, etc.) del texto.

6. Los textos orales deben ser breves porque procesar información en tiempo real en una L2 requiere un gran esfuerzo cognitivo, y para permitir una explotación intensiva. Tomalin (1991), Stempleski (1991), Corpas (2000), y Tomalin y Stempleski (2001) coinciden en que la duración no debe superar los 5-10 minutos. Otro referente orientativo son los DELE: en las convocatorias de 2006 todas las audiciones del DELE superior tuvieron una duración inferior a 5 minutos.

7. De acuerdo con la recomendación de Krashen y Terrel (1983) y con la dimensión del alumno como aprendiente autónomo de los *NRE*, en la medida de lo posible se debería justificar la razón de ser de las actividades, de la secuencia didáctica marco y del uso de material audiovisual. Esto puede favorecer la motivación y la responsabilidad del estudiante en el proceso de aprendizaje

8. El discurso de las grabaciones audiovisuales producidas por y para hablantes de una L1 determinada es auténtico, pero tiene la peculiaridad de que suele estar planificado, puesto que en la mayoría de los casos se trata de un discurso escrito para ser recitado. Aunque este discurso se ha escrito para parecer oral, no llegar a ser totalmente genuino.

9. La comprensión audiovisual es un proceso de adición y combinación de información visual y auditiva. Es adición en el sentido de que la fusión entre lo visual y auditivo no es total, y tanto la parte visual como la auditiva pueden subsistir de forma independiente. Es combinación en tanto que el sonido y la imagen se enriquecen mutuamente para crear imágenes y sonidos distintos a los que resultarían de la percepción de cada uno de ellos por separado (Chion, 1990; Rodríguez, 1998). Desde el punto de vista de la comprensión audiovisual como adición, es posible separar comprensión auditiva / visual con grabaciones audiovisuales, y así ocurre de manera inequívoca cuando se realiza un visionado sin audio o sin imagen. Desde el punto de vista de la influencia recíproca entre imagen y sonido, es más adecuado hablar de comprensión audiovisual, y en su

caso, orientar la comprensión hacia información auditiva o visual, sin que se pueda considerar la información auditiva o visual como irrelevante en el proceso de comprensión.

10. Existen límites en la cantidad de información que puede ser procesada al mismo tiempo por cada canal (oral y visual) y en la *working memory*. Los estudios actuales no permiten afirmar si los límites son propios de cada canal, y por lo tanto no hay interferencia entre canales, o si existe un límite compartido para el procesamiento visual y oral, y puede haber interferencias (Cowan 1998, 2004, 2005; Cowan y Morey, 2007). Por lo tanto, no se puede considerar que la información visual de las grabaciones audiovisuales suponga una carga cognitiva que dificulte el procesamiento de la información auditiva.

11. La atención es selectiva (Gazzaniga y Heatherton, 2003; Rost, 2002; Gleitman, 1981). Como consecuencia de ello, el procesamiento simultáneo de diversas informaciones por el mismo canal crea un conflicto de atención que repercute negativamente en la comprensión. Este efecto negativo ha sido demostrado en el campo de la educación multimedia (Mayer y Moreno, 1998), y se reproduce en el área del ELE (ver estudio 1).

12. De la conclusión 11 se deriva que es necesario que en las prácticas de comprensión con grabaciones audiovisuales se minimice el conflicto de atención visual entre la imagen de las grabaciones audiovisuales y las preguntas de comprensión, sin causar un conflicto de atención auditiva, resultante de la presentación de las preguntas de forma oral y simultánea a la grabación, ni un conflicto de atención temporal, si las preguntas se entregaran después de la audición. A partir de los principios de proximidad espacial y temporal (Mayer, 2006d), el principio de atención dividida (Sweller y Ayres, 2006), de la conveniencia de que las actividades de comprensión tengan lugar durante el proceso de comprensión, requieran una respuesta inmediata y una consecuente reacción del profesor u otros estudiantes también inmediata (respuestas necesariamente orales para que todos las reciban), y en función de si las actividades se centran en la comprensión de información auditiva o visual, se puede establecer una serie de recomendaciones sobre cómo realizar las actividades de comprensión:

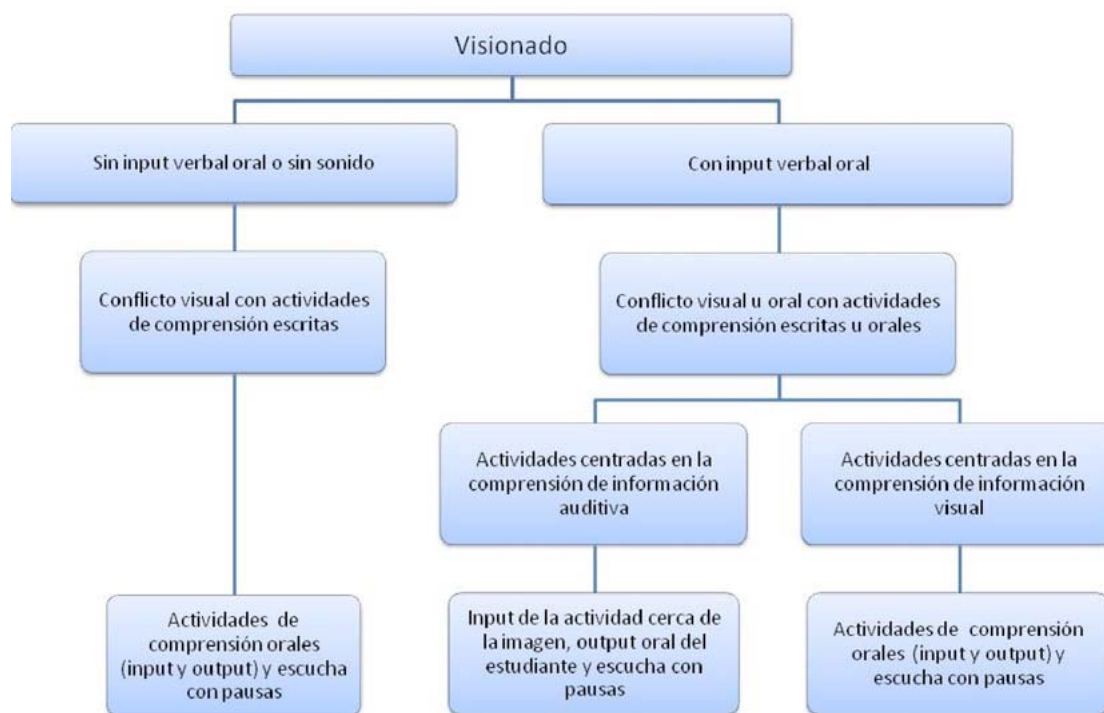


Figura 4. Recomendaciones sobre cómo realizar las actividades de comprensión con grabaciones audiovisuales.

13. En la didáctica de la comprensión oral, la didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar y evaluar la comprensión oral, y en la didáctica de las grabaciones audiovisuales en el aula de L2 no se ha encontrado propuestas de actividades / preguntas que incorporen de manera expresa referencias a la dimensión visual de las grabaciones audiovisuales. Por ello, se ha considerado necesario proponer una tipología de preguntas de comprensión que incluya la doble dimensión auditiva / visual de las grabaciones audiovisuales (ver apartado 6.1):

a) Respuesta iterativa: la respuesta consiste en la repetición de palabras del texto (con posibles cambios en la persona, número, tiempo, modo, voz del verbo) y en la descripción o reconocimiento de personas u hechos observados en la imagen. La información visual se presenta en la pregunta en forma de fotogramas extraídos de la grabación audiovisual o en una versión verbalizada de dichos fotogramas.

b) Respuesta ecoica: es una versión de la respuesta iterativa en la que el texto oral y la respuesta difieren léxicogramaticalmente, y los fotogramas presentados o su versión verbalizada no coinciden con los originales pero sí son representativos de ellos.

c) Respuesta sintética: el telespectador ha de relacionar e integrar información oral y visual dispersa a lo largo del texto por un proceso de descodificación lingüística y reconocimiento visual. La información visual puede presentarse en la pregunta en forma de fotograma, imagen representativa o verbalización representativa.

d) Respuesta por inferencia de información ubicada en un fragmento determinado: la respuesta se obtiene por un proceso de descodificación lingüística y reconocimiento visual y realizando inferencias a partir de información oral y visual que aparece en un momento determinado de la grabación. La información visual puede presentarse en la pregunta en forma de fotograma, imagen o descripción verbal representativa, como una verbalización obtenida por inferencia, o como una imagen representativa de esta inferencia.

e) Respuesta por inferencia de información dispersa: la respuesta se obtiene por un proceso de descodificación lingüística y reconocimiento visual y haciendo inferencias a partir de información oral y visual que aparece en distintos puntos de una grabación. La información visual puede presentarse en la pregunta en forma de fotograma, imagen o descripción verbal representativa, como una verbalización obtenida por inferencia, o como una imagen representativa de esta inferencia.

14. Los estudiantes tienen una percepción negativa de la imagen del vídeo cuando se utilizan únicamente preguntas de comprensión centradas en información auditiva (el 70% de los informantes la consideró innecesaria, estudio 1). En cambio, la utilización de la información visual genera una opinión positiva o neutra de la imagen del vídeo (el 63,3% percibió la imagen como positiva o neutra, estudio 5). Por lo tanto, es necesario que algunas de las preguntas estén centradas en información visual, porque de lo contrario los estudiantes tendrán una visión negativa del uso del vídeo. La incorporación de información visual es coherente y consecuente con una visión de la comprensión oral como proceso de integración de información auditiva y visual (Rubin, 1995; Gruba, 1997 y Wagner, 2007).

15. El uso de capturas de imágenes del vídeo relevantes para responder a preguntas de comprensión favorece que los estudiantes focalicen su atención en momentos determinantes de la audición y el recuerdo de la información oral vinculada a las imágenes. En el estudio 4, los estudiantes que realizaron el visionado con capturas obtuvieron mejor puntuación que aquellos que efectuaron el mismo visionado sin capturas globalmente (55% de acierto frente a 25%) y en las preguntas con capturas asociadas (60% de acierto frente a 10%). El uso de capturas también genera una opinión positiva: el 80% de los informantes las valoraron favorablemente.

16. La realización de un primer visionado sin preguntas funciona positivamente como preactividad y mejora la comprensión de las preguntas y de la audición. En

el estudio 4 se comparó un visionado con la secuencia primer visionado sin preguntas, lectura de preguntas, segundo visionado, y pausa antes de recoger las pruebas, frente a un visionado con la siguiente estructura: lectura de preguntas, primer visionado, pausa, segundo visionado, y pausa antes de recoger las respuestas; y se observó que los estudiantes que efectuaron la primera modalidad de visionado superaron a los que realizaron la segunda (42,5% de acierto frente a 25%). Esta primera secuencia de explotación también fue la preferida por los estudiantes (el 70% la escogieron frente a la segunda modalidad).

A continuación se propone una serie de líneas de trabajo y estudios para el futuro:

1. Comprobar que los resultados obtenidos en las pruebas 1, 4 y 5 se reduplican en otros estudios, repetir las pruebas 2 y 3 porque tuvieron una participación muy baja, y validar empíricamente las recomendaciones del punto 12.
2. Desarrollar la propuesta de preguntas de comprensión audiovisual. Una posible línea de actuación consistiría en precisar los conceptos de descodificación lingüística y (tipos de) inferencia a partir de teorías de la pragmática.
3. Investigar en qué medida las sugerencias de Gay-Lord (1967) sobre la posición y distancia de los estudiantes frente a una pantalla de rayos catódicos se ven modificadas por la utilización de pantallas planas o proyectores de vídeo.
4. De todos los principios de la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia propuestos por Mayer (2006b, 2006c, 2006d, 2006e), solo el principio multimedia ha sido validado en la enseñanza / aprendizaje de L2 (Plass y Jones, 2006). Estos principios están basados en el funcionamiento del cerebro y corroborados por pruebas empíricas en L1. Su validación, adaptación o refutación en el aprendizaje de L2 constituye un punto de referencia sólido en la didáctica de las grabaciones audiovisuales.
5. Estudiar cómo incorporar en los exámenes de lenguas extranjeras pruebas de comprensión con grabaciones audiovisuales. Aunque los exámenes de certificación del español y del inglés más extendidos (los DELE, el TOEFL y los exámenes de Cambridge) y las pruebas de diagnóstico de DIALANG no las incluyen, existen argumentos suficientes a favor de ello: es consistente con una definición de comprensión oral como proceso integrador de información auditiva y visual (Rubin, 1995; Gruba, 1997; Wagner, 2007), está en consonancia con las prácticas pedagógicas en el aula (Gruba 1997; Buck 2001), mejora la validez y la autenticidad del test (Bejar et al., 2000; Wagner, 2007), permite activar los esquemas mentales (Buck, 2001), la existencia de cursos de formación a distancia que incluyen materiales en vídeo justifica su inclusión en la evaluación de estos cursos (Gruba, 1997), y existe riesgo de un *backwash* negativo.
6. Investigar el rendimiento de un visionado con la estructura primer visionado sin preguntas, lectura de las preguntas, segundo visionado, pausa y recogida de las pruebas, y donde las preguntas de comprensión estén acompañadas de capturas

de imágenes del vídeo relevantes para responderlas, frente a un visionado con las mismas preguntas y capturas con la siguiente estructura: lectura de las preguntas, primer visionado, pausa, segundo visionado, pausa, recogida de las pruebas. Según los resultados del estudio 4, el visionado con una primera audición sin preguntas y el visionado con capturas favorecen la comprensión, y es pertinente estudiar qué efecto tiene la combinación de ambos factores.

7. Estudiar los beneficios de una audición sonora u audiovisual "larga" con un alto grado de redundancia de la información frente a una audición "corta". Autores como Tomalin (1991), Stempleski (1991), Corpas (2000), y Tomalin y Stempleski (2001) coinciden en el esfuerzo cognitivo de procesar información en tiempo real y en la recomendación de que las audiciones sean breves. Sin embargo, la redundancia de la información puede favorecer que el estudiante reconstruya partes del texto que no había comprendido¹⁷.

¹⁷ Esta línea de actuación es una propuesta de Agustín Yagüe en una conversación telemática.

GLOSARIO

APRENDIZAJE MULTIMEDIA: "occurs when people build mental representations from words (such as spoken text or printed text) and pictures (such as illustrations, photos, animation or video)" (Mayer, 2006: 15).

AUTENTICIDAD DE ORIGEN: Van Lier distingue nueve tipos de autenticidad en el aula, agrupados en tres grupos: *curricular* (*creator, finder y user*), *pragmatic* (*context, purpose y interaction*) y *personal* (*existencial, intrinsic y autotelic*). La autenticidad curricular es la relacionada con la autenticidad de los materiales y la autenticidad de origen (*creator*) se refiere a la autoría del texto y a la audiencia para la que fue creado el texto (Van Lier, L., 1996: 123-146).

BACKWASH: "the effect of testing on teaching and learning is known as *backwash*. Backwash can be harmful or beneficial" (Hughes, 1989: 1).

BOTTOM-UP (PROCESO): "a hierarchical model of pattern in which data are relayed from one processing level to the next, always moving to a higher level of processing" (Gazzaniga y Heatherton, 2003: glosario: 2).

CARGA COGNITIVA INTRÍNSECA (*INTRINSIC COGNITIVE LOAD*): "the cognitive load that is imposed by multiple, interacting elements that, because they interact, must be processed simultaneously rather than successively in working memory resulting in a heavy load" (Sweller, 2006).

COMPRESIÓN AUDIOVISUAL: en este tipo de comprensión "el usuario recibe simultáneamente una información de entrada (input) auditiva y visual" (MCER, 2002:73). En este trabajo de investigación se considera que es un tipo de comprensión oral*.

COMPRESIÓN AUDITIVA: en este tipo de comprensión "el usuario de la lengua como oyente recibe y procesa una información de entrada (input) en forma de enunciado" (MCER, 2002: 68). En esta memoria se asume que es un tipo de COMPRESIÓN ORAL*.

COMPRESIÓN ORAL: "an active process in which listeners select and interpret information which comes from auditory and visual cues in order to define what is going on and what the speakers are trying to express" (Rubin, 1995: 7).

En esta tesina se asume que el proceso de comprensión oral puede darse tanto como comprensión simultánea de información visual y auditiva (COMPRESIÓN AUDIOVISUAL*, p. ej. conversación cara a cara), como comprensión de información auditiva (COMPRESIÓN AUDITIVA*, p. ej., conversación telefónica), como comprensión visual (p. ej., conversación entre personas que no tienen o han perdido la facultad de oír).

COMPETENCIA COMUNICATIVA: Esta noción fue acuñada por el sociolingüista americano Dell Hymes en 1972, y se define como el conocimiento del hablante de las reglas gramaticales así como de tipo social, cultural y psicológico que rigen el uso del lenguaje en los distintos contextos sociales. Desde entonces se han propuesto distintas descripciones de la competencia comunicativa. El *MCER* (13-14) contempla los siguientes componentes:

- a) competencias lingüísticas, incluyen las competencias léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica.
- b) competencias sociolingüísticas, se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua e incluyen los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las diferencias de registro, el dialecto, el acento y las expresiones de sabiduría popular.
- c) competencias pragmáticas, se refieren al conocimiento de los principios según los que los mensajes: 1) se organizan, estructuran y ordenan; 2) se utilizan para realizar funciones comunicativas; y 3) se secuencian según esquemas de interacción y de transacción

DISEÑO: "the level of method analysis in which we consider (a) what the objectives of a method are; (b) how language content is selected and organized within the method, that is, the syllabus model the method incorporates, (c) the types of learning tasks and teaching activities the method advocates; (d) the roles of learners; (e) the roles of teachers; and (f) the role of instructional materials" (Richards y Rodgers, 1986: 24).

ENFOQUE: "approach refers to theories about the nature of language and language learning that serve as the source of practices and principles in language teaching" (Richards y Rodgers, 1986: 20).

MÉTODO: "a method is theoretically related to an approach, is organizationally determined by a design, and is practically realized in procedure" (Richards y Rodgers, 1986: 20).

MULTIMEDIA: "presenting both words (such as spoken text or printed text) and pictures (such as illustrations, photos, animation, or video)." (Mayer, 2006: 15).

PREGUNTA CENTRADA EN INFORMACIÓN AUDITIVA O VISUAL: pregunta que se responde preferentemente por información auditiva o visual. Desde el punto de vista de la comprensión audiovisual como fenómeno de enriquecimiento mutuo entre imagen y sonido, aunque la pregunta esté centrada en información oral o visual, la información visual u oral sigue siendo relevante en el proceso de comprensión.

PROCESAMIENTO ESENCIAL (*ESSENTIAL PROCESSING*): "cognitive processing (such as selecting relevant words and images, organizing selected words and images, and integrating) required to make sense out of the essential material" (Mayer, 2006c: 180).

PROCESAMIENTO EXTRAÑO (*EXTRANEOUS PROCESSING*): "cognitive processing required when an instructional message contains too much detail, embellishment, or gratuitous information, or when the layout of the material is confusing" (Mayer, 2006d: 198).

PROCEDIMIENTO: "(procedure) encompasses the actual moment-to-moment techniques, practices, and behaviors that operate in teaching a language according to a particular method. It is the level at which we describe how a method realizes its approach and design in classroom behavior." (Richards y Rodgers, 1986: 31).

PROGRAMA: "es un término equivalente a *sílabo* (*syllabus* en el Reino Unido y *curriculum* en Estados Unidos). Consiste en un plan de trabajo para un curso concreto: descripción de los objetivos, selección y secuenciación de los contenidos y de las actividades, especificación de la metodología y forma de evaluación. Traslada la filosofía del currículo a un plan detallado de enseñanza que variará en función de las características de los aprendientes y de la situación de enseñanza-aprendizaje." (*Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes).

TEXTO: Según Bernárdez, las características fundamentales de los textos son tres:

- a) carácter comunicativo: el texto es producto de una actividad comunicativa que se realiza con una finalidad comunicativa;
- b) carácter pragmático: los textos se producen dentro de un contexto determinado.
- c) carácter estructurado: el texto tiene unas reglas de estructuración internas.

Otras características, como el cierre semántico o comunicativo, pueden considerarse derivadas de las anteriores (Bernárdez, 1982: 72-85).

TOP-DOWN (PROCESO): "a hierarchical model of pattern recognition in which information at higher levels of processing can also influence lower, «earlier» levels in the processing hierarchy" (Gazzaniga y Heatherton, 2003: glosario: 11)

VALOR AÑADIDO: "el valor expresivo e informativo con el que un sonido enriquece una imagen dada, hasta hacer creer, en la impresión inmediata que de ella se tiene o el recuerdo que de ella se conserva, que esta información o esta expresión se desprende de modo «natural» de lo que se ve, y está ya contenida en la sola imagen" (Chion, 1990: 16). "El valor añadido es recíproco" (Chion, 1990: 31), es decir, tanto del sonido sobre la imagen, como de la imagen sobre el sonido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDERSON, J.C. - C. CLAPHAM - D. WALL (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge: CUP.

AMBRÒS, A. y R. BREU (2007). *Cine y educación: el cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Graò.

AMENÓS PONS, J. (1999). "Largometrajes en el aula de ELE. Algunos criterios de selección y explotación", en M. FRANCO ET ALTER (eds.) *Actas X Congreso Internacional de ASELE*. Cádiz: Universidad de Cádiz, págs. 769-783.

ANDERSON, A y T. LYNCH (1988). *Listening*. Oxford: OUP.

ANDERSON, D. y D. FIELD (1983). "Children's attention to television: Implications for production", en M. MEYER (ed.). *Children and the formal features of television: approaches and findings of experimental and formative research*. Munich: Saur, págs. 56-96.

ANDERSON, D. R. y E. P. LORCH (1983). "Looking at television: action or reaction", en J. BRYANT y D. R. ANDERSON (eds.) *Children's understanding of television: research on attention and comprehension*. NY: Academic Press, págs. 1-33.

ARCARIO, P. (1991). "Criteria for selecting video materials", en S. STEMPLSKI y P. ARCARIO (eds.) *Video in second language teaching: using, selecting and producing video for the classroom*. NY: TESOL, págs. 109-121.

ARCONADA MELERO, M. A. (2002). "Las nuevas tecnologías y el enfoque comunicativo del área de Lengua: ¿Consumismo tecnológico o renovación curricular?", en R. GONZÁLEZ FERNÁNDEZ (coord.) *Aplicaciones de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de la lengua castellana*. Madrid: Ministerio de Educación, págs. 159-180.

BADDELEY, A.D. (2001). "The magic number and the episodic buffer", en *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 24, núm. 1, págs. 117-118.

BADDELEY, A.D. (2000). "The episodic buffer: a new component of working memory?", en *Trends in Cognitive Science*, vol. 4, núm. 11, págs. 417-423.

BADDELEY, A. D. y G. HITCH (1974). "Working memory", en G.H. BOWER (ed.), *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory*, vol. 8. NY: Academic Press, págs. 47-89.

BEJAR, I - D. DOUGLAS - J. JAMIESON - S. NISSAN - J. TURNER (2000). *TOEFL 2000 Listening Framework: A Working Paper*. Princeton: Educational Testing Service:

<http://ets.org/Media/Research/pdf/RM-00-07.pdf>
(consultada el 20 de diciembre de 2008)

BERNÁRDEZ, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.

BORDÓN, T. (2004). "La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva" en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (eds.) *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, págs. 983-1003.

BORDÓN, T. (2001). "La evaluación de la comprensión auditiva en aprendices de E/LE", en *Revista Carabela*, núm. 49. Madrid: SGEL, págs. 77-101.

BROWN, G. y G. YULE (1983). *Teaching the Spoken Language: An approach based on the analysis of conversational English*. Cambridge: CUP.

BROWN, G. - A. ANDERSON - R. SHILLCOCK - G. YULE. (1984). *Teaching talk*. Cambridge: CUP.

BUCK, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: CUP.

BUSTOS GISBERT, J. M. (1997). "Aplicaciones del vídeo a la enseñanza de español como lengua extranjera", en *Revista Carabela*, núm. 42. Madrid: SGEL, págs. 93-105.

CABERO ALMENARA, J. (2000) (ed.) *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis.

CABERO ALMENARA, J. y J. DE PABLOS PONS (1990). "El vídeo en el aula I. El vídeo como mediador del aprendizaje", en *Revista de Educación*, núm. 291. Madrid: Ministerio de Educación, págs. 351-370.

CASSANY, D. - M. LUNA - G. SANZ (1993). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.

CHAUME VARELA, F. (2001) "La pretendida oralidad de los textos audiovisuales y sus implicaciones en traducción", en R. AGOST CANÓS y F. CHAUME VARELA (eds.) *La traducción de los medios audiovisuales*. Castellón: Universidad Jaume I, págs. 77-88.

CHION, M. (1990). *L'audio-vision*. Paris: Éditions Nathan. Trad. al español en M. CHION (1993). *La audiovisión: introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Barcelona: Paidós.

CHOMSKY, N. (1966). "Linguistic theory" en R. G. MEAD (ed.) *Language Teaching: Broader Contexts*. Northeast Conference Reports. Rpt. en (1971) J.P. B ALLEN y P.VAN BUREN (eds.) *Chomsky: Selected Readings*. London: OUP, págs. 152-159.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. *Diccionario de términos ELE*.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio_ele/default.htm

(consultada el 18 de octubre de 2008)

CONSEJO DE EUROPA (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Estrasburgo: CUP:

www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

(consultada el 18 de octubre de 2008)

CORPAS VIÑALS, J. (2000) "La utilización del vídeo en el aula de E/LE: el componente cultural", en M. A. MARTÍN ZORRAQUINO et al. (eds.) *Actas XI Congreso Internacional de ASELE*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, págs. 785-791:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xi.htm

(consultada el 26 de abril de 2009)

COWAN, N. y C. C. MOREY (2007). "How can dual-task working memory retention limits be investigated?", en *Psychological Science*, vol. 18, núm. 8, págs. 686-688.

COWAN, N. (2005). "When do visual and verbal memories conflict? The importance of working-memory load and retrieval", en *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, vol. 31, núm. 4, págs. 703-713.

COWAN, N. (2004). "When visual and verbal memories compete: evidence of cross-domain limits in working memory", en *Psychonomic Bulletin and Review*, vol. 11, núm. 2, págs. 296-301.

COWAN, N. (2001). "The magical number 4 in short-term memory: A reconsideration of mental storage capacity", en *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 24, núm. 1, págs. 87-114.

COWAN, N. (1998). "Visual and auditory working memory capacity", en *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 2, núm. 3, págs. 77-78.

COWAN, N. (1995). *Attention and memory: an integrated framework*. NY: OUP.

DIALANG. Web oficial: <http://www.dialang.org/intro.htm> (consultada el 3 de enero de 2009)

DONDIS, D. A. (1973). *A Primer of Visual Literacy*. Cambridge : MIT Press. Trad. al español en D. A. DONDIS (2000). *La sintaxis de la imagen: Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili. (14ª ed.).

EDUCATIONAL TESTING SERVICE. (2007). *The Official Guide to the New TOEFL iBT*. NY : McGraw-Hill. (2ª ed.).

- EDUCATIONAL TESTING SERVICE. (2008). Web oficial del TOEFL:
<http://www.ets.org/portal/site/ets/menuitem.fab2360b1645a1de9b3a0779f1751509/?vgnnextoid=69c0197a484f4010VgnVCM10000022f95190RCRD>
 (consultada el 3 de enero de 2009)
- ESCANDELL VIDAL, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- ESTAIRE, S. (1990). "La programación de unidades didácticas a través de tareas" en *Cable*, 5. Rpt. en (2004) *redELE*, núm. 1, 20 páginas:
<http://www.educacion.es/redele/revista1/estaire.shtml>
 (consultada el 10 de noviembre de 2008)
- FLOWERDEW, J. y L. MILLER (2005). *Second language listening*. NY: CUP.
- GAZZANIGA, M. S. y T. F. HEATHERTON (2003). *Psychological Science: Mind, Brain and Behavior*. NY: Norton.
- GLEITMAN, H. (1981). *Psychology*. NY: Norton. (4ª ed., 1995)
- GAUQUELIN, F. (1970). *Savoir Communiquer*. París: Centre d'Étude et de Promotion de la Lecture. Traducción al español en F. GAUQUELIN (1979). *Saber comunicarse*. Bilbao: Ediciones Mensajero. (2ª ed.)
- GAY-LORD, J. H. (1967). *Instructional television: a utilization guide for teachers and administrators*. Richmond: Virginia State Department of Education. Trad. al español J. H. GAY-LORD (1972) *Televisión educativa*. Ciudad de México: Trillas.
- GEROT, L. (1985). "Integrative work: an exploration in what makes reading comprehension test questions easy or difficult to answer", en J. BENSON y W. GREAVES (eds.) *Systemic Perspectives on Discourse*, vol. 2. Norwood (NJ): Ablex Publishing. págs. 116-124.
- GIL-TORESANO BERGES, M. (2004). "La comprensión auditiva", en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (eds.) *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, págs. 899-915.
- GIOVANNINI, A. - E. MARTÍN PERIS - M. RODRÍGUEZ - T. SIMÓN (1996). *Profesor en acción 3. Destrezas*. Madrid: Edelsa.
- GÓMEZ ASENCIO, J. J. (2008). *Criterios y pautas para la selección y el diseño de la memoria final de investigación*. Taller impartido en el Máster en enseñanza del español como lengua extranjera de la UIMP y el I.C. Santander.
- GLENN, E. (1989) "A content analysis of fifty definitions of listening", en *Journal of the International Listening Association*, vol. 3, págs. 21-31.

GRUBA, P. (1997) "The role of media in listening assessment", en *System*, vol. 25, núm. 3, págs. 335-345.

HUGHES, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge : CUP.

HURTADO. J. (2008). "Didáctica de la gramática audiovisual. La nueva competencia mediática", en *Aula de innovación educativa*, núm. 173-174, págs. 36-40.

INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

KRASHEN, S. D. y T. D. TERREL (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the classroom*. NJ: Alemany Press.

LARRAÑAGA DOMÍNGUEZ, A. (2001) "La televisión en el aula de E/LE: Propuestas prácticas para desarrollar la comprensión auditiva", en *Revista Carabela*, núm. 49. Madrid: SGEL, págs. 55-76.

LONERGAN, J. (1984). *Video in Language Teaching*. Cambridge: CUP.

LYNCH, T. (1996). *Communication in the language classroom*. Oxford: OUP.

MARTÍN PERIS. E. (2004). "¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?" en *redELE*, núm. 0:
<http://www.educacion.es/redele/revista/martin.shtml>
(consultada el 24 de noviembre de 2008)

MARTÍN PERIS, E. (1996) *Las actividades de aprendizaje en los manuales de ELE*. Tesis doctoral publicada en (2004) *redELE*, núm. 2:
<http://www.educacion.es/redele/biblioteca/martin.shtml>
(consultada el 24 de noviembre de 2008)

MARTÍN PERIS, E. (1991). "La didáctica de la comprensión auditiva" en *Cable*, núm. 8. Madrid: Difusión. Rpt. en (2007) *marcoELE*, núm. 5:
<http://www.marcoele.com/revista/index.php/marcoele/article/view/56/45>
(consultada el 28 de octubre de 2008)

MAYER, R. (2006a). "Introduction to multimedia learning", en R. MAYER (ed.) *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge: CUP, págs. 1-16.

MAYER, R. (2006b). "Cognitive theory of multimedia learning", en R. MAYER (ed.) *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge: CUP, págs. 31-48.

MAYER, R. (2006c). "Principles for managing essential processing in multimedia learning", en R. MAYER (ed.) *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge: CUP, págs. 169-182.

MAYER, R. (2006d). "Principles for reducing extraneous processing in multimedia learning: coherence, signaling, redundancy, spatial contiguity, and temporal contiguity principles", en R. MAYER (ed.) *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge: CUP, págs. 183-200.

MAYER, R. (2006e). "Principles of multimedia learning based on social cues: personalization, voice and image principles", en R. MAYER (ed.) *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge: CUP, págs. 31-48.

MAYER, R. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge: CUP.

MAYER, R. y R. MORENO (1999). "Cognitive principles of multimedia learning: the role of modality and contiguity", en *Journal of Educational Psychology*, vol. 91, núm. 2, págs. 358-368.

MAYER, R. y R. MORENO (1998). "A split-attention effect in multimedia learning: evidence for dual processing systems in working memory", en *Journal of Educational Psychology*, vol. 90, núm. 2, págs. 312-320.

MACWILLIAM, W. (1986). "Video and language comprehension", en *ELT Journal*, vol. 40, núm. 2, págs. 131-135.

MARTÍNEZ LÁZARO, E. (1994). *Los peores años de nuestra vida* [largometraje]. Madrid: El País, D.L (edición de 2003).

MELERO ABADÍA, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza / aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

MILLER, G. A. (1956). "The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information", en *The Psychological Review*, vol. 63, págs. 81-97:

<http://www.musanim.com/miller1956/>

(consultada el 17 de diciembre de 2008)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2007). *Proyecto Media:*

<http://recursos.cnice.mec.es/media/index.html>

(consultada el 12 de mayo de 2009)

MOLINER, M. (2007). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredós. (3ª ed.)

NUNAN, D. (2001). "Second language acquisition", en R. CARTER Y D. NUNAN (eds.) *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: CUP, págs. 87-92.

NUNAN, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle and Heinle.

NUNAN, D. y L. MILLER (eds.) (1995). *New ways in teaching listening*. Alexandria (EE.UU.): TESOL

NUNAN, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: CUP. Trad. al español en D. NUNAN (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: CUP.

PLASS, J. L. y L. C. JONES (2006). "Multimedia learning in second language acquisition", en R. MAYER (ed.) *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge: CUP. págs. 467-488.

PONS BORDERÍA, S. (2004). *Conceptos y aplicaciones de la Teoría de la Relevancia*. Madrid: Arco Libros.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe. (21ª ed.)

RICHARDS, J. C. y S. R. RODGERS (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: CUP. (2ª ed., 2001).

RODRÍGUEZ BRAVO, A. (1998). *La dimensión sonora del lenguaje audiovisual*. Barcelona: Paidós.

ROST, M. (2006). "Areas of research that influence L2 listening instruction", en E. USÓ JUAN y A. MARTÍNEZ FLOR (eds.). *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills*. Berlín: Walter de Gruyter, págs. 47-74.

ROST, M. (2002). *Teaching and researching listening*. Harlow (UK): Pearson Education.

ROST, M. (2001). "Listening", en R. CARTER y D. NUNAN (eds.). *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: CUP, págs. 7-13.

ROST, M. (1994). *Introducing Listening*. London: Penguin.

ROST, M. (1991). *Listening in Action*. London: Prentice Hall International.

ROST, M. (1990). *Listening in language learning*. NY: Longman.

RUBIN, J. (1995). "An overview to *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*", en D. J. MENDELSON y J. RUBIN (eds.). *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. San Diego: Dominie Press, págs. 7-11.

RUIZ FAJARDO, G. (2005). "La televisión en el aula de español como lengua extranjera", en *Revista Textos*, núm. 38, 6 páginas.

SALOMON, G. (1983). "Television watching and mental effort: a social psychological view", en J. BRYANT y D. R. ANDERSON (eds.) *Children's understanding of television: research on attention and comprehension*. Nueva York: Academic Press, págs. 181-198.

SANTOS GARGALLO, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.

SCOVEL, T. (2001). "Psycholinguistics", en R. CARTER y D. NUNAN (eds.) *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: CUP, págs. 80-86.

SEELS, B. - K. FULLERTON - L. BERRY - L. J. HORN (2004). "Research on learning from television", en D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, págs. 249-334.

SCHNOTZ, W. (2006). "An integrated model of text and picture comprehension", en R. MAYER (ed.) *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge: CUP, págs. 49-69.

STEMPLESKI, S. (1991). "Teaching communication skills with authentic video", en S. STEMPLESKI y P. ARCARIO (eds.). *Video in second language teaching: using, selecting and producing video for the classroom*. NY: TESOL, págs. 7-24.

STEMPLESKI, S. y B. TOMALIN. (2001). *Film*. Oxford: OUP.

STOLLER, F. L. (1991). "Using video in theme-based curricula", en S. STEMPLESKI y P. ARCARIO (eds.). *Video in second language teaching: using, selecting and producing video for the classroom*. NY: TESOL, págs. 25-46.

SWELLER, J. (2006). "Implications of cognitive load theory for multimedia learning", en R. MAYER (ed.). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge: CUP. págs. 19-30.

SWELLER, J. y P. AYRES (2006). "The split-attention principle in multimedia learning", en R. MAYER (ed.) *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge: CUP. págs. 135-146.

TOMALIN, B. (1986). *Video, TV and radio in the English class*. London: Macmillan Publishers Ltd.

TRUEBA, F. (1980). *Ópera Prima* [largometraje]. Madrid: El País, D.L. (edición de 2003)

UR, P. (1997). *A Course in Language Teaching: practice and theory*. Cambridge: CUP.

UR, P. (1984). *Teaching listening comprehension*. Cambridge: CUP. (1994, 12ª reimp.)

VAN LIER, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.

VILÀ MIGUEL, N. (2002). "El ordenador en la escuela: dónde, cómo y para qué", en R. González Fernández (coord.) *Aplicaciones de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de la lengua castellana*. Madrid: Ministerio de Educación, págs. 15-32.

WAGNER, E. (2007). "Are they watching? Test-taker viewing behavior during an L2 video listening test", en *Language Learning and Technology*, vol. 11, núm. 1, págs. 67-86:

<http://llt.msu.edu/vol11num1/pdf/wagner.pdf>

(consultada el 2 de enero de 2009)

WEIR, C. (1993). *Understanding and developing language tests*. London: Prentice Hall.

WHITTAKER, S. (1995). "Rethinking video as a technology for interpersonal communications: theory and design implications", en *International Journal of Human-Computer Studies*, vol. 42, núm. 5, págs. 501-529:

http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6WGR-45NJJH0-16&_user=1595635&_rdoc=1&_fmt=&_orig=search&_sort=d&view=c&_acct=C000053934&_version=1&_urlVersion=0&_userid=1595635&md5=b3bf99a85ec2fbff028f9049456240fb

(consultada el 1 de diciembre de 2008)

YAGÜE BARREDO, A. (2008a). "Clics, tics y didáctica", en *Mosaico*, núm. 22, págs. 12-16:

<http://www.educacion.es/exterior/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico22/mos22.pdf>

(consultada el 25 de abril de 2009)

YAGÜE, BARREDO, A. (2008b). "Tics y clics: las nuevas tecnologías, yo... y mis estudiantes", en *Actas del II Congreso de la Asociación Noruega de Profesores de Español: Multiculturalidad y norma policéntrica: Aplicaciones en el aula de ELE*, en *redELE*, núm. especial marzo 2009:

<http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2009/anpe/ANPE2008Yague.pdf>

(consultada el 25 de abril de 2009)

Escuelas de Idiomas Berlitz de España www.berlitz.es (consultada el 16 de octubre de 2008)

REFERENCIAS DE SEGUNDA MANO

PRABHU, N. (1983). "Procedural syllabuses". Ponencia presentada en el seminario organizado por RELC en Singapore, citado en J. C. RICHARDS y S. R. THEODORE. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: CUP. (2ª ed., 2001).

ANEXO 1

OBJETIVO. Conocer la importancia de la comprensión auditiva y de la comprensión audiovisual en los géneros y productos textuales de los niveles B1 y B2 de los *NRE*.

METODOLOGÍA. Aplicación de la distinción entre comprensión auditiva y comprensión audiovisual del *MCER* (2002: 68 y 73 respectivamente, ver glosario) a los géneros discursivos y productos textuales orales receptivos específicos de los niveles B1 y B2 de los *NRE* (2006: 332-334, vol. B1-B2).

En los *NRE* se especifican 17 géneros de transmisión oral específicos para el nivel B1 y 20 para el nivel B2, y se clasifican en géneros productivos, receptivos, y productivos y receptivos (2006: 332-334, vol. B1-B2). Puesto que este análisis se centra en la comprensión oral, no se han tenido en consideración en ningún momento los géneros productivos (2 en el nivel B1 y 3 el nivel B2). A los géneros discursivos y productos textuales orales receptivos, se ha aplicado la distinción entre comprensión auditiva y comprensión audiovisual del *MCER*.

DESCRIPCIÓN DE LAS TABLAS. En la columna de la izquierda de la tabla 1 y la tabla 2 se presenta la descripción de los géneros discursos y productos textuales de transmisión oral receptivos (15 en el nivel B1 y de 17 en el nivel B2); en la columna central y de la derecha se clasifica cada género según corresponda a comprensión auditiva, comprensión audiovisual o a ambas. La numeración de los géneros en las tablas 1 y 2 corresponde al autor. En la tabla 3 se presentan los resultados en términos absolutos y de porcentaje.

B1	COMPRENSIÓN AUDITIVA	COMPRENSIÓN AUDIOVISUAL
1. Anécdotas breves y sencillas, relacionadas con situaciones cotidianas	X	X
2. Anuncios publicitarios en radio y televisión muy sencillos (sin implicaciones culturales ni lenguaje poético...)	X	X
3. Avisos y anuncios emitidos por megafonía (aeropuertos, estaciones de tren, centros comerciales...)	X	X
4. Boletines meteorológicos	X	X
5. Conversaciones cara a cara, informales, sobre temas de interés personal o pertinentes en la vida diaria (experiencias personales, sentimientos, opiniones...)		X
6. Conversaciones transaccionales cara a cara (trámites administrativos sencillos, cambios o devoluciones, solicitud de servicios específicos, quejas; en establecimientos comerciales y hosteleros, agencias de viajes, de alquiler...)		X
7. Conversaciones telefónicas breves e informales sobre temas predecibles (consultas, intercambios	X	X

personales sobre el estado general de las cosas...)		
8. Conversaciones transaccionales telefónicas breves (reservas, concertación de citas, peticiones de información, confirmaciones, consultas...)	X	X
9. Discursos y conferencias, claramente estructurados y sobre temas cotidianos (trabajo, tiempo de ocio...)	X	X
10. Entrevistas (médicas, académicas...)	X	X
11. Informativos radiofónicos sencillos sobre temas cotidianos o familiares	X	
12. Mensajes en contestadores automáticos, sencillos, sobre cuestiones familiares	X	
13. Noticias sencillas retransmitidas por televisión o radio (acontecimientos, accidentes...)	X	X
14. Películas donde la acción conduce la mayor parte del argumento		X
15. Presentaciones públicas breves sobre temas conocidos	X	X

Tabla 1

B2	COMPRESIÓN AUDITIVA	COMPRESIÓN AUDIOVISUAL
1. Anuncios publicitarios en radio y televisión (sin implicaciones culturales ni lenguaje poético...)	X	X
2. Chistes sin implicaciones socioculturales	X	X
3. Comentarios y retransmisiones deportivas sobre actividades conocidas	X	X
4. Conversaciones cara a cara, informales y formales (exposición y confrontación de opiniones o puntos de vista sobre hechos, experiencias...)		X
5. Conversaciones transaccionales cara a cara (mantenimiento de bienes de consumo adquiridos, alquiler de bienes inmuebles, reclamación de indemnizaciones...)		X
6. Conversaciones telefónicas de extensión media formales e informales (intercambio de experiencias personales y opiniones...)	X	X
7. Conversaciones transaccionales telefónicas de extensión media (altas de líneas telefónicas, reclamaciones rutinarias, compras...)	X	X
8. Debates y discusiones públicas sobre asuntos de interés general o personal	X	X
9. Discusiones y conferencias sobre temas concretos y abstractos de la vida personal, social, profesional o académica	X	X
10. Documentales en televisión		X
11. Entrevistas periodísticas (en televisión)		X
12. Informativos radiofónicos	X	
13. Instrucciones públicas (normas, prescripciones, prohibiciones, restricciones...)	X	X
14. Letras de canciones, sencillas (sin implicaciones culturales ni lenguaje poético...)	X	

15. Noticias retransmitidas por televisión o radio (políticas, deportes, temas de actualidad...)	X	X
16. Películas y representaciones teatrales en lengua estándar		X
17. Presentaciones públicas, profesionales y académicas		X

Tabla 2

	Nº total de géneros y productos textuales de transmisión oral receptivos	Nº de géneros y productos en los que interviene la comprensión auditiva / porcentaje	Nº de géneros y productos en los que interviene la comprensión audiovisual / porcentaje
B1	15	12 / 80%	13 / 86,7%
B2	17	11 / 65%	15 / 88%

Tabla 3

DIFICULTADES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO. La mayor dificultad del estudio proviene de la clasificación de algunos de los géneros en comprensión auditiva y/o audiovisual. Se trata de géneros en los que hablante y oyente están separados en el espacio pero en los que existe o puede existir un contexto visual compartido. En el caso del género 3 del B1, puede ser necesario el contexto visual para comprender el mensaje e incluso para enmarcar el género como un aviso o anuncio de un aeropuerto, estación de tren o centro comercial. En las conversaciones telefónicas (géneros 7 y 8 del B1 y géneros 6 y 7 del B2) también puede haber elementos visuales compartidos sobre los que se esté hablando, por ejemplo, un documento de trabajo, una factura o el tiempo atmosférico. En todos estos casos se ha optado por valorarlos como comprensión auditiva y audiovisual.

Las limitaciones del estudio provienen de lo anteriormente expuesto y también del propio inventario de géneros de los *NRE*. Por una parte, aunque el inventario es amplio, los géneros podrían subdividirse en otros más específicos. Por ejemplo, el género "películas y representaciones teatrales en lengua estándar" (número 16 del B2) podría fragmentarse en comedia, drama, etc. Por otra parte, al menos uno de los géneros clasificados como de producción según los *NRE*, podría evaluarse como de recepción y producción, y en consecuencia, se hubiera tenido en cuenta en el análisis. Es el caso del género "entrevistas como entrevistado (entrevista de trabajo)".

CONCLUSIÓN. Pese a las limitaciones del estudio mencionadas, los resultados son claros y se puede afirmar que la comprensión auditiva y la comprensión audiovisual tienen una importancia similar en términos del número de géneros discursivos y productos textuales orales receptivos en los que intervienen en los niveles B1 y B2. El estudio podría ampliarse con la extensión del análisis a los géneros y productos textuales de los niveles A1, A2, C1 y C2.

ANEXO 2

Estudiante del Máster en español de la UIMP busca estudiantes con un nivel alto de español (B2+ / C1) que quieran participar en una investigación sobre la enseñanza / aprendizaje del español.

El estudio consistirá en dos pruebas de comprensión oral.

Los participantes recibirán un ticket para tomar una bebida en la cafetería de la UIMP. Gracias por participar.

DURACIÓN: de 15 a 20 minutos.

LUGAR: aula 3.3 del pabellón central.

FECHA Y HORARIOS: martes 2 de septiembre.

12:00 h, 12:30 h

13:00 h, 13:30 h

15:00 h, 15:30 h

16:00 h, 16:30 h

17:00 h, 17:30 h

ANEXO 7

ENUNCIADOS A-A Y B-AV (TIPO 1)¹⁸

INSTRUCCIONES:

Elige la respuesta adecuada en cada pregunta. Solo hay una opción correcta.

1. A CONTINUACIÓN VAS A ESCUCHAR UNA ENTREVISTA A ALMUDENA CID, UNA GIMNASTA QUE VA A PARTICIPAR EN LOS JUEGOS OLÍMPICOS DE PEKÍN.

1. Almudena tiene 26 años.
 - a) verdadero
 - b) falso ←

2. ¿Quiere Almudena que llegue pronto el momento de participar en los Juegos Olímpicos?
 - a) Sí, porque tiene algunas lesiones y a veces no puede soportar el dolor.
 - b) No, porque serán los últimos Juegos Olímpicos en los que participe.
 - c) Las opciones "a" y "b" son correctas. ←

3. ¿En cuántos Juegos Olímpicos habrá participado Almudena después de los Juegos de Pekín?
 - a) En 2 Juegos Olímpicos.
 - b) En 3 Juegos Olímpicos.
 - c) En 4 Juegos Olímpicos. ←

4. Almudena cuando era pequeña ...
 - a) tenía confianza en sí misma.
 - b) tenía espíritu de superación personal. ←
 - c) tenía ganas de ser gimnasta.

¹⁸ La respuesta correcta se ha señalado con una flecha.

2. A CONTINUACIÓN VAS A ESCUCHAR UNA ENTREVISTA A EDURNE PASABÁN, UNA ALPINISTA QUE NOS CUENTA SU EXPERIENCIA ASCENDIENDO EL DHAULAGIRI.

1. La ascensión de Edurne al Dhaulagiri fracasó en dos ocasiones.
 - a) verdadero ←
 - b) falso

2. ¿A quién dedicó la subida al Dhaulagiri?
 - a) a sus compañeros de viaje
 - b) a su marido
 - c) a ella misma ←

3. Según Edurne, ¿qué es lo más importante para poder subir una montaña de 8000 metros?
 - a) estar preparado físicamente
 - b) tener una fuerte motivación ←
 - c) aclimatarse bien antes de subir la montaña

4. ¿Cuál es el porcentaje de personas que muere al intentar subir cimas de 8000 metros sin oxígeno?
 - a) 15%
 - b) 25% ←
 - c) 35%

ENUNCIADOS A-A Y B-AV (TIPO 2)

INSTRUCCIONES:

Elige la respuesta adecuada en cada pregunta. Solo hay una opción correcta.

1. A CONTINUACIÓN VAS A ESCUCHAR UNA ENTREVISTA A ALMUDENA CID, UNA GIMNASTA QUE VA A PARTICIPAR EN LOS JUEGOS OLÍMPICOS DE PEKÍN.

1. Almudena tiene 26 años.
 - a) verdadero
 - b) falso

2. ¿Quiere Almudena que llegue pronto el momento de participar en los Juegos Olímpicos?
 - a) No, porque serán los últimos Juegos Olímpicos en los que participe.
 - b) Sí, porque tiene algunas lesiones y a veces no puede soportar el dolor.
 - c) Las opciones "a" y "b" son correctas.

3. ¿En cuántos Juegos Olímpicos habrá participado Almudena después de los Juegos de Pekín?
 - a) En 2 Juegos Olímpicos.
 - b) En 3 Juegos Olímpicos.
 - c) En 4 Juegos Olímpicos.

4. Almudena cuando era pequeña ...
 - a) tenía confianza en sí misma.
 - b) tenía ganas de ser gimnasta.
 - c) tenía espíritu de superación personal.

2. A CONTINUACIÓN VAS A ESCUCHAR UNA ENTREVISTA A EDURNE PASABÁN, UNA ALPINISTA QUE NOS CUENTA SU EXPERIENCIA ASCENDIENDO EL DHAULAGIRI.

1. La ascensión de Edurne al Dhaulagiri fracasó en dos ocasiones.
 - a) falso
 - b) verdadero

2. ¿A quién dedicó la subida al Dhaulagiri?
 - a) a sus compañeros de viaje
 - b) a ella misma
 - c) a su marido

3. Según Edurne, ¿qué es lo más importante para poder subir una montaña de 8000 metros?
 - a) estar preparado físicamente
 - b) aclimatarse bien antes de subir la montaña
 - c) tener una fuerte motivación

4. ¿Cuál es el porcentaje de personas que muere al intentar subir cimas de 8000 metros sin oxígeno?
 - a) 15%
 - b) 25%
 - c) 35%

B-A Y A-AV (TIPO 1)¹⁹

INSTRUCCIONES:

Elige la respuesta adecuada en cada pregunta. Solo hay una opción correcta.

1. A CONTINUACIÓN VAS A ESCUCHAR UNA ENTREVISTA A EDURNE PASABÁN, UNA ALPINISTA QUE NOS CUENTA SU EXPERIENCIA ASCIENDIENDO EL DHAULAGIRI.

1. La ascensión de Edurne al Dhaulagiri fracasó en dos ocasiones.
 - a) verdadero ←
 - b) falso

2. ¿A quién dedicó la subida al Dhaulagiri?
 - a) a sus compañeros de viaje
 - b) a su marido
 - c) a ella misma ←

3. Según Edurne, ¿qué es lo más importante para poder subir una montaña de 8000 metros?
 - a) estar preparado físicamente
 - b) tener una fuerte motivación ←
 - c) aclimatarse bien antes de subir la montaña

4. ¿Cuál es el porcentaje de personas que muere al intentar subir cimas de 8000 metros sin oxígeno?
 - a) 15%
 - b) 25% ←
 - c) 35%

¹⁹ La respuesta correcta se ha señalado con una flecha.

2. A CONTINUACIÓN VAS A ESCUCHAR UNA ENTREVISTA A ALMUDENA CID, UNA GIMNASTA QUE VA A PARTICIPAR EN LOS JUEGOS OLÍMPICOS DE PEKÍN.

1. Almudena tiene 26 años.
 - a) verdadero
 - b) falso ←

2. ¿Quiere Almudena que llegue pronto el momento de participar en los Juegos Olímpicos?
 - a) Sí, porque tiene algunas lesiones y a veces no puede soportar el dolor.
 - b) No, porque serán los últimos Juegos Olímpicos en los que participe.
 - c) Las opciones "a" y "b" son correctas. ←

3. ¿En cuántos Juegos Olímpicos habrá participado Almudena después de los Juegos de Pekín?
 - a) En 2 Juegos Olímpicos.
 - b) En 3 Juegos Olímpicos.
 - c) En 4 Juegos Olímpicos. ←

4. Almudena cuando era pequeña ...
 - a) tenía confianza en sí misma.
 - b) tenía espíritu de superación personal. ←
 - c) tenía ganas de ser gimnasta.

B-A Y A-AV (TIPO 2)

INSTRUCCIONES:

Elige la respuesta adecuada en cada pregunta. Solo hay una opción correcta.

1. A CONTINUACIÓN VAS A ESCUCHAR UNA ENTREVISTA A EDURNE PASABÁN, UNA ALPINISTA QUE NOS CUENTA SU EXPERIENCIA ASCIENDIENDO EL DHAULAGIRI.

1. La ascensión de Edurne al Dhaulagiri fracasó en dos ocasiones.
 - a) verdadero
 - b) falso

2. ¿A quién dedicó la subida al Dhaulagiri?
 - a) a sus compañeros de viaje
 - b) a ella misma
 - c) a su marido

3. Según Edurne, ¿qué es lo más importante para poder subir una montaña de 8000 metros?
 - a) estar preparado físicamente
 - b) aclimatarse bien antes de subir la montaña
 - c) tener una fuerte motivación

4. ¿Cuál es el porcentaje de personas que muere al intentar subir cimas de 8000 metros sin oxígeno?
 - a) 15%
 - b) 25%
 - c) 35%


2. A CONTINUACIÓN VAS A ESCUCHAR UNA ENTREVISTA A ALMUDENA CID, UNA GIMNASTA QUE VA A PARTICIPAR EN LOS JUEGOS OLÍMPICOS DE PEKÍN.

1. Almudena tiene 26 años.
 - a) verdadero
 - b) falso

2. ¿Quiere Almudena que llegue pronto el momento de participar en los Juegos Olímpicos?
 - a) No, porque serán los últimos Juegos Olímpicos en los que participe.
 - b) Sí, porque tiene algunas lesiones y a veces no puede soportar el dolor.
 - c) Las opciones "a" y "b" son correctas.

3. ¿En cuántos Juegos Olímpicos habrá participado Almudena después de los Juegos de Pekín?
 - a) En 2 Juegos Olímpicos.
 - b) En 3 Juegos Olímpicos.
 - c) En 4 Juegos Olímpicos.

4. Almudena cuando era pequeña ...
 - a) tenía confianza en sí misma.
 - b) tenía ganas de ser gimnasta.
 - c) tenía espíritu de superación personal.



International House Madrid
Departamento de Español

SE NECESITAN ESTUDIANTES DE ESPAÑOL NIVEL A2

Juan Carlos Casañ, estudiante del Máster en enseñanza del español como lengua extranjera de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y el Instituto Cervantes busca **estudiantes con un nivel de español A2** que quieran participar en una investigación sobre la enseñanza del español.

El estudio consistirá en una actividad de comprensión oral a partir de una grabación audiovisual. La actividad se realiza con un ordenador portátil y por eso solo se puede participar de uno en uno.

Los participantes recibirán un ticket para tomar una bebida en la cafetería de International House.

Lugar: AULA 18

Duración: 10 minutos.

Fechas y horarios:

martes 4 de agosto
13:30, 13:50, 14:10, 14:30, 14:50, 15:10, 15:30

jueves 6 de agosto
13:30, 13:50, 14:10, 14:30, 14:50, 15:10, 15:30

¡Muchas gracias por participar!

Departamento de Español - C. Zurbano, 8 - 28010 Madrid, España Tel: +34 913 15 7226
Fax: +34 913 265 221 - Email: spanish@ihmadrid.com http://www.ihmadrid.com

ANEXO 11

Escucha y observa el vídeo. En las preguntas de elección múltiple solo una opción es correcta.

1. ¿Cuál es la relación entre los chicos y la chica?

- a) son amigos
- b) son vecinos
- c) es la primera vez que se saludan



2. ¿Cómo es el chico pelirrojo?

- a) extrovertido, paciente (*patient*), un poco mentiroso
- b) bromista, mañoso (*good with one's hands*), quejica (*complaining*)
- c) torpe (*clumsy*), quejica, un poco mentiroso
- d) torpe, sociable, quejica, mandón (*bossy*)

3. El chico pelirrojo dice que habla demasiado, ¿cómo lo justifica?

- a) lo hace para enseñar su belleza interior
- b) lo hace porque cree que la verdadera belleza está en el interior
- c) ninguna de las anteriores

4. ¿Qué siente el chico pelirrojo por la chica? Justifica tu respuesta con un argumento / razón visual (lo que hace) y un argumento / razón verbal (lo que dice).



ANEXO 12

Escucha y observa el vídeo. En las preguntas de elección múltiple solo una opción es correcta.

1. ¿Cuál es la relación entre los chicos y la chica?
 - a) son amigos
 - b) son vecinos
 - c) es la primera vez que se saludan
2. ¿Cómo es el chico pelirrojo?
 - a) extrovertido, paciente (*patient*), un poco mentiroso
 - b) bromista, mañoso (*good with one's hands*), quejica (*complaining*)
 - c) torpe (*clumsy*), quejica, un poco mentiroso
 - d) torpe, sociable, quejica, mandón (*bossy*)
3. El chico pelirrojo dice que habla demasiado, ¿cómo lo justifica?
 - a) lo hace para enseñar su belleza interior
 - b) lo hace porque cree que la verdadera belleza está en el interior
 - c) ninguna de las anteriores
4. ¿Qué siente el chico pelirrojo por la chica? Justifica tu respuesta con un argumento / razón visual (lo que hace) y un argumento / razón verbal (lo que dice).

ANEXO 14

Estudiante del Máster en enseñanza del español como lengua extranjera de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y el Instituto Cervantes busca estudiantes con un nivel de español B1+ y B2 que quieran participar en una investigación sobre la enseñanza del español.

El estudio consistirá en una actividad de comprensión oral a partir de una grabación audiovisual.

Los participantes recibirán un ticket para tomar una bebida en la cafetería de International House. Muchas gracias por participar.

DURACIÓN: 10 minutos

LUGAR: aula 18

FECHAS Y HORARIOS:

lunes 3 de agosto: 13:30, 14:00, 14:30, 15:00, 15:30

miércoles 5 de agosto: 13:30, 14:00, 14:30, 15:00, 15:30

viernes 7 de agosto: 13:30, 14:00, 14:30, 15:00

ANEXO 15

Estudiante del Máster en enseñanza del español como lengua extranjera de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y el Instituto Cervantes busca estudiantes con un nivel de español B1+ y B2 que quieran participar en una investigación sobre la enseñanza del español.

El estudio consistirá en una actividad de comprensión oral a partir de una grabación audiovisual.

Los participantes recibirán un ticket para tomar una bebida en la cafetería *El chico* (C/ Zorrilla 23, muy cerca de Tandem). Muchas gracias por participar.

DURACIÓN: 10 minutos.

LUGAR: (a completar por Tandem)

FECHAS Y HORARIOS: (a completar por Tandem)

ANEXO 16

Escucha y observa el vídeo. En las preguntas de elección múltiple solo una opción es correcta.

Nivel de tu clase: B1+ B2

1. ¿Cuál es la relación entre los chicos y la chica?

- a) son amigos
- b) son vecinos
- c) es la primera vez que se saludan



2. ¿Cómo es el chico pelirrojo?

- a) educado, paciente, tímido, simpático
- b) bromista, hábil, quejica, alegre
- c) un poco torpe, educado, quejica, un poco mentiroso
- d) quejica, bromista, sincero, simpático

3. El chico pelirrojo dice que habla demasiado, ¿cómo lo justifica?

- a) lo hace para enseñar su belleza interior
- b) lo hace porque cree que la verdadera belleza está en el interior
- c) ninguna de las anteriores

4. ¿Qué siente el chico pelirrojo por la chica? Justifica tu respuesta con dos argumentos / razones.



ANEXO 17

Escucha y observa el vídeo. Elige la respuesta adecuada. Solo una opción es correcta.

1. El chico y la chica hacen gestos en el saludo (decir "hola") y en la despedida (decir "adiós"), ¿qué gestos?

- a) dos besos en el saludo y un abrazo en la despedida
- b) dos besos en el saludo y en la despedida
- c) un abrazo en el saludo y en la despedida
- d) un abrazo en el saludo y dos besos en la despedida



2. El chico y la chica hablan de

- a) la casa y la familia de la chica
- b) los estudios de la chica e ir a desayunar juntos
- c) la casa y los estudios de la chica

3. Escribe el número de teléfono de la chica

4. Sentimientos de él por ella:

- a) solo amistad
- b) amistad y le gusta



ANEXO 18

Escucha y observa el vídeo. Elige la respuesta adecuada. Solo una opción es correcta.

1. El chico y la chica hacen gestos en el saludo (decir "hola") y en la despedida (decir "adiós"), ¿qué gestos?

- a) dos besos en el saludo y un abrazo en la despedida
- b) dos besos en el saludo y en la despedida
- c) un abrazo en el saludo y en la despedida
- d) un abrazo en el saludo y dos besos en la despedida

2. El chico y la chica hablan de

- a) la casa y la familia de la chica
- b) los estudios de la chica e ir a desayunar juntos
- c) la casa y los estudios de la chica

3. Escribe el número de teléfono de la chica

— — — — —

4. Sentimientos de él por ella:

- a) solo amistad
- b) amistad y le gusta

ANEXO 20

1. DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

DURACIÓN	1 hora
NIVEL RECOMENDADO	A2 / A1 ⁺
OBJETIVO PRINCIPAL	Desarrollo de la producción oral y de la comprensión auditiva.
CONTENIDOS COMUNICATIVOS	Saber presentarse Saber expresar gustos y preferencias Saber describir el aspecto, el carácter y la indumentaria
CONTENIDOS GRAMATICALES	Me llamo, (no) me gusta, me interesa, vivo en, soy de Creo que, pienso que, a mí me parece que, en mi opinión, para mí ¿Tú qué crees?, ¿tú que piensas?, ¿qué opinas?, ¿qué te parece? (No) estoy de acuerdo, (no) tienes razón Diferencia entre ser / estar + adj. y tener / llevar + adj.
CONTENIDOS LÉXICOS	Adjetivos para describir carácter y aspecto físico Indumentaria
CONTENIDOS CULTURALES	Cinésica asociada al saludo / despedida entre amigos

2. SECUENCIA DIDÁCTICA

ACTIVIDAD	OBJETIVOS	ROL DEL PROFESOR	ROL DEL ESTUDIANTE	FORMA DE TRABAJO	TEMPORALIZACIÓN
1. Presentaciones	Presentarse Practicar la expresión de gustos y preferencias	Se presenta. Su presentación sirve de ejemplo* Facilitador	Se presenta	Plenaria estudiantes – profesor	20 minutos
2.1) Lluvia de ideas de adjetivos relacionados con el aspecto físico, el carácter y la indumentaria.	Preparar para las actividades siguientes.	Escribe en la pizarra los adjetivos	Proporciona adjetivos al profesor	Plenaria estudiantes – profesor	5 minutos
2.2) Repaso de estructuras para describir personas: ser + adj. frente a estar + adj., y tener + adj. frente a llevar + adj	Preparar para las actividades siguientes.	Pregunta si entienden la diferencia.	Repasar	Plenaria estudiantes – profesor	No se hizo
2.3) Asociar descripciones de personas con imágenes. Se reparte una fotocopia**	Practicar 2.1 y 2.2	Resuelve dudas y corrige.	Asocia las descripciones con las fotografías.	Individual y en parejas	5 minutos
2.4) Describir a personas de la clase sin decir el nombre para que los otros compañeros adivinen el nombre del compañero.	Consolidar 2.1, 2.2 y 2.3. Desarrollo de las destrezas orales.	Ayuda a los estudiantes, corrige errores durante las descripciones, y participa con una descripción.	Debido a su nivel, disponen de unos minutos para preparar la descripción. Esto también permite que no se despierten sospechas en el momento de las descripciones	En parejas. (en caso de ser impares se forma un trío)	No se hizo
3.) PRUEBAS B-CC / B-SC / B-VLC	Práctica de la comprensión oral	Manipulación del ordenador Entrega las preguntas de comprensión y la de valoración Recoge las pruebas	Realiza la prueba	Individual	10 minutos
3.1) Corrección de la prueba B-CC / B-SC / B-VLC	Corregir	Pregunta Facilitador	Responde	Plenaria estudiantes – profesor	5 minutos

3.2) Visionado con pausas ¿Cómo es él? ¿Cómo es ella? ¿Cómo van vestidos?	Practicar la descripción del aspecto, el carácter y la indumentaria Práctica de la expresión oral	Manipulación del ordenador Pregunta Facilitador	Responde	Plenaria estudiantes – profesor	5 minutos
3.3) ¿Os ha sorprendido algo? ¿Hay diferencias entre la forma de saludarse / despedirse en España y en vuestros países?	Contraste entre la cinésica asociada al saludo / despedida en español y en otros países.	Pregunta Facilitador	Reflexiona y responde	Conversación plenaria	5 minutos

* El profesor escribió en la pizarra las siguientes preguntas: ¿Cómo te llamas? ¿De dónde eres? ¿Qué te gusta hacer? ¿Qué no te gusta hacer? ¿Cuántas lenguas hablas? ¿Te gusta Madrid?

** Fotocopia



Zapatero y Rajoy, políticos



Penélope Cruz, actriz



Federico Luppi, actor



Isabel Allende, escritora

Asocia las descripciones con los personajes de las fotografías.

- 1) Es alto y bastante mayor. Lleva el pelo corto y bigote.
- 2) Tiene una estatura normal. Es delgada. Lleva pendientes y el pelo corto.
- 3) Es alto, lleva corbata, barba y gafas.
- 4) Es alto, lleva corbata y es bastante joven.
- 5) Es guapa, morena y bastante joven. Lleva el pelo largo y pendientes.

ANEXO 21

Índice de tablas y figuras

Tabla 1. Esquema de los componentes e inventarios de los <i>NRE</i>	29
Tabla 2. Progresión del género “entrevista” en los niveles B1, B2, C1 y C2 de los <i>NRE</i>	30
Tabla 3. Resultados de la aplicación de la distinción entre comprensión auditiva y comprensión audiovisual del <i>MCER</i> a los géneros discursivos y productos textuales orales receptivos de los niveles B1 y B2 de los <i>NRC</i>	30
Tabla 4. Aportaciones de especialistas de la enseñanza a la didáctica de la comprensión oral	37
Tabla 5. Aportaciones de especialistas de la enseñanza a la didáctica de las grabaciones audiovisuales en la comprensión oral	44
Tabla 6. Contribuciones desde la didáctica de las grabaciones audiovisuales en L2	49
Tabla 7. Distancias visuales máxima y mínima en función del tamaño de la pantalla (Gay-Lord, 1967: 41, 42)	54
Tabla 8. Descripción de las grabaciones A-A y A-AV	74
Tabla 9. Descripción de las grabaciones B-A y B-AV	74
Tabla 10. Descripción de las preguntas A-A y A-AV	75
Tabla 11. Descripción de las preguntas B-A y B-AV	76
Tabla 12. Resultados del estudio 1	76
Tabla 13. Descripción de la grabación de A-VI y A-VNI	79
Tabla 14. Descripción de las pruebas A-VI y A-VNI	79
Tabla 15. Descripción de las preguntas de comprensión de A-VI y A-VNI	80
Tabla 16. Resultados del estudio 2	81
Tabla 17. Descripción de la grabación de A-CC y A-SC	83
Tabla 18. Descripción de las preguntas de comprensión de A-CC y A-SC	84
Tabla 19. Resultados del estudio 3	85
Tabla 20. Descripción de la grabación de B-CC, B-SC y B-VLV	88
Tabla 21. Descripción de las preguntas de comprensión de B-CC, B-SC y B-VLV	89
Tabla 22. Resultados del estudio 4: cómputo global	90
Tabla 23. Resultados del estudio 4: cómputo preguntas 1 y 4	90
Tabla 24. Resultados del estudio 4: preguntas de reflexión	91
Tabla 25. Resultados del estudio 5: cómputo global	93
Tabla 26. Resultados del estudio 5: cómputos parciales	93
Figura 1. Ángulo vertical máximo (Gay-Lord, 1967: 42)	54
Figura 2. Ángulo horizontal máximo (Gay-Lord, 1967: 43)	55
Figura 3. Esquema de la versión actual de <i>working memory</i> (Baddeley, 2000: 421)	59
Figura 4. Recomendaciones sobre cómo realizar las actividades de comprensión con grabaciones audiovisuales	99

Diseño y fiabilidad de un cuestionario sobre la comprensión auditiva/audiovisual¹

Resumen

Este trabajo forma parte de una investigación mixta multifase que explora el empleo de preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo en forma de subtítulos y sincronizadas con los fragmentos pertinentes para el aprendizaje de lenguas extranjeras. El objetivo principal del artículo es comunicar el diseño y la fiabilidad test-retest de un cuestionario sobre la comprensión auditiva/audiovisual para estudiantes adultos de español como lengua extranjera que sería administrado en estudios posteriores. Además, se analizan las respuestas de los informantes para conocer algunas de sus creencias y preferencias. Veinte aprendientes completaron el cuestionario en dos ocasiones con un intervalo de catorce días. Los resultados indican que el instrumento es fiable. Asimismo, la mayoría de los participantes considera que es importante practicar la comprensión auditiva/audiovisual en el aula y que la imagen del vídeo ayuda a comprender a los interlocutores. Finalmente se discuten las aplicaciones y limitaciones del estudio.

Palabras clave: comprensión auditiva, comprensión audiovisual, cuestionario, fiabilidad test-retest, subtitulación

Abstract

The study reported in this paper is part of a multiphase mixed-methods investigation that explores the usage of audiovisual comprehension questions embedded within a video sequence in the form of subtitles and synchronized with the relevant fragments, for the purpose of language learning. The main objective of this paper is to account for the design and test-retest reliability of a questionnaire on listening/viewing comprehension for adult learners of Spanish as a foreign language that would be administered in subsequent studies. In addition, informants' answers are analysed in order to extract information about their beliefs and preferences. Twenty learners completed the questionnaire twice, fourteen days apart. The results show that the instrument is reliable. Furthermore, most of the participants consider that it is important to practise listening/viewing comprehension in the language class and that video images aid in understanding speakers. To conclude, the applications and limitations of the study are discussed.

Key words: listening, viewing comprehension, questionnaire, test-retest reliability, subtitling

Resum

Aquest treball forma part d'una investigació mixta multifase que explora la utilització de preguntes de comprensió audiovisual integrades al vídeo en forma de subtítols i sincronitzades amb els fragments pertinents per a l'aprenentatge de llengües estrangeres. L'objectiu principal de l'article és comunicar el disseny i la fiabilitat test-retest d'un qüestionari sobre la comprensió auditiva/audiovisual per a estudiants adults d'espanyol com a llengua estrangera que seria administrat en estudis posteriors. A més, s'analitzen les respostes dels informants per conèixer algunes de les seves creences i preferències. Vint aprenents van completar el qüestionari en dues ocasions amb un interval de catorze dies.

¹ Aceptado para publicación en *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 10(3).

Els resultats indiquen que l'instrument és fiable. Així mateix, la majoria dels participants considera que és important practicar la comprensió auditiva/audiovisual a l'aula i que la imatge del vídeo ajuda a comprendre als interlocutors. Finalment es discuteixen les aplicacions i limitacions de l'estudi.

Paraules clau: comprensió auditiva, comprensió audiovisual, qüestionari, fiabilitat test-retest, subtitulació

Introducción

Las grabaciones en vídeo deberían predominar sobre las grabaciones de audio para practicar la comprensión auditiva/audiovisual en el aula de lenguas extranjeras (Lynch, 2009; Mendelsohn, 1994; Ur, 1999). En primer lugar, es coherente con una concepción de esta actividad comunicativa como proceso de interpretación de información auditiva y visual, como defienden autores como Harris (2003), Lynch (2012), Riley (1979) y Rubin (1995). En segundo lugar, el vídeo permite observar la realidad de la mayor parte de nuestras interacciones orales: conversamos con personas (y no solo voces) y en un contexto determinado. En tercer lugar, el vídeo tiene un efecto favorable en la motivación (Flowerdew & Miller, 2005; Ur, 1999; Vandergrift & Goh, 2012). Además, hay argumentos a favor de un aprendizaje multimodal (v. Mayer, 2009). Según Plass y Jones (2005, p. 479) “it is the combination of both visual and verbal presentations of information that has most strongly and consistently supported listening and reading comprehension and vocabulary acquisition”.

Los especialistas sugieren la explotación de los textos orales en tres fases: antes, durante y después de la audición/visionado (v. Flowerdew & Miller, 2005; Giovannini, Martín Peris, Rodríguez & Simón, 1996; Richards & Burns, 2012; Rost, 2016). Con respecto a las actividades en la fase de audición, Underwood (1989) enfatiza la necesidad de que sean sencillas por la complejidad de escuchar, leer y escribir simultáneamente. Las tareas con vídeo pueden resultar todavía más complicadas. Por un lado, existe un conflicto de atención visual entre observar un vídeo y completar una actividad escrita. Este conflicto contribuye a explicar el relativamente bajo grado de atención a la imagen en investigaciones que han estudiado el comportamiento visual de los aprendientes mientras realizan tareas de comprensión simultáneas a la emisión del vídeo. Aunque Ockey (2007) no indica la media, a partir del tiempo que cada informante mira hacia la pantalla se puede calcular que es el 44.9 % del tiempo. Wagner (2007) obtiene un promedio del 69 %, Wagner (2010) 47.9 % y Suvorov (2015) 50.7 % en *context videos* y 58 % en *content*

videos. Por otro lado, la capacidad de la memoria de trabajo para procesar información nueva es muy limitada (Sweller, Ayres & Kalyuga, 2011) y, por ello, escuchar, ver, leer y escribir al mismo tiempo llegar a saturarla.

Este artículo es parte de una investigación mixta multifase (Creswell, 2014; Creswell & Plano Clark, 2011) que explora la utilización de preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo en forma de subtítulos y sincronizadas con los fragmentos relevantes para el aprendizaje y evaluación de lenguas extranjeras (Casañ Núñez, 2015a, 2015b, 2016, 2017). Esta técnica podría aportar varios beneficios frente a visionados con los materiales de la actividad solo en papel. Entre ellos, podría reducir el conflicto de atención visual, al aproximar espacial y temporalmente las preguntas y los fragmentos pertinentes; y podría minimizar la carga cognitiva de la actividad, al posibilitar que el aprendiente solo tenga que atender a una pregunta subtitulada en cada momento y no a varias cuestiones en papel simultáneamente. La estrategia está destinada a estudiantes adultos de lenguas extranjeras. Se considera especialmente adecuada para aprendientes de niveles iniciales porque, según Field (2008), son los que pueden ver sobrecargada su memoria de trabajo más fácilmente. Además, se contempla su utilización puntual en otros niveles por dos motivos. En primer lugar, favorece que se mantenga el plano de trabajo en pantalla frente a visionados con las preguntas solo en papel. En segundo lugar, las opiniones sobre esta técnica de estudiantes con un nivel de comprensión audiovisual en español como lengua extranjera (ELE) B2⁺/C1 son globalmente positivas (Casañ Núñez, 2016).

El trabajo actual tenía el objetivo fundamental de comunicar el diseño y la fiabilidad de un cuestionario sobre la comprensión auditiva/audiovisual para estudiantes de ELE que se administraría en estudios posteriores. Además, se pretendía responder a las siguientes preguntas de investigación:

(1) ¿Qué importancia atribuían los estudiantes a la práctica de la comprensión auditiva/audiovisual en clase para aprender español?

(2) Sobre la base de sus experiencias como estudiantes de español, ¿qué tipo de grabaciones (audio o vídeo) preferían para practicar la comprensión auditiva/audiovisual en el aula?

(3) Según sus experiencias aprendiendo lenguas extranjeras, ¿consideraban que la imagen del vídeo los ayudaba a comprender lo que decían los interlocutores?

(4) ¿Cómo practicaban la comprensión auditiva/audiovisual fuera del aula?

El resto del artículo se estructura del modo siguiente. En primer lugar, se describe la elaboración del instrumento desde su concepción hasta llegar a la versión que sería sometida a un análisis de fiabilidad. En segundo lugar, se refiere el estudio efectuado para determinar la estabilidad y se responde a las preguntas de investigación.

Diseño del cuestionario

El diseño del cuestionario consta de dos etapas interrelacionadas: planificación y construcción/experimentación. En la fase de planificación se describen los siguientes aspectos: propósito, destinatarios, necesidad, extensión, lengua del cuestionario y de la respuesta. La fase de construcción/experimentación implicó varias etapas. La primera versión se redactó a partir de las necesidades de investigación, las recomendaciones metodológicas de varios autores sobre el diseño de cuestionarios y la consulta de instrumentos sobre el mismo tema. Posteriormente, fue revisado por expertos y se reformuló. A continuación, se identificaron y tradujeron a la lengua materna del grupo meta los posibles términos problemáticos. Por último, se efectuó una prueba piloto y se escribió la versión final.

Planificación

El propósito del instrumento es recabar ciertas informaciones de los estudiantes de ELE que participen en estudios cuasiexperimentales sobre el uso de preguntas de comprensión audiovisual sobreimpresas. El cuestionario pretende recoger datos sociodemográficos, conocer qué importancia atribuyen a la práctica de la comprensión auditiva/audiovisual en clase para aprender español, averiguar algunas preferencias de aprendizaje sobre la comprensión auditiva/audiovisual, saber si consideran que la imagen del vídeo los ayuda a comprender a los interlocutores, y conocer cómo practican la comprensión auditiva/audiovisual fuera del aula. Estas informaciones son relevantes porque permiten caracterizar a la muestra y trazar relaciones con otros datos obtenidos en esos estudios cuasiexperimentales.

Los destinatarios son estudiantes adultos de ELE capaces de ver cine subtulado. Se prevé hacer adaptaciones menores del instrumento en función de la muestra. Estas modificaciones pueden ser de dos índoles. Por un lado, cuando se considere que algún término en español pueda revestir alguna dificultad para los participantes, se incorporarán traducciones entre paréntesis, bien a la lengua materna de los informantes en caso de grupos monolingües, bien a la lengua habitual de comunicación en caso de muestras no

monolingües. Por otro lado, puede ser conveniente hacer alteraciones en la sección de aspectos sociodemográficos. En este trabajo se describe la versión para estudiantes de la asignatura de ELE de nivel A2⁺ *Español II* impartida en la Facultad de Letras de la Universidade de Coimbra (FLUC).

Se optó por elaborar un cuestionario porque “they are relatively easy to construct, extremely versatile and uniquely capable of gathering a large amount of information quickly in a form that is readily processible” (Dörnyei, 2007, p. 101). Es necesario diseñarlo porque se desconoce la existencia de un cuestionario en español que trate todos los aspectos mencionados y que esté destinado a la misma población. Debe ser conciso para facilitar su administración junto con los otros instrumentos previstos en los estudios cuasiexperimentales: un test de comprensión audiovisual y un cuestionario posttest. En cuanto al idioma de la redacción, se utiliza la lengua meta porque no todos los informantes comparten idioma materno. En relación con la lengua de respuesta, se permite utilizar tanto el español como la lengua materna o la habitual en la comunicación (en este caso, el portugués) para que los participantes puedan expresarse sin dificultades.

Construcción

El primer borrador se elaboró a partir de la consideración de las necesidades de investigación y de las recomendaciones metodológicas de varios especialistas (Brown, 2001; Cohen et al., 2011; Creswell, 2012; De Vaus, 2002; Dörnyei, 2003, 2007; Murillo Torrecilla, 2004), y de la consulta de cuestionarios que abordaban contenidos relacionados (Coniam, 2001; García-Romeu, 2006; Minera Reyna, 2010; Sueyoshi & Hardison, 2005; Suvorov, 2008). Esta primera versión fue revisada por dos expertas en lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, la Dra. Ana Gimeno (Universitat Politècnica de València) y la Dra. Virginia González (Universitat de València), y posteriormente modificada. El siguiente paso consistió en identificar los posibles términos problemáticos en español para los destinatarios (los estudiantes de *Español II* de la FLUC) y en situar junto a ellos una traducción a una lengua que todos conocieran. Como la inmensa mayoría de los informantes eran lusófonos, y los que no lo eran tenían conocimientos de portugués, el idioma de la traducción fue la lengua de Camões. La identificación de las palabras y la elección de las traducciones fueron posibles gracias a la propia experiencia docente con estudiantes de *Español II* en ediciones anteriores, y a las sugerencias de una profesora de portugués con conocimientos de español, la Dra. Cláudia Cravo (FLUC). Semanas después se efectuó una prueba piloto con diez estudiantes que acababan de cursar *Español I*, la

asignatura que precede a *Español II* en la FLUC. El objetivo era experimentar todo el proceso de recogida de datos para averiguar si las indicaciones proporcionadas durante la administración y la redacción de los ítems eran claras. Asimismo, se pretendía detectar problemas no anticipados. Se consideró que las instrucciones y la formulación de los ítems eran comprensibles porque ningún informante manifestó tener dificultades, y porque no se encontraron respuestas en blanco ni incongruentes en sí mismas o en relación con otras. Algunos participantes indicaron categorías de respuesta no contempladas. Estas alternativas fueron incorporadas en la versión siguiente, y a la postre definitiva, del instrumento.

Estructura

El cuestionario presenta cinco partes: título, nombre, texto introductorio, ítems y un apartado en el que se puede añadir información adicional (v. anexo). El título pretende ser informativo y activar el conocimiento previo de los participantes. Se pide a los informantes que indiquen su nombre para poder trazar relaciones con los otros instrumentos del estudio cuasiexperimental, y si fuera pertinente, con otras actividades o pruebas que se efectúen durante el semestre en la asignatura *Español II*. El tercer apartado lo conforma un texto introductorio en el que se especifica el objetivo del cuestionario, se menciona que la información recogida se tratará de forma confidencial y que solo se empleará con fines de investigación, y se señala que no hay respuestas correctas o incorrectas porque las contestaciones se basan en las experiencias particulares aprendiendo español. Los márgenes, el interlineado y la separación entre párrafos del instrumento están ajustados para intentar que visualmente parezca lo más breve posible, sin que eso suponga la división de ninguna pregunta en dos páginas.

Los veintiséis ítems del cuestionario se dividen en cuatro áreas: preguntas generales (ítems 1-9), preferencias de aprendizaje (ítems 10-19), valor de la imagen (ítem 20) y aprendizaje fuera del aula (ítems 21-26). Se opta por una división por temáticas porque “saltar de un tema a otro supone un gran esfuerzo al encuestado” (Murillo Torrecilla, 2004, p. 6). La primera sección tiene el propósito de conocer varios datos sociodemográficos de los informantes: la edad (1), los estudios universitarios (2-4), la lengua materna (5), si han cursado *Español I* en la FLUC (6), cuánto tiempo llevan estudiando español (7), y si han estado en países hispanohablantes (8) y, en caso afirmativo, durante cuánto tiempo (9). El bloque “preferencias de aprendizaje” tiene el objetivo de averiguar qué importancia atribuyen a la práctica de la comprensión auditiva/audiovisual en clase (10), saber si el

tema del vídeo influye en su motivación (11), conocer qué temas prefieren (12-18), y si tienen alguna preferencia por las grabaciones de audio o vídeo (19). El apartado “valor de la imagen” está constituido por un ítem que pretende averiguar si los participantes consideran que la imagen les ayuda a comprender a los interlocutores (20). En la sección “aprendizaje fuera del aula” se pide a los informantes que indiquen si practican la comprensión auditiva/audiovisual fuera del aula, de qué forma, y con qué frecuencia (21-26). La última sección tiene el propósito de permitir que los participantes puedan hacer comentarios adicionales relacionados con el aprendizaje de la comprensión auditiva/audiovisual.

Los ítems se describen según la clasificación de Saris y Gallhofer (2014). Se utilizan preguntas de respuesta abierta (4, 7, 9) y categórica (1-3, 5-6, 8, 10-26). Se recurre a ítems de respuesta abierta para conocer los posibles estudios previos (4), y para averiguar el tiempo aprendiendo español (7) y pasado en países hispanohablantes (9) porque resulta complicado anticipar las posibles respuestas. Para formular los ítems de respuesta categórica se siguen las recomendaciones de Saris y Gallhofer (2014, pp. 101-103): las opciones de respuesta son mutuamente excluyentes, intentan ofrecer un abanico de opciones lo suficientemente amplio como para abarcar las posibles respuestas de los informantes, están relacionadas con el mismo concepto y “match with the information provided in the request or statement asked”. Se emplean dos tipos de ítems categóricos: de respuesta nominal (2, 3, 5, 6, 8 y 19) y ordinal (1, 10-18, 20-26).

Fiabilidad

El estudio descrito en esta sección pretendía determinar la fiabilidad del cuestionario. Además, se quería conocer las creencias y preferencias de los estudiantes de ELE sobre una serie de aspectos relacionados con la comprensión auditiva/audiovisual.

Método

Se utilizó el método del cuestionario repetido (Brown, 2001, p. 171-172). Esta técnica consiste en administrar el mismo instrumento a las mismas personas con un intervalo de tiempo y en comparar los resultados. Siguiendo las recomendaciones de Brown (2001), Cooper y Schindler (2008) y De Vaus (2002) se eligió un intervalo de dos semanas. Se empleó esta técnica porque es habitual en el desarrollo de cuestionarios (Cohen, Manion & Morrison, 2011) y porque es la única capaz de estimar la fiabilidad de preguntas individuales (De Vaus, 2002). Esta metodología fue empleada por Bere y Bjørkelund (2009), Chang (2005), Hammond et al. (2015) y Nowrouzi, Tam, Nimehchisalem y

Zareian (2014) para medir la fiabilidad de cuestionarios en distintas áreas del conocimiento. En la segunda administración se decidió prescindir de los ítems relacionados con datos sociodemográficos por su simplicidad.

Participantes

La muestra estaba constituida por veinte personas. Todas eran estudiantes de *Español II*, una asignatura de ELE de nivel A2⁺ ofrecida por la FLUC. Los informantes eran lusófonos y tenían menos de treinta y cinco años. El 75 % era de sexo femenino y el 25 % de sexo masculino. Todos cursaban estudios de primer ciclo: Turismo (35 %), Periodismo (25 %), Estudios Europeos (25 %) y Estudios Artísticos (25 %). Dado que el cuestionario estaba redactado en español, cabe hacer mención al nivel de comprensión lectora en ELE aproximado de los participantes. Por los textos escritos empleados en clase durante el curso (entre otros, una selección de historias de Elvira Lindo y de cuentos de García Márquez), el nivel de comprensión lectora se estimaba en torno al B1⁺. Esa discordancia entre el nivel general de la asignatura y el nivel de comprensión escrita lo explica la proximidad entre el español y el portugués. De acuerdo con Trindade Natel (2002: p. 831), el conocimiento previo del estudiante lusófono “funciona como un medio facilitador de la comprensión” en español. Los informantes eran muy similares a la muestra objetivo porque el cuestionario estaba dirigido a los estudiantes de la misma disciplina en su siguiente edición.

Procedimiento

El autor administró el cuestionario dos veces con un intervalo de dos semanas en clase de *Español II* en marzo de 2013. En ambas administraciones se destacó la importancia de las respuestas para la investigación, se acentuó que no había respuestas correctas ni incorrectas, y se explicó como marcar las respuestas. También se informó a los participantes de que disponían de todo el tiempo que necesitaran para completar el cuestionario y de que podían plantear cualquier duda que surgiera en español o portugués. Para limitar la posibilidad de que la segunda administración provocase algún rechazo, esta se justificó por las necesidades de la investigación y se señaló que se revelaría el motivo después de la recogida de datos. Mientras respondían, el investigador permaneció en silencio y se mantuvo a disposición de los participantes. Ningún informante solicitó ayuda durante la recogida de datos.

Análisis de datos

Los datos cuantitativos se introdujeron en la versión 21 de SPSS para Windows. Unos días después se verificó que los datos insertados eran correctos. Se hizo igualmente un análisis de frecuencias para comprobar que no había valores anómalos ni perdidos. Se calcularon los coeficientes de correlación de Spearman y las medianas para los datos ordinales (ítems 10-18, 20-26), y el índice de kappa de Cohen y la moda para la pregunta de respuesta nominal (ítem 19). El coeficiente de correlación de Spearman se interpretó de acuerdo con las definiciones de Cohen (1988): .1 = tamaño de efecto pequeño, .3 = tamaño de efecto mediano, y .5 = tamaño de efecto grande. Esta propuesta es ampliamente citada en la bibliografía (por ejemplo, Field, 2009; Larson-Hall, 2010; Pallant, 2011). El índice de kappa de Cohen se interpretó según la propuesta de Altman (1991: p. 404): los valores de kappa inferiores a .20 indican acuerdo “poor”, y los comprendidos entre .21 y .40, .41 y .60, .61 y .80, y .81 y 1, acuerdo “fair”, “moderate”, “good” y “very good”, respectivamente. Esta escala es utilizada por muchos autores, por ejemplo, por Garmy, Jakobsson y Nyberg (2012) y por Masson et al. (2002). Para la representación de los datos se eligieron tablas porque, de acuerdo con Dörnyei (2007), pueden aportar una descripción más precisa y rica que las figuras.

Resultados y discusión

Se puede deducir que los participantes no tuvieron dificultades para completar el cuestionario porque nadie manifestó tener dudas y porque no se hallaron valores perdidos ni anómalos en los análisis de frecuencias de los ítems.

El primer objetivo era estimar la fiabilidad test-retest del instrumento. Los resultados sugerían que la estabilidad era buena (v. tablas 1 y 2). En los ítems ordinales (10-18, 20-26), se observó una correspondencia casi total en las medianas en las dos administraciones. Asimismo, los coeficientes de correlación de Spearman ($r_s = .522-.879, p < .05$) indicaban correlaciones fuertes de acuerdo con la propuesta de Cohen (1998). En cuanto al ítem nominal (19), la moda era la misma en las dos administraciones, y el índice de kappa de Cohen ($k = .747, p < .001$) mostraba que existía un buen grado de acuerdo según la escala de Altman (1991).

Tabla 1. Datos ordinales: mediana y coeficiente de correlación de Spearman

Ítem	n	Mediana test	Mediana retest	Rho de Spearman	Sig. (bilateral)
10. Importancia de la comprensión auditiva/audiovisual	20	4	4.5	.622**	.003
11. Influencia del tema en la motivación	20	4	4	.597**	.005
12. Interés por el cine	20	4	4	.739**	.000
13. Interés por la cocina	20	3	3	.584**	.007
14. Interés por el deporte	20	3	3	.579**	.007

15. Interés por la historia	20	4	4	.845**	.000
16. Interés por la música	20	4	4	.806**	.000
17. Interés por las noticias de actualidad	20	4	4	.522*	.018
18. Interés por las fiestas tradicionales	20	4	4	.748**	.000
20. Grado de ayuda de la imagen	20	4	4	.532*	.016
21. Escuchar grabaciones de audio para ELE	20	2	1.5	.879**	.000
22. Escuchar grabaciones de audio para nativos	20	2	2	.621**	.003
23. Hablar con hispanohablantes	20	2	2	.709**	.000
24. Hablar con no hispanohablantes en español	20	2	2	.654**	.002
25. Ver grabaciones de vídeo para ELE	20	1	1	.541*	.014
26. Ver grabaciones de vídeo para nativos	20	2	2	.560*	.010

*. La correlación es significativa al nivel .05

** . La correlación es significativa al nivel .01

Tabla 2. Datos nominales: moda y kappa de Cohen

Ítem	n	Moda test	Moda retest	Kappa de Cohen	Sig. exacta
19. Grabaciones que se prefieren	20	3	3	.747	.000

El segundo objetivo consistía en averiguar las creencias y preferencias de los aprendices de ELE sobre una serie de aspectos relacionados con la comprensión auditiva/audiovisual. Para investigar estas cuestiones se tuvieron en consideración las respuestas obtenidas en la primera administración del instrumento. *¿Qué importancia atribuían los estudiantes a la práctica de la comprensión auditiva/audiovisual en clase para aprender español?* (ítem 10 del cuestionario). Todos los participantes excepto uno consideraban que practicar la comprensión auditiva/audiovisual en el aula era importante (11 / 55 %) o muy importante (8 / 40 %). Esos resultados están en sintonía con el peso de la comprensión auditiva/audiovisual en la comunicación (“we listen to twice as much language as we speak, four times as much as we read, and five times as much as we write”, Celce-Murcia & Olshtain, 2000, p. 102) y en la adquisición (“in order for acquirers to progress to the next stage in the acquisition of the target language, they need to understand input language that includes a structure that is part of the next stage”, Krashen & Terrel, 1983, p. 32).

Sobre la base de sus experiencias como estudiantes de español, ¿qué tipo de grabaciones (audio o vídeo) preferían para practicar la comprensión auditiva/audiovisual en el aula? (ítem 19 del cuestionario). La mayoría de los informantes (11 / 55 %) no mostró predilección por unos materiales u otros. Asimismo, más participantes preferían las grabaciones en vídeo (6 / 30 %) que las de audio (3 / 15 %). Dado que no se pidió a los estudiantes que justificaran la elección, no se puede saber cuáles fueron sus motivaciones. Es posible que la preferencia por el vídeo de algunos informantes esté relacionada con el efecto positivo del vídeo en la motivación (Flowerdew & Miller, 2005; Ur, 1999; Vandergrift & Goh, 2012).

Según sus experiencias aprendiendo lenguas extranjeras, ¿consideraban que la imagen del vídeo los ayudaba a comprender lo que decían los interlocutores? (ítem 20 del cuestionario). La mayoría de los participantes respondió que el *input* visual ayudaba mucho (11 / 55 %) o muchísimo (4 / 20 %). Los resultados guardan relación con los obtenidos por Sueyoshi y Hardison (2005) y por Wagner (2010). Sueyoshi y Hardison preguntaron a 42 estudiantes de inglés como segunda lengua si estaban de acuerdo con los siguientes enunciados: “it is easier to understand English when I can see the speaker’s face”, “it is easier to understand English when I can see the speaker’s gestures” and “it is easier to understand English conversations on TV than on the radio” (p. 697). Los participantes mostraron acuerdo con las tres afirmaciones. Para investigar la actitud hacia el uso del vídeo de los estudiantes de inglés como segunda lengua, Wagner (2010) administró un cuestionario a 56 aprendices después de completar un test de comprensión con textos audiovisuales. Las opiniones de los informantes fueron globalmente positivas. En contraste con estos estudios, cabe mencionar investigaciones en las que los estudiantes valoraron negativamente el uso del vídeo en pruebas de comprensión (Coniam, 2001; Suvorov, 2008). Estos resultados aparentemente contradictorios podrían deberse a multitud de elementos: el conflicto de atención visual entre ver el vídeo y completar la tarea, la complejidad de la actividad y del texto para los informantes, la focalización de las preguntas de comprensión audiovisual, el origen de texto (auténtico o creado por los investigadores), la calidad del *input*, el estrés generado por la prueba, etc.

Por último se quería averiguar *¿cómo practicaban la comprensión auditiva/audiovisual fuera del aula?* (ítems 21-26 del cuestionario). Como puede observarse en la tabla 3, la manera más habitual para practicar la comprensión auditiva/audiovisual era ver vídeos para hablantes nativos, seguido por escuchar grabaciones de audio para nativos. La preferencia por el vídeo está en sintonía con la idea defendida por autores como Lynch (2009), Mendelsohn (1994) y Ur (1999) de que los materiales audiovisuales deberían predominar sobre las grabaciones de audio para practicar la comprensión auditiva/audiovisual. Además, la predilección por los materiales auténticos está en consonancia con el valor otorgado al uso de *realia* en varios enfoques vigentes para la enseñanza de lenguas, por ejemplo, el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas. En relación con los resultados de “hablar en español con hablantes nativos” y “hablar en español con personas no nativas”, parecían lógicos teniendo en cuenta que el español se aprendía como lengua extranjera, por un lado, y que en Coimbra había posibilidades de interactuar con estudiantes de intercambio, residentes y turistas hispanohablantes.

Tabla 3. ¿Cómo practicaban la comprensión auditiva/audiovisual fuera del aula?

	Porcentaje				
	0 ^a	1-2	3-4	5-6	7
Escuchar grabaciones de audio para personas que aprenden ELE	45 %	45 %	10 %		
Escuchar grabaciones de audio para nativos	30 %	35 %	35 %		
Hablar en español con hablantes nativos	40 %	20 %	15 %	25 %	
Hablar en español con personas no nativas	30 %	35 %	15 %	20 %	
Ver vídeos para personas que aprenden ELE	60 %	20 %	15 %	5 %	
Ver vídeos para nativos	20 %	45 %	25 %	5 %	5 %

a. 0 = No lo hacen, 1-2 = 1 o 2 veces por semana, 3-4 = 3 o 4 veces por semana, 5-6 = 5 o 6 veces por semana, 7 = todos los días

Conclusiones

Este artículo es parte de una investigación mixta multifase (Creswell, 2014, Creswell & Plano Clark, 2011) que explora el uso de preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo como subtítulos y sincronizadas con los fragmentos relevantes (Casañ Núñez, 2015a, 2015b, 2017) para el aprendizaje de lenguas extranjeras. El trabajo actual tenía el propósito fundamental de comunicar el diseño y la fiabilidad de un cuestionario sobre la comprensión auditiva/audiovisual para estudiantes adultos de ELE que sería empleado en estudios posteriores. Además, una vez comprobada la estabilidad, se analizaron las respuestas de los informantes para conocer algunas de sus creencias y preferencias. Se puede considerar que las indicaciones durante la administración y la redacción de los ítems fueron comprensibles porque los informantes no manifestaron tener dificultades y porque no se hallaron valores perdidos ni anómalos en los análisis de frecuencias de los ítems. Para determinar la fiabilidad se utilizó la técnica del test-retest. Los coeficientes de correlación de Spearman en los ítems ordinales ($r_s = .522-.879$, $p < .05$) y el índice de kappa de Cohen en el ítem nominal ($k = .747$, $p < .001$) indicaban que el instrumento era fiable. En cuanto a las preferencias y las creencias, se puede destacar que la mayoría consideró que era importante realizar actividades de comprensión auditiva/audiovisual en el aula y que la imagen del vídeo ayudaba a comprender lo que decían los interlocutores.

Este trabajo puede contribuir al campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras de varias formas. En primer lugar, el instrumento tiene aplicación directa en el estudio cuasiexperimental sobre el uso de preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo como subtítulos con estudiantes de *Español II* y, previa adaptación, en investigaciones análogas con otras muestras de la población. En segundo lugar, el artículo puede ayudar a divulgar e ilustrar la técnica del test-retest para estimar la

fiabilidad de cuestionarios en el área del ELE. Aunque esta metodología es común en el desarrollo de estos instrumentos (Cohen et al., 2011), no se han encontrado cuestionarios sobre la comprensión/auditiva en ELE que recurrieran a este procedimiento. En cambio, sí se han localizado ejemplos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (por ejemplo, Chang, 2005; Nowrouzi et al., 2014). En tercer lugar, el estudio complementa la literatura de las creencias y preferencias de los estudiantes de lenguas extranjeras sobre el papel del vídeo en la comprensión auditiva/audiovisual (p. ej., Coniam, 2001; Sueyoshi & Hardison, 2005; Suvorov, 2008, Wagner, 2010). Por último, los ítems pueden ser útiles para investigadores que estén diseñando cuestionarios sobre el mismo tema.

El estudio contó con algunas limitaciones. Para empezar, la decisión de no aplicar el test-retest a los ítems sociodemográficos por su aparente sencillez no se fundamentó en la literatura. Además, los resultados se basan en las respuestas de un número reducido de participantes. Por último, el método test-retest no es perfecto (De Vaus, 2002). Brown (2001) señala que cabe la posibilidad de que los informantes recuerden las respuestas si el intervalo de tiempo entre administraciones es demasiado breve, o de que cambien de opinión si el lapso es excesivamente largo. Cooper y Schindler (2008) advierten de otro inconveniente: los informantes pueden interesarse por el tema y buscar información relacionada antes del retest. Se eligió un intervalo de dos semanas porque así lo sugerían Brown (2001), De Vaus (2002) y Cooper y Schindler (2008) y porque fue el intervalo utilizado en trabajos similares (Bere & Bjørkelund, 2009; Garmy et al., 2012).

Agradecimientos

Deseo expresar mi agradecimiento a los estudiantes de *Español II* de la Facultad de Letras de la Universidade de Coimbra. También quiero manifestar mi gratitud hacia las profesoras que colaboraron en el desarrollo del cuestionario: Ana Gimeno (Universitat Politècnica de València), Virginia González (Universitat de València) y Cláudia Cravo (Universidade de Coimbra). Asimismo, deseo dar las gracias a José da Silva, Pedro Bello y Vítor Cabrita (Universidade de Coimbra), Jesús Jornet (Universitat de València) y Zélia Fernandes (Produtos e Serviços de Estatística) por las sugerencias recibidas para hacer el análisis de fiabilidad test-retest con SPSS. Cualquier error u omisión es de mi exclusiva responsabilidad. Por último, agradezco a los revisores los comentarios y recomendaciones para mejorar el manuscrito.

Referencias

- Altman, D. G. (1991). *Practical statistics for medical research*. Londres, Reino Unido: Chapman & Hall.
- Bere, E., & Bjørkelund, L. A. (2009). Test-retest reliability of a new self reported comprehensive questionnaire measuring frequencies of different modes of adolescents commuting to school and their parents commuting to work - the ATN questionnaire. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 6(1), 1-5. doi:10.1186/1479-5868-6-68
- Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Casañ Núñez, J. C. (2015a). Un marco teórico sobre el uso de preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo como subtítulos: un estudio mixto. *MarcoELE*, 20, 1-45. Recuperado de <http://marcoele.com/compreension-audiovisual-y-subtitulos/>
- Casañ Núñez, J. C. (2015b). Subtitulación de preguntas de comprensión audiovisual: ejemplificación en una secuencia de *Ópera prima* de Fernando Trueba. *Foroele*, 11, 45-56. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/7095>
- Casañ Núñez, J. C. (2016). Actividades de comprensión audiovisual con preguntas integradas en forma de subtítulos: la opinión de catorce estudiantes universitarios de español lengua extranjera. *Skopos*, 7, 19-38. Recuperado de <https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/skopos/article/view/6896>
- Casañ Núñez, J. C. (2017). Testing audiovisual comprehension tasks with questions embedded in videos as subtitles: a pilot multimethod study. *The EuroCALL Review. The EUROCALL Review*, 25(1), 36-60. doi: doi.org/10.4995/eurocall.2017.7062 Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/eurocall/article/view/7062>
- Celce-Murcia, M. & Olshtain, E. (2000). *Discourse and context in language teaching: A guide for language teachers*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Chang, C. Y. K. (2005). Intuitive-analysis style and EFL listening strategies. *Annual Review of Education, Communication and Language Sciences*, 2, 1-19. Recuperado de http://research.ncl.ac.uk/ARECLS/vol2_documents/Kelly/kelly.htm
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.). Hillsdale, Nueva Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7ª ed.). Nueva York, Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Coniam, D. (2001). The use of audio or video comprehension as an assessment instrument in the certification of English language teachers: a case study. *System*, 29(1), 1-14. doi: 10.1016/S0346-251X(00)00057-9
- Cooper, D., & Schindler, P. (2008). *Business research methods* (10ª ed.). Londres, Reino Unido: McGraw-Hill Higher Education.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Londres, Reino Unido: Pearson.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4ª ed.). Thousand Oaks, California, Estados Unidos: Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, Vicki L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (3ª ed.). Londres, Reino Unido: Sage Publications.
- De Vaus, D. A. (2002). *Surveys in social research* (5ª ed.). Nueva Gales del Sur, Australia: Allen & Unwin.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Mahwah, Nueva Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3ª ed.). Londres, Reino Unido: Sage publications.
- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J., & Miller, L. (2005). *Second language listening*. Nueva York, Nueva York, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- García-Romeu, J. (2006). Análisis de necesidades para la programación de cursos de fines específicos. En A. Escofet, B. de Jonge, A. van Hooft, K. Jauregui, J. Robisco, & M. Ruiz (eds.), *Actas del III CIEFE* (pp. 145–161). Utrecht, Países Bajos: Ministerio de Educación y Ciencia de España. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0014.pdf
- Garmy, P., Jakobsson, U., & Nyberg, P. (2011). Development and psychometric evaluation of a new instrument for measuring sleep length and television and computer habits of Swedish school-age children. *The Journal of School Nursing*, 28(2), 138-143. doi:10.1177/1059840511420878
- Giovannini, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M., & Simón, T. (1996). *Profesor en acción 3. Destrezas*. Madrid, España: Edelsa.
- Hammond, A., Tennant, A., Tyson, S. F., Nordenskiöld, U., Hawkins, R., & Prior, Y. (2015). The reliability and validity of the English version of the evaluation of daily activity questionnaire for people with rheumatoid arthritis. *Rheumatology*, 54(9), 1605–1615. doi:10.1093/rheumatology/kev008
- Harris, T. (2003). Listening with your eyes: The importance of speech-related gestures in the language classroom. *Foreign Language Annals*, 36(2), 180-187. doi:10.1111/j.1944-9720.2003.tb01468.x
- Krashen, S. D. & Terrel, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Larson-Hall, J. (2010). *A guide to doing statistics in second language research using SPSS*. Nueva York, Nueva York, Estados Unidos: Routledge doi:10.4324/9780203875964
- Lynch, T. (2009). *Teaching second language listening*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Lynch, T. (2012). Traditional and modern skills. Introduction. En M. Eisenmann & T. Summer (eds.), *Basic issues in EFL teaching and learning* (pp. 69-81). Heidelberg, Alemania: Winter.
- Masson, L. F., McNeill, G., Tomany, J. O., Simpson, J. A., Peace, H. S., Wei, L., ... Bolton-Smith, C. (2003). Statistical approaches for assessing the relative validity of a food-frequency questionnaire: use of correlation coefficients and the kappa statistic. *Public Health Nutrition*, 6(03). doi:10.1079/phn2002429
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2ª ed.). Nueva York, Nueva York, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Minera Reyna, L. E. (2010). El cuestionario MAALE, técnica para recolección de datos sobre las variables afectivas motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera. *RedELE: revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 19, 1-23. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2010_19/2010_redele_19_03Minera.pdf?documentId=0901e72b80dd2779

- Mendelsohn, D. J. (1994). *Learning to listen: A strategy based approach for the second language learner*. Carlsbad, California, Estados Unidos: Dominie Press.
- Murillo Torrecilla, F. J. (2004). *Cuestionarios y escalas de actitudes*. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Metodos/Materiales/Apuntes%20Cuestionario.pdf
- Nowrouzi, S., Tam, S. S., Nimehchisalem, V., & Zareian, G. (2014). Developing an instrument for Iranian EFL learners' listening comprehension problems and listening strategies. *Advances in Language and Literacy Studies* 5(3), 63-69. Doi:10.7575/aiac.all.v.5n.3p.63
- Ockey, G. J. (2007). Construct implications of including still image or video in computer-based listening tests. *Language Testing*, 24(4), 517-537. doi: 10.1177/0265532207080771
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS* (4ª ed.). Maidenhead, Australia: Open University Press/McGraw-Hill.
- Plass, J. L. & Jones, L. (2005). Multimedia learning in second language acquisition. En R. E. Mayer (ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 467-488). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Burns, A. (2012). *Tips for teaching listening*. Nueva York, Nueva York, Estados Unidos: Pearson Education.
- Riley, P. (1979). Viewing comprehension: "L'oeil écoute". *Mélanges CRAPEL*, 10, 80-95. Recuperado de <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/6riley.pdf>
- Rost, M. (2016). *Teaching and researching listening* (3ª ed.). Nueva York, Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Rubin, J. (1995). An overview to A guide for the teaching of second language listening. En D. J. Mendelsohn & J. Rubin (eds.), *A Guide for the teaching of second language listening* (pp. 7-11). San Diego, California, Estados Unidos: Dominie Press, Inc.
- Saris, W. E., & Gallhofer, I. N. (eds.). (2014). *Design, evaluation, and analysis of questionnaires for survey research* (2ª ed.). doi:10.1002/9781118634646
- Sueyoshi, A., & Hardison, D. M. (2005). The role of gestures and facial cues in second language listening comprehension. *Language Learning*, 55(4), 661-669. doi: 10.1111/j.0023-8333.2005.00320.x
- Suvorov, R. S. (2008). Context visuals in L2 listening tests: the effectiveness of photographs and video vs. audio-only format. *Retrospective theses and dissertations* (paper 15448). Recuperado de <http://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=16447&context=rtd>
- Suvorov, R. S. (2015). The use of eye tracking in research on video-based second language (L2) listening assessment: A comparison of context videos and content videos. *Language Testing*, 32(4), 463-483. doi: 10.1177/0265532214562099
- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. Londres, Reino Unido: Springer
- Trindade Natel, T. B. (2002). La proximidad entre el portugués y el español, ¿facilita o dificulta el aprendizaje?. En *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 825-832). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0825.pdf
- Underwood, M. (1989). *Teaching listening*. Londres, Reino Unido: Longman.
- Ur, P. (1999). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

- Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening*. Nueva York, Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Wagner, E. (2007). Are they watching? Test-taker viewing behavior during an L2 video listening test. *Language Learning and Technology*, 11(1), 67-86. Recuperado de <http://llt.msu.edu/vol11num1/pdf/wagner.pdf>
- Wagner, E. (2010). Test-takers' interaction with an L2 video listening test. *System*, 38(2), 280-291. doi: 10.1016/j.system.2010.01.003

Anexo

Cuestionario sobre el aprendizaje de la comprensión auditiva/audiovisual

Nombre:

El presente cuestionario tiene por objeto recoger tu opinión sobre algunos aspectos relacionados con el aprendizaje de la comprensión auditiva/audiovisual para mejorar su enseñanza y aprendizaje. Las respuestas son confidenciales y solo se utilizarán con fines académicos. No hay respuestas correctas ni incorrectas porque se basan en tus experiencias particulares como aprendiz de español como lengua extranjera.

1. Preguntas generales

1. ¿Cuántos años tienes? Señala la respuesta con un círculo.

- 1) 24 o menos 2) 25-29 años 3) 30-34 años 4) 35-39 años 5) 40-44 años
6) 45-49 años 7) 50-54 años 8) 55 o más

2. ¿Qué licenciatura estás estudiando? Señala la respuesta con un círculo.

- 1) Arqueología e Historia 2) Derecho 3) Estudios Artísticos
4) Estudios Clásicos 5) Estudios Europeos 6) Periodismo ("Jornalismo")
7) Portugués 8) Psicología 9) Turismo
10) Otra, ¿cuál? _____

3. ¿Has estudiado otra licenciatura anteriormente? Señala la respuesta con un círculo.

- 1) Sí 2) No

4. En caso afirmativo, ¿qué licenciatura? _____

5. ¿Cuál es tu lengua materna? Señala la respuesta con un círculo.

- 1) Portugués 2) Inglés 3) Francés 4) Alemán 5) Italiano
6) Otra, ¿cuál? _____

6. ¿Has estudiado en la FLUC? Señala la respuesta con un círculo. 1) Sí 2) No

7. ¿Cuánto tiempo has estudiado español a lo largo de tu vida aproximadamente? _____

8. ¿Has estado en países hispanohablantes (España, México, etc.)? Señala la respuesta con un círculo.

- 1) Sí 2) No

9. En caso afirmativo, ¿cuánto tiempo aproximadamente? _____

2. Preferencias de aprendizaje

10. ¿Qué importancia tiene para ti practicar la comprensión auditiva/audiovisual en clase para aprender español? Señala la respuesta con un círculo.

- 1) poquísima 2) poca 3) ni mucha ni poca 4) mucha 5) muchísima

11. Cuando se realiza una actividad de comprensión audiovisual en clase, ¿el tema del vídeo influye positivamente en tu motivación en la actividad? Señala la respuesta con un círculo.

- 1) poquísima 2) poca 3) ni mucha ni poca 4) mucha 5) muchísima

12-18. Valora de 1 a 5 el interés de los siguientes temas para ti. Completa la tabla poniendo X.

- 1) poquísima 2) poca 3) ni mucha ni poca 4) mucha 5) muchísima

	1	2	3	4	5
12. Cine					
13. Cocina					
14. Deporte					
15. Historia					
16. Música					
17. Noticias de actualidad					
18. Fiestas tradicionales					

19. Sobre la base de tu experiencia como estudiante de español, ¿qué tipo de grabaciones prefieres para practicar la comprensión auditiva/audiovisual en el aula? Señala con un círculo la opción que prefieras.

- 1) Prefiero las grabaciones de audio
2) Prefiero las grabaciones de vídeo
3) Ambas por igual

3. Valor de la imagen

20. Según tu experiencia aprendiendo lenguas extranjeras, ¿la imagen del vídeo te ayuda a comprender lo que están diciendo los interlocutores? Señala la respuesta con un círculo.

- 1) poquísima 2) poca 3) ni mucha ni poca 4) mucha 5) muchísima

4. Aprendizaje fuera del aula

21-26. Hay muchas asignaturas (“cadeiras”) y hay que repartir el tiempo de estudio entre todas. A continuación hay una lista de actividades para mejorar la comprensión auditiva/audiovisual en español fuera del aula. Señala la frecuencia semanal de 1 a 5. Completa la tabla poniendo X.

- 1) No lo hago 2) 1 o 2 veces 3) 3 o 4 veces 4) 5 o 6 veces 5) todos los días

	1	2	3	4	5
21. Escuchar grabaciones de audio específicas para personas que aprenden español como lengua extranjera (grabaciones de manuales)					
22. Escuchar grabaciones de audio para hablantes nativos de español (radio de países hispanohablantes, canciones de grupos de música españoles, etc.)					
23. Hablar con nativos					
24. Hablar con personas no nativas en español					
25. Ver vídeos específicos para personas que aprenden español como lengua extranjera					
26. Ver vídeos para hablantes nativos (televisión de España, películas de países hispanohablantes, etc.)					

Información adicional

A continuación tienes un espacio en el que puedes hacer cualquier comentario (en español o portugués) que consideres oportuno sobre el aprendizaje de la comprensión auditiva/audiovisual.

CASAÑ NÚÑEZ, JUAN CARLOS

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA

UN MARCO TEÓRICO SOBRE EL USO DE PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN AUDIOVISUAL INTEGRADAS EN EL VÍDEO COMO SUBTÍTULOS: UN ESTUDIO MIXTO *

BIODATA

Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo-Instituto Cervantes, Certificado de Aptitud Pedagógica y licenciatura en Filología Hispánica por la Universidad de Valencia y licenciatura en Filología Inglesa por la Universidad Jaume I (Castellón). Doctorando en la Universidad Politécnica de Valencia.

Ha desarrollado su labor profesional en las áreas de la enseñanza del español como lengua extranjera y de la educación en España, Estados Unidos, Francia, Polonia y Portugal. Ha publicado ediciones didactizadas de guiones cinematográficos, artículos y secuencias didácticas. Ha colaborado en la edición de manuales electrónicos para estudiantes de 2º de Bachillerato y de un corpus sociolingüístico del español. Ha sido locutor para manuales de español como lengua extranjera.

RESUMEN

Escuchar, leer y escribir simultáneamente es extremadamente difícil, especialmente en una lengua extranjera (Underwood, 1989). Una actividad de comprensión audiovisual puede serlo todavía más. Por una parte, existe un conflicto de atención visual entre ver la imagen y completar una actividad escrita. Por otra parte, prestar atención a la imagen, al audio, y a la tarea simultáneamente puede llevar a la saturación de la memoria de trabajo (Vandergrift y Goh, 2012).

Este trabajo forma parte de una investigación mayor que explora el uso de preguntas de comprensión audiovisual integradas en la imagen como subtítulos y sincronizadas con los fragmentos relevantes. Esta técnica docente novedosa podría aportar varios beneficios frente a visionados con las preguntas en papel, entre ellos, la reducción del conflicto de atención visual y las necesidades cognitivas de la actividad.

En este estudio mixto de tipo convergente (Creswell y Plano, 2011; Creswell, 2012, 2013), seis expertos en didáctica del español como lengua extranjera, lingüística española y/o en el uso de la tecnología completaron un cuestionario con ítems cuantitativos y cualitativos. El cuestionario tenía como objetivo averiguar la opinión de los expertos sobre un marco teórico que describe el uso de preguntas subtituladas. Los resultados cuantitativos y cualitativos sugieren que, globalmente, los expertos están de acuerdo con la mayor parte de los planteamientos; los resultados también revelan puntos susceptibles de mejora. La consideración de las valoraciones y comentarios de los expertos ha llevado a la reformulación de la propuesta inicial.

PALABRAS CLAVE: comprensión auditiva, comprensión audiovisual, métodos mixtos, subtitulación, vídeo

A FRAMEWORK FOR USING AUDIOVISUAL COMPREHENSION QUESTIONS EMBEDDED IN THE VIDEO AS SUBTITLES: A MIXED METHODS STUDY¹

Listening, reading and writing simultaneously is extremely difficult, especially in a foreign language (Underwood, 1989). An audiovisual comprehension activity can be even harder. On the one hand, there is a conflict of visual attention between viewing the video and completing a written activity. On the other hand, paying attention to the image, the audio, and the task simultaneously can lead to working memory overload (Vandergrift & Goh, 2012).

This paper is part of a larger research study that explores the use of audiovisual comprehension questions embedded in the image as subtitles and synchronized with the relevant fragments. This innovative teaching technique could provide various benefits over viewings with questions on paper, among them, the reduction of the conflict of visual attention and the cognitive requirements of the activity.

In this convergent mixed methods study (Creswell & Plano, 2011; Creswell, 2012, 2013), six experts in teaching Spanish as a foreign language, Spanish linguistics and/or the use of technology completed a questionnaire designed to elicit both quantitative and qualitative data. The purpose of the survey form was to find out what experts thought about a theoretical framework describing the use of subtitled questions. Quantitative and qualitative results suggest that, overall, the experts agree with most of the framework; results also reveal areas for potential improvement. The consideration of the comments led to the reformulation of the initial proposal.

KEY WORDS: listening, audiovisual comprehension, mixed methods, subtitling, video

¹ English versions of the introduction, the study design, the framework and the conclusion can be found in the appendix.

1. INTRODUCCIÓN

Escuchar, leer y escribir simultáneamente es extremadamente difícil, especialmente en una lengua extranjera (Underwood, 1989). Escuchar, ver, leer y escribir puede serlo todavía más. Por una parte, existe un conflicto de atención visual entre observar la imagen y completar una actividad escrita de forma simultánea. Este conflicto contribuye a explicar el grado de (des)atención a la imagen en investigaciones que contabilizan el tiempo que los estudiantes miran en dirección a la pantalla en pruebas de comprensión con vídeo. Ockey (2007) no proporciona la media de tiempo que los participantes observan el vídeo, pero a partir de los datos se puede calcular que fue el 44,9 %, Wagner (2007) obtiene el 69 % y Wagner (2010) el 47,9%. Si la comprensión auditiva es un proceso de interpretación de información auditiva y visual, como proponen especialistas como Riley (1979), Martín Peris (1991), Rubin (1995a) y Lynch (2012), estos grados de (des)atención pueden repercutir negativamente tanto en la comprensión del vídeo como en el desarrollo de esta actividad comunicativa. Por otra parte, la memoria de trabajo tiene una capacidad reducidísima (Sweller, Ayres y Kalyuga, 2011) y esto debe tenerse presente en la preparación de las actividades simultáneas al visionado. Como señalan Vandergrift y Goh (2012), prestar atención a la imagen, al audio, y a la tarea simultáneamente puede llevar a la saturación de la memoria de trabajo.

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia que explora el uso de preguntas de comprensión audiovisual integradas en la imagen como subtítulos y sincronizadas con los fragmentos de vídeo relevantes para responderlas (ver figura 1). Se considera que este método docente podría aportar varios beneficios en la fase de visionado frente a una explotación en la que el vídeo se proyecta en

una pantalla común y los materiales de la actividad se presentan en un folio. Entre ellos, podría reducir el conflicto de atención entre ver el vídeo y realizar la tarea, al aproximar espacialmente las preguntas y los fragmentos relevantes, y podría disminuir las necesidades cognitivas de la actividad al no tener que prestar atención a varias preguntas de forma simultánea. Se trata de una técnica sobre la que no se ha encontrado referencias ni en la didáctica de la comprensión auditiva/audiovisual en el aula de lenguas extranjeras (en adelante LE) ni en la didáctica del vídeo en el aula de LE, a excepción de las del propio autor (Casañ, 2007, 2012). En este artículo se presenta un marco teórico sobre este procedimiento y se describe uno de los métodos contemplados para su validación, refutación o reformulación: la valoración por parte de un grupo de expertos en didáctica del español como lengua extranjera (en adelante ELE), lingüística española y/o en el uso de la tecnología.





Fig. 1. Ejemplos de preguntas de comprensión subtituladas. Los fotogramas pertenecen al largometraje *Ópera prima* de Fernando Trueba.

2. ANTECEDENTES

2.1. EL CONCEPTO DE COMPRENSIÓN AUDITIVA

Frente a la expresión oral y escrita, que tienen productos observables, la comprensión auditiva ocurre de manera interna, invisible a los ojos del observador. Como señala Lynch (2009), incluso cuando el oyente responde con un gesto o una interjección que sugieren que ha comprendido, no se puede tener la seguridad de que haya sido así. Debido a este carácter invisible, es difícil analizar su naturaleza y llegar a una definición o descripción definitiva. El objetivo de este apartado es recoger propuestas que puedan aplicarse en el aula de lenguas extranjeras y que den cuenta de la doble dimensión (auditiva y visual) de la comprensión de grabaciones audiovisuales.

El *Diccionario de la lengua española* (en adelante *DRAE*) y el *Diccionario de Uso del Español* (en adelante *DUE*) ofrecen propuestas similares: el *DRAE* define el término *escuchar* como “prestar atención a lo que se oye” (RAE, 2014: 937) y el *DUE* como “atender para oír cierta cosa” (Moliner, 2007: 1235). Estas definiciones ponen el énfasis en que escuchar es un proceso consciente, activo, que requiere de la atención del oyente. De este modo se opone a “oír”, que es un acto pasivo, automático.

Glenn (1989) analiza cincuenta definiciones de *listening* propuestas entre 1925 y 1988 y extrae siete conceptos sobre los que existe cierto consenso entre los especialistas: *perception*, *attention*, *interpretation*, *remembering*, *response*, *spoken sounds* y *visual cues*. Rubin (1995a: 7) propone una definición que recoge el carácter activo de la comprensión auditiva y varios de los conceptos obtenidos por Glenn (1989): “an active process in which listeners select and interpret information which comes from auditory and visual cues in order to define what is going on and what the speakers are trying to express”.

En términos similares se pronuncia Martín Peris: “la comprensión de mensajes orales requiere prestar atención a elementos lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos” (1991: 2); Lynch (2012: 76): “effective listening / viewing requires the simultaneous interpretation of visual (gestural and facial) information, the speaker’s words and ambient sounds”, y Rost y Wilson (2013: 86):

In live face-to-face communication as in multimedia text processing, the listener must attend to multiple layers of input, including the verbal system (written, auditory and articulatory verbal codes), the non-verbal system (visual and symbolic content), and the physical context (including people and objects referred to).

La conciencia de esta dimensión visual lleva a algunos autores a sugerir nuevas maneras de referirse a la comprensión auditiva. Riley (1979) titula un artículo «Viewing comprehension: "L'oeil écoute"», Allan (1984) utiliza también el término "Viewing comprehension" y Harris (2003) nombra otro artículo "Listening with Your Eyes". Lynch (2012: 76) explica que utiliza el término *listening* por la convención existente en la bibliografía y sugiere que en su lugar sería más apropiado hablar de "a modern skill of listening / viewing".

El *Marco Común Europeo de Referencia* (en adelante *MCER*) redefine y amplía la concepción tradicional de cuatro destrezas (hablar, escribir, leer y escuchar) y distingue entre expresión oral y escrita, interacción oral y escrita, mediación oral y escrita, y comprensión auditiva y audiovisual. En la comprensión auditiva, "el usuario de la lengua como oyente recibe y procesa una información de entrada (*input*) en forma de enunciado emitida por uno o más hablantes" (Consejo de Europa, 2002: 68); y en la comprensión audiovisual, "el usuario recibe simultáneamente una información de entrada (*input*) auditiva y visual" (Consejo de Europa, 2002: 73). El *MCER* presenta ejemplos de actividades de comprensión auditiva (68) y audiovisual (73), y proporciona varias escalas ilustrativas para la comprensión auditiva (69-70) y una para la comprensión audiovisual (73). Como señala Casañ (2009a), algunos de los ejemplos de actividades de comprensión auditiva se contradicen con las definiciones del propio *MCER*. Así, "escuchar medios de comunicación (radio, televisión, grabaciones, cine)" (68) se incluye dentro de la comprensión auditiva aunque el oyente recibe *input* tanto por el canal oral como el visual en al menos dos casos (televisión y cine). Algo similar ocurre con "escuchar conferencias y presentaciones en público" (68). Se presenta como ejemplo de comprensión auditiva, pero sería más adecuado situarlo dentro de la comprensión audiovisual. Asimismo, podría deducirse que se ha

identificado comprensión audiovisual con comprensión de materiales en vídeo porque la única escala propuesta para la comprensión audiovisual es "ver televisión y cine" (73).

En este artículo se concibe la comprensión auditiva como un proceso de interpretación de información auditiva y visual, como proponen especialistas como Riley (1979), Martín Peris (1991), Rubin (1995a) y Lynch (2012). También se aboga por una nueva terminología que recoja el carácter multimodal de la mayor parte de las situaciones de comprensión auditiva, como sugieren autores como Riley (1979), Harris (2003) y Lynch (2012). En relación con la comprensión de grabaciones audiovisuales, la utilización de los términos *comprensión auditiva* o *listening* es especialmente desafortunada. Por un lado, es innegable que intervienen tanto la vista como el oído. Por otro lado, no es posible prescindir de la dimensión visual. Como expone Chion (1993), lo que define actualmente al vídeo es la imagen y no el audio, esto es, una grabación audiovisual sin audio sigue siendo una grabación audiovisual, pero lo contrario la convertiría en una grabación sonora.

En este trabajo se sugiere emplear *comprensión auditiva* para referirse a la comprensión de información a través del canal oral (una conversación telefónica, escuchar la radio o hablar a través de una puerta de madera), utilizar *comprensión audiovisual* para describir la comprensión de información simultáneamente por el canal oral y el visual (interacción cara a cara, sea de forma presencial o telemática, o comprensión de material en vídeo), y acuñar el término *comprensión auditiva / audiovisual* para hablar de forma genérica y para manifestar que lo visual forma parte de la mayor parte de las situaciones de comprensión auditiva. En lo que resta de artículo se sigue esta propuesta, aunque somos conscientes de que el término *comprensión auditiva* predomina en la bibliografía.

2.2. LA DIMENSIÓN VISUAL ES PARTE DEL MENSAJE

Brown y Yule (1983) señalan que “the visual environment gives an enormously important extra dimension of information” (85). En el mismo sentido se pronuncia Lynch (2010: 80): “the power of the visual component of communication should not be underestimated”. Riley (1979: 84) enfatiza esta relevancia de forma más rotunda: “such factors as proxemics, kinesics and deictics are all part of the message. They are not just a sort of gloss on the verbal component”.

¿Qué valores tiene la imagen? Para Brown y Yule (1983) la dimensión visual proporciona información sobre los interlocutores, el contexto, y la relación entre los hablantes:

Not only does it permit the listener to see what the participants look like, whether they are young or old, rich or poor, indoors or out of doors, together with all the details of the features of the physical context, it also permits him to see the physical relationships between the participants, how close they stand or sit to each other, whether or not they touch each other, whether they lean towards each other in a friendly fashion as they speak, or whether they turn away from each other.

En un análisis sobre el rol de lo visual en la comprensión auditiva / audiovisual, Riley (1979) identifica y describe seis funciones comunicativas de lo visual:

- a) *Deictic*: referencias a elementos presentes en la situación comunicativa.
- b) *Interactional*: señales para expresar el cambio de turno entre los hablantes.
- c) *Modal*: la manera de comprometerse con lo que se dice (por ejemplo, decir algo con cara de enfadado o sonriendo).
- d) *Indexical*: proporciona información sobre uno mismo (por ejemplo, edad, tamaño o estado emocional)
- e) *Linguistic*: conductas no verbales que tienen un significado preciso.
- f) *Situational*: el impacto o relevancia del contexto espacio-temporal en la conducta comunicativa.

Como explica Riley (1979), estas funciones no son exclusivas del canal visual. Por ejemplo, el hablante puede indicar que se dirige a cierta persona mirándola a los ojos y/o con un vocativo.

Whittaker (1995) identifica tres posibles maneras en las que la información visual puede facilitar la comunicación: “by providing (1) cognitive cues to enhance shared understanding, (2) social cues for providing information about interpersonal communication and affect, or (3) conversation process cues to facilitate speaker change” (523). Según el autor, la información sobre el grado de comprensión y el turno de palabra se puede comunicar eficazmente de manera verbal, pero no ocurre lo mismo con la información de carácter afectivo: “the removal of the visual channel changes the outcome of tasks that require access to affect” (524). El autor sugiere una explicación: el carácter involuntario de gran parte de la información afectiva. Así, “although speech can signal affect, speakers omit the full range of *affective* cues, when using audio only communication” (524). Whittaker también indica otra función de la dimensión visual que suele pasar desapercibida: las personas utilizan la información visual para determinar la disponibilidad de otra persona para iniciar una conversación.

¿Cuál es la “relación” entre lo visual y lo auditivo? La comprensión auditiva/audiovisual es un proceso de adición y combinación de información visual y auditiva. Es adición en tanto que la fusión entre lo visual y auditivo no es total, y tanto la parte visual como la auditiva pueden subsistir de forma independiente. Es combinación en tanto que “el sonido hace ver la imagen de un modo diferente a lo que esta muestra sin él, la imagen, por su parte, hace oír el sonido de modo distinto a como éste resonaría en la oscuridad” (Chion, 1993: 31). Este autor acuña el concepto de valor añadido para describir este fenómeno de enriquecimiento mutuo entre imagen y sonido. Como consecuencia de este valor añadido, en ejercicios de

descripción de secuencias audiovisuales se observa la aparición de fenómenos de “ilusión retrospectiva”, como el recuerdo de sonidos que no existieron o el olvido de otros que sí se produjeron (Chion, 1993).

En el artículo “Hearing Lips and Seeing Voices”, McGurk y MacDonald (1976) demuestran la influencia de la visión en la percepción del habla. Estos autores replican un estudio previo en el que se había grabado un primer plano de una persona pronunciando repetidamente las sílabas [ga] y [ba]. Cuando se presentaba solo el audio, [ga] o [ba], o había correspondencia entre el audio y el movimiento de los labios, los informantes identificaban correctamente la sílaba [ga] o [ba]. Sin embargo, cuando el audio era [ba] y los labios de la persona pronunciaban [ga], la mayor parte de los informantes decían que escuchaban [da]; y cuando el audio era [ga] y los labios pronunciaban [da], la mayor parte de los informantes decían que escuchaban [bagba] o [gaba]. Las ilusiones son tan fuertes que no desaparecen aunque se conozca su existencia: “by merely closing the eyes, a previously heard [da] becomes [ba] only to revert to [da] when the eyes are open again” (747). Un ejemplo de lo contrario, es decir, de la influencia del sonido sobre la imagen, es el que se produce en las películas cuando se sugiere con la música que el héroe está corriendo un grave peligro (ejemplo de Rodríguez, 1998).

2.3. EL LUGAR DEL VÍDEO EN LA DIDÁCTICA DE LA COMPRESIÓN AUDITIVA / AUDIOVISUAL

El uso de materiales en vídeo debería predominar sobre las grabaciones de audio para desarrollar la comprensión auditiva/audiovisual en el aula de lenguas extranjeras (Mendelsohn, 1994; Rubin, 1995b; Ur, 1999; Lynch, 2009). En primer lugar, es

coherente con una concepción de la comprensión auditiva/audiovisual como proceso de interpretación de información auditiva y visual, como defienden autores como Martín Peris (1991), Rubin (1995a) o Lynch (2012). En segundo lugar, permite observar la realidad de la mayor parte de nuestras interacciones orales: conversamos con personas (y no solo con voces) y en un contexto determinado. En tercer lugar, el vídeo tiene un efecto positivo en la motivación (Ur, 1984/1994, 1999; Flowerdew y Miller, 2005; Casañ, 2007; Vandergrift y Goh 2012). En una encuesta de análisis de necesidades, Casañ (2007) pregunta a cuarenta y dos estudiantes de ELE de la Universidad de Wrocław (Polonia) qué tipo de actividades prefieren realizar, y obtiene que la opción más valorada entre las propuestas es “trabajar a partir de fragmentos de películas, cortos o series españolas” y que realizar “actividades de comprensión oral extraídas de libros de texto” es muy poco seleccionada. En cuarto lugar, pero no por ello menos importante, hay argumentos a favor del aprendizaje multimodal.

El aprendizaje multimedia “occurs when people build mental representations from words (such as spoken text or printed text) and pictures (such as illustrations, photos, animation, or video)” (Mayer, 2006a: 2). Su justificación se escenifica en el principio multimedia de la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia (en adelante TCAM) desarrollada por Mayer: bajo ciertas condiciones, los estudiantes aprenden mejor a partir de texto e imagen que solo texto (Mayer, 2001, 2006a; Fletcher y Tobias, 2006). Se sostiene que lo multimedia “takes advantage of the full capacity of humans for processing information. When we present material only in the verbal mode, we are ignoring the potential contribution of our capacity to also process material in the visual mode” (Mayer, 2006a: 4). La TCAM no ha sido desarrollada teniendo en cuenta las especificidades del aprendizaje de lenguas extranjeras, pero, según

Plass y Jones (2006), numerosos estudios indican que el principio multimedia se extiende al aprendizaje de lenguas extranjeras.

2.4. INVESTIGACIONES SOBRE EL IMPACTO DE LA IMAGEN, LA VALORACIÓN DE LA IMAGEN Y LA CONDUCTA VISUAL

En los últimos años ha aumentado el número de investigaciones en torno al impacto de la imagen del vídeo en la comprensión de LE, sobre todo, en el área de la evaluación de la comprensión auditiva/audiovisual. Estos estudios suelen utilizar un diseño cuasiexperimental en el que un grupo responde a un test de comprensión a partir de una grabación audiovisual y el otro grupo contesta al mismo test a partir de una versión audio de la grabación audiovisual.

Hay estudios que no encuentran diferencias entre la presentación de las grabaciones en versión audio o en vídeo. Gruba (1993) diseña un test de *listening* a partir de un texto audiovisual (una conferencia sobre terrorismo internacional preparada *ad hoc*) y lo administra con vídeo a cuarenta y tres estudiantes de inglés como segunda lengua y con una versión solo audio a cuarenta y seis. Aunque la media de los participantes que completan el test a partir del vídeo es algo superior (7,16 frente a 6,39), esta diferencia no es estadísticamente significativa. Coniam (2001) lleva a cabo un estudio similar: cuarenta y siete informantes realizan un test de *listening* con un texto audiovisual (un debate auténtico) y cincuenta y siete con la versión solo audio del texto. El autor tampoco encuentra diferencias significativas en los resultados, pero en este caso el grupo que completa el test a partir de la versión solo audio obtiene una media ligeramente superior (21,76 frente a 19,85). En un cuestionario posterior a la prueba, Coniam pregunta a los participantes qué medio prefieren, y halla que "test takers who had taken the test by

one medium felt they might have scored better had they been exposed to the other medium" (10). Cabe señalar que el modo de visualización es distinto en las dos investigaciones: en el estudio de Gruba se utiliza una pantalla compartida, y en el de Coniam cada participante dispone de un monitor para minimizar el impacto de tener que levantar y agachar la cabeza para observar el vídeo y responder a las preguntas.

Otros estudios revelan que la imagen puede tener efectos negativos en la comprensión. Suvorov (2008) investiga la influencia de los *context visuals*. Este tipo de información visual proporciona información sobre "the context for the verbal exchanges, such as the participants, the setting, and text type" (10), y se distingue de los *content visuals*, que están relacionados con "the content of the verbal interaction and may include still photos, pictures, drawings, diagrams, etc." (10). Para ello diseña un test de *listening* con seis textos creados *ad hoc*: una conferencia y un diálogo en formato de grabación de audio, otra conferencia y otro diálogo en formato de grabación de audio acompañado de una fotografía, y una tercera conferencia y un tercer diálogo en formato vídeo. El autor no encuentra diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas en los textos orales y en los textos orales acompañados de una fotografía, sin embargo, las puntuaciones en las pruebas con textos audiovisuales son significativamente inferiores a las de las otras dos modalidades. Surovov administra un cuestionario después del test para conocer las preferencias de los participantes y encuentra que casi la mitad (catorce de treinta y cuatro) preferiría un test a partir de una grabación sonora, doce a partir de un vídeo, y siete a partir de una grabación sonora acompañada de una fotografía. El autor añade que no hay correspondencia entre las preferencias y las puntuaciones obtenidas.

Por último, hay autores que encuentran que la imagen tiene una repercusión positiva en las pruebas de comprensión. Sueyoshi y Hardison (2005) investigan la importancia de los gestos faciales y corporales en la comprensión de una conferencia sobre cerámica preparada por ellos. En el experimento participan cuarenta y dos estudiantes de inglés como segunda lengua de nivel intermedio-bajo y nivel avanzado que realizan el mismo test de comprensión. Algunos efectúan la prueba a partir de un visionado de la conferencia que muestra los gestos faciales y corporales del hablante, otros a partir de un visionado que solo permite observar los gestos faciales, y el resto a partir de una audición sin apoyo visual. Los estudiantes obtienen mejores resultados con las versiones audiovisuales que con la versión solo audio, y las diferencias son estadísticamente significativas. Los informantes de nivel avanzado obtienen los mejores resultados en la versión que solo muestra los gestos faciales, mientras que los participantes con un nivel intermedio-bajo consiguen las puntuaciones más altas en la versión que muestra los gestos corporales y faciales. En un cuestionario posterior a la prueba, los estudiantes señalan que haber observado los gestos corporales y faciales del hablante les ha facilitado la comprensión.

Algunos autores se han preocupado por investigar cuál es el comportamiento visual de estudiantes de LE cuando efectúan una actividad y/o una prueba de forma simultánea a la emisión del vídeo. Alderson, Clapham y Wall (1995) diseñan un test de comprensión con vídeo y lo pilotan obteniendo resultados que parecen aceptables. Sin embargo, en sucesivas administraciones del test les llama la atención que muchos examinandos no miran el vídeo, en su lugar, leen la hoja de preguntas y responden a partir de lo que escuchan. Esto lleva a los autores a conjeturar que la imagen puede ser redundante y a realizar dos estudios: "the first compared a group's performance on the video listening test with its

performance on the same test using only the soundtrack. (...) The second asked the same students which version of the test they preferred" (219). No encuentran diferencias en los resultados del test de comprensión pero los informantes muestran su preferencia por la versión sonora. El motivo es que consideran que la presencia de la imagen dificulta la ya de por sí compleja tarea de escuchar, leer las preguntas y escribir las respuestas. En consecuencia, Alderson *et al.* se inclinan por prescindir del vídeo.

Ockey (2007) investiga el comportamiento visual en dos situaciones distintas: audición acompañada de imágenes estáticas y visionado con vídeo. Para ello, diseña un test de *listening* con imágenes estáticas y otro con vídeo a partir de fragmentos diferentes de un mismo texto audiovisual (una lección sobre política norteamericana). Los test se administran por ordenador y se graba a seis voluntarios mientras los efectúan. Los resultados sugieren comportamientos visuales diferentes. En el caso de las imágenes estáticas, todos los informantes las observan poco tiempo (entre el 2,2 % y el 16,7 % del tiempo). En el caso del vídeo, la mayor parte de los participantes presta cierta atención a la imagen y lo hace de manera muy dispar (entre el 2,5 % y el 73,6 % del tiempo). Aunque Ockey no indica la media de tiempo que los participantes observan el vídeo, a partir de los datos se puede calcular que fue el 44,9 %.

Para investigar el comportamiento visual en un test de comprensión de una LE, Wagner (2007) coloca una cámara de vídeo al lado del monitor donde se reproduce el vídeo. Después de la prueba, mide con un cronómetro el tiempo que cada estudiante mantiene la mirada en la pantalla. Halla que los 36 participantes miran hacia el vídeo una media del 69 % del tiempo de emisión y que la conducta visual se mantiene relativamente constante durante todo el visionado. A partir de estos resultados, Wagner sugiere que los informantes perciben las imágenes como útiles para responder a las

preguntas. También comenta la variabilidad en la conducta visual: 14 de los 36 miran hacia el vídeo al menos un 90 % y 10 de los 36 menos del 50 %. El autor reconoce algunas limitaciones de la investigación, entre ellas, que mirar en dirección a la pantalla no implica necesariamente prestar atención a las imágenes del vídeo, y la posible influencia de la cámara de vídeo en los participantes. Wagner (2010) realiza un experimento similar y obtiene un tiempo de observación inferior: los 56 participantes miran el vídeo una media del 47,9 % del tiempo de reproducción. También encuentra una correlación negativa débil pero estadísticamente significativa entre el tiempo de observación del vídeo y la puntuación en el test. Wagner sugiere que podría deberse a que los participantes con un nivel de comprensión más bajo se ven obligados a ver el vídeo más tiempo para compensar sus dificultades para comprender la información lingüística. Las respuestas a un cuestionario posterior al test muestran que los examinados tienen una actitud positiva hacia el uso de textos audiovisuales en las pruebas de comprensión.

Casañ (2012) propone una tarea para reflexionar a los asistentes a un seminario sobre la didáctica de la comprensión auditiva/audiovisual en el aula de ELE: grabarles en vídeo mientras realizan una actividad de comprensión a partir de un fragmento de un vídeo auténtico en español (un cortometraje de animación). Los participantes son hablantes nativos de español y no nativos con un nivel C2, es decir, en la mayor parte de los casos se trata de comprensión de la L1. El autor no contabiliza el tiempo que cada persona mira en dirección al vídeo pero hay momentos en los que casi nadie lo hace. En la reflexión posterior a la tarea, los asistentes reconocen la dificultad de completar la tarea y ver simultáneamente el vídeo. Con esta tarea de reflexión Casañ pretende demostrar que una práctica válida con grabaciones de audio puede no serlo con grabaciones audiovisuales, y que hay un conflicto de atención entre ver la imagen y completar la tarea de forma simultánea. El problema

principal de la actividad radica en que requiere mucha lectura y escritura.

A luz de la revisión bibliográfica, las investigaciones sobre el impacto de la imagen no son concluyentes y aportan resultados aparentemente contradictorios. Algunas investigaciones no hallan diferencias significativas entre efectuar un mismo test con una grabación audiovisual y hacerlo con una versión solo audio del mismo vídeo (Gruba, 1993; Coniam, 2001), otras encuentran que se obtiene mejores resultados con la versión solo audio (Suvorov, 2008) y las hay que revelan mejores puntuaciones medias con la versión audiovisual (Sueyoshi y Hardison, 2005). En relación con la valoración de la imagen por parte de los examinados, es globalmente positiva en algunos estudios (Sueyoshi y Hardison, 2005; Wagner, 2010) y negativa en otros (Alderson *et al.* 1995). En cuanto a la conducta visual de los participantes, hay variaciones entre distintas investigaciones y también dentro de algunas de ellas. No obstante, la media del tiempo de visualización de los participantes sugiere menos atención al vídeo de la que sería deseable: en el estudio de Ockey (2007), según nuestros cálculos, la media de observación es el 44,9 % del tiempo, Wagner (2007) obtiene el 69 % y Wagner (2010) el 47,9%. Además, como se ha señalado, mirar en dirección a la pantalla no implica necesariamente estar concentrado en ella. Si la comprensión auditiva/audiovisual comprende la interpretación de información auditiva y visual, un grado de desatención tan elevado de la información visual (55,1 %, 31 % y 52,1 % respectivamente) puede influir negativamente tanto en la comprensión del vídeo como en el desarrollo de esta actividad comunicativa.

Estas divergencias pueden deberse a multitud de factores, entre ellos, la focalización de las preguntas (en información auditiva y/o audiovisual), la complejidad de la tarea, la manera como se ha

efectuado el visionado (visionado en una pantalla común, individualmente en un monitor de ordenador, o individualmente en una pantalla que integra el vídeo y las actividades), el origen del texto (auténtico o grabado por los investigadores), el tipo de texto, la calidad del *input* oral/visual (de la cinta de vídeo a la alta definición), la perceptibilidad del *input* visual (tamaño de la pantalla, ubicación de la pantalla y los participantes, distancia visual adecuada), mayor o menor solidaridad entre lo visual y lo oral en los textos audiovisuales, la preconcepción de los informantes sobre la necesidad de ver la imagen para responder a unas preguntas que normalmente se centran en información auditiva, el estrés generado por el test, la influencia de la cámara de vídeo en la conducta visual, el nivel de lengua de los participantes, etc.

2.5. LAS ACTIVIDADES DE COMPRESIÓN EN LA FASE DE VISIONADO EN EL AULA

Numerosos especialistas en didáctica de la comprensión auditiva / audiovisual sugieren la explotación de los textos orales en tres fases (por ejemplo, Underwood, 1989; Giovannini, Martín Peris, Rodríguez y Simón, 1996; Rost, 2002; Flowerdew y Miller, 2005; Richards y Burns, 2012). El previsionado tiene el objetivo de activar, enriquecer y/o crear conocimiento que facilite la comprensión del texto. En esta fase también se explica cómo va a efectuarse la audición/visionado (rol del estudiante, propósito, actividades, tipo de respuesta, etc.) porque estos factores condicionan el modo en que el oyente desarrolla los procesos de comprensión y su actuación. En el posvisionado se comprueba si se ha entendido aquello que interesaba comprender, se reflexiona sobre la experiencia de comprensión auditiva/audiovisual, se resuelve las dudas que hayan podido surgir, y también se puede plantear actividades centradas en otras actividades de la lengua o en la forma

lingüística a partir del texto. Según Richards y Burns (2012: 100), la fase de audición / visionado tiene los siguientes objetivos:

It should guide the listener through a listening text and help the listener understand it and respond to it. It should also involve tasks where listeners do something with the information they take from the text, such as responding, labeling, sequencing, selecting, or filling out a form.

Underwood (1989) enfatiza la necesidad de que las actividades de la fase de audición no compliquen la propia audición, dado que escuchar el texto oral, leer las preguntas y escribir las respuestas simultáneamente es extremadamente difícil, especialmente en una lengua extranjera y cuando no se escribe exactamente lo que se oye. Escuchar, leer, escribir y ver la imagen del vídeo puede serlo todavía más si la tarea no tiene en consideración esta complejidad.

En primer lugar, hay un conflicto de atención visual entre observar la imagen del vídeo y leer/escribir. Este conflicto es el responsable principal del grado de desatención a la imagen del vídeo referido arriba. Su intensidad será mayor cuanto mayor sea la cantidad de lectura y escritura que conlleve la tarea de forma simultánea a la emisión del vídeo, y cuanto mayor sea la distancia entre la imagen del vídeo y los materiales de la actividad porque se necesita más tiempo para desplazar la vista de un estímulo a otro. Por consiguiente, se debería limitar la cantidad de lectura y escritura de las actividades simultáneas al visionado, y si los medios lo permiten, aproximar el vídeo y los materiales de la actividad o integrarlos dentro de una misma pantalla. También puede ser efectiva la técnica del visionado con pausas sugerida por autores como Tomalin (1986), Lonergan (1984), Stoller (1992), Stempleski y Tomalin (2001). Casañ (2012) distingue entre las pausas que posibilitan una producción oral inmediata, y aquellas que facilitan una respuesta escrita que se comenta después del visionado.

En segundo lugar, aunque estrechamente relacionado con el primero, prestar atención a la imagen, al audio, y a la tarea simultáneamente puede llevar a la sobrecarga de la memoria de trabajo (Vandergrift y Goh, 2012). La memoria de trabajo se define como “a limited capacity system allowing the temporary storage and manipulation of information necessary for such complex tasks as comprehension, learning and reasoning” (Baddeley, 2000: 418). Para Miller (1956) el límite está en siete elementos, más o menos dos. Este número no se refiere a bits de información sino a *chunks*, grupos de información relacionados que funcionan independientemente del número de bits que los compongan. Cowan (2001), después de revisar la concepción de *chunk* y distintos estudios sobre límites de la memoria de trabajo, concluye que el límite en adultos es de tres a cinco. Como señalan Sweller *et al.* (2011), desde un punto de vista pedagógico, lo fundamental no es el número exacto, sino que la capacidad es reducidísima. Esta limitación debe tenerse en cuenta en la preparación de las actividades simultáneas al visionado. Aquellas actividades que requieran un consumo elevado de memoria son más apropiadas para la fase de posvisionado. Field (2008) explica que los oyentes inexpertos tienen los procesos de descodificación poco automatizados y tienen que dedicar buena parte de la memoria de trabajo a la descodificación. Por lo tanto, son estos estudiantes los más susceptibles de ver su memoria de trabajo saturada.

En resumen, para limitar el conflicto de atención entre ver el vídeo y completar la tarea simultáneamente, y reducir la posibilidad de que las actividades consuman recursos vitales para procesar el *input* audiovisual, en lugar de guiar al estudiante a lo largo del texto, se ha establecido varias recomendaciones. En primer lugar, las actividades escritas deberían implicar poca lectura y escritura, y deberían requerir mantener pocos elementos activos en la memoria de trabajo. En segundo lugar, se sugiere la aproximación espacial del

vídeo y los materiales o su integración dentro de una misma pantalla. Y en último lugar, se aconseja la utilización de la técnica del visionado con pausas.

2.6. EL ESTUDIO ACTUAL

Como se ha señalado en la introducción, no se ha encontrado referencias sobre la utilización de preguntas de comprensión audiovisual subtituladas y sincronizadas en la bibliografía, salvo las del propio autor (Casañ, 2007, 2012). A partir de la revisión de la literatura sobre la didáctica de la comprensión auditiva / audiovisual en LE y la didáctica del vídeo en LE y de la propia experiencia con este técnica, se ha elaborado un primer marco teórico que describe el procedimiento y sus posibles beneficios y limitaciones.

Este estudio mixto tiene el propósito conocer la opinión de un grupo expertos en didáctica del ELE, lingüística española y/o en el uso de la tecnología sobre el marco teórico provisional. Con este objetivo se ha diseñado un cuestionario con ítems cuantitativos que miden el grado de acuerdo con distintos aspectos del marco teórico, y con ítems cualitativos que recogen comentarios sobre estos y otros elementos. Se recopilan datos cuantitativos y cualitativos para combinar los resultados y de este modo conseguir una visión más completa de las valoraciones que la que podría obtenerse a partir de un solo tipo de datos. Se utiliza un *convergent design* (Creswell y Plano, 2011; Creswell, 2012, 2013): un tipo de diseño en el que los datos cuantitativos y cualitativos se recogen durante la misma fase de la investigación, se analizan de forma separada, y se interpretan de forma conjunta. Se pretende dar respuesta a las siguientes preguntas:

a) ¿En qué medida los expertos consultados están de acuerdo con el marco teórico?

b) ¿Qué aspectos del marco teórico se debería modificar, según los expertos consultados?

3. MÉTODO

3.1. EL INSTRUMENTO

Debido a que los expertos que iban a ser contactos residían en países distintos a los del investigador, era conveniente que el instrumento pudiera obtener los datos en un solo encuentro presencial y, si fuera necesario, utilizarse a distancia. Al mismo tiempo el instrumento debía ser capaz de recoger las valoraciones de los expertos sobre el marco. Se decidió diseñar un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. Para su elaboración se ha intentado seguir las recomendaciones generales de Cohen, Manion y Morrison (2011) y Dörnyei (2007) sobre el diseño cuestionarios.

El cuestionario presenta cuatro partes: título, texto introductorio, exposición del marco teórico acompañada de los ítems y un apartado en el que se puede añadir información adicional.

El título “Preguntas de comprensión audiovisual integradas como subtítulos y sincronizadas con los fragmentos correspondientes en actividades de comprensión en el aula de LE” intenta ser lo más informativo posible y permite activar el conocimiento previo de los informantes.

Debajo del título aparece un texto introductorio en el que se explica el propósito del cuestionario, se dan las instrucciones, se pregunta si

se prefiere revelar la participación o responder de forma anónima, y se agradece la participación. El texto introductorio es el siguiente:

En las páginas siguientes se describe un primer desarrollo de un marco teórico sobre el uso de preguntas de comprensión audiovisual integradas como subtítulos y sincronizadas con los fragmentos correspondientes en actividades de comprensión en el aula de LE.

Este marco se considera en construcción y pendiente de validación. Uno de los procedimientos elegidos para validar, refutar o reformular esta propuesta metodológica consiste en conocer las valoraciones de expertos en didáctica del ELE, lingüística española y/o en el uso de la tecnología.

Le pido que responda a las preguntas que aparecen en recuadros debajo de algunos apartados.

En función de sus preferencias, su nombre puede ser revelado o permanecer en el anonimato. Subraye la opción que prefiera:

Revelar participación.
Permanecer en el anonimato.

Le agradezco su colaboración, le tendré informado sobre los resultados de esta investigación.

Los ítems del cuestionario² se han dividido en cuatro áreas: introducción (ítems 1 y 1b), descripción del procedimiento (ítems 2-10 y 2b), posibles beneficios (ítems 11-17, 11b-17b), posibles limitaciones e interrogantes (ítems 18-22, 18b, 19b, 21b y 22b), y preguntas generales (ítems 23 y 24). Se ha optado por una división por temáticas porque cambiar de tema supone un esfuerzo para el encuestado (Murillo, 2004). Se ha utilizado tres tipos de ítems: una

² El marco teórico y los ítems se presentan en el apartado de resultados para facilitar su lectura conjunta.

pregunta dicotómica excluyente (ítem 1), escalas Likert de cinco puntos (ítems 2, 11-19, 21-24), e ítems abiertos (ítem 1b, 2b, 3-10, 11b-19b, 20, 21b, 22b).

Las escalas Likert se han usado ampliamente para conocer el grado de acuerdo con distintos planteamientos del marco teórico. No se han empleado en aquellos casos en los se trataba de convenciones establecidas en la subtitulación del español (ítems 3-9) o la respuesta se consideraba obvia (ítem 20). En esos casos, se ha estimado más conveniente pedir comentarios. Se ha intentado que las opciones de las escalas Likert estuvieran equilibradas en términos positivos y negativos y que pudiera identificarse fácilmente un centro. También se ha prescindido de términos que expresan acuerdo o desacuerdo total (siempre, nunca, etc.) porque la mayoría de las personas tiende a evitarlos para no parecer extremistas (Cohen *et al.*, 2011). Los términos seleccionados para las escalas Likert son los siguientes: muy en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo.

Los ítems de respuesta abierta pueden aportar mucha más riqueza que los ítems cerrados gracias a la libertad de expresión, y pueden ayudar a identificar aspectos que no se había considerado previamente (Dörnyei, 2007), aunque plantean la dificultad del tratamiento de los datos (Cohen *et al.*, 2011). Se han utilizado abundantemente porque el objetivo del cuestionario, conocer las valoraciones de un grupo de expertos sobre el marco teórico en construcción, los hacían especialmente adecuados. Se han empleado para pedir referencias bibliográficas (ítem 1b) y comentarios (ítems 2b, 3-10, 11b-19b, 20, 21b, 22b).

El último apartado tiene el propósito de permitir que los expertos puedan hacer cualquier observación adicional relacionada con el procedimiento descrito o las preguntas planteadas.

3.2. LOS EXPERTOS

Para determinar el número de expertos necesarios se ha tomado como referencia el número recomendado en los juicios de expertos. No existe acuerdo sobre la cantidad: algunos autores sugieren un rango entre dos y veinte (Gable y Wolf, 1993, citado en McGartland *et al.*, 2003) y otros proponen un mínimo de cinco (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Este estudio ha contado con la participación de seis especialistas en didáctica del ELE, lingüística española y/o en el uso de la tecnología de cinco instituciones diferentes. Todos salvo uno han manifestado que no tenían inconveniente en revelar su identidad. En interés de la transparencia, se nombran a continuación en orden alfabético:

Dr. Rafael Arnold, director del Instituto de Romanística de la Universidad de Rostock.

Dra. Ana María Gimeno, profesora titular del Departamento de Lingüística Aplicada de la Universidad Politécnica de Valencia.

Dra. María Virginia González, directora del Máster de Estudios Hispánicos Avanzados: Aplicaciones e Investigación de la Universidad de Valencia.

Dr. Francisco Javier Satorre, profesor titular del Departamento de Filología Española de la Universidad de Valencia.

Dr. Agustín Yagüe, profesor titular de español como lengua extranjera de la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona.

El experto que ha preferido mantenerse en el anonimato es Doctor en Ingeniería Informática y profesor universitario.

3.3. ADMINISTRACIÓN DEL CUESTIONARIO

Dörnyei (2007) explica que el procedimiento de administración del cuestionario juega un papel significativo en la calidad de las respuestas. Asimismo, sugiere varias estrategias para asegurar la cooperación de los informantes que hemos intentado seguir. En primer lugar, se envió un correo electrónico a los expertos donde se explicaba el propósito y la naturaleza del cuestionario, y se preguntaba si tendrían disponibilidad e interés en participar. De las siete personas contactadas seis aceptaron colaborar. A continuación, se intentó concertar un encuentro para administrar el cuestionario de forma presencial. Fue posible reunirse personalmente con todos los especialistas en sus centros de trabajo excepto uno. A este experto se le envió una copia digital que devolvió cumplimentada por correo electrónico. Antes de entregar el cuestionario a los expertos, se saludó, se agradeció la participación y se mostraron dos vídeos. El primero consistía en un fragmento de una grabación realizada por Casañ (Casañ, 2012) en la que resultaba patente el conflicto de atención visual entre completar una actividad de comprensión y ver un vídeo. En la segunda grabación se ejemplificaba el procedimiento descrito en el marco teórico. El fragmento audiovisual seleccionado fue la primera secuencia del largometraje *Ópera Prima* de Fernando Trueba. Entre las razones para su elección figuran que reproduce un intercambio comunicativo completo, que no asume ningún conocimiento previo, que es breve (dos minutos aproximadamente), y que se había utilizado en trabajos previos (Casañ, 2009a, 2009b). Para ilustrar la técnica docente se subtitularon cuatro preguntas con el programa Adobe Premiere Pro CS5.5 para Windows: dos de comprensión de información específica, una de comprensión de ideas generales y una de interpretación. El experto que completó el cuestionario a distancia recibió una explicación acompañada de un fotograma de

cada uno de los vídeos. En el momento de entregar la copia del cuestionario, se recordó su propósito y se subrayó la importancia de las respuestas. Mientras rellenaban el cuestionario, el administrador permaneció en silencio, releyó el cuestionario y estuvo a plena disposición de los informantes. Cuando terminaron de responder, el administrador volvió a agradecerles su participación.

3.4. ANÁLISIS DE DATOS

Los datos cuantitativos (ítems 1, 2, 11-19, 21-24) se han introducido en la versión 21 del programa SPSS para Windows, y se ha calculado la frecuencia, el porcentaje y la moda. No se ha averiguado la media por tratarse de datos nominales y ordinales. Para la presentación de los datos cuantitativos se ha optado por la utilización de tablas. Según Dörnyei (2007: 289), las tablas pueden aportar una descripción más precisa y rica que las figuras aunque son menos "digestible".

En relación con el tratamiento de los datos cualitativos (ítems 1b, 2b, 3-10, 11b-19b, 20, 21b y 22b), Robson (1993: 370) afirma que "there is no clear and accepted set of conventions for analysis corresponding to those observed with quantitative data". Álvarez-Gayou (2003) señala que este análisis debe ser sistemático y seguir un orden. Para el tratamiento de los datos cualitativos se ha seguido las cuatro fases propuestas por Fernández (2006: 3-4): (1) obtener la información, (2) capturar, transcribir y ordenar la información, (3) codificar la información y (4) integrar la información. En el apartado de resultados se presenta de forma sintética aquellos datos que se ha considerado más relevantes para la investigación.

4. RESULTADOS

Con el objetivo de facilitar la lectura integrada del marco teórico, el ítem y los resultados correspondientes, se presenta estos elementos de forma sucesiva.

I. INTRODUCCIÓN

Este marco teórico provisional se ha elaborado a partir de la revisión de bibliografía y de la propia experiencia docente con el procedimiento. Cabe destacar que a excepción de los comentarios del propio autor (Casañ, 2007, 2012), no se ha encontrado referencias sobre el procedimiento ni en la didáctica de la comprensión auditiva/audiovisual ni en la didáctica del vídeo en el aula de LE.

TABLA 1. Ítem 1. ¿Conoce estudios sobre la integración de preguntas de comprensión como subtítulos y sincronizadas con los fragmentos a los que se refieren en la didáctica de la comprensión auditiva / audiovisual o en la didáctica del vídeo en el aula de LE?

	Frecuencia	Porcentaje	Moda
Válidos			
Sí	1	16.7	
No	5	83.3	X
Total	6	100.0	

ÍTEM 1b. Si ha respondido sí, por favor, apunte la(s) referencia(s)

Un experto indica las revistas *Computer Assisted Language Learning (CALL)* y *Computer Assisted Language Instruction Consortium (CALICO)*. Posteriormente hubo oportunidad de volver a hablar con esta persona y matizó que sí conocía estudios sobre subtitulación pero no sobre la subtitulación de las preguntas.

Para confirmar si había investigaciones relacionados con las preguntas subtituladas en estas revistas, se leyeron los títulos de los

artículos que contenían los términos *listening, video, viewing, comprehension, synchronized / asynchronous* y *question(s)*, y los resúmenes de los artículos cuyos títulos sugerían que podrían contener alguna referencia. Se encontraron artículos sobre la subtitulación de la voz del vídeo, de palabras clave y de *advanced organisers*, pero no sobre la subtitulación de las preguntas de comprensión audiovisual.

II. DESCRIPCIÓN DEL PROCEDIMIENTO

Los enunciados de las preguntas de comprensión audiovisual aparecen en pantalla segundos antes de que empiece el fragmento al que se refieren, permanecen visibles durante la duración del fragmento y desaparecen cuando termina. De acuerdo con Buck (2001), en casi todas las situaciones en las que se escucha fuera del aula, los oyentes saben por qué están escuchando y la información que necesitan, y los estudiantes valoran positivamente poder leer las preguntas antes de la audición. Este último aspecto lo confirma un estudio anterior de Sherman (1997) sobre el efecto de la lectura previa de las preguntas en tests de comprensión auditiva. En las respuestas de los examinados a un cuestionario se aprecia "the high psychological value of question preview for test-takers and, conversely, the negative impressions apparently created by conditions of uncertainty" (206). Presentar cada pregunta poco antes y durante el fragmento al que se refieren, permite que los estudiantes tengan presente el objetivo en cada fragmento, y respetar la preferencia de los estudiantes. Si las preguntas fueran visibles mucho antes y/o después, y durante el fragmento con el que se relacionan, no dejarían de contribuir a evitar el conflicto de atención entre ver el vídeo y leer la pregunta en un folio, pero verían disminuido su efecto de facilitar la comprensión a través de la focalización en los fragmentos más relevantes en cada momento. Si las preguntas no aparecieran durante el fragmento al que se refieren, podrían perjudicar la comprensión porque podrían inducir al estudiante a buscar la respuesta en el fragmento equivocado. La temporalización propuesta se supone la más adecuada para facilitar la concentración y poder guiar al estudiante a lo largo del texto, y estos son, según Underwood (1989), los objetivos de las actividades de comprensión. Para evitar posibles confusiones, se considera necesario informar a los estudiantes del criterio seguido en la colocación de las preguntas.

TABLA 2. Ítem 2. ¿En qué medida está de acuerdo con que la temporalización propuesta es la más adecuada para facilitar la concentración y guiar al estudiante a lo largo del vídeo?

	Frecuencia	Porcentaje	Modas
Válidos De acuerdo	3	50.0	X
Muy de acuerdo	3	50.0	X
Total	6	100.0	

ÍTEM 2b. Comentarios de los expertos

Se enfatiza la necesidad de que las preguntas estén sincronizadas porque de otro modo producirían “ruido” e “interferencias”, y se recomienda que el enunciado aparezca en un momento propicio para la lectura, es decir, en un instante en el que no ocurra nada importante. De lo contrario “habría un conflicto entre ver/escuchar frente a leer (y sería muy probablemente razón para frustrar a los estudiantes)”. También se matiza la afirmación de Buck (2001) de que en casi todas las situaciones en las que se escucha fuera del aula, los oyentes sepan por qué están escuchando y la información que necesitan, dado que el abanico de situaciones fuera del aula es muy amplio: “en un aeropuerto o en una frutería puede haber un proceso de anticipación/previsión, pero no siempre en la conversación con un amigo/un conocido o con la audición de informaciones en los medios de comunicación”.

Ciertos aspectos de la configuración de los enunciados de las preguntas se basan en convenciones establecidas en el uso de subtítulos (según Díaz, 2003):

a) Los subtítulos suelen estar compuestos por un máximo de dos líneas para limitar su impacto en la imagen. En el subtítulado intralingüístico para sordos a veces

pueden ser tres y hasta cuatro. Los enunciados de las preguntas serán preferentemente monolineales o bilineales.

ÍTEM 3. Comentarios de los expertos

Se valora positivamente esta convención (“totalmente de acuerdo”, “muy de acuerdo”), se aboga por la brevedad (“el límite debiera ser dos líneas”, “las preguntas han de ser cortas”) y se precisa que estas consideraciones son distintas en otros idiomas, por ejemplo, los subtítulos en japonés pueden aparecer en horizontal o en vertical. Uno de los expertos se pregunta cuál puede ser el papel de descodificación lectora en la comprensión auditiva / audiovisual y advierte que “son muchos los estudiantes que apuntan que han entendido los textos auditivos / audiovisuales, pero que no han entendido las preguntas escritas, sobre todo con una gran base léxica”.

b) Los subtítulos aparecen en la parte inferior de la pantalla, salvo cuando haya información visual imprescindible en esa área. Para evitar que los subtítulos dañen la imagen estética del texto audiovisual, algunas distribuidoras encajan la película entre dos franjas negras, una por encima y otra por debajo. En la franja inferior se proyectan los subtítulos. En la edición se intentará situar los enunciados de las preguntas debajo de la fotografía para no invadirla.

ÍTEM 4. Comentarios de los expertos

Esta pauta se considera adecuada (“me parece correcto”, “de acuerdo”), especialmente la proyección del subtítulo en una franja negra.

c) Generalmente los subtítulos constan de veintiocho a cuarenta espacios y caracteres. Un número superior de caracteres suele implicar una reducción del tamaño de letra y una pérdida de legibilidad.

ÍTEM 5. *Comentarios de los expertos*

Se estima conveniente seguir esta indicación (“totalmente de acuerdo”, “sí”).

d) El tipo de letra debe ser claramente legible. Se suele utilizar Helvética, Arial o Times New Roman.

ÍTEM 6. *Comentarios de los expertos*

Se evalúa positivamente esta consideración (“debe ser claramente legible”, “totalmente de acuerdo”). Algunos expertos sugieren la utilización de una fuente sin remates por varias razones. En primer lugar, son más “amables” que las fuentes con remates y esto es “relevante para un aprendiente en un estado de tensión”. En segundo lugar, se utilizan habitualmente con textos breves. Y en último lugar, “al parecer soportan también mejor el pixelado”.

e) El color ha de ser fácilmente legible. El blanco y el amarillo son los más utilizados.

ÍTEM 7. *Comentarios de los expertos*

Cuando el subtítulo se proyecta sobre una franja negra todos los expertos consideran que tanto el blanco como el amarillo son

adecuados, salvo uno que aboga por el uso del blanco porque “es más estable que el amarillo (un mismo amarillo puede adquirir tonos diferentes en función del sistema de visionado: proyector, resolución de pantalla si el material audiovisual se proyecta desde un ordenador, etc.)”. Si el subtítulo invade la imagen, depende del vídeo (“en una película con mucha nieve el blanco no es buena idea”).

f) A partir de estudios sobre la velocidad de lectura del espectador medio, se recomienda que el subtítulo de una línea, que suele tener siete u ocho palabras, se mantenga en pantalla durante aproximadamente cuatro segundos, y el de dos líneas, que suele tener entre catorce y dieciséis palabras, se mantenga unos seis segundos. El estudiante de LE necesitará más o menos tiempo en función de su competencia de lectura en la LE, pero esta convención sirve de orientación para determinar el tiempo que precisa el estudiante para comprender cada pregunta, y que a su vez, se utiliza para establecer el tiempo que cada pregunta debe aparecer antes del fragmento al que se refiere. En el caso de enunciados superiores a dos líneas se utiliza una equivalencia temporal a partir de la “regla de los seis segundos” para subtítulos de dos líneas.

ÍTEM 8. *Comentarios de los expertos*

La mayor parte de los expertos considera adecuada esta temporalización. Uno de los especialistas recomienda “preguntas breves” que no excedan las dos líneas. Otro profesor advierte que “los estudiantes no siempre prestan atención al *input* visual”, y que esto puede reducir el tiempo disponible para leer el subtítulo e incluso suponer que pase inadvertido.

g) Se debe segmentar los subtítulos del modo más lógico posible para facilitar la lectura.

ÍTEM 9. *Comentarios de los expertos*

Se valora positivamente esta convención (“totalmente de acuerdo”, “muy de acuerdo”).

Preguntas en pantalla y preguntas en papel

La aparición de las preguntas en pantalla es perfectamente compatible con su entrega en papel. Las preguntas de comprensión auditiva tienen poca significación por sí solas, y solo cobran sentido durante la audición del texto (Sherman, 1997), pero los estudiantes valoran positivamente poder leer las cuestiones antes de la audición (Sherman, 1997; Buck, 2001). La lectura de las preguntas antes del visionado permite resolver las dudas que puedan generar, si la respuesta de los estudiantes va a ser escrita, la facilita, y permite ampliar la extensión o la forma de la actividad planteada. Por ejemplo, si la actividad implica elegir entre varias frases breves o imágenes, se presentaría en papel la actividad completa, y en la imagen solo aparecería el enunciado de la pregunta. Dicho esto, hay que tener en cuenta que las actividades que se realicen de forma simultánea al visionado deben ser sencillas por la gran dificultad que supone ver, escuchar, leer y escribir al mismo tiempo.

ÍTEM 10. *Comentarios de los expertos*

Se recomienda que las preguntas sean “sencillas y concretas” y que se utilicen preferiblemente con “niveles bajos de conocimiento de la LE”, que haya congruencia entre las preguntas en papel y las de la pantalla porque “una sola palabra de diferencia puede despistar mucho”, y se alerta de los “conflictos que puede generar la existencia de dos o más planos de trabajo”.

III. POSIBLES BENEFICIOS

Frente a un visionado en el que el vídeo se proyecta en una pantalla común y las preguntas están disponibles en papel, la aparición de las preguntas segundos antes del fragmento al que se refieren y durante toda la duración del fragmento en cuestión puede aportar los siguientes beneficios:

a) Ver un vídeo y simultáneamente leer / responder preguntas de comprensión audiovisual en un folio genera un conflicto de atención visual. La integración de los enunciados de las preguntas en la imagen del vídeo no elimina el problema, pero sí reduce el conflicto entre ver y leer las preguntas al presentar dentro del mismo campo visual el vídeo y el enunciado de la pregunta de comprensión relacionada con el fragmento.

TABLA 3. Ítem 11. ¿En qué medida está de acuerdo con la parte subrayada arriba?

	Frecuencia	Porcentaje	Modas
Válidos			
De acuerdo	3	50.0	X
Muy de acuerdo	3	50.0	X
Total	6	100.0	

ÍTEM 11. *Comentarios de los expertos*

Se considera que reduce el conflicto y “focaliza la atención” en los momentos importantes en relación con la pregunta. Asimismo, se recuerda algo ya señalado en el ítem 8, la posibilidad de que el subtítulo pase parcial o totalmente desapercibido si el estudiante no está concentrado en la imagen.

b) Facilita que los estudiantes orienten su comprensión en función de aquella información que interesa comprender en cada uno de los fragmentos del vídeo, y que no tengan que prestar atención a varias preguntas al mismo tiempo. En otras palabras, permite la concentración en una sola cuestión en cada fragmento. Una de las dificultades de la comprensión auditiva/audiovisual en una LE procede de la necesidad de procesar la información en tiempo real y de forma simultánea a la emisión del *input* (Martín Leralta, 2012). Escuchar, leer y escribir simultáneamente es extremadamente difícil, especialmente en una lengua extranjera (Underwood, 1989). Escuchar, ver, leer y escribir puede serlo todavía más. Favoreciendo que el estudiante solo tenga que prestar atención a una pregunta y no a varias simultáneamente, puede disponer de más memoria de trabajo para la comprensión del texto

audiovisual. Field (2008) explica que los oyentes inexpertos tienen los procesos de descodificación poco automatizados y tienen que dedicar gran parte de la memoria de trabajo a la descodificación. Esta ayuda puede ser especialmente beneficiosa para estudiantes de niveles bajos, ya que son los que pueden ver sobrecargada su memoria de trabajo más rápidamente.

ÍTEM 13b. *Comentarios de los expertos*

Hay muestras de acuerdo (“sí”, “parece lógico”), un experto matiza que es verdadera si “la siguiente pregunta no está vinculada con la anterior”, y otro considera que “la ansiedad creada por la pérdida de información puede perdurar durante toda la audición”.

TABLA 4. 12. ¿En qué medida está de acuerdo con la parte subrayada arriba?

		Frecuencia	Porcentaje	Moda
Válidos	De acuerdo	2	33.3	
	Muy de acuerdo	4	66.7	X
	Total	6	100.0	

ÍTEM 12. *Comentarios de los expertos*

Se muestra acuerdo con la afirmación (“intuitivamente creo que sí”), se considera que la técnica es “provechosa” para niveles bajos, y se observa que el procedimiento puede limitar “el perfil de los ítems”, especialmente el “trabajo de comprensión global y también de interpretación”.

c) En caso de que el alumno pierda la concentración, facilita que continúe la actividad a partir de la aparición de la siguiente pregunta en la pantalla.

TABLA 5. 13. ¿En qué medida está de acuerdo con el punto anterior?

		Frecuencia	Porcentaje	Moda
Válidos	En desacuerdo	1	16.7	
	De acuerdo	2	33.3	
	Muy de acuerdo	3	50.0	X
	Total	6	100.0	

d) Las propiedades acabadas de mencionar (a) reduce el conflicto de atención por la integración de los enunciados de las preguntas dentro del mismo campo visual; b) orienta la comprensión a lo largo del vídeo y dispensa de tener que prestar atención a varias preguntas simultáneamente; y c) facilita continuar la actividad en caso de perder la concentración) pueden contribuir a reducir el posible estrés generado por el visionado y la actividad frente a visionados con las preguntas disponibles en papel, y la disminución del estrés, podría favorecer la comprensión. Elkhafaifi (2005) investiga el efecto de la ansiedad general del aprendizaje de una lengua extranjera y de la ansiedad de la comprensión auditiva/audiovisual en el rendimiento de estudiantes de árabe como LE. A partir de los resultados, el autor sugiere que la ansiedad general del aprendizaje y la ansiedad de la comprensión son fenómenos separados y relacionados, y que están correlacionados negativamente con el rendimiento.

TABLA 6. 14. ¿En qué medida está de acuerdo con la siguiente parte del párrafo anterior: “las propiedades acabadas de mencionar (...) pueden contribuir a reducir el posible estrés generado por el visionado y la actividad frente a visionados con las preguntas disponibles en papel”?

		Frecuencia	Porcentaje	Moda
Válidos	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	16.7	
	De acuerdo	3	50.0	X
	Muy de acuerdo	2	33.3	
	Total	6	100.0	

ÍTEM 14b. *Comentarios de los expertos*

Se pone de manifiesto que el procedimiento es más efectivo si el estudiante “está avisado de que las preguntas irán apareciendo en pantalla”. También se señala que el estrés puede estar generado por otras razones (“examen final”). Un experto considera que los factores fundamentales para la reducción del estrés radican en que las preguntas aparezcan una detrás de otra y en que permanezcan legibles durante un cierto tiempo.

TABLA 7. 15. ¿En qué medida está de acuerdo con la siguiente parte del párrafo anterior: “la disminución del estrés, podría favorecer la comprensión”?

	Frecuencia	Porcentaje	Moda
De acuerdo	4	66.7	X
Válidos Muy de acuerdo	2	33.3	
Total	6	100.0	

ÍTEM 15b. *Comentarios de los expertos*

Se muestra acuerdo con la afirmación (“el estrés es un obstáculo claro en el proceso de aprendizaje”). Se comenta que plantear preguntas también puede generar estrés, y que las preguntas en la imagen podrían reducirlo al no tener que prestar atención a varias cuestiones simultáneamente y saber reincorporarse.

e) Puede favorecer que los estudiantes presten atención al vídeo durante más tiempo en comparación con visionados que presenten las preguntas solo en papel, debido a que se reduce el conflicto de atención visual a través de la integración en la pantalla, y a que se evita tener que estar pendiente de varias preguntas simultáneamente. Alderson, Clapham y Wall (1995) diseñan un test de comprensión con vídeo y lo pilotan obteniendo resultados que parecen aceptables. Sin embargo, en sucesivas administraciones del test se dan cuenta de que muchos examinandos no miran el vídeo, en su lugar, leen la hoja de preguntas y responden a partir de lo que escuchan.

Wagner (2007) estudia la conducta visual de 36 estudiantes en una prueba de comprensión con vídeo en la que las preguntas se presentaban por escrito y obtiene como resultado que los estudiantes observaron el vídeo un 69 % del tiempo. Wagner sugiere que los informantes interactuaron en gran medida con el vídeo y que los estudiantes percibieron las imágenes como útiles para responder a las preguntas. Sin embargo, se puede hacer otra lectura: durante casi un tercio del tiempo los estudiantes no vieron el vídeo que estaban intentando comprender. Si se propone actividades con vídeo para desarrollar la comprensión auditiva/audiovisual como recomiendan autores como Lynch (2009) y se asume que la comprensión auditiva/audiovisual consiste en la interpretación de información auditiva y visual (Rubin, 1995a; Gruba, 1997), no parece razonable que los estudiantes no observen el vídeo durante una parte considerable del visionado.

TABLA 8. 16. ¿En qué medida está de acuerdo con la parte subrayada arriba?

	Frecuencia	Porcentaje	Modas
De acuerdo	3	50.0	X
Válidos Muy de acuerdo	3	50.0	X
Total	6	100.0	

ÍTEM 16b. *Comentarios de los expertos*

Hay comentarios a favor de este posible beneficio (“en teoría, sí”), y se apunta la posibilidad de que el efecto disminuya o se pierda si se mantiene los dos planos de trabajo (en pantalla y en papel).

f) Permite dividir el visionado en fragmentos. Esto resulta coherente con el principio de segmentación (segmenting principle) de Mayer (2006b: 180) para el aprendizaje multimedia: “people learn more deeply when a multimedia message is presented in user-paced segments rather than as a continuous unit”.

TABLA 9. 17. ¿En qué medida está de acuerdo con la parte subrayada arriba?

	Frecuencia	Porcentaje	Modas
Válidos			
En desacuerdo	1	16.7	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	16.7	
De acuerdo	2	33.3	X
Muy de acuerdo	2	33.3	X
Total	6	100.0	100.0

ÍTEM 17b. *Comentarios de los expertos*

Algunos expertos se muestran a favor (“totalmente de acuerdo”), un especialista critica la formulación del principio (“¿Qué significa *user-paced*? La gente es muy diferente (...) ¿qué significa *deeply*? Es algo muy relativo.”), y dos profesores cuestionan la traslación del principio de segmentación al desarrollo de la comprensión auditiva/audiovisual. Se objeta que el principio se concibió para el aprendizaje de una L1 y para “áreas de conocimiento relacionadas con la ciencia y tal vez parcelables”, y que el objetivo no es aprender una “cantidad de informaciones” sino “aprender a focalizar / estructurar la comprensión”.

IV. POSIBLES LIMITACIONES E INTERROGANTES

a) Este tipo de visionado podría no preparar adecuadamente para visionados con preguntas escritas en papel en los que no haya orientaciones sobre el lugar de aparición de la información que interese comprender.

TABLA 10. 18. ¿En qué medida está de acuerdo con la parte subrayada arriba?

	Frecuencia	Porcentaje	Moda
Válidos			
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4	66.7	X
De acuerdo	2	33.3	
Total	6	100.0	

ÍTEM 18b. *Comentarios de los expertos*

El enunciado genera dudas (“no lo sé”, “no creo que sean incompatibles los dos tipos de visionado, sobre todo en niveles altos”). Un experto opina que “el procedimiento es adecuado para una fase en el proceso de aprendizaje” y que después se prescindiría de ellas.

b) Las preguntas que supongan una división en fragmentos de muy pocos segundos pueden limitar el desarrollo de la capacidad de buscar información específica, debido a la corta duración del fragmento donde el estudiante busca la respuesta. Es un elemento que debe tenerse en cuenta si se pretende desarrollar esta capacidad.

TABLA 11. 19. ¿En qué medida está de acuerdo con la parte subrayada arriba?

	Frecuencia	Porcentaje	Moda
Válidos			
En desacuerdo	1	16.7	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	16.7	
De acuerdo	3	50.0	X
Muy de acuerdo	1	16.7	
Total	6	100.0	

ÍTEM 19b. *Comentarios de los expertos*

Todos los expertos se muestran de acuerdo (“sí, en teoría, sí”, “pero pueden ser muy útiles si lo que se pretende no afecta a esta capacidad”) salvo uno (“al contrario, ofrece una buena posibilidad de focalizar”). También se señala el efecto “no frustrante” de encontrar la respuesta en poco tiempo, y se añade que nada impide que una fase posterior se llegue “hasta una visión global”.

c) La extensión de las preguntas subtituladas es mucho más limitada que la de aquellas que puedan formularse en papel que los de aquellas preguntas que puedan formularse en papel. Como se ha mencionado, es posible presentar el enunciado de la pregunta en pantalla y la actividad completa en papel. Como también se ha comentado, un principio básico de las actividades escritas que se realicen durante la emisión del *input*, y con más razón si es *input* es audiovisual, es que impliquen poca lectura y escritura.

ÍTEM 20b. *Comentarios de los expertos*

No se ve “inconveniente”, y se recomienda el uso de preguntas breves y concisas.

d) La propia experiencia docente hasta el momento ha sido positiva, pero podría haber un rechazo inicial por parte de los estudiantes no familiarizados con esta práctica, y también por parte de aquellos que consideren que les proporciona una ayuda que no necesitan.

TABLA 12. 21. ¿En qué medida está de acuerdo con la siguiente parte del párrafo anterior: “podría haber un rechazo inicial por parte de los estudiantes no familiarizados con esta práctica”?

	Frecuencia	Porcentaje	Moda	
Válidos	En desacuerdo	3	50.0	X
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2	33.3	
	Muy de acuerdo	1	16.7	
	Total	6	100.0	

ÍTEM 21b. *Comentarios de los expertos*

Se estima que hay pocas posibilidades de que no sea aceptado (“me parece difícil que alguien rechace este tipo de método docente”, “no debiera comportar rechazo por la simplicidad del procedimiento”). Un experto considera que depende de la forma de guiar a los estudiantes, y otro comenta que “los estudiantes rechazan todos los cambios” basándose en su experiencia docente en asignaturas de informática.

TABLA 13. 22. ¿En qué medida está de acuerdo con la siguiente parte del párrafo anterior: “podría haber un rechazo inicial por parte de aquellos que consideren que les proporciona una ayuda que no necesitan”?

	Frecuencia	Porcentaje	Moda	
Válidos	En desacuerdo	1	16.7	
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	50.0	X
	De acuerdo	1	16.7	
	Muy de acuerdo	1	16.7	
	Total	6	100.0	

ÍTEM 22b. *Comentarios de los expertos*

Varios expertos manifiestan sus dudas sobre el enunciado (“no sé hasta que punto puede suceder”, “puede ser, pero sería algo infantil”), uno considera que “puede suponer una interferencia en la atención del fragmento de vídeo”, y otro que el posible rechazo no tendría que ver con el procedimiento sino con el contenido didáctico (“es irritante cuando profesor emplea el tiempo en algo que ya sabes de sobra”).

V. PREGUNTAS GENERALES

TABLA 14. 23. ¿En qué medida está de acuerdo con el siguiente enunciado: el procedimiento puede ser útil para la enseñanza de la comprensión auditiva / audiovisual con grabaciones en vídeo en el aula de LE?

		Frecuencia	Porcentaje	Modas
Válidos	De acuerdo	3	50.0	X
	Muy de acuerdo	3	50.0	X
	Total	6	100.0	

TABLA 15. 24. ¿En qué medida está de acuerdo con el siguiente enunciado: el marco teórico propuesto está fundamentado?

		Frecuencia	Porcentaje	Moda
Válidos	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	16.7	
	De acuerdo	5	83.3	X
	Total	6	100.0	

A continuación tiene un espacio en el que puede hacer cualquier comentario que considere oportuno sobre el procedimiento descrito o las preguntas que se le han planteado.

Comentarios de los expertos

La técnica se valora positivamente (“es un procedimiento mucho más efectivo que el que trabaja con vídeo y papel”, “es muy útil para mejorar la comprensión auditiva”), se sugiere que “el subtítulo activa la atención del alumno”, un experto recomienda la recogida de datos de muchos sujetos para validar las propuestas, y otro manifiesta que aunque el marco está fundamentado intervienen demasiadas variables.

5. DISCUSIÓN

5.1. ¿EN QUÉ MEDIDA LOS EXPERTOS CONSULTADOS ESTÁN DE ACUERDO CON EL MARCO TEÓRICO?

Existe un alto grado de convergencia entre la información cuantitativa y cualitativa (véase la tabla 16). En relación con los apartados “descripción del procedimiento” y “posibles beneficios”, la moda de las escalas Likert y los comentarios indican que la mayor parte de los especialistas está conforme con los planteamientos. En cambio, hay algunas dudas y aparece “un desacuerdo” en la sección “posibles limitaciones e interrogantes”. En cuanto a las preguntas generales, cabe destacar que los expertos están “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con la utilidad del procedimiento para la enseñanza de la comprensión auditiva / audiovisual y que estiman que el marco teórico está fundamentado.

TABLA 16. **Moda de las escalas Likert y ejemplos de comentarios de los expertos**

	Moda ^a	Ejemplos de comentarios
Descripción del procedimiento		
Ítems 2 y 2a (temporalización de la pregunta: pocos segundos antes del fragmento y hasta su finalización)	De acuerdo / muy de acuerdo	“La «desincronización» de las preguntas produciría «ruido» e «interferencias»”
Posibles beneficios (frente a un visionado con las preguntas en papel)		
Ítems 11 y 11b (reducción del conflicto de atención al presentar dentro del mismo campo visual el vídeo y la pregunta)	De acuerdo / muy de acuerdo	“No solo reduce el conflicto, también focaliza la atención”
Ítems 12 y 12b (focalización de la atención en los momentos relevantes)	Muy de acuerdo	“Intuitivamente creo que sí”, “la afirmación es razonable, pero al mismo tiempo limitadora del perfil de los ítems objeto”
Ítems 13 y 13b (en caso de perder la concentración, facilita continuar la actividad a partir de la aparición de la siguiente pregunta subtitulada)	Muy de acuerdo	“Sí”, “parece lógico”
Ítems 14 y 14b (reducción del estrés gracias a las propiedades mencionadas en 11, 12 y 13)	De acuerdo	“Sobre todo si el alumno está avisado de que las preguntas irán apareciendo en pantalla”
Ítems 15 y 15b (la reducción del estrés puede favorecer la comprensión)	De acuerdo	“El estrés es un obstáculo claro en el proceso de aprendizaje”
Ítems 16 y 16b (incremento del tiempo de atención al vídeo)	De acuerdo / muy de acuerdo	“En teoría, sí, pero hay que analizar este aspecto con los estudiantes”

Ítems 17 y 17b (permite dividir el visionado en fragmentos)	De acuerdo / muy de acuerdo	“Totalmente de acuerdo”, “Mayer y Moreno trabajan siempre con L1 y con (...) áreas de conocimiento relacionadas con la ciencia”
Posibles limitaciones e interrogantes		
Ítems 18 y 18b (preparación inadecuada para visionados sin orientaciones sobre el lugar de aparición de la información relevante)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	“No lo sé”, “no creo que sean incompatibles los dos tipos de visionado”
Ítems 19 y 19b (limitación de la capacidad de buscar información específica si los fragmentos son muy breves)	De acuerdo	“Sí, en teoría, sí”, “pero pueden ser muy útiles si lo que se pretende no afecta a esta capacidad”
Ítems 21 y 21b (rechazo inicial por desconocimiento)	En desacuerdo	“Me parece difícil que alguien rechace este tipo de método docente”, “no veo la razón”
Ítems 22 y 22b (rechazo inicial por considerarse una ayuda innecesaria)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	“No sé hasta que punto puede suceder”, “puede ser, pero sería algo infantil”
Preguntas generales^b		
Ítem 23 (útil para la enseñanza de la comprensión auditiva/audiovisual en el aula)	De acuerdo / muy de acuerdo	“Es un procedimiento mucho más efectivo que el que trabaja con vídeo y papel”
Ítem 24 (marco teórico fundamentado)	De acuerdo	“Sí, lo está, pero el territorio es demasiado vasto”

a. Cuando hay dos modas se muestran ambas.

b. Los comentarios provienen de la sección del cuestionario en la que se puede añadir información adicional.

Ciertos aspectos de la configuración de los subtítulos se basan en pautas para la subtitulación en español (según Díaz, 2003). Se ha prescindido de las escalas de actitudes por tratarse de convenciones, pero los comentarios de los expertos sugieren que se valoran positivamente (véase la tabla 17).

TABLA 17. Aspectos del procedimiento basados en convenciones de la subtitulación en español: ejemplos de comentarios de los expertos

Ejemplos de comentarios	
Descripción del procedimiento	
Ítem 3 (número de líneas recomendado para el subtítulo: dos)	"Totalmente de acuerdo", "de acuerdo. Estas convenciones son distintas en otros idiomas"
Ítem 4 (localización de la pregunta: en la parte inferior sobre una franja negra que no invada la imagen)	"Posiblemente sea una buena opción", "de acuerdo"
Ítem 5 (extensión del subtítulo: de veintiocho a cuarenta espacios y caracteres)	"Totalmente de acuerdo", "sí"
Ítem 6 (tipo de letra del subtítulo: Helvética, Arial o Times New Roman)	"Debe ser claramente legible (...) preferiblemente Arial"
Ítem 7 (color del subtítulo: blanco o amarillo)	"Sí, si el fondo es negro", "blanco o amarillo bien"
Ítem 8 (tiempo necesario para la lectura de la pregunta: "regla de los seis segundos" para los subtítulos de dos líneas y competencia de lectura)	"Totalmente de acuerdo", "los estudiantes no siempre prestan atención al <i>input</i> visual (...) la falta de atención (...) puede ocasionar que esa duración de seis segundos no sea real"
Ítem 9 (segmentación de un modo lógico que facilite la lectura)	"Totalmente de acuerdo: no partir palabras y evitar romper la unidad del significado"

En resumen, teniendo en cuenta los datos cuantitativos y cualitativos, se puede afirmar que, globalmente, los expertos están

de acuerdo con la mayor parte de los planteamientos del marco teórico provisional.

5.2. ¿QUÉ ASPECTOS DEL MARCO TEÓRICO SE DEBERÍA MODIFICAR, SEGÚN LOS EXPERTOS CONSULTADOS?

Aunque, en conjunto, los expertos están de acuerdo con la mayor parte de las propuestas, sus comentarios revelan puntos susceptibles de mejora. A continuación se examina las observaciones más relevantes:

a) Ítem 2b (temporalización de la pregunta: pocos segundos antes del fragmento y hasta su finalización). Se acepta las propuestas de los expertos. Por un lado, se suscribe la recomendación de que la pregunta subtitulada aparezca en un momento adecuado para la lectura, es decir, en un momento en el que no ocurra nada fundamental, para no generar un conflicto intenso entre el deseo de ver el vídeo y la necesidad de leer la pregunta. Por otro lado, se reconoce que es cuestionable la afirmación –que se había asumido– "in virtually all real-world listening situations, listeners know why they are listening to and what information they need to get from the text" (Buck, 2011: 137), porque hay situaciones en las que el grado de anticipación puede ser bajo o muy bajo, por ejemplo, cuando se ve el telediario o una película, o cuando se conversa con un amigo.

b) Ítem 3 (número de líneas recomendado para el subtítulo: dos). Se comparte la opinión de que si las actividades están mal diseñadas puede ocurrir que se entienda la audición/el vídeo pero no las preguntas de comprensión. Consideramos que las cuestiones no deberían ser más complicadas que el texto que se pretende comprender, ni tampoco deberían dificultar la comprensión. Todo lo contrario, los objetivos principales de las actividades de comprensión

son facilitar la concentración y guiar al estudiante a lo largo del texto (Underwood, 1989).

c) Ítem 6 (tipo de letra del subtítulo: Helvética, Arial o Times New Roman). Se acepta la sugerencia de emplear preferentemente fuentes sin remates. En primer lugar, se utilizan habitualmente en textos breves. En segundo lugar, transmiten alegría y seguridad (Martínez, 2009), y esto podría ayudar a estudiantes en tensión. Y en tercer lugar, son más fáciles de leer en una pantalla porque se adaptan mejor a su resolución (Eguaras, 2014).

d) Ítem 7 (color del subtítulo: blanco o amarillo). Se acepta la recomendación de utilizar el blanco antes que el amarillo sobre la franja negra porque el amarillo es más inestable. Para reforzar la sugerencia se ha consultado la obra de Bright y Cook (2010). Estos autores también advierten de la inestabilidad de este color, y añaden que el blanco es neutral y puede combinarse con cualquier tonalidad. En caso de que el subtítulo invada la imagen, se comparte la necesidad de configurarlo en función de los colores de la fotografía.

e) Ítem 8 (tiempo necesario para la lectura de la pregunta: “regla de los seis segundos” para los subtítulos de dos líneas y competencia de lectura). Estamos de acuerdo con que los estudiantes no siempre mantienen la atención en la imagen y que esto puede reducir el tiempo disponible para leer el subtítulo e incluso ocasionar que pase inadvertido. Para disminuir la posibilidad de que la pregunta pase parcial o totalmente desapercibida, es fundamental explicar su existencia y temporalización. También es necesario que haya tiempo suficiente para responder a cada pregunta antes de que comience la siguiente, bien porque las preguntas aparecen en fragmentos lo suficientemente distantes, bien porque se recurre a la técnica del visionado con pausas, o bien por ambas razones. Y en tercer lugar,

es recomendable que las actividades escritas simultáneas al visionado impliquen poca lectura y escritura.

f) Ítem 10 (compatibilidad de las preguntas subtituladas y en papel). En los casos en los que se presente tanto las preguntas en pantalla como en papel, se comparte la sugerencia de que haya correspondencia total entre los enunciados porque, de lo contrario, sería una fuente de desorientación. También concordamos con que la coexistencia de dos planos de trabajo puede plantear inconvenientes. En este sentido, no se puede asumir, como se había hecho, que la duplicación de las preguntas en papel no mantenga en alguna medida el conflicto de atención visual que precisamente se quiere reducir.

g) Ítem 12b (focalización de la atención en los momentos relevantes). Estamos de acuerdo con que al focalizar en partes del vídeo se limita el “trabajo de comprensión global”. Para practicarla se está experimentando la subtitulación de una pregunta de comprensión general en los últimos segundos de vídeos breves (entre dos y tres minutos). Aunque es cierto que se pierde el carácter focalizador, permite mantener el plano de trabajo en pantalla frente a un visionado con preguntas en papel. También es perfectamente posible aplicar la estrategia docente sugerida por Richards y Burns (2012): efectuar visionados sucesivos con distintos objetivos de comprensión. En ese caso, por ejemplo, un primer visionado sin preguntas podría centrarse en la comprensión global y un segundo visionado con preguntas subtituladas en una comprensión más fina.

h) Ítem 13b (en caso de perder la concentración, facilita continuar la actividad a partir de la aparición de la siguiente pregunta subtitulada). Se comparte la necesidad de que la pregunta siguiente no dependa de la anterior para posibilitar la continuación de la actividad en caso de perder la concentración. Asimismo, se admite

que la ansiedad generada por la pérdida de información puede perdurar durante todo el visionado. Para profundizar sobre este último tema se ha consultado la obra de Greist y Jefferson (2000). Estos autores explican que la ansiedad puede durar desde instantes hasta largos periodos de tiempo.

i) Ítem 17b (permite dividir el visionado en fragmentos). Se reconoce que la aplicación del principio de segmentación (“people learn more deeply when a multimedia message is presented in user-paced segments rather than as a continuous unit”, Mayer, 2006b: 180) al aprendizaje de la comprensión auditiva/audiovisual en el aula de LE plantea varias dudas. En primer lugar, el principio está concebido para el aprendizaje de disciplinas del área de ciencias y tal vez más susceptibles de subdivisión. En segundo lugar, está pensado para el aprendizaje de una L1. Y en tercer lugar, el objetivo principal de las actividades de comprensión no es aprender contenidos sino guiar al estudiante a lo largo del texto.

j) Ítem 18b (preparación inadecuada para visionados sin orientaciones sobre el lugar de aparición de la información relevante). Se comparte la opinión de que el método docente es “adecuado para una fase en el proceso de aprendizaje” y que después se prescindiría de su utilización. No obstante, no se descarta su empleo puntual en otros niveles por dos motivos. Por una parte, permite mantener el plano de trabajo en pantalla (frente a visionados con preguntas en papel). Por otra, la experiencia docente en niveles B1 y B2 ha sido intuitivamente positiva.

k) Ítem 21b (rechazo inicial por desconocimiento). El ítem 21 ha sido el único en el que la respuesta más frecuente ha sido “en desacuerdo”. Varios expertos manifiestan también su disconformidad en el ítem 21b, pero solo se aporta un argumento: la sencillez del procedimiento. Aunque nuestra impresión es que la

metodología ha sido bien recibida por los estudiantes, solo preguntando a los alumnos se podrá saber si existe o no rechazo y cuál es la causa.

l) Ítem 22b (rechazo inicial por considerarse una ayuda innecesaria). Consideramos improbable que la pregunta subtitulada pueda “suponer una interferencia en la atención del fragmento de vídeo” o, al menos, que sea de una intensidad suficiente para distraer, si aparece en un momento adecuado para la lectura y solo es visible poco antes y durante el fragmento al que se refiere. Por un lado, los subtítulos forman parte de la sociedad moderna y, sin duda, son habituales para los estudiantes de lenguas extranjeras. Por otro lado, las preguntas subtituladas son breves e implican poca lectura. Asimismo, si se sigue la recomendación de encajar el vídeo entre dos franjas negras y situar el subtítulo en la banda inferior, se evita invadir y dañar la imagen estética del texto audiovisual.

5.3. REFORMULACIÓN DEL MARCO TEÓRICO PROVISIONAL

La consideración de las opiniones de los expertos ha llevado a la modificación de la propuesta inicial. Pasa a consistir en:

I. INTRODUCCIÓN

El presente marco teórico describe el uso de preguntas de comprensión audiovisual integradas como subtítulos en la fase de visionado en el aula de LE. Esta propuesta metodológica se ha elaborado a partir de la revisión de la bibliografía, la propia experiencia docente con el procedimiento y las valoraciones y comentarios de seis expertos en didáctica del ELE, lingüística española y/o en el uso de la tecnología. Cabe destacar que a excepción de las observaciones del propio autor (Casañ, 2007,

2012), no se ha encontrado referencias sobre esta técnica ni en la didáctica de la comprensión auditiva/audiovisual ni en la didáctica del vídeo en el aula de LE.

II. DESCRIPCIÓN DEL PROCEDIMIENTO

Los enunciados de las preguntas de comprensión audiovisual aparecen en pantalla segundos antes de que empiece el fragmento al que se refieren, permanecen visibles mientras dura el fragmento y desaparecen cuando termina. Esta temporalización permite que los estudiantes tengan presente el objetivo de comprensión en cada momento. Si las preguntas fueran visibles mucho antes y/o después, además de durante, la parte del vídeo pertinente, verían disminuido su efecto de facilitar la comprensión a través de la focalización. Si las preguntas no se mostraran durante los fragmentos relevantes, podrían inducir al estudiante a buscar la respuesta en el fragmento equivocado. La temporalización propuesta se supone la más adecuada para facilitar la concentración y poder guiar al estudiante a lo largo del texto, y estos son, según Underwood (1989), los objetivos principales de las actividades de comprensión en la fase de audición / visionado. Para evitar posibles confusiones, se considera necesario informar a los estudiantes del criterio seguido en la colocación de las preguntas subtítuladas.

Ciertos aspectos de la configuración de las preguntas se basan en convenciones establecidas en el uso de subtítulos en español (según Díaz, 2003):

a) Los subtítulos suelen estar compuestos por un máximo de dos líneas para limitar su impacto en la imagen. En el subtítulo intralingüístico para sordos a veces pueden ser tres y hasta cuatro.

Los enunciados de las preguntas subtítuladas serán preferentemente monolineales o bilineales.

b) Los subtítulos aparecen en la parte inferior de la pantalla, salvo cuando haya información visual imprescindible en esa área. Para evitar que los subtítulos dañen la imagen estética del texto audiovisual, algunas distribuidoras encajan la película entre dos franjas negras, una por encima y otra por debajo. En la franja inferior se proyectan los subtítulos. Se recomienda seguir esta estrategia para que la pregunta subtítulada no invada la fotografía.

c) Generalmente los subtítulos constan de veintiocho a cuarenta espacios y caracteres. Un número superior de caracteres suele implicar una reducción del tamaño de letra y una pérdida de legibilidad.

d) El tipo de letra debe ser claramente legible. Se suele utilizar Helvética, Arial o Times New Roman. Se recomienda emplear fuentes sin remates en las preguntas subtítuladas. En primer lugar, este tipo de fuente se usa habitualmente en textos breves. En segundo lugar, según Martínez (2009), transmiten alegría y seguridad y, esto podría beneficiar a los estudiantes en estado de tensión. Y en tercer lugar, son más fáciles de leer en una pantalla porque se adaptan mejor a su resolución (Eguaras, 2014).

e) El color ha de ser fácilmente legible. El blanco y el amarillo son los más utilizados. Según Bright y Cook (2010), el amarillo es un color inestable, mientras que el blanco es neutral y puede combinarse con cualquier tonalidad. Por estas razones, se sugiere la utilización del blanco sobre la franja negra mencionada anteriormente. En caso de que la pregunta subtítulada invada la imagen, es necesario configurarla en función de los colores de la fotografía.

f) A partir de estudios sobre la velocidad de lectura del espectador medio, se recomienda que el subtítulo de una línea, que suele tener siete u ocho palabras, se mantenga en pantalla durante aproximadamente cuatro segundos, y el de dos líneas, que suele tener entre catorce y dieciséis palabras, se mantenga unos seis segundos. En el caso de enunciados superiores a dos líneas se utiliza una equivalencia temporal a partir de la “regla de los seis segundos” para subtítulos de dos líneas. Aunque el estudiante necesitará más o menos tiempo para leer el subtítulo en una determinada LE (o L1 si se utiliza la lengua materna de los estudiantes) en función de su competencia de lectura en esa lengua, esta convención puede servir de orientación para determinar el tiempo necesario para leer cada pregunta subtitulada. Ahora bien, para determinar con cuánta antelación tiene que ser visible la pregunta antes del fragmento, hay que considerar otros dos elementos. En primer lugar, es aconsejable que la pregunta aparezca en un momento propicio para la lectura, es decir, en un momento en el que no ocurra nada fundamental, para no generar un conflicto intenso entre el deseo de ver el vídeo y la necesidad de leer la pregunta. En segundo lugar, los estudiantes no siempre mantienen la atención en la imagen. Algunos autores han investigado cuál es el comportamiento visual de estudiantes de LE cuando efectúan una prueba de comprensión audiovisual. Ockey (2007) no proporciona la media de tiempo que los participantes observan el vídeo, pero a partir de los datos se puede calcular que fue el 44,9 %, Wagner (2007) obtiene el 69 % y Wagner (2010) el 47,9%. Este hecho puede reducir el tiempo disponible para leer el subtítulo e incluso ocasionar que pase inadvertido. Para evitar o reducir esta posibilidad, es fundamental explicar la existencia y la temporalización de las preguntas subtituladas. También es necesario que haya tiempo suficiente para responder a cada pregunta antes de que comience la siguiente, bien porque las preguntas aparecen en fragmentos lo suficientemente distantes, bien porque se recurre a la técnica del visionado con pausas, o bien por ambas razones. Y

en tercer lugar, es recomendable que las actividades escritas simultáneas al visionado impliquen poca lectura y escritura.

g) Se debe segmentar los subtítulos del modo más lógico posible para facilitar la lectura.

PREGUNTAS SUBTITULADAS Y PREGUNTAS EN PAPEL

Sherman (1997) sugiere que las preguntas de comprensión auditiva tienen poca significación por sí solas, y que solo cobran sentido durante la audición del texto. No obstante, la entrega de las preguntas antes del visionado comporta algunos beneficios. Por un lado, respeta las preferencias de los aprendices. Según Sherman (1997) y Buck (2001) los estudiantes valoran positivamente poder leer las preguntas antes de la audición. Por otro lado, posibilita aclarar las dudas que puedan plantear. Asimismo, permite ampliar la extensión o la forma de la actividad. Dicho esto, hay que tener en cuenta que las actividades que se realicen de forma simultánea al visionado deben ser sencillas por la gran dificultad que supone ver, escuchar, leer y escribir al mismo tiempo. Asimismo, si las preguntas se presentan tanto en pantalla como en papel, es conveniente que exista total correspondencia entre los enunciados porque una sola palabra de diferencia puede generar confusión.

Aunque se puede presentar de forma simultánea las preguntas en papel y en pantalla durante la emisión del *input*, se desconoce en qué medida la coexistencia de los dos planos de trabajo mantiene el conflicto de atención visual que precisamente se quiere reducir con la subtitulación de las preguntas.

III. POSIBLES BENEFICIOS

El procedimiento se estima especialmente beneficioso para estudiantes de niveles bajos. Asimismo, *a priori* se considera que esta técnica constituye una "ayuda extra" y que paulatinamente debería abandonarse su uso. Pese a esto, no se descarta su utilización puntual en otros niveles por dos razones. En primer lugar, favorece que se mantenga el plano de trabajo en pantalla frente a visionados con las preguntas en papel. En segundo lugar, la experiencia docente en los niveles B1 y B2 ha sido intuitivamente positiva.

Frente a un visionado en el que el vídeo se proyecta en una pantalla común y las preguntas están disponibles en papel, la aparición de las preguntas subtituladas segundos antes y durante el fragmento al que se refieren puede aportar los siguientes beneficios:

a) Ver un vídeo y simultáneamente leer / responder preguntas de comprensión audiovisual en un folio genera un conflicto de atención visual. Este conflicto contribuye a explicar el grado de (des)atención a la imagen en investigaciones que contabilizan el tiempo que los estudiantes miran en dirección a la pantalla en pruebas de comprensión con vídeo. Como se ha referido arriba, en los estudios de Ockey (2007) y Wagner (2007, 2010) los estudiantes orientan la mirada hacia el vídeo el 44,9 %, el 69 % y el 47,9% del tiempo respectivamente (o, desde otro punto de vista, los estudiantes no observan el vídeo el 55,1 %, 31 % y 52,1 % del tiempo). Si la comprensión auditiva/audiovisual es un proceso de interpretación de información auditiva y visual (Riley, 1979; Martín Peris, 1991; Rubin, 1995a; Lynch, 2012), un elevado grado de desatención puede repercutir negativamente tanto en la comprensión del vídeo como en el desarrollo de esta actividad comunicativa. La subtitulación de las preguntas no elimina el problema, pero sí lo

reduce al aproximar espacialmente las preguntas y los fragmentos relevantes. Gracias a ello, se favorece que los estudiantes presten atención al vídeo durante más tiempo en comparación con visionados con las preguntas en papel.

b) Facilita que los estudiantes orienten su atención en función de aquella información que interesa comprender en cada momento. De esta manera, está en consonancia con uno de los objetivos principales, según Underwood (1989) y Richards y Burns (2012), de las actividades durante el visionado: guiar al estudiante a lo largo del texto.

c) Al favorecer que solo se tenga que prestar atención a una pregunta subtitulada en cada momento, y no a varias preguntas en papel al mismo tiempo, el estudiante puede disponer de más memoria de trabajo para la comprensión del texto audiovisual. La memoria de trabajo se define como "a limited capacity system allowing the temporary storage and manipulation of information necessary for such complex tasks as comprehension, learning and reasoning" (Baddeley, 2000: 418). Para Miller (1956) el límite está en siete elementos, más o menos dos. Cowan (2001) considera que el límite en adultos es de tres a cinco. Como señalan Sweller et al. (2011), desde un punto de vista pedagógico, lo fundamental no es el número exacto, sino que la capacidad es reducidísima. Vandergrift y Goh (2012) alertan de que prestar atención a la imagen, al audio, y a la tarea simultáneamente puede llevar a la saturación de la memoria de trabajo. Los oyentes inexpertos tendrían más probabilidades de llegar a esta sobrecarga porque, de acuerdo con Field (2008), tienen los procesos de decodificación poco automatizados y tienen que dedicar gran parte de la memoria de trabajo a la decodificación. Por lo tanto, este método docente

podría ser especialmente beneficioso para estudiantes de niveles bajos³.

d) En caso de que un estudiante pierda la concentración, facilita que continúe la actividad a partir de la aparición de la siguiente pregunta en pantalla. Para que esto sea posible es necesario que la cuestión siguiente no dependa de la anterior. También hay que tener en cuenta que la pérdida de información puede causar ansiedad y que esta, según Greist y Jefferson (2000), puede durar desde pocos segundos hasta un tiempo prolongado.

e) Los posibles beneficios acabados de describir podrían contribuir a reducir el estrés generado por la actividad frente a visionados con las preguntas disponibles en papel, y si fuera así, favorecerían la comprensión. Arnold (2000) cita varios estudios que sugieren que “students in a foreign language classroom are often anxious and that this feeling inhibits their performance in the foreign language” (777). Elkhafaifi (2005) investiga el efecto de la ansiedad general del aprendizaje de una lengua extranjera y de la ansiedad de la comprensión auditiva/audiovisual en el rendimiento de estudiantes de árabe como LE. A partir de los resultados, el autor sugiere que la ansiedad general del aprendizaje y la ansiedad de la comprensión son fenómenos separados y relacionados, y que están correlacionados negativamente con el rendimiento. Cabe reconocer que la existencia de preguntas —ya sea en papel, en pantalla u orales— constituye una fuente de estrés debido a la necesidad de

³ Una cuestión todavía no resuelta es si existen límites independientes para el procesamiento de los estímulos visuales y auditivos, o si hay sistema central de almacenamiento, o si la capacidad de la memoria de trabajo “is set both by task/modality and central, amodal processing limitations” (Fougnie y Marois, 2011: 1338). Si existiera un límite compartido podría haber interferencias cuando se procesa de forma simultánea información visual y auditiva (Cowan y Morey, 2005).

responder. A este respecto, conviene tener presente la recomendación de Richards y Burns (2012: 101): “it’s important to create activities where students feel they can succeed, especially for beginners”.

IV. POSIBLES LIMITACIONES E INTERROGANTES

a) Esta metodología podría no preparar adecuadamente para visionados sin orientaciones sobre el lugar de aparición de la información que interese comprender.

b) La focalización puede tener dos efectos secundarios. En primer lugar, puede limitar la práctica de la comprensión global. Para practicarla se está experimentando la subtitulación de una pregunta de comprensión general en los últimos segundos de vídeos breves. Aunque es cierto que se pierde el carácter focalizador, permite mantener el plano de trabajo en pantalla (frente a un visionado con preguntas en papel). En segundo lugar, puede tener el efecto contrario, puede condicionar el desarrollo de la capacidad de buscar información específica debido a la corta duración del fragmento donde el estudiante busca la respuesta. Para practicar distintos tipos de comprensión se puede utilizar la estrategia docente sugerida por Richards y Burns (2012): realizar audiciones / visionados sucesivos con distintos objetivos de comprensión. Por ejemplo, un primer visionado sin preguntas podría centrarse en la comprensión global y un segundo visionado con preguntas subtituladas en una comprensión más fina.

c) La extensión de las preguntas subtituladas es mucho más limitada que la de aquellas que puedan formularse en papel. Como se ha mencionado, es posible presentar los enunciados de las actividades en pantalla y las actividades completas en papel. Sin embargo, un

principio básico de las actividades escritas que se realicen durante la emisión del *input*, y con más razón si es *input* es audiovisual, es que impliquen poca lectura y escritura.

d) Aunque la experiencia docente con el procedimiento ha sido intuitivamente positiva, no se ha investigado cómo valoran los estudiantes este método docente. También se desconoce si los profesores de lenguas extranjeras estarían dispuestos a aprender a subtitar vídeos y a probar esta técnica.

6. CONCLUSIÓN

En este estudio mixto de tipo convergente (Creswell y Plano, 2011; Creswell, 2012, 2013), se ha preguntado a seis expertos en didáctica del ELE, lingüística española y/o en el uso de la tecnología de cinco instituciones diferentes qué opinan sobre un marco teórico que describe una metodología novedosa: el empleo de preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo como subtítulos en la fase de visionado. Se considera que este método docente podría aportar varios beneficios frente a una explotación en la que el vídeo se proyecta en una pantalla común y los materiales de la actividad se presentan en un folio. Entre ellos, podría reducir el conflicto de atención entre ver el vídeo y realizar la tarea, al aproximar espacialmente las preguntas y los fragmentos relevantes, y podría disminuir las necesidades cognitivas de la actividad al no tener que prestar atención a varias preguntas de forma simultánea. Las respuestas cuantitativas y cualitativas sugieren que, globalmente, los expertos están de acuerdo con la mayor parte de los planteamientos del marco teórico y, al mismo tiempo, revelan puntos susceptibles de mejora. La consideración de las valoraciones y comentarios de los expertos ha llevado a la reformulación de la propuesta inicial.

Este trabajo se contemplaba como la primera actuación en el proceso de validación, refutación o reformulación de los distintos planteamientos del marco teórico. Para continuar este proceso se ha diseñado y pilotado dos actividades de comprensión audiovisual con preguntas subtituladas para estudiantes de ELE. Nuestra investigación actual se centra en conocer la opinión de estudiantes y profesores de ELE sobre este método, y en averiguar si los profesores estarían dispuestos a aprender a subtitar vídeos y a probar esta técnica. Asimismo, estamos estudiando si hay diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones de estudiantes de ELE que realizan una prueba de comprensión con preguntas subtituladas y las puntuaciones de estudiantes de ELE que efectúan el mismo test con las preguntas disponibles solo en papel. También hemos empezado a estudiar la conducta visual de alumnos de ELE con preguntas subtituladas y con preguntas disponibles solo en papel en la fase de visionado.

Agradecimientos

Quiero agradecer a los expertos su inestimable contribución al desarrollo del marco teórico. También me gustaría dar las gracias a Diana Silver y Robert Grant por su revisión del resumen en inglés. Finalmente, deseo expresar mi gratitud al Banco Santander por la adjudicación de una beca de investigación en España y a la Universidad de Coimbra por la concesión de una ayuda de movilidad Erasmus en Alemania porque buena parte de los datos se recogieron durante estas estancias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alderson, J.C., C. Clapham y D. Wall (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge: CUP.

Allan, M. (1984). "Viewing comprehension in the EFL classroom", en *ELT Journal*, vol. 38, núm. 1, págs. 21-26.

Álvarez-Gayou Jurgenson, J.L. (2003). *Cómo hacer una investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Buenos Aires: Paidós.

Arnold, J. "Seeing Through Listening Comprehension Exam Anxiety", en *Tesol Quarterly*, vol. 34, núm. 4, págs. 777-786.

Baddeley, A.D. (2000). "The episodic buffer: a new component of working memory?", en *Trends in Cognitive Science*, vol. 4, núm. 11, págs. 417-423.

Bright, K y G. Cook (2010). *The Colour, Light and Contrast Manual: Designing and Managing Inclusive Built Environments*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Brown, G. y G. Yule (1983). *Teaching the Spoken Language: An approach based on the analysis of conversational English*. Cambridge: CUP.

Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: CUP.

Casañ Núñez, J.C. (2012). "Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión y el aprendizaje en el aula de L2/LE", en *marcoELE*, núm. 15: <http://marcoele.com/didactica-de-las-grabaciones-audiovisuales/> (consultada el 7 de diciembre de 2014)

Casañ Núñez, J.C. (2009a). *Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras*, en *marcoELE*, núm. 9 (tesina de máster): <http://marcoele.com/suplementos/didactica-de-las-grabaciones-audiovisuales> (consultada el 7 de noviembre de 2014)

Casañ Núñez, J.C. (2009b). "Descripciones", en *Azulejo para el español*, núm. 2, págs. 15-18: <https://sede.educacion.gob.es/publivena/detalle.action?cod=14146> (consultada el 1 de octubre de 2014)

Casañ Núñez, J.C. (2007). «Dos propuestas de explotación de cortometrajes: "Blanco o negro" y "El sueño de la maestra"», en M. J. Fernández Colomer y M. Albelda Marco, *Actas del III Foro de Profesores de E/LE*. Valencia: Universidad de Valencia, págs. 17-23: http://www.uv.es/foroel/foro3/Actas_III_Foro_ELE.pdf (consultada el 1 de octubre de 2014)

Chion, M. (1993). *La audiovisión: introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Trad. de Antonio López Ruiz. Barcelona: Paidós.

Cohen, L, L. Manion y K. Morrison (2011). *Research Methods in Education* (7ª ed.). Nueva York: Routledge.

Coniam, D. (2001). "The use of audio or video comprehension as an assessment instrument in the certification of English language teachers: a case study", en *System*, núm. 29, págs. 1-14.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Trad. del Instituto Cervantes. Madrid: Anaya.

Cowan, N. (2001). "The magical number 4 in short-term memory: A reconsideration of mental storage capacity", en *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 24, núm. 1, págs. 87-114.

Cowan, N. y C. C. Morey (2005). "When Do Visual and Verbal Memories Conflict? The Importance of Working-Memory Load and Retrieval", en *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, vol. 31, núm. 4, págs. 703-713.

Creswell, J.W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4ª ed.). Londres: Sage Publications

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Londres: Pearson

Creswell, J.W. y V.L. Plano Clark (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3ª ed.). Londres: Sage Publications

Díaz Cintas, J. (2003). *Teoría y práctica de la subtítulos inglés-español*. Barcelona: Ariel cine.

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: OUP.

Eguaras, M. (2014). *Qué tipografía usar en libros impresos y digitales*. Mariana Eguaras Consultoría Editorial (Edición Kindle).

Elkhafaifi, H. (2005). "Listening Comprehension and Anxiety in the Arabic Language Classroom", en *The Modern Language Journal*, vol. 89, núm. 2, págs. 206-220.

Escobar-Pérez, J. y A. Cuervo-Martínez (2008). "Validez del contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización", en *Avances en medición*, núm. 6, págs. 27-36.

Fernández Núñez, L. (2006). "¿Cómo analizar datos cualitativos?", en *Butlletí La Recerca*, ficha 7. Barcelona: Universidad de Barcelona, págs. 1-13

Field, J. (2008) *Listening in the language classroom*. Cambridge: CUP.

Fletcher, J.D. y S. Tobias (2006). "The Multimedia Principle", en R. Mayer (ed.) *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge: CUP, págs. 117-133.

Flowerdew, J. y L. Miller. (2005). *Second language listening*. NY: CUP.

Fougnie, D. y R. Marois (2011). "What Limits Working Memory Capacity? Evidence for Modality-Specific Sources to the Simultaneous Storage of Visual and Auditory Arrays", en *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, vol. 37, núm. 6, págs. 1329-1341.

Giovannini, A., E. Martín Peris, M. Rodríguez y T. Simón (1996). *Profesor en acción 3. Destrezas*. Madrid: Edelsa.

Glenn, E. (1989) "A content analysis of fifty definitions of listening", en *Journal of the International Listening Association*, vol. 3, págs. 21-31.

Greist, J. H. y J. W. Jefferson (2000). "Anxiety disorders", en H. H. Goldam (ed.). *Review of General Psychiatry* (5ª ed.). Nueva York: McGraw-Hill Medical, págs. 284-300.

Gruba, P. (1997) "The role of media in listening assessment", en *System*, vol. 25, núm. 3, págs. 335-345.

Gruba, P. (1993). "A Comparison Study of Audio and Video in Language Testing", en *JALT Journal*, vol. 15, núm. 1, págs. 85-88.

Harris, T. (2003). "Listening with Your Eyes: The Importance of Speech-Related Gestures in the Language Classroom", en *Foreign Language Annals*, vol. 36, núm. 2, págs. 180-187.

Lonergan, J. (1984). *Video in Language Teaching*. Cambridge: CUP.

Lynch, T. (2012). "Traditional and Modern Skills. Introduction", en M. Eisenmann y T. Summer (eds.), *Basic issues in EFL teaching and learning*, Heidelberg: Winter, págs. 69-81.

Lynch, T. (2010). "Listening: sources, skills, and strategies", en R. B. Kaplan (ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (2ª ed.). Oxford: OUP, págs. 74-87.

Lynch, T. (2009). *Teaching Second Language Listening*. Oxford: OUP.

Martínez Castillo, G. (2009). *Presentaciones Digitales y Comunicación Interactiva*. UNISON: México:

<http://clasificaciontipografica.blogspot.pt/>
(consultada el 20 de enero de 2015)

Martín Leralta, S. (2012). "Escuchar para entender y aprender: un reto didáctico para el profesor de ELE", en *Actas del I encuentro internacional de profesores de ELE: El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos multiculturales y multilingües*. Madrid: Instituto Cervantes, págs. 7-17.

Martín Peris, E. (1991). "La didáctica de la comprensión auditiva" en *Cable*, núm. 8. Madrid: Difusión. Rpt. en (2007) *marcoELE*, núm. 5: <http://marcoele.com/la-didactica-de-la-comprension-auditiva/>
(consultada el 20 de noviembre de 2014)

Mayer, R. (2006a). "Introduction to multimedia learning", en R. Mayer (ed.) *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge: CUP, págs. 1-16.

Mayer, R. (2006b). "Principles for managing essential processing in multimedia learning", en R. Mayer (ed.) *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge: CUP, págs. 169-182.

Mayer, R. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge: CUP.

McGurk, H. y MacDonald, J. (1976). "Hearing lips and seeing voices", en *Nature*, vol. 264, págs. 746-748.

Mendelshon, D. (1994). *Learning to Listen: a Strategy Based Approach for the Second Language Learner*. Carlsbad: Dominic Press.

Miller, G. A. (1956). "The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information", en *The Psychological Review*, vol. 63, págs. 81-97.

Moliner, M. (2007). *Diccionario de uso del español* (3ª ed.). Madrid: Gredós.

Ockey, G.J. (2007). "Construct implications of including still image or video in computer-based listening tests", en *Language Testing*, vol. 24, núm. 4, págs. 517-537.

Murillo Torrecilla, F.J. (2004). *Cuestionarios y escalas de actitudes*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid:

http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Metodos/Materiales/Apuntes%20Cuestionario.pdf

(Consultada el 15 de enero de 2013)

Plass, J.L. y L.C. Jones (2006). "Multimedia learning in second language acquisition", en R. Mayer (ed.) *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge: CUP, págs. 467-488.

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Madrid: Espasa.

Richards, J.C. y A. Burns (2012). *Tips for Teaching Listening*. Nueva York: Pearson Education.

Riley, P. (1979). «Viewing comprehension: "L'oeil écoute"», en *Mélanges CRAPEL*, núm. 10, págs. 80-95.

Robson, C. (1993). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Oxford: Blackwell Publishing.

Rodríguez Bravo, A. (1998). *La dimensión sonora del lenguaje audiovisual*. Barcelona: Paidós.

Rost, M. y J.J. Wilson (2013). *Active Listening*. Harlow: Pearson Education.

Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. Harlow: Pearson Education.

Rubin, J. (1995a). "An Overview to *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*", en D. J. Mendelsohn y J. Rubin (eds.) *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. San Diego: Dominie Press, págs. 7-11.

Rubin, J. (1995b). "The Contribution of Video to the Development of Competence in Listening", en D. J. Mendelsohn y J. Rubin (eds.) *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. San Diego: Dominie Press, págs. 151-165.

Sherman, J. (1997). "The effect of question preview in listening comprehension tests", en *Language Testing*, vol. 14, núm. 2, págs. 185-213.

Stempleski, S. y B. Tomalin. (2001). *Film*. Oxford: OUP.

Stoller, F.L. (1992). "Using video in theme-based curricula", en S. Stempleski y P. Arcario (eds.) *Video in second language teaching: using, selecting and producing video for the classroom*. NY: TESOL, págs. 25-46.

Sueyoshi y Hardison (2005). "The Role of Gestures and Facial Cues in Second Language Listening Comprehension", en *Language Learning*, vol. 55, núm. 4, págs. 661-669.

Suvorov, R. (2008). *Context visuals in L2 listening tests: The effectiveness of photographs and video vs. audio-only format*. Ames, Iowa: Iowa State University. (Tesina de máster)

Sweller, J.,P. Ayres y S. Kalyuga (2011). *Cognitive Load Theory*. Londres: Springer

Tomalin, B. (1986). *Video, TV and radio in the English class*. London: Macmillan Publishers Ltd.

Underwood, M. (1989). *Teaching Listening*. Londres: Longman.

Ur, P. (1999). *A Course in Language Teaching: practice and theory*. Cambridge: CUP.

Ur, P. (1984/1994). *Teaching listening comprehension* (12ª reimp.). Cambridge: CUP.

Vandergrift, L y C. C. M. Goh (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening*. Nueva York: Routledge.

Wagner, E. (2007). "Are they watching? Test-taker viewing behavior during an L2 video listening test", en *Language Learning and Technology*, vol. 11, núm. 1, págs. 67-86:

<http://lt.msu.edu/vol11num1/pdf/wagner.pdf>

(consultada el 7 de diciembre de 2014)

Wagner, E. (2010). "Test-takers' interaction with an L2 video listening test", en *System*, vol. 38, núm. 2, págs. 280-291.

Whittaker, S. (1995). "Rethinking video as a technology for interpersonal communications: theory and design implications", en

International Journal of Human-Computer Studies, vol. 42, núm. 5, págs. 501-529.

REFERENCIAS DE SEGUNDA MANO

Gable, R.K. y J.W. Wolf (1993). *Instrument development in the affective domain: Measuring attitudes and values in corporate and school settings*. Boston: Kluwer Academic, citado en D. McGartland Rubio, M. Berg-Weger, S. Tebb, E. S. Lee, y S. Rauch (2003). "Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research", en *Social Work Research*, vol. 27, núm. 2, págs. 94-104.

ANEXO: EXTENSIVE SUMMARY

A framework for using audiovisual comprehension questions embedded in the video as subtitles: a mixed methods study

1. INTRODUCTION

Listening, reading and writing simultaneously is extremely difficult, especially in a foreign language (Underwood, 1989). Listening, viewing, reading and writing can be even more difficult. On the one hand, there is a conflict of visual attention between viewing the image and completing a written activity simultaneously. This conflict helps to explain the degree of (in)attention to the image in studies that researched test-takers' viewing rates during FL video listening tests. Ockey (2007) does not provide the average viewing rate but, from the data it can be calculated that it was 44,9%, Wagner (2007) finds that test-takers make eye contact with the monitor 69% and Wagner (2010) 47,9%. If listening involves the interpretation of auditory and visual information, as suggested by specialists such as Riley (1979), Martin Peris (1991), Rubin (1995a) and Lynch (2012), these degrees of inattention may have a negative effect both on understanding the particular video and on the development of audiovisual comprehension in general. On the other hand, working memory capacity is severely limited (Sweller, Ayres & Kalyuga, 2011) and this should be taken into account when designing while-viewing activities. As Vandergrift and Goh (2012) point out, attention to the image, the audio, and the task simultaneously may cause working memory overload.

The present study forms part of wider research, exploring the use of audiovisual comprehension questions embedded in the image as subtitles and synchronized with the relevant fragments to provide answers (see figure 2). This is apparently an innovative technique, since no references have been found to this procedure in the literature of teaching listening comprehension or of video in the FL classroom, apart from the author's own remarks (Casañ, 2007, 2012). We believe that this teaching technique could provide various benefits in the while-viewing phase over viewings where the activity is available on a sheet. Such benefits could include reducing the conflict of visual attention between viewing the video and doing the task, by spatially approximating the questions and the relevant fragments, and reducing the cognitive requirements of the activity, eliminating the need to pay attention to various questions at the same time.



Fig. 2. Example of a subtitled question. "¿Cómo se llama la chica?" [What is the name of the girl?] From the Spanish film *Ópera prima* by Fernando Trueba.

2. STUDY DESIGN

Drawing on the review of the literature and the author's own teaching experience with the procedure a first theoretical framework was produced, describing the teaching method and its potential benefits and limitations. The aim of this mixed methods study was to find out the opinion of a group of experts in teaching Spanish as a foreign language (SFL), Spanish linguistics and/or the use of technology on the provisional framework. As the experts who participated in the study lived in countries different from that of the researcher, the instrument had to be able to gather the data into a single face-to-face meeting, or if necessary to collect the information at a distance. With this in mind a questionnaire was designed with quantitative items (five-point Likert scales) that measured the degree of agreement with various aspects of the theoretical framework, and with qualitative items that elicited comments on the quantitative items and other points. The reason for collecting both quantitative and qualitative data was to merge the two forms of data to gain greater insight into the experts' opinion than would be obtained by either type of data individually. A convergent mixed methods design was used (Creswell & Plano, 2011; Creswell, 2012, 2013): a type of design in which quantitative and qualitative data are collected at the same time, analysed separately, and then merged. This study sought to answer two questions:

- a) To what extent do the experts consulted agree with the theoretical framework?
- b) What aspects of the theoretical framework should be modified, according to the experts consulted?

3. A FRAMEWORK FOR USING AUDIOVISUAL COMPREHENSION QUESTIONS EMBEDDED IN THE VIDEO AS SUBTITLES

Quantitative and qualitative results converge in a high degree, suggesting that, overall, the experts agree with most of the framework; results also reveal areas for potential improvement. Consideration of the experts' evaluations and comments led to the reformulation of the initial proposal. The framework is as follows:

I. Introduction

This framework describes the use of audiovisual comprehension questions embedded as subtitles in the viewing phase in the FL classroom. This methodological proposal draws on the review of the literature, the author's own teaching experience with the procedure, and the opinions of six experts in teaching SFL, Spanish linguistics and/or the use of technology, from five different institutions. It is important to note that apart from the author's own remarks (Casañ, 2007, 2012), no reference to this technique has been found in the literature of listening comprehension in FL classroom or of video in the FL classroom.

II. Description of the procedure

Audiovisual comprehension questions appear on screen a few seconds before the beginning of the part of the video to which they are related, they remain visible for the duration of the fragment and they disappear when the snatch finishes. This timing allows students to keep in mind the comprehension objectives at all times. If

questions were visible well before and/or after, in addition to during, the relevant part of the video, they would decrease their effect of facilitating understanding through focusing. If questions were not displayed during the relevant fragments, they could lead students to seek the answer in the wrong place. We believe that the timing proposed is the most appropriate to facilitate concentration and to guide students through the text, and these are, according to Underwood (1989), the main aims of while-listening/viewing comprehension activities. To avoid any confusion, it is necessary to inform students of the criteria followed in the placement of subtitled questions.

Certain aspects of the configuration of the questions are based on established conventions in the use of subtitles in Spanish (according to Díaz, 2003):

a) Subtitles are often composed of a maximum of two lines in order to limit their impact on the image. In intralingual subtitling for the deaf, subtitles sometimes have three or even four lines. Subtitled questions will preferably be one or two lines long.

b) Subtitles appear at the bottom of the screen, except when there is essential visual information in that area. To prevent subtitles from damaging the aesthetic image of the audiovisual text, some distributors sandwich the picture between two black stripes, one above and one below. Subtitles are projected in the lower band. This strategy is recommended so that the subtitled question does not encroach on the photography.

c) Generally subtitles contain twenty-eight to forty characters and spaces. A higher number of characters usually involve a reduction of font size and a loss of legibility.

d) The font must be clearly legible: Helvetica, Arial or Times New Roman are typically employed. Sans-serif fonts are recommended for subtitled questions for three main reasons. Firstly they are usually used for short texts; secondly, according to Martinez (2009), they transmit happiness and safety, beneficial for students in a state of tension; and thirdly they are easier to read on a screen because they adjust better to the screen resolution (Eguaras, 2014).

e) The colour must be easily readable: white and yellow are the most commonly used. According to Bright and Cook (2010), yellow is an unstable colour, while white is neutral and can be combined with any colour. It is for these reasons that white on a black stripe has been suggested. If the subtitled question invades the image, it is necessary to re-configure it according to the colours of the photography.

f) On the basis of studies on the reading speed of the average viewer, it is recommended that the subtitle of a line, usually seven or eight words long, stays on screen for about four seconds, and the two-line subtitle, which is usually fourteen to sixteen words long, stays about six seconds. In the case of captions longer than two lines, a temporal equivalence is calculated from the "rule of six seconds" for two-line subtitles. Although a student will need more or less time to read the subtitle in a given FL (or L1 if the mother tongue of the students is used) depending on his/her reading proficiency in that language, this convention can provide an orientation for determining the time needed to read each question. That said, in order to determine how far in advance the question should appear before the fragment, two additional elements should be considered. Firstly, it is advisable that the question becomes visible at a time propitious for reading, that is, at a time when nothing crucial is happening, so as not to generate an intense conflict between the desire to watch the video and the need to read

the question. Secondly, students do not always keep the focus of attention on the image. Some authors have researched test-takers' viewing rates during FL video listening tests. Ockey (2007) does not provide the average viewing rate, but from the data it can be calculated that it was 44.9%; Wagner (2007) finds that test-takers make eye contact with the monitor 69%, and Wagner (2010) 47.9%. This fact may reduce the time available for reading the subtitle and it may even cause the question to pass unnoticed. To avoid or reduce this possibility, it is essential to explain the existence and timing of subtitled questions. Also, there should be enough time to answer each question before the following one starts, either because the questions are placed in sufficiently separated fragments, or because there are short pauses to answer the questions, or both. Lastly, activities carried out while the video is playing should involve little reading and writing.

g) Subtitles should be arranged in the most logical way in order to facilitate reading.

SUBTITLED QUESTIONS AND QUESTIONS ON A SHEET OF PAPER

Sherman (1997) suggests that listening comprehension questions have little significance alone, and that they only make sense when listening to the text. Nevertheless, question preview involves some benefits. On the one hand, it respects the preferences of learners. According to Sherman (1997) and Buck (2001) students value positively reading the questions before the listening. On the other hand, possible doubts about the questions can be clarified before playing the video. It also allows the length or form of the activity to be extended. That said, it should be kept in mind that activities carried out in the while-viewing phase should be simple, due to the great difficulty of viewing, listening, reading and writing at the same time. Moreover, if questions are presented both on screen and on

paper, wordings should be the same, because small differences can cause great confusions.

Although the simultaneous availability of questions on paper and on screen in the viewing phase is possible, we do not know to what extent the coexistence of two planes of work might maintain the conflict of visual attention that we are trying to reduce by subtitled the questions.

III. Potential benefits

The procedure is considered especially beneficial for low level students. Also, a priori it is regarded as a source of "extra help" and as such its use should be abandoned gradually. In spite of this, occasional use should not be totally rejected at other levels, for two reasons. Firstly, it helps to maintain the focus of work on screen in comparison with viewing with questions on paper. Secondly, the author's teaching experience at B1 and B2 levels has been intuitively positive.

In comparison with a viewing where the video is shown on a communal screen and questions are available on paper, displaying subtitled questions seconds before and during the passage they refer to can provide the following benefits:

a) Watching a video and simultaneously reading/answering audiovisual questions on a sheet of paper creates a conflict of visual attention. This conflict helps to explain the degree of (in)attention to the image in studies that researched test-takers' viewing rates during FL video listening tests. As mentioned above, in Ockey's (2007) and Wagner's (2007, 2010) investigations, students orient towards the video monitor 44.9%, 69% and 47.9% of the time

respectively (or, from another point of view, students do not pay attention to the screen 55.1%, 31% and 52.1 % of the time). If listening implies the interpretation of auditory and visual information (Riley, 1979; Martín Peris, 1991; Rubin, 1995a; Lynch, 2012), a high degree of inattention may have a negative effect both on understanding the video and on the development of audiovisual comprehension. Subtitled questions do not eradicate the problem, but they reduce it by spatially approximating the questions and the relevant scenes. Thanks to that, students may pay more attention to the video as compared to viewings with questions on paper.

b) It helps students to orient their attention towards the listening / viewing objectives at all times. Thus, this is in line with one of the main objectives, according to Underwood (1989) and Richards and Burns (2012), of while-listening / viewing activities: to guide students through the text.

c) If allowed to pay attention to a subtitled question each time, instead of several on- paper questions at the same time, the student may have more working memory available for understanding the audiovisual text. Working memory is defined as “a limited capacity system allowing the temporary storage and manipulation of information necessary for such complex tasks as comprehension, learning and reasoning” (Baddeley, 2000: 418). For Miller (1956) the limit is seven items, plus or minus two. Cowan (2001) reduces the number to three to five items. As noted by Sweller et al. (2011), from a pedagogical perspective, what matters is not the exact figure but that working memory capacity is extremely reduced. Vandergrift and Goh (2012) remark that attention to the image, the audio, and the task simultaneously can lead to working memory saturation. Unskilled listeners may reach this overload faster because, according to Field (2008), they have poorly automatized decoding processes, thus they have to spend a great deal of working memory to

decoding. Therefore, this teaching technique could be especially beneficial for low-level students⁴.

d) In the event that a student loses concentration, he / she is helped to continue the activity when the following question appears on screen. For this possibility to be available, the next question should not be related to the previous one. Also, it should be taken into account that data loss can cause anxiety and that this, according Greist and Jefferson (2000), can last from a very few seconds to an extended period of time.

e) The potential benefits just described could contribute to reduce the stress generated by the activity compared with viewings with questions available on paper, and if so, they would facilitate comprehension. Arnold (2000) cites several studies that suggest that “students in a foreign language classroom are often anxious and that this feeling inhibits their performance in the foreign language” (777). Elkhafaifi (2005) investigates the effect of general foreign language learning anxiety and listening anxiety in the performance of students of Arabic as foreign language. Based on the results, the author suggests that general learning anxiety and listening anxiety are separate but related phenomena, and that they are correlated negatively with achievement. It should be acknowledged that the mere existence of questions — whether on paper, on screen or given orally — is a source of stress, due to the need to respond. In this regard, Richards and Burns (2012: 101) remind us that “it’s

⁴ It is still unclear whether there are separate working memory subsystems for processing auditory and visual stimuli, or there is a central form of storage, or “working memory capacity is set both by task/modality and central, amodal processing limitations” (Fougnie & Marois, 2011: 1338). If there was a central form of storage, there could be interference between auditory and visual processing (Cowan & Morey, 2005).

important to create activities where students feel they can succeed, especially for beginners”.

IV. Potential limitations and unanswered questions

a) This methodology may not adequately prepare students for viewings unless indications are given on where to look for the required information.

b) Focusing on fragments may have two side effects. Firstly, it can limit the practice of global comprehension. In order to practice this, we are experimenting by placing a global understanding question in the last seconds of short videos. Although it is true that the focalising character is lost, it allows maintaining the focus of attention on screen (against viewings with questions on paper). Secondly, it may have the opposite effect: it may condition the development of the ability to search for specific information due to the short duration of the fragment where the student seeks the answer. In any way, it is possible to play the video various times with different purposes, as suggested by Richards and Burns (2012). For example, a first viewing without questions might focus on global understanding and a second viewing with subtitled questions may focus on more specific information.

c) The length of subtitled questions is much more limited than those that may be formulated on paper. As it was already mentioned, it is possible to display the wording of questions on screen and hand out the complete activities on paper. However, a basic principle of written activities during the emission of the input, especially if it is audiovisual, is that they should involve little reading and writing.

d) Although the author’s teaching experience with the procedure has been intuitively positive, the opinion of students regarding this teaching method has not yet been studied. It is also unknown whether foreign language teachers would be willing to learn to subtitle videos and to try this technique.

4. CONCLUSION

In this convergent mixed methods study (Creswell & Plano, 2011; Creswell, 2012, 2013), six experts in teaching SFL, Spanish linguistics and/or the use of technology completed a questionnaire designed to elicit both quantitative and qualitative data. The purpose of the survey form was to find out what experts thought about a framework describing the use of questions embedded in the video as subtitles in the while-viewing phase in the FL classroom. We believe that this teaching technique could provide various benefits over viewings where the activity is available on a sheet. Such benefits include reducing the conflict of visual attention between viewing the video and doing the task, by spatially approximating the questions and the relevant fragments, and reducing the cognitive requirements of the activity, eliminating the need to pay attention to various questions at the same time. Quantitative and qualitative results suggest that, overall, the experts agree with most of the framework; results also reveal areas for potential improvement. The consideration of the comments led to the reformulation of the initial proposal.

This study was regarded as the first action in the process of validating, refuting or reformulating the different aspects of the theoretical framework. To continue this task two audiovisual comprehension activities for students of SFL with subtitled questions

have been designed and piloted. Our current research focuses on finding out what SFL students and teachers think about this methodology, and if teachers would be willing to learn to subtitle videos and to try this technique. Moreover, we are investigating if there is a statistically significant difference between the scores of SFL students taking an audiovisual comprehension test with subtitled questions and the scores of SFL students completing the same test with questions only available on a sheet of paper. In addition to that, we have started to study students' orienting behaviour with subtitled questions and with questions only available on paper in the while viewing phase.

FECHA DE ENVÍO: 21 DE FEBRERO DE 2015

Tareas de comprensión audiovisual con preguntas sobreimpresas en el vídeo: valoraciones de cinco profesores universitarios de español como lengua extranjera¹

JUAN CARLOS CASAÑ NÚÑEZ*
Universidad Politécnica de Valencia

Resumen

Las tareas de comprensión audiovisual para el aprendizaje o evaluación de lenguas extranjeras requieren que el estudiante realice cuatro acciones simultáneamente: escuchar, ver, leer y escribir. Este trabajo forma parte de una investigación mayor que explora el uso de tareas de comprensión audiovisual con preguntas integradas en la imagen a modo de subtítulos y sincronizadas con los fragmentos relevantes. En este estudio mixto de tipo convergente cinco profesores universitarios de español como lengua extranjera expresaron su opinión sobre esta metodología. El muestreo fue no probabilístico. Los instrumentos empleados fueron dos tareas de comprensión audiovisual y un cuestionario. Los resultados indicaron que, globalmente, los docentes estaban de acuerdo con que las preguntas sobreimpresas ayudaban a los aprendientes. Los profesores también precisaron en qué consistía la ayuda y para qué nivel era apropiada la técnica. Finalmente se discuten las limitaciones del estudio y se sugieren algunas líneas de investigación.

Palabras clave: COMPRENSIÓN AUDITIVA, COMPRENSIÓN AUDIOVISUAL, SUBTITULACIÓN, VÍDEO, ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Abstract

Audiovisual comprehension tasks for language learning or testing require the student to carry out four actions simultaneously: listening, viewing, reading and writing. This paper is part of wider research, exploring the use of audiovisual comprehension tasks with questions embedded in the image in the form of subtitles and synchronized with the relevant fragments. In this convergent mixed methods study, five teachers of Spanish as a foreign language expressed their opinion on this methodology. A non-probabilistic sampling was used. The instruments were two audiovisual comprehension activities and a questionnaire. The results indicated that, overall, teachers agreed that imprinted questions helped learners. Instructors specified what the assistance consisted of, and for what levels the technique was appropriate. Finally, the limitations of the study are addressed and some directions for future research are suggested.

Key words: LISTENING, AUDIOVISUAL COMPREHENSION, SUBTITLING, VIDEO, SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

1 Introducción

Este trabajo se asienta en tres premisas. En primer lugar, la comprensión auditiva/audiovisual se define como “an active process in which listeners select and interpret information which comes from auditory and visual cues in order to define what is going on and what the speakers are trying to express” (Rubin, 1995, p. 7). En segundo lugar, se considera que el vídeo debería predominar sobre el audio para desarrollar la comprensión auditiva/audiovisual en el aula de lenguas extranjeras (Lynch, 2009; Mendelsohn, 1994; Ur, 1999). En tercer lugar, se defiende la idea de que un medio nuevo necesita nuevas prácticas. En otras palabras, no es lo mismo completar una actividad escrita con audio (escuchar, leer y escribir) que con vídeo (escuchar, ver, leer y escribir). En ocasiones esto parece olvidarse en la didáctica de los materiales audiovisuales para desarrollar la comprensión auditiva/audiovisual. Prueba de ello es que existen libros

* Contacto: juancarloscasan@protonmail.com

¹ Aceptado para publicación en *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages* 4(1). Este trabajo constituye un desarrollo de un póster presentado por el autor en el *III Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: En camino hacia el plurilingüismo* en Madrid (España) en junio de 2016.

sobre esta actividad comunicativa en los que apenas hay referencias a la especificidad del vídeo (p. ej., Richards & Burns, 2012; Rost & Wilson, 2013)².

En el diseño de actividades de comprensión con vídeo debe tenerse en consideración que prestar atención a un texto audiovisual y a una tarea al mismo tiempo reviste una gran complejidad, especialmente en una lengua extranjera. Por un lado, existe un conflicto de atención visual entre ver el vídeo y completar la actividad. Por otro lado, atender al texto audiovisual y a la tarea simultáneamente puede saturar la memoria de trabajo (Vandergrift & Goh, 2012). Esta dificultad contribuye a explicar el bajo grado de observación de la imagen en estudios que investigan la conducta visual de los examinados en pruebas de comprensión auditiva/audiovisual con vídeo en una segunda lengua/lengua extranjera (L2/LE). Por ejemplo, Wagner (2010b) observó que los participantes prestaban atención al vídeo el 47.9 % del tiempo de reproducción.

Este trabajo forma parte de una investigación con método mixto y multifase (Creswell, 2014; Creswell & Plano Clark, 2011) que explora el uso de tareas de comprensión audiovisual con preguntas integradas en la imagen del vídeo a modo de subtítulos y sincronizadas con los fragmentos pertinentes (v. Casañ Núñez, 2015a-b, 2016, en prensa). Se estima que esta técnica novedosa podría aportar varios beneficios frente a visionados acompañados de las preguntas en papel. Entre estos beneficios destaca la posibilidad de minimizar el conflicto de atención visual arriba referido, al aproximar espacial y temporalmente las preguntas y las escenas relevantes.

El estudio actual investigó la opinión del profesor de ELE. Su punto de vista es importante por varias razones. En primer lugar, el docente juega un papel fundamental en todo el proceso educativo (Calderhead, 1996; Duschl, Schweingruber & Shouse, 2006). En segundo lugar, "teachers' cognitions and their classroom behavior mutually affect each other" (Meijer, Verloop & Beijaard, 1999, p. 59). Y en tercer lugar, sus consideraciones pueden contribuir a validar, refutar o reformular esta técnica en tareas de comprensión audiovisual. Los objetivos fundamentales eran tres: averiguar si los profesores consideraban que el procedimiento ayudaba a los estudiantes, saber qué conocimientos tenían los docentes sobre programas de subtitulación, y comparar sus apreciaciones con las de un grupo de expertos que había participado en un estudio previo. Con este trabajo se pretendía dar respuesta a cinco preguntas:

- 1) ¿En qué medida los profesores estaban de acuerdo con que las preguntas integradas en el vídeo ayudaban a los estudiantes de ELE en tareas de comprensión audiovisual?
- 2) ¿Había acuerdo entre los docentes en la valoración de las preguntas sobreimpresas?
- 3) ¿Los profesores sabían usar algún programa de subtitulación? En caso negativo, ¿estarían dispuestos a aprender a utilizar uno gratuito para sus clases de ELE?
- 4) Si hubiera materiales disponibles para la enseñanza del ELE que emplearan esta metodología, ¿los profesores los utilizarían?
- 5) ¿Se observaban coincidencias o divergencias entre las opiniones de los profesores y los expertos en relación con esta técnica?

2 Estado de la cuestión

2.1 Características formales de los materiales en vídeo

Los textos audiovisuales comparten una serie de características formales que, en conjunto, los definen: (a) la transmisión de información por dos canales al mismo tiempo, (b) la sucesión de imágenes y sonidos predeterminada (material grabado), (c) la reproducción de la información visual en una pantalla, (d) la reproducción de la información auditiva por medio de uno o varios altavoces, (e) el discurso oral planificado y (f) el lenguaje audiovisual (Casañ Núñez, 2009: pp. 52-56). Estos aspectos deberían tenerse en consideración a la hora de diseñar actividades de comprensión audiovisual por las siguientes razones. En relación con la transmisión de información por dos canales simultáneamente, atender al vídeo y a una actividad al mismo tiempo en una lengua extranjera es muy complicado (v. § 1). Por esta razón, las tareas que se realicen de forma simultánea a la emisión del vídeo deberían ser sencillas. En cuanto al segundo rasgo, el hecho de que los materiales en vídeo estén grabados impide la interacción del estudiante con los interlocutores y, por consiguiente, que practique algunas estrategias vitales para el éxito de la comunicación (p. ej. pedir aclaraciones, mostrar signos de participación o de acuerdo). Por ello, las tareas deberían ser variadas y permitir que el aprendiente asuma distintos roles, tales como los que identifica Rost (2016), por

² También hay obras en las que se dedican apartados (p. ej. Lynch, 2009, pp. 100-105) o capítulos (p. ej. Vandergrift & Goh, 2012, pp. 217-238) a la explotación de los materiales audiovisuales.

ejemplo, interactuando con otros estudiantes. A propósito de la transmisión de la información a través de una pantalla, hay que tener en cuenta que la relación entre el tamaño de la pantalla y la distancia del telespectador contemplada durante el rodaje y la postproducción puede verse alterada en mayor o menor medida cuando el texto se visiona en el aula. Asimismo, conviene prestar atención a la calidad de la copia y al equipo técnico (p. ej. es importante un proyector con una potencia lumínica suficiente para no tener que apagar las luces si no se desea). De forma análoga, los altavoces y la acústica de la sala deben ser adecuados. En relación con el tipo de discurso, cabe destacar que este suele estar planificado, ya que en muchas ocasiones es un discurso escrito para ser recitado o leído (p. ej. un largometraje o un telediario, véanse Baños-Piñero y Chaume, 2009, y Chaume, 2001). Por último, el lenguaje audiovisual cuenta con numerosos componentes, entre ellos, los movimientos de cámara, los ángulos de encuadre, los tipos de plano, la profundidad de campo, el eje, el montaje, la luz, el tratamiento del tiempo y la música (v. Ambròs & Breu, 2007: pp. 69-100). Es aconsejable que el profesor de lenguas extranjeras tenga conocimientos suficientes sobre este lenguaje para poder evaluar los materiales en vídeo con parámetros propios del medio (además de otros criterios que emplee para seleccionar y explotar los textos).

2.2 Impacto de la imagen en la comprensión, valoración de la imagen y conducta visual

En esta sección se sintetizan los resultados de varios estudios relacionados con el impacto de la imagen en la comprensión de una lengua extranjera, la valoración de la imagen del vídeo por parte de los estudiantes y la conducta visual de los aprendientes ante el vídeo. En las investigaciones sobre el efecto de la imagen en la comprensión, la mayoría de autores se decanta por un diseño cuasiexperimental en el que un grupo completa una prueba a partir de una grabación en vídeo y el otro efectúa el mismo test a partir de una versión en audio del mismo vídeo. Las conclusiones de estos trabajos parecen ser aparentemente contradictorias: algunos estudios no hallan diferencias significativas entre realizar una misma prueba con una grabación audiovisual y efectuarla con una versión en audio del vídeo (Batty, 2014; Coniam, 2001; Gruba, 1993; Londe, 2009), otros indican que los resultados son mejores con la versión audio (Suvorov, 2008), y los hay que revelan mejores puntuaciones medias con la versión en vídeo (Sueyoshi & Hardison, 2005; Wagner, 2010a, 2013).

Respecto a la opinión de los estudiantes sobre la imagen del vídeo, la práctica habitual de las investigaciones consiste en administrar un cuestionario después de las tareas de comprensión. Los resultados de estos trabajos no son concluyentes: en algunos estudios los participantes valoran positivamente la presencia de la imagen (Sueyoshi & Hardison, 2005; Wagner, 2010b), y en otros negativamente (Alderson, Clapham & Wall, 1995; Coniam, 2001; Suvorov, 2008).

Por último, en relación con el comportamiento visual de los estudiantes de lenguas extranjeras ante el vídeo, Suvorov (2015) y Wagner (2010b) señalan que existen pocas investigaciones. Algunos autores han empleado cámaras de vídeo y han contabilizado el tiempo que los informantes miran en dirección a la pantalla. Por ejemplo, en el estudio de Ockey (2007) la media de observación es el 44.9 % del tiempo, y en los de Wagner (2007, 2010b) el 69 % y el 47.9 %, respectivamente. En un estudio reciente, Suvorov (2015) utiliza tecnología de seguimiento ocular para investigar la conducta visual en dos tipos de textos audiovisuales: *context videos* (lo visual proporciona información sobre la situación comunicativa) y *content videos* (la información visual está relacionada con la verbal). En el primer caso, los participantes ven el vídeo el 50.70 % del tiempo y, en el segundo, el 57.99 %. Si la comprensión auditiva/audiovisual comprende la interpretación de información auditiva y visual (v. § 2.1), estos niveles de atención a la imagen pueden repercutir de forma negativa tanto en la comprensión del vídeo como en el desarrollo de esta actividad comunicativa.

Las divergencias en las investigaciones pueden deberse a multitud de motivos, entre ellos, el constructo de las tareas de comprensión, la dificultad de las actividades, la forma de realizarse el visionado, el origen y tipo de texto, la calidad del *input*, la perceptibilidad del *input* visual, la mayor o menor solidaridad entre lo visual y lo auditivo en los textos audiovisuales, y la influencia de la cámara de vídeo en la conducta visual.

2.3 Explotación de textos audiovisuales en el aula de lenguas extranjeras

Numerosos autores sugieren la explotación de los textos orales en tres etapas: antes de la audición, durante la audición y después de la audición (por ejemplo, Flowerdew & Miller, 2005; Giovannini, Martín Peris, Rodríguez & Simón, 1996; Richards & Burns, 2012; Rost, 2016). La primera fase tiene el objetivo de activar los conocimientos previos y de construir nuevos conocimientos que faciliten la comprensión del texto.

Asimismo, en esta etapa se especifica cómo va a realizarse la audición (propósito, rol del estudiante, actividades, etc.) porque estos elementos condicionan el modo en que el oyente desarrolla los procesos de comprensión y su actuación. La segunda fase tiene los siguientes objetivos:

It should guide the listener through a listening text and help the listener understand it and respond to it. It should also involve tasks where listeners do something with the information they take from the text, such as responding, labeling, sequencing, selecting, or filling out a form. (Richards & Burns, 2012, p. 10)

Por último, en la tercera etapa se comprueba si se han alcanzado los objetivos, se reflexiona sobre la experiencia de comprensión, se resuelven las posibles dudas, y se pueden proponer tareas centradas en otras actividades de la lengua o en la forma.

En relación con la segunda fase, Underwood (1989) subraya la necesidad de que las tareas sean sencillas porque “it is extremely difficult to listen and write at the same time, particularly in a foreign language” (p. 48). Las actividades de comprensión audiovisual pueden resultar todavía más complejas que las de comprensión auditiva. Esto se debe, por una parte, a la existencia de un conflicto de atención visual entre ver un vídeo y completar una tarea escrita simultáneamente. Este conflicto contribuye a explicar el relativamente bajo grado de atención a la imagen en los estudios referidos en § 2.2. Por otra parte, “there is universal agreement that working memory when dealing with novel information is very limited in capacity” (Sweller, Ayres & Kalyuga, 2011, p. 42). Este hecho debe tenerse en consideración, dado que, como advierten Vandergrift y Goh (2012), prestar atención a la imagen, al audio, y a la tarea al mismo tiempo puede llevar a la saturación de la memoria de trabajo.

A continuación se sugieren algunas estrategias para reducir el conflicto de atención visual y la carga cognitiva de las actividades en la fase de visionado. En primer lugar, es recomendable que las tareas escritas impliquen poca lectura y escritura, y que requieran mantener pocos elementos activos en la memoria de trabajo. También se sugiere el empleo de la técnica del visionado con pausas (v. Field, 2008; Stempleski & Tomalin, 2001; Stoller, 1992). Asimismo, se aconseja aproximar espacialmente el vídeo y la actividad para reducir el tiempo necesario para desplazar la vista de un estímulo a otro (de la tarea al vídeo y viceversa). Por último, se propone utilizar la metodología que se presenta en la próxima sección.

2.4 Tareas de comprensión audiovisual con preguntas sobreimpresas en el vídeo

“More than 100 studies document that captioning a video improves comprehension of, memory for, and attention to videos, for children, adolescents, college students, and adults” (Gernsbacher, 2015, p. 198). Se pueden considerar dos usos principales de los subtítulos para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Existe, en primer lugar, una utilización tradicional que consiste en emplear vídeos subtitulados (v. Muñoz, 2016; Vanderplank, 2016, York, 2016). Según Vandergrift y Goh (2012: p. 276), esto puede aportar varios beneficios al desarrollo de la comprensión auditiva/audiovisual:

Captions can play a role in the development of L2 skills by reinforcing and confirming understanding of a listening text, and directing listener attention to gaps in understanding during repeat listens. Consulting captions to note differences between what they hear and the written form of the message can help listeners improve word segmentation skills and give them greater insight into their comprehension errors.

Algunos autores (entre ellos, Díaz Cintas, 2012; Incalcaterra McLoughlin & Lertola, 2014; Talaván, 2013) también abogan por la práctica de la subtitulación en el aula. Según Talaván (2013: pp. 88-90), esta metodología posee varios beneficios didácticos, entre ellos, es una actividad práctica y realista, potencia el aprendizaje basado en tareas, tiene un potencial específico para desarrollar la comprensión auditiva/audiovisual, refuerza el aprendizaje del léxico, y es una actividad motivadora.

Además de estas aplicaciones, puede ser provechosa una técnica novedosa basada en un uso no convencional de los subtítulos: el empleo de preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo a modo de subtítulos y sincronizadas con los fragmentos pertinentes. El procedimiento consiste en que los enunciados de las preguntas aparecen en pantalla segundos antes de que comience la escena a la que se refieren y desaparecen cuando finaliza (véase, por ejemplo, <https://youtu.be/ALw8XJkrbDQ>). Esta temporalización se considera la más adecuada para facilitar la concentración y poder guiar al estudiante a lo largo del texto. Esta metodología está destinada principalmente a estudiantes de niveles iniciales, y puede emplearse en tareas de comprensión audiovisual para el aprendizaje y evaluación de lenguas extranjeras.

Casañ Núñez (2015a) ha formulado un marco teórico que describe esta estrategia a partir de la revisión de la bibliografía sobre la didáctica de la comprensión auditiva/audiovisual y del vídeo en lenguas extranjeras, su propia experiencia docente, las convenciones establecidas en el uso de subtítulos en español según Díaz Cintas (2003), y las contribuciones de seis expertos en didáctica del español como lengua extranjera, lingüística española y/o en el uso de la tecnología. En el marco conceptual se especifican, entre otros, el número de líneas y caracteres, el color, el tipo de fuente, y los criterios seguidos para situar temporal y espacialmente las preguntas. Esta técnica podría aportar varios beneficios frente a visionados en los que el vídeo se proyecta en una pantalla común y los materiales de la tarea están disponibles en papel, tales como:

- 1) Disminuiría en cierta medida el conflicto de atención entre ver el vídeo y realizar la tarea, al aproximar espacial y temporalmente las preguntas y los fragmentos relevantes. Esto podría favorecer que los estudiantes prestaran atención al vídeo durante más tiempo.
- 2) Facilitaría que los estudiantes orientaran su atención en función de aquella información que interesara comprender en cada momento. De esta manera, estaría en consonancia con uno de los objetivos principales, según Richards y Burns (2012) y Underwood (1989), de las actividades durante el visionado: guiar al estudiante a lo largo del texto.
- 3) Posibilitaría que el estudiante solo tuviera que concentrarse en una pregunta sobreimpresa en cada momento, y no en varias cuestiones en papel al mismo tiempo. Gracias a ello, se reducirían las necesidades cognitivas impuestas por la tarea y el aprendiente podría disponer de más memoria de trabajo para la comprensión del vídeo.
- 4) En caso de que un estudiante perdiera la concentración, favorecería que continuara la actividad a partir de la aparición de la siguiente pregunta en pantalla (Casañ Núñez, 2015a, pp. 31-32).

A pesar de ello, el procedimiento no está exento de inconvenientes. Su principal limitación radicaría en que podría no prepararse adecuadamente para visionados sin preguntas sobreimpresas.

3 Método

3.1 Diseño

Se empleó un diseño convergente (Creswell, 2012, 2014; Creswell & Plano Clark, 2011), un tipo de diseño mixto en el que los datos cuantitativos y cualitativos se recogen durante la misma fase de la investigación, se analizan de forma separada, y se interpretan de forma conjunta. Se recopiló información de carácter cuantitativo y cualitativo con la finalidad de combinar los resultados y, de esta forma, conseguir una visión más completa que la que podría obtenerse a partir de un solo tipo de datos.

3.2 Instrumentos

En la investigación se utilizaron dos instrumentos: dos tareas de comprensión audiovisual y un cuestionario. Las dos actividades tenían el propósito de ejemplificar el funcionamiento de las preguntas integradas en el vídeo en forma de subtítulos. Por su parte, el cuestionario tenía el cometido de recoger las valoraciones y comentarios de los docentes.

3.2.1 Las tareas de comprensión audiovisual

Las actividades mostraban el funcionamiento de las preguntas sobreimpresas en la siguiente situación: con la proyección del vídeo en una pantalla común en una ocasión, con los materiales de la actividad en papel, y sin pausas durante la emisión del vídeo³. Estas condiciones son frecuentes en las tareas de evaluación (por ejemplo, en la prueba de comprensión auditiva de los DELE y en el test de comprensión audiovisual del Diploma de Lengua Española para Trabajadores Inmigrantes; véase Baralo Ottonelo y Martín Leralta 2010). Las actividades procedían de un test de comprensión audiovisual desarrollado por Casañ Núñez (2016). Se sugiere la consulta de ese trabajo para conocer el proceso de planificación, diseño y experimentación del instrumento. Los destinatarios eran estudiantes adultos de ELE capaces de ver cine subtulado. El ámbito de uso de la lengua meta (AULM) era la comprensión de conversaciones informales del

³ También se puede prescindir del plano de trabajo en papel y/o combinar las preguntas sobreimpresas con la técnica del visionado con pausas. Por supuesto, son posibles (y normalmente recomendables) sucesivos visionados con distintos objetivos. La casuística es compleja y serían necesarios múltiples estudios para explorar el abanico de opciones.

ámbito personal procedentes de comedias románticas cinematográficas españolas y el constructo medía tres habilidades:

- 1) Extraer datos concretos importantes en conversaciones informales cara a cara.
- 2) Identificar las ideas generales en conversaciones informales cara a cara.
- 3) Reconocer sentimientos en conversaciones informales cara a cara.

La prueba (v. apéndice A) está compuesta por dos secuencias cinematográficas de dos películas españolas y por dos tareas breves. En la tabla 1 se recogen las características principales de los textos de entrada, y en las tablas 2 y 3 se describen los ítems.

Tabla 1

Descripción de los textos de entrada

	<i>Ópera prima</i> (1980)	<i>Los peores años de nuestra vida</i> (1994)
Localización*	De 00:00:00:00 a 00:02:36:12.	De 00:11:10:00 a 00:12:48:15.
Ámbito (MCER)	Personal	Personal
Duración del texto	2 minutos y 36 segundos	1 minuto y 38 segundos
Velocidad del texto (impresión global)	Normal	Rápida
Acento de los participantes	Estándar	Estándar
Nivel del texto estimado	A2/B1	B2/C1

Nota: Para indicar la secuencia se ha utilizado un código de tiempo de ocho dígitos habitual en la grabación y edición de vídeo. Los tres primeros pares de dígitos corresponden a las horas, los minutos y los segundos, respectivamente, y el último par, a los fotogramas. Así, 00:02:36:12 indica el punto 2 minutos, 36 segundos y 12 fotogramas de la película *Ópera prima*.

Tabla 2

Descripción de las preguntas sobreimpresas de la secuencia de *Ópera prima*

Subtítulo	Focalización	Tipo	Temporalización	Líneas	Niveles indicados por los profesores	Nivel estimado
1. ¿Cómo se llama la chica?	Extraer datos concretos	Elección múltiple	00:01:10:00 00:01:37:09	1	A1, A1/A2	A1
2. ¿De qué hablan?	Identificar las ideas generales	Elección múltiple	00:01:44:14 00:02:02:02	1	A2, A2/B1, B1	A2/B1
3. ¿Cuál es el teléfono de la chica?	Extraer datos concretos	Respuesta única	00:02:04:04 00:02:22:00	1	A2, A1, B1	A2
4. ¿Qué sentimientos puede tener el chico por la chica?	Reconocer sentimientos	Respuesta abierta	00:02:27:08 00:02:36:12	2	B1, A1/A2, A2/B1	A2/B1

Nota: la fuente y el tamaño de las letras usados para las preguntas fue Times New Roman 36, y el color de presentación del texto fue blanco (código hex. #FFFFFF).

Tabla 3. Descripción de las preguntas sobreimpresas de la secuencia de *Los peores años de nuestra vida*

Subtítulo	Focalización	Tipo	Temporalización	Líneas	Nivel indicado por los profesores	Nivel estimado
1. ¿De qué temas habla el chico pelirrojo?	Identificar las ideas generales	Elección múltiple	00:11:40:00 00:12:25:24	1	B2, A2/B1, B1, B2/C1	B2
2. ¿Cómo se llama la chica?	Extraer datos concretos	Elección múltiple	00:12:39:04 00:12:43:24	1	A1, A1/A2, A2	A1
3. ¿Qué sentimientos puede tener el chico pelirrojo por la chica?	Reconocer sentimientos	Respuesta abierta	00:12:45:00 00:12:48:15	2	B2, B1, B1/B2, B2/C1	B2

Nota: la fuente y el tamaño de las letras usados para las preguntas fue Times New Roman 36, y el color de presentación del texto fue blanco (código hex. #FFFFFF).

3.2.2 El cuestionario

Se decidió elaborar un cuestionario por varias razones. En primer lugar, los factores temporales y espaciales condicionaban la administración: por un lado, los profesores tenían distintos horarios lectivos y no era fácil encontrar una franja horaria extensa adecuada para todos; y por otro, el investigador no vivía en España y se desplazó temporalmente a Valencia para efectuar el estudio. Un diseño con cuestionario facilitaba la administración porque este instrumento permite reunir una gran cantidad de información rápidamente (Dörnyei, 2007, p. 101). Asimismo, se consideró apropiado utilizar este método de recogida de datos porque permitía recoger datos cuantitativos y cualitativos simultáneamente, tal como se pretendía.

La primera redacción (v. apéndice B) consistió en una adaptación de un cuestionario diseñado por Casañ Núñez (en prensa) para conocer la opinión de los estudiantes de ELE sobre las tareas de comprensión con preguntas integradas en el vídeo en forma de subtítulos. Esencialmente, se mantuvo la estructura general y se cambió el punto de vista de los ítems. Para mejorar la calidad del instrumento se recurrió a la estrategia sugerida por Murillo Torrecilla (2004): pedir a un grupo de expertos que hicieran una revisión crítica del cuestionario. En enero de 2014 fue examinado por dos profesoras (Universidad Politécnica de Valencia y Universidad de Valencia) y por un investigador (Universidad Jaume I). Los especialistas propusieron varias modificaciones y todas fueron aceptadas. Se sugirió que era necesario especificar si se pedía la valoración de las preguntas en pantalla, en papel o de su aparición conjunta. También se apuntó que sería relevante averiguar si los profesores sabían utilizar algún programa de subtitulación o si estarían dispuestos aprender a utilizar uno para sus clases de ELE, y si utilizarían materiales preparados que utilizaran esta técnica.

La versión final tenía tres partes: título, texto introductorio e ítems (v. apéndice C). El título pretendía ser informativo y activar el conocimiento previo de los docentes sobre el tema. Debajo del título aparecía un texto introductorio en el que se especificaba el propósito del cuestionario, se señalaba que no había respuestas correctas ni incorrectas, se indicaba que la información recogida se trataría de forma confidencial y que solo se utilizaría con fines académicos, se mencionaba que se comunicarían los resultados de la investigación, y se agradecía la participación.

Se utilizaron tres tipos de ítems: Likert, elección múltiple y respuesta abierta. Las ocho preguntas tipo Likert (ítems 1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 3.1, 3.2 y 3.3) formaban una escala y contribuían a dar respuesta a la primera pregunta de investigación, es decir, a conocer si los docentes consideraban que la integración de las preguntas en la imagen ayudaba a los estudiantes en la situación planteada. En el ítem 1 los docentes expresaban su opinión de forma general sobre la base de la descripción del procedimiento y su ejemplificación en dos tareas de comprensión audiovisual; y en los otros ítems, los profesores valoraban individualmente cada una de las siete preguntas sobreimpresas. En cuanto al número de opciones de respuesta, se optó por una escala de tres categorías con un equilibrio entre términos positivos y negativos, y con un punto central neutral. También se prescindió de términos que expresaran acuerdo o desacuerdo total porque la mayoría de las personas tienden a evitarlos para no parecer extremistas (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Los términos seleccionados fueron los siguientes: de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo y en desacuerdo.

Con los ítems de elección múltiple (preguntas 4, 4.1 y 5) se pretendía dar respuesta al segundo y tercer objetivo de investigación. Como recomiendan Cohen et al. (2011) y De Vaus (2002), se eligieron opciones que fueran mutuamente excluyentes y que a la vez ofrecieran un abanico de alternativas lo suficientemente amplio como para abarcar las posibles respuestas de los participantes.

Finalmente, se incluyeron cuatro preguntas abiertas (ítems 1.1, 2.5, 3.4 y 6) para que los profesores pudieran manifestar su opinión libremente. De acuerdo con Dörnyei (2007, p. 107), las preguntas abiertas pueden aportar ejemplos ilustrativos y pueden servir para identificar aspectos relevantes no contemplados en los ítems cerrados. Según Cohen et al. (2011), su mayor desventaja radica en la dificultad de analizarlas.

3.3 Recogida de datos

El estudio se realizó en el marco del programa *Becas Iberoamérica Jóvenes Profesores e Investigadores* del Banco Santander. Los instrumentos fueron administrados por el autor en enero de 2014 en el Centro de Idiomas de la Universidad de Valencia. Para reproducir los vídeos se emplearon un ordenador portátil, un videoprojector, altavoces y una pantalla de proyección tripié. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia (Dörnyei, 2007, p. 98-99). Cinco profesores de ELE del Centro de Idiomas de la Universidad de Valencia respondieron al cuestionario. Todos eran nativos, tenían menos de cuarenta y cinco años y poseían formación específica en didáctica de ELE. El investigador se presentó ante los profesores como lector de

español en Portugal y estudiante de tercer ciclo en España. Les agradeció su participación y enfatizó que su colaboración era fundamental para el éxito de la investigación.

Antes de administrar el cuestionario los docentes efectuaron dos actividades. La primera tarea tenía el propósito de comprobar si el test era factible para oyentes competentes. Para ello, los docentes completaron la prueba bajo las mismas condiciones que los destinatarios. La segunda tarea tenía el objetivo de determinar el nivel aproximado de los ítems. Con este fin se distribuyó una nueva copia del instrumento y se pidió a los docentes que señalaran el nivel de cada pregunta según el *MCER*. El análisis posterior de las respuestas reveló que los docentes contestaron a los ítems sin dificultades. Asimismo, a partir de las indicaciones sobre el nivel ítems (v. tablas 2 y 3) fue posible sugerir el nivel aproximado de las preguntas con una imprecisión de hasta dos niveles del *MCER*.

A continuación el investigador anunció a los profesores que les iba pedir a su opinión sobre una metodología novedosa y que esta se iba a ejemplificar en las actividades de comprensión audiovisual que habían completado. Luego les explicó en qué consistía la integración de preguntas de comprensión audiovisual en la imagen del vídeo. Mencionó que el vídeo estaba encajado entre dos franjas negras y que las sobrepresiones se situaban en la franja inferior. Asimismo, comentó que los enunciados eran visibles pocos segundos antes del fragmento relevante y que desaparecían cuando finaliza dicho fragmento. También matizó que existía una excepción: la última pregunta de cada tarea se presentaba durante los últimos segundos del vídeo e implicaba cierta comprensión global. Acto seguido, entregó una nueva copia de las tareas (v. apéndice A) y se visionaron las dos secuencias cinematográficas como está contemplado en el test, es decir, con la proyección del vídeo en una pantalla común una vez, con los materiales de la actividad en papel, y sin pausas durante la emisión del vídeo. El autor añadió que eran posibles otras explotaciones (visionado con pausas, visionados con distintos objetivos, etc.) pero que en ese momento estaba interesado en esa situación concreta. Después se repartieron copias de los cuestionarios (v. apéndice C). Los participantes lo completaron individualmente. Para ello dispusieron de todo el tiempo que precisaron. Cuando todos lo entregaron, algunos manifestaron oralmente su opinión sobre el procedimiento. Antes de despedirse, el investigador les agradeció de nuevo su colaboración.

3.4 Análisis de datos

Los datos cuantitativos (ítems 1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 3.1, 3.2, 3.3, 4, 4.1 y 5) se analizaron mediante el programa de análisis estadístico SPSS para Windows. Inicialmente, se efectuó un análisis de frecuencias para comprobar que no había valores anómalos ni perdidos. Posteriormente, se hallaron las modas de los ítems que formaban la escala Likert (1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 3.1, 3.2, 3.3) y las frecuencias absolutas, el porcentaje y la moda para los otros ítems de elección múltiple (4, 4.1 y 5).

Para estimar el grado de acuerdo de los profesores en las respuestas a los ítems que formaban la escala Likert, se computó el coeficiente de concordancia de Kendall. Siguiendo la recomendación de Mehta y Patel (2012) se halló el valor *p* exacto. Para estimar la fiabilidad de la escala Likert (ítems 1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 3.1, 3.2 y 3.3) se calcularon las correlaciones elemento-total corregidas, el coeficiente de alfa de Cronbach y el coeficiente de alfa de Cronbach si se elimina el elemento. Una vez comprobada la fiabilidad del instrumento, se creó una nueva variable que recogía la puntuación de cada participante en la escala. Para ello, se sumaron las puntuaciones de cada participante en cada pregunta. Cada “en desacuerdo” fue contabilizado como un punto, cada “ni de acuerdo ni en desacuerdo” como dos y cada “de acuerdo” como tres. No hay consenso sobre los análisis estadísticos adecuados para escalas Likert (De Vaus, 2002; DeVellis, 2003). En línea con las propuestas de Brown (2011), De Vaus (2002) y DeVellis (2003), los datos se trataron como datos de intervalo y se calcularon los estadísticos descriptivos de la escala de acuerdo con ese nivel de medida.

A propósito del tratamiento de los datos cualitativos recogidos mediante las preguntas abiertas, se aplicaron las dos fases de análisis sugeridas por Dörnyei (2003, p. 117): en primer lugar, se examinaron las respuestas de cada informante en busca de elementos relevantes; y en segundo lugar, sobre la base de las ideas y los contenidos encontrados, se formaron categorías más amplias que permitían comparar las respuestas de los participantes.

4. Resultados

El primer objetivo del estudio era conocer en qué medida los docentes estaban de acuerdo con que las preguntas sobrepresiones ayudaban a los estudiantes de ELE en tareas de comprensión audiovisual. Para responder a esta cuestión se analizaron los datos cuantitativos y cualitativos de forma separada y se interpretaron de forma conjunta. En primer lugar, se halló la moda de los ítems de la escala (véase la Tabla 4

y el Apéndice C). Las modas indicaban que la mayor parte de los docentes estaban de acuerdo con que el procedimiento suponía una ayuda en términos generales (ítem 1) y en cuatro de las siete preguntas de las tareas (2.2, 2.4, 3.1 y 3.3). También se observó que hubo indecisión en dos casos (2.1 y 2.3) y que en el ítem 3.2 la valoración fue negativa. No se contempló la posibilidad de preguntar a los docentes qué parámetros utilizaron para estimar la ayuda de las preguntas. Cuanto se puede decir es que el examen de los ítems peor valorados (2.1, 2.3 y 3.2) permitió identificar dos coincidencias: medían la extracción de datos concretos y, según los profesores, eran los más sencillos (véanse las Tablas 2 y 3).

Tabla 4
Moda de los ítems de la escala (Apéndice C)

	N		Moda ^a
	Válidos	Perdidos	
Ítem 1	5	0	De acuerdo
Ítem 2.1	5	0	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
Ítem 2.2	5	0	De acuerdo
Ítem 2.3	5	0	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
Ítem 2.4	5	0	De acuerdo
Ítem 3.1	5	0	De acuerdo
Ítem 3.2	5	0	En desacuerdo / ni de acuerdo ni en desacuerdo
Ítem 3.3	5	0	De acuerdo

a. Cuando hay dos modas se muestran ambas.

En segundo lugar, se estimó la fiabilidad de la escala Likert (ítems 1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 3.1, 3.2 y 3.3). Para ello se calcularon las correlaciones elemento-total corregidas, el coeficiente de alfa de Cronbach y el coeficiente de alfa de Cronbach si se elimina el elemento (véase la Tabla 5). Todas las correlaciones elemento-total corregidas eran superiores a .3, como recomiendan De Vaus (2002) y Pallant (2011). Esto sugería que los ítems estaban bien correlacionados con la puntuación global de la escala. La fiabilidad interna de la escala fue $\alpha = .947$. De acuerdo con Cohen et al. (2011), los valores de alfa superiores a .9 indican que la escala es muy fiable. Por último, en relación con la columna alfa de Cronbach si se elimina el elemento, si el instrumento es fiable, ningún ítem debe reducir de forma importante el alfa (Field, 2009). Todas las preguntas contribuían positivamente, excepto la 3.2 y la 3.3, que tenían un ligero impacto negativo. Se decidió mantener estos elementos porque la incidencia en el alfa era mínima y porque tanto .947 como .951 y .957 eran valores óptimos.

Tabla 5
Análisis de fiabilidad de la escala. Estadísticos total-elemento y alfa de Cronbach

Ítem	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1	16.80	13.200	.892	.937
2.1	17.60	11.300	.947	.929
2.2	16.80	13.200	.892	.937
2.3	17.60	11.300	.947	.929
2.4	16.80	13.200	.892	.937
3.1	16.80	13.200	.892	.937
3.2	17.80	11.700	.681	.957
3.3	17.00	13.500	.621	.951

Nota: Alfa de Cronbach de los 8 ítems = .947

En tercer lugar, se calcularon los descriptivos de la escala (v. tabla 6). Las puntuaciones podían oscilar entre ocho y veinticuatro. Ocho era el resultado de responder “en desacuerdo” a todas las preguntas y veinticuatro se obtenía contestando siempre “de acuerdo”. El elevado valor de la media (19.60) revelaba que, globalmente, los docentes estaban bastante de acuerdo con que las preguntas sobrepresas ayudaban a los estudiantes. La desviación típica era relativamente pequeña (4.037) en comparación con la media, y esto indicaba que el valor del promedio aritmético era representativo de los resultados. El hecho de que el estadístico de asimetría fuera negativo sugería que las puntuaciones de los docentes se acumulaban en la

parte derecha de la distribución. Con el fin de interpretar el estadístico de asimetría lo estandarizamos dividiéndolo por su error típico. Se obtuvo -1.383. De acuerdo con Rial Boubeta y Varela Mallou (2008, p. 48), cuando los valores están comprendidos entre ± 1.96 no hay diferencias estadísticamente significativas entre la distribución y una distribución simétrica. El estadístico de curtosis era positivo, lo que apuntaba a que existía una tendencia leptocúrtica, es decir, que había una proporción considerable de casos en la zona central. Con la finalidad de interpretar el estadístico de asimetría lo estandarizamos dividiéndolo por su error típico. Se obtuvo 1.35. Según Rial Boubeta y Varela Mallou (2008, p. 50), la distribución se considera mesocúrtica cuando los valores están comprendidos entre ± 1.96 .

Tabla 6
Estadísticos descriptivos de la escala

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asimetría	Error típ. asimetría	Curtosis	Error típ.curtosis
Escala	5	13	24	19.60	4.037	-1.263	.913	2.709	2.000
N válido	5								

En cuarto lugar, se analizaron los datos cualitativos. Cabe añadir que las respuestas fueron escasas en los ítems 1.1, 2.5 y 3.4 y abundantes en el 6. Los comentarios indicaban que los docentes consideraban que las preguntas sobreimpresas representaban una ayuda para los estudiantes y, al mismo tiempo, precisaban en qué consistía tal ayuda. Tres docentes especificaron que ayudaban a focalizar la atención (“ayudan a fijar la atención”, “te concentras más en la pregunta formulada y no tanto en el contexto general”, “a mí mismo me han ayudado las preguntas porque al tener imágenes uno se deja llevar más por lo que ve y se desconcentra un poco del contenido y de las preguntas”) y un cuarto que facilitaban continuar la actividad en caso de perder la concentración (“creo que si te despistas por cualquier motivo, con las preguntas en subtítulos vuelves a coger el hilo”). En los comentarios orales finales se repitió la idea de que los subtítulos ayudaban.

Por último, se interpretaron de forma conjunta los datos cuantitativos y cualitativos. Se observaba un alto grado de convergencia entre la información cuantitativa y cualitativa. La elevada media de la escala ($M = 19.60$ sobre 24, $DE = 4.037$) sugería que, globalmente, los docentes estaban de acuerdo con que las preguntas sobreimpresas ayudaban a los estudiantes. Los comentarios orales y escritos de los docentes reforzaban esta idea y, además, precisaban en qué consistía la ayuda.

El segundo objetivo de la investigación era averiguar si había acuerdo entre los docentes en la valoración de las preguntas sobreimpresas. El coeficiente de concordancia de Kendall o W de Kendall es una medida de acuerdo entre variables cuantitativas o semicuantitativas que evalúan un conjunto de objetos de interés (Legendre, 2010, p. 164). En este trabajo se utilizó para estimar el grado de acuerdo de los profesores en las respuestas a los ítems que formaban la escala Likert (preguntas 1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 3.1, 3.2 y 3.3). Recordemos que con estos ítems se pretendía conocer si los docentes consideraban que la integración de las preguntas en el vídeo ayudaba a los estudiantes. La hipótesis nula es la independencia de las clasificaciones de todos los informantes y la hipótesis alternativa consiste en que al menos un docente está de acuerdo con otro u otros profesores. El valor p exacto fue $< .001$ (v. tabla 7). Esto indicaba que se podía rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa. La W de Kendall tiene un rango de cero (no hay acuerdo) a uno (acuerdo total), y los valores intermedios indican mayor o menor grado de acuerdo según su proximidad al uno o al cero. En nuestro caso, la W de Kendall fue .725 y, por tanto, sugería un grado de acuerdo bastante alto entre los docentes.

Tabla 7
Estadísticos de contraste de la W de Kendall

N	5
W de Kendall ^a	.725
Chi-cuadrado	25.364
gl	7
Sig. asintót.	.001
Sig. exacta	.000
Probabilidad en el punto	.000

a. Coeficiente de concordancia de Kendall

El tercer propósito del estudio era saber si los docentes sabían usar algún programa de subtítulos o si estarían dispuestos a aprender a utilizar uno gratuito para sus clases de ELE. Tres profesores declararon que no sabían subtítular y dos que tenían pocos conocimientos. Este hecho limitaba que pudieran elaborar de forma autónoma actividades de comprensión audiovisual con preguntas sobreimpresas u otros materiales didácticos en los que fuera necesario editar el vídeo (v. p. ej. Talaván, 2013). No obstante, todos estarían dispuestos a aprender a utilizar una herramienta gratuita para sus clases de ELE. Esta última idea fue repetida por los docentes en los comentarios orales.

El cuarto objetivo de investigación era conocer si los docentes emplearían materiales para la enseñanza del ELE que utilizaran esta técnica. El 80 % de los docentes manifestó que los usaría y el 20 % que no estaba seguro. Esto podía relacionarse con la primera pregunta del estudio. Si los resultados se interpretaban como un indicio de que los profesores valoraban el procedimiento de forma positiva, se podía considerar que fortalecían la conclusión de la primera pregunta de investigación.

¿Para qué nivel era adecuado el procedimiento? Responder a esta cuestión no estaba contemplado inicialmente. No obstante, el tema fue tratado por los docentes en los ítems de respuesta abierta y en los comentarios orales, y por su interés, se consideró pertinente dedicarle un espacio específico. La mayoría de los profesores manifestó que la técnica era apropiada para niveles iniciales (“creo que en niveles iniciales sería otra forma de ayudar a los estudiantes en la comprensión”, “puede estar bien para niveles bajos”, “me parece muy buena idea sobre todo para niveles como un final de A1 o A2”). Dos docentes también mencionaron la posibilidad de una utilización esporádica en otros niveles (“para estudiantes de niveles superiores no estoy seguro de si yo lo utilizaría o no. Tal vez ocasionalmente sí, dependiendo de la dificultad del material audiovisual con el que trabajemos”, “quizás no tanto para B1 o B2, aunque siempre viene bien alternar la metodología”), mientras que otro participante no lo emplearía en niveles altos (“para un nivel alto, este tipo de ayudas deberían ser prescindibles, ya que los estudiantes tendrían que ser lo suficientemente autónomos como para no necesitarlas”). En los comentarios orales se insistió en que era más adecuado para niveles iniciales.

El último objetivo de investigación consistía en comparar las opiniones de los profesores de ELE con las de un grupo de expertos que había participado en otro estudio (v. Casañ Núñez, 2015a). En ese trabajo se pidió a seis expertos que valoraron la primera versión de un marco teórico que describía la integración de preguntas de comprensión audiovisual en la imagen del texto audiovisual en forma de subtítulos. Para ello, se emplearon tres instrumentos: dos vídeos y un cuestionario. La primera grabación mostraba a un grupo de estudiantes adultos completando una actividad de comprensión audiovisual y tenía la función de ilustrar el conflicto de atención visual entre completar una tarea y observar un vídeo al mismo tiempo. La segunda grabación ejemplificaba la técnica docente en una secuencia cinematográfica para estudiantes de ELE adultos. El cuestionario fue el instrumento de recogida de datos y estaba formado mayoritariamente ítems Likert de cinco puntos (1 = muy en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 = de acuerdo, 5 = muy de acuerdo) y preguntas abiertas. Las respuestas cuantitativas y cualitativas sugirieron que los especialistas estaban de acuerdo con la mayor parte de los planteamientos del marco teórico y, al mismo tiempo, revelaron puntos susceptibles de mejora. La consideración de las valoraciones de los expertos llevó a la reformulación de la propuesta inicial. Existían claras diferencias entre el estudio con expertos y el estudio con profesores: en el primer caso se valoraba un marco teórico y en el segundo una aplicación del marco en dos tareas en una situación determinada. Esto limitaba tanto las posibles comparaciones como su alcance. No obstante, no dejaba de ser relevante conocer si se apreciaban similitudes o diferencias en alguna área. No se hallaron discrepancias y se identificaron tres aspectos en los que había coincidencias. En primer lugar, globalmente, las valoraciones de los expertos y los profesores eran positivas. Los profesores estaban de acuerdo con que las preguntas sobreimpresas representaban una ayuda para estudiantes adultos de ELE y especificaron dos de sus posibles beneficios. Por su parte, los expertos estaban de acuerdo o muy de acuerdo con que el procedimiento podía ser útil para la enseñanza de la comprensión auditiva/audiovisual y con que podría aportar varios beneficios, entre ellos, que podía reducir el conflicto de atención al presentar dentro del mismo campo visual el vídeo y la pregunta, y que podía favorecer que los estudiantes prestasen atención al vídeo durante más tiempo en comparación con visionados que presentaran las preguntas solo en papel. En segundo lugar, había similitudes en relación con algunos de los posibles beneficios de la técnica, puesto que tanto los profesores como los expertos consideraban que las sobreimpresiones ayudaban a focalizar la atención y que facilitaban continuar la actividad a partir de la siguiente pregunta en pantalla. En tercer lugar, existía un alto grado de conformidad respecto a los niveles para los que era más apropiada esta metodología. La mayoría de los docentes expresó que era más adecuado para niveles iniciales y esto coincidía con las

opiniones de algunos expertos y lo señalado en el marco teórico (“se estima especialmente beneficioso para estudiantes de niveles bajos. Asimismo, *a priori* se considera que esta técnica constituye una ‘ayuda extra’ y que paulatinamente debería abandonarse su uso”, Casañ Núñez, 2015a, p. 31).

5 Conclusiones

En este estudio mixto de tipo convergente (Creswell, 2014) cinco profesores de ELE del Centro de Idiomas de la Universidad de Valencia expresaron su opinión sobre una metodología novedosa: el uso de preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo como subtítulos y sincronizadas con los fragmentos relevantes. Los datos cuantitativos muestran que la valoración global de los docentes es que las preguntas sobreimpresas ayudan a los estudiantes, por un lado, y que existe un grado de acuerdo bastante alto entre los profesores ($W = .725$, p exacto $< .001$), por otro. Los resultados extraídos del análisis de los comentarios orales y escritos convergen con los resultados del análisis cuantitativo y, al mismo, precisan en qué consiste la ventaja para los estudiantes y para qué niveles es apropiado el procedimiento. En relación con el primer aspecto, los docentes manifiestan que este tipo de preguntas ayudan a focalizar la atención en los momentos relevantes del vídeo y a continuar la tarea si se pierde la concentración. En cuanto al nivel, la mayor parte de los docentes considera que esta técnica sería apropiada para estudiantes principiantes.

Este trabajo tiene algunas implicaciones para la didáctica y evaluación de la comprensión auditiva/audiovisual. Las valoraciones y comentarios de los profesores de ELE son coherentes con algunos principios de corte teórico en los que se sustenta esta técnica y con las opiniones de un grupo de expertos que valoró la primera versión del marco teórico (véase Casañ Núñez, 2015a). A pesar de la falta de otros estudios que apliquen y valoren esta técnica, es posible comparar los datos obtenidos del análisis de las opiniones de los docentes con los datos de un estudio preliminar llevado a cabo con catorce estudiantes de ELE universitarios (Casañ Núñez, en prensa). Al igual que los docentes, los aprendientes consideran que este procedimiento los ayudó y de sus apreciaciones se puede derivar que las preguntas sobreimpresas contribuyen a focalizar su atención en los momentos pertinentes y a minimizar el conflicto de atención entre observar el vídeo y completar la tarea.

Cabe reconocer que el estudio presenta varias limitaciones. En primer lugar, el número de profesores de ELE que participaron fue muy reducido y todos impartían clase en la misma institución. Por ello, sus valoraciones no pueden generalizarse a toda la población docente. En investigaciones futuras se debería contar con un mayor número de informantes procedentes de varios contextos de enseñanza. En segundo lugar, los textos empleados para ejemplificar la técnica eran muy breves (dos secuencias cinematográficas) y ambos tenían el mismo ámbito de uso de la lengua meta. Sería conveniente conocer la opinión de los docentes cuando las preguntas sobreimpresas aparecen en textos de distinta tipología, ámbito y duración. En tercer lugar, la técnica de presentación de las preguntas se valoró en una situación controlada y artificial (sin estudiantes) que se asemejaba a una prueba de evaluación. En trabajos futuros se podría investigar qué opinan los profesores de L2/LE sobre esta técnica cuando se emplea en una situación de clase.

Finalmente, este estudio abre una importante línea de investigación futura encaminada a averiguar si esta técnica de presentación de las preguntas tiene algún impacto en la comprensión y en la conducta visual de los estudiantes de lenguas extranjeras. Para ello, se propone efectuar estudios cuasiexperimentales o experimentales en los que se administre un test de comprensión audiovisual con dos variantes: una con las preguntas integradas en la imagen y otra con las preguntas en papel. Asimismo, se grabaría el comportamiento visual durante el visionado. La comparación de los resultados de los grupos permitiría determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en la prueba y en el tiempo de observación del texto audiovisual.

Agradecimientos

Deseo expresar mi gratitud a las personas que participaron en la investigación: a los tres expertos y a los cinco profesores de ELE. Asimismo, quiero dar las gracias a Charles Zaiontz (www.real-statistics.com) por la aclaración de una duda sobre la W de Kendall. Por último, agradezco al Comité Editorial de *E-JournALL* y a los revisores anónimos el minucioso trabajo de revisión y los valiosos comentarios para mejorar el manuscrito. La investigación fue apoyada por el programa “Becas Iberoamérica. Jóvenes Profesores e Investigadores. Santander Universidades”. Este artículo está dedicado a mi padre.

Referencias

- Alderson, J. Charles, Clapham, Caroline, & Wall, Dianne (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Ambrós Pallarès, Alba & Breu Pañella, Ramón (2007). *Cine y educación: el cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona, España: Graò.
- Baños-Piñero, Rocío & Chaume, Frederic (2009). Prefabricated orality: A challenge in audiovisual translation. *Intralinea, Special Issue: The Translation of Dialects in Multimedia*. Recuperado de <http://www.intralinea.org/specials/article/1714>
- Baralo Ottonelo, M. & Martín Leralta, S. (coords., 2010). LETRA-Diploma de lengua española para trabajadores inmigrantes. Guía del profesor. Madrid, España: Universidad Nebrija: http://www.diplomalettra.com/examen/letra/pdf/LETRA_guia_para_el_profesor.pdf
- Batty, Aaron Olaf (2014). A comparison of video- and audio-mediated listening tests with many-facet Rasch modeling and differential distractor functioning. *Language Testing*, 32(1), 3–20. doi:10.1177/0265532214531254
- Brown, James Dean (2011). Likert items and scales of measurement? *Shiken: JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, 15(1), 10-14.
- Calderhead, James (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. En David C. Berliner & Robert C. Calfee (eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 709-725). Nueva York, Nueva York: Macmillan.
- Casañ Núñez, Juan Carlos (2009). Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras. *MarcoELE*, 9, 1-142. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/9/jc.casan_grabaciones-audiovisuales.pdf
- Casañ Núñez, Juan Carlos (2015a). Un marco teórico sobre el uso de preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo como subtítulos: un estudio mixto. *MarcoELE*, 20, 1-45. Recuperado de <http://marcoele.com/compreension-audiovisual-y-subtitulos/>
- Casañ Núñez, Juan Carlos (2015b). Subtitulación de preguntas de comprensión audiovisual: ejemplificación en una secuencia de *Ópera prima* de Fernando Trueba. *Foroele*, 11, 45-56. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/7095>
- Casañ Núñez, Juan Carlos (2016). Desarrollo de una prueba de comprensión audiovisual. *MarcoELE*, 22, 1-70. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/22/casan-prueba_audiovisual.pdf
- Casañ Núñez, Juan Carlos (en prensa). Actividades de comprensión audiovisual con preguntas integradas en forma de subtítulos: la opinión de catorce estudiantes universitarios de español lengua extranjera. *Skopos. Revista Internacional de Traducción e Interpretación*.
- Chaume, Frederic (2001). La pretendida oralidad de los textos audiovisuales y sus implicaciones en traducción. En Rosa María Agost Canós & Frederic Chaume (eds.), *La traducción de los medios audiovisuales* (pp. 77-88). Castellón, España: Universidad Jaume I.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence, & Morrison, Keith (2011). *Research methods in education* (7ª ed.). Nueva York, Nueva York: Routledge.
- Coniam, David (2001). The use of audio or video comprehension as an assessment instrument in the certification of English language teachers: a case study. *System*, 29(1), 1-14. doi: 10.1016/S0346-251X(00)00057-9
- Consejo de Europa (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching and assessment*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press. Recuperado de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf
- Creswell, John W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Londres, Reino Unido: Pearson.
- Creswell, John W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4ª ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Creswell, John W., & Plano Clark, Vicki L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (3ª ed.). Londres, Reino Unido: Sage Publications.
- Díaz Cintas, Jorge (2003). *Teoría y práctica de la subtitulación inglés-español*. Barcelona, España: Ariel cine.
- Díaz Cintas, Jorge (2012). Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera. *Abehache, Revista da Associação Brasileira de Hispanistas*, 2(3). 95-114.
- De Vaus, David A. (2002). *Surveys in social research* (5ª ed.). Nueva Gales del Sur, Australia: Allen & Unwin.
- DeVellis, Robert F. (2003). *Scale development: Theory and applications*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

- Dörnyei, Zoltán (2003). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Dörnyei, Zoltán (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Duschl, Richard A., Schweingruber, Heidi A., & Shouse, Andrew W. (2006). Taking science to school: Learning and teaching science in grades K-8. Washington, DC: National Academy Press.
- Field, Andy (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3ª ed.). Londres, Reino Unido: Sage publications.
- Field, John (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Flowerdew, John, & Miller, Lindsay (2005). *Second language listening*. Nueva York, Nueva York: Cambridge University Press.
- Gernsbacher, Morton Ann (2015). Video captions benefit everyone. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 2(1), 195–202. doi:10.1177/2372732215602130 Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5214590/>
- Giovannini, Arno, Martín Peris, Ernesto, Rodríguez, María, & Simón, Terencio (1996). *Profesor en acción 3. Destrezas*. Madrid: Edelsa.
- Gruba, Paul (1993). A comparison study of audio and video in language testing. *JALT Journal*, 15(1), 85-88.
- Incalcaterra McLoughlin, Laura & Lertola, Jennifer (2014). Audiovisual translation in second language acquisition. Integrating subtitling in the foreign-language curriculum. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 70–83. doi:10.1080/1750399x.2014.908558
- Legendre, Pierre (2005). Species associations: The Kendall coefficient of concordance revisited. *Journal of Agricultural, Biological, & Environmental Statistics*, 10(2), 226-245. doi: 10.1198/108571105X46642
- Legendre, Pierre (2010). Coefficient of concordance. En Neil J. Salkind (ed.), *Encyclopedia of research design* (Vol. 1, pp. 164-169). Los Ángeles, California: SAGE Publications, Inc.
- Londe, Zsuzsa Cziraky (2009). The effects of video media in English as a second language listening comprehension tests. *Issues in Applied Linguistics*, 17(1), 41-50.
- Lynch, Tony (2009). *Teaching second language listening*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Mehta, Cyrus R., & Patel, Nitin R. (2012). *IBM SPSS exact tests*. Armonk, Nueva York, Nueva York: IBM Corporation.
- Meijer, Paulien C., Verloop, Nico, & Beijaard, Douwe (1999). Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 15, 59-84. doi: 10.1016/s0742-051x(98)00045-6
- Mendelsohn, David J. (1994). *Learning to listen: A strategy based approach for the second language learner*. Carlsbad, California: Dominie Press.
- Muñoz, Carmen (2016). Effects of age and proficiency on subtitle reading. An eye-tracking study. Resúmen recuperado de <https://congress.cc.jyu.fi/eurosla26/schedule/pdf/1435.pdf>
- Murillo Torrecilla, F. Javier (2004). *Cuestionarios y escalas de actitudes*. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Metodos/Materiales/Apuntes%20Cuestionario.pdf
- Ockey, Gary J. (2007). Construct implications of including still image or video in computer-based listening tests. *Language Testing*, 24(4), 517-537. doi: 10.1177/0265532207080771
- Pallant, Julie (2011). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS* (4ª ed.). Crowns Nest, Australia: Allen & Unwin
- Rial Boubeta, Antonio, & Varela Mallou, Jesús (2008). *Estadística práctica para la investigación en ciencias de la salud*. Coruña, España: Netbiblo.
- Richards, Jack C., & Burns, Anne (2012). *Tips for teaching listening*. Nueva York, Nueva York: Pearson Education.
- Rost, Michael (2016). *Teaching and researching listening* (3ª ed.). Nueva York, Nueva York: Routledge.
- Rubin, Joan (1995). An overview to A guide for the teaching of second language listening. En David J. Mendelsohn & Joan Rubin (eds.), *A guide for the teaching of second language listening* (pp. 7-11). San Diego, California: Dominie Press, Inc.
- Stempleski, Susan, & Tomalin, Barry (2001). *Film*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Stoller, Fredricka L. (1992). Using video in theme-based curricula. En Susan Stempleski & Pual Arcario (eds.), *Video in second language teaching: using, selecting and producing video for the classroom* (pp. 25-46). Nueva York, Nueva York: TESOL.

- Sueyoshi, Ayano, & Hardison, Debra M. (2005). The role of gestures and facial cues in second language listening comprehension. *Language Learning*, 55(4), 661-669. doi: 10.1111/j.0023-8333.2005.00320.x
- Suvorov, Ruslan S. (2008). Context visuals in L2 listening tests: the effectiveness of photographs and video vs. audio-only format. *Retrospective Theses and Dissertations* (paper 15448). Recuperado de <http://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=16447&context=rtd>
- Suvorov, Ruslan S. (2015). The use of eye tracking in research on video-based second language (L2) listening assessment: A comparison of context videos and content videos. *Language Testing*, 32(4), 463-483. doi: 10.1177/0265532214562099
- Sweller, John, Ayres, Paul, & Kalyuga, Slava (2011). *Cognitive load theory*. Londres, Reino Unido: Springer.
- Talaván, Noa (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Madrid, España: Octaedro.
- Underwood, Mary (1989). *Teaching listening*. Londres, Reino Unido: Longman.
- Ur, Penny (1994). *Teaching listening comprehension* (12^a reimp.). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Ur, Penny (1999). *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Vandergrift, Larry, & Goh, Christine Chuen Meng (2012). *Teaching and learning second language listening*. Nueva York, Nueva York: Routledge.
- Vanderplank, Robert (2016). *Captioned media in foreign language learning and teaching: Subtitles for the deaf and hard-of-hearing as tools for language learning*. Londres, Reino Unido: Palgrave Macmillan.
- Wagner, Elvis (2007). Are they watching? Test-taker viewing behavior during an L2 video listening test. *Language Learning and Technology*, 11(1), 67-86. Recuperado de <http://llt.msu.edu/vol11num1/pdf/wagner.pdf>
- Wagner, Elvis (2010a). The effect of the use of video texts on ESL listening test-taker performance. *Language Testing*, 27(4), 493-513. doi:10.1177/0265532209355668
- Wagner, Elvis (2010b). Test-takers' interaction with an L2 video listening test. *System*, 38(2), 280-291. doi: 10.1016/j.system.2010.01.003
- Wagner, Elvis (2013). An investigation of how the channel of input and access to test questions affect L2 listening test performance. *Language Assessment Quarterly*, 10(2), 178-195. doi:10.1080/15434303.2013.769552
- York, Erlend Urkedal (2016). Effects from using subtitled audiovisual material in second language acquisition. An experimental study in a second language learning classroom in Norway (memoria de máster). Universidad Noruega de Ciencia y Tecnología, Trondheim, Noruega. Recuperado de <https://www.ntnu.edu/documents/1535402/35615794/The+Master+-+ready+for+print2.pdf/e0847e77-2019-4de6-936d-2fd097820384>

Apéndice A

TAREA 1. ESCUCHA Y OBSERVA EL VÍDEO. EN LAS PREGUNTAS DE ELECCIÓN MÚLTIPLE SOLO UNA OPCIÓN ES CORRECTA.

1. ¿Cómo se llama la chica?

- a) Vanesa
- b) Violeta
- c) Verónica
- d) Virginia

2. ¿De qué hablan?

- a) la familia y los estudios de la chica
- b) la familia y el trabajo de la chica
- c) la casa y el trabajo de la chica
- d) la casa y los estudios de la chica

3. ¿Cuál es el teléfono de la chica?

4. Considerando todo el fragmento, ¿qué sentimientos puede tener el chico por la chica? Justifica brevemente la respuesta. Puedes responder en español, [en...] [también se mencionan las lenguas de los informantes conocidas por el investigador o por personas que puedan ayudarlo]

TAREA 2. ESCUCHA Y OBSERVA EL VÍDEO. EN LAS PREGUNTAS DE ELECCIÓN MÚLTIPLE SOLO UNA OPCIÓN ES CORRECTA.

1. ¿De qué temas habla el chico pelirrojo?

- a) Del tiempo atmosférico y de una antigua novia.
- b) Del tiempo atmosférico y de pintura.
- c) De pintura y de su aspecto físico.
- d) De su aspecto físico y de una antigua novia.

2. ¿Cómo se llama la chica?

- a) Marina
- b) María
- c) Margarita
- d) Maite

3. Considerando todo el fragmento, ¿qué sentimientos puede tener el chico pelirrojo por la chica? Justifica brevemente la respuesta. Puedes responder en español, [en...] [también se mencionan las lenguas de los informantes conocidas por el investigador o por personas que puedan ayudarlo]

Apéndice B

PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN AUDIOVISUAL INTEGRADAS EN EL VÍDEO: LA OPINIÓN DEL PROFESOR

El presente cuestionario tiene por finalidad conocer su opinión sobre el uso de preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo en forma de subtítulos, y sincronizadas con los fragmentos relevantes para responderlas. Las respuestas que proporcione son confidenciales y solo se utilizarán con fines académicos. Le agradezco su colaboración, le mantendré informado sobre los resultados de la investigación.

1. En general, ¿en qué medida está de acuerdo con que las preguntas sobreimpresas ayudan a los estudiantes? Señale la respuesta con un círculo.

- a) De acuerdo b) Ni de acuerdo ni en desacuerdo c) En desacuerdo

Secuencia de *Ópera prima*

2. ¿En qué medida está de acuerdo con que las preguntas sobreimpresas ayudan a los estudiantes? Complete la tabla poniendo equis.

	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
2.1. ¿Cómo se llama la chica?			
2.2. ¿De qué hablan?			
2.3. ¿Cuál es el teléfono de la chica?			
2.4. ¿Qué sentimientos puede tener el chico por la chica?			

Secuencia de *Los peores años de nuestra vida*

3. ¿En qué medida está de acuerdo con que las preguntas sobreimpresas ayudan a los estudiantes? Complete la tabla poniendo equis.

	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
3.1. ¿De qué temas habla el chico pelirrojo?			
3.2. ¿Cómo se llama la chica?			
3.3. ¿Qué sentimientos puede tener el chico pelirrojo por la chica?			

4. A continuación tiene un espacio en el que puede comentar cualquier aspecto sobre las preguntas en la imagen.

Apéndice C

PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN AUDIOVISUAL INTEGRADAS EN EL VÍDEO: LA OPINIÓN DEL PROFESOR

El presente cuestionario tiene por finalidad conocer la opinión del profesor de ELE sobre el uso de preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo en forma de subtítulos y sincronizadas con los fragmentos relevantes para responderlas en una situación concreta: con la proyección del vídeo en una pantalla común una sola vez, con los materiales de la actividad en papel, y sin pausas durante la emisión del vídeo. No existen respuestas correctas ni incorrectas. La información que proporcione se tratará de forma confidencial y solo se utilizará con fines académicos. Le agradezco su colaboración, le mantendré informado sobre los resultados de la investigación.

1. Sobre la base de la descripción del procedimiento y su ejemplificación, en general, ¿en qué medida está de acuerdo con que las preguntas sobreimpresas ayudan a los estudiantes? Señale la respuesta con un círculo.

- a) De acuerdo b) Ni de acuerdo ni en desacuerdo c) En desacuerdo

1.1. A continuación dispone de un espacio para hacer comentarios.

2. En la secuencia de *Ópera prima*, ¿en qué medida está de acuerdo con que las preguntas sobreimpresas ayudan a los estudiantes? Complete la tabla poniendo equis.

	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
2.1. ¿Cómo se llama la chica?			
2.2. ¿De qué hablan?			
2.3. ¿Cuál es el teléfono de la chica?			
2.4. ¿Qué sentimientos puede tener el chico por la chica?			

2.5. A continuación dispone de un espacio para hacer comentarios.

3. En la secuencia de *Los peores años de nuestra vida*, ¿en qué medida está de acuerdo con que las preguntas sobreimpresas ayudan a los estudiantes? Complete la tabla poniendo equis.

	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
3.1. ¿De qué temas habla el chico pelirrojo?			
3.2. ¿Cómo se llama la chica?			
3.3. ¿Qué sentimientos puede tener el chico pelirrojo por la chica?			

3.4. A continuación dispone de un espacio para hacer comentarios.

4. ¿Sabe utilizar algún programa de subtitulación? Señale la respuesta con un círculo.

- 1) No 2) Mal 3) Regular 4) Bien

4.1. Si no tiene formación en este campo, ¿estaría dispuesto a aprender a usar un programa gratuito de subtitulación para sus clases de ELE? Señale la respuesta con un círculo.

- 1) No 2) No estoy seguro 3) Sí

5. Si hubiera materiales disponibles para la enseñanza del ELE que incorporaran las preguntas de comprensión en forma de subtítulos, ¿los utilizaría? Señale la respuesta con un círculo.

- 1) No 2) No estoy seguro 3) Sí

6. A continuación puede comentar cualquier aspecto sobre la integración de las preguntas en la imagen.

Actividades de comprensión audiovisual con preguntas integradas en forma de subtítulos: la opinión de catorce estudiantes universitarios de español lengua extranjera¹

Juan Carlos Casañ Núñez
Universidad Politécnica de Valencia
juacanue@posgrado.upv.es

Resumen: Escuchar, ver, leer y escribir al mismo tiempo en un idioma extranjero es muy complicado. Este trabajo es parte de una investigación que estudia el uso de preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo a modo de subtítulos y sincronizadas con los fragmentos relevantes para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Frente a visionados con los materiales solo en papel, esta técnica podría reducir el conflicto de atención visual entre observar el vídeo y completar la tarea, al acercar espacial y temporalmente las preguntas y las partes pertinentes. En este estudio exploratorio de encuesta catorce estudiantes universitarios con un nivel de comprensión audiovisual en español lengua extranjera B2⁺/C1 expresaron su opinión sobre esta metodología. Los instrumentos empleados fueron una tarea de comprensión audiovisual y un cuestionario. Los resultados indicaron que, globalmente, los estudiantes estaban de acuerdo con que las preguntas sobreimpresas ayudaban. Finalmente se discuten las limitaciones del estudio y se sugieren varias líneas de investigación.

Palabras clave: comprensión auditiva, comprensión audiovisual, cuestionario, subtítulos, vídeo, español lengua extranjera

Viewing comprehension activities with questions embedded in the form of subtitles: the opinion of fourteen Spanish as foreign language university students

Abstract: Listening, viewing, reading and writing simultaneously in a foreign language is very complicated. This work is part of wider research which investigates the use of viewing comprehension questions embedded in the video in the form of subtitles and synchronized with the pertinent fragments, for the purpose of language learning. Compared to viewings where the task

¹ Publicado en *Skopos, Revista Internacional de Traducción e Interpretación*, 7, 19-38.

is available only on paper, this technique could reduce the visual attention conflict between watching the video and completing the activity, by spatially and temporally approximating the questions and the relevant scenes. In this exploratory survey study fourteen university students with a B2⁺/C1 audiovisual comprehension level in Spanish as a Foreign Language expressed their opinion on this methodology. The instruments were an audiovisual comprehension activity and a questionnaire. The results suggested that, globally, students agreed that imprinted questions helped them. Finally, the limitations of the study are discussed and various directions for future research are suggested.

Key words: listening, audiovisual comprehension, questionnaire, subtitles, video, Spanish as a foreign language

Sumario: 1. Antecedentes. 1.1. Definición de la comprensión auditiva. 1.2. El papel de los materiales en vídeo en la didáctica de la comprensión auditiva/audiovisual. 1.3. Complejidad de la fase de visionado. 1.4. El estudio actual. 2. Método. 2.1. Diseño. 2.2. Participantes. 2.3. Instrumentos. 2.4. Procedimiento. 2.5. Análisis de datos. 3. Resultados y discusión. 3.1. ¿En qué medida los estudiantes de español lengua extranjera (ELE) estaban de acuerdo o en desacuerdo con que las preguntas integradas como subtítulos los ayudaban? 3.2. ¿Había acuerdo entre los aprendientes en la valoración de las preguntas integradas en forma de subtítulos? 3.3. ¿Se puede extraer alguna conclusión de las respuestas cualitativas de los estudiantes? ¿Cuál? Conclusión

1. Antecedentes

1.1. Definición de la comprensión auditiva

Debido al carácter interno de la comprensión auditiva, resulta complejo estudiar su naturaleza y llegar a una descripción definitiva. Del mismo modo que otros autores (Lynch, 2012; Martín Peris, 1991/2007; Riley, 1979), se considera que la comprensión auditiva es un proceso de interpretación de información auditiva y visual. Rubin (1995b, p. 7) propone la siguiente definición: “an active process in which listeners select and interpret information which comes from auditory and visual cues in order to define what is going on and what the speakers are trying to express”. Asimismo, se aboga por una terminología representativa del carácter multimodal de la inmensa mayoría de las situaciones de comprensión auditiva, como sugieren Harris (2003), Lynch (2012) y Riley (1979). Así, se propone utilizar *comprensión auditiva/audiovisual* para poner de manifiesto

la doble dimensión de esta actividad comunicativa. De ahora en adelante, se emplea este término.

1.2. El papel de los materiales en vídeo en la didáctica de la comprensión auditiva/audiovisual

Los materiales en vídeo deberían predominar sobre las grabaciones de audio para practicar la comprensión auditiva/audiovisual (Lynch, 2009; Mendelsohn, 1994; Rubin, 1995a; Ur, 1999). Como se ha defendido previamente (Casañ Nuñez, 2015), se pueden señalar varias razones. Para empezar, es congruente con una concepción de la comprensión auditiva/audiovisual como proceso de interpretación de información auditiva y visual (v. § 1.1). Además, permite apreciar la realidad de la mayoría de nuestras interacciones verbales: conversamos cara a cara y en un contexto determinado. Asimismo, el vídeo tiene un efecto positivo en la motivación (Flowerdew & Miller, 2005; Ur, 1984/1994, 1999; Vandergrift & Goh, 2012). Por último, existen argumentos a favor del aprendizaje multimodal. Según la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia (en adelante TCAM) lo multimedia “takes advantage of the full capacity of humans for processing information. When we present material only in the verbal mode, we are ignoring the potential contribution of our capacity to also process material in the visual mode” (Mayer, 2005, p. 4). Así, según el principio multimedia de la TCAM “students learn better from words and pictures than from words alone” (Mayer, 2001, p. 63). Esta teoría no fue desarrollada específicamente para el aprendizaje de lenguas extranjeras, pero algunos principios se extienden al aprendizaje de lenguas extranjeras (Plass & Jones, 2005). En relación con el principio multimedia, estos autores señalan que “it is the combination of both visual and verbal presentations of information that has most strongly and consistently supported listening and reading comprehension and vocabulary acquisition” (p. 479).

1.3. Complejidad de la fase de visionado

“It is extremely difficult to listen and write at the same time, particularly in a foreign language” (Underwood, 1989, p. 48). Como se ha afirmado anteriormente (Casañ Nuñez, 2015), escuchar, ver, leer y escribir al mismo tiempo puede ser todavía más difícil. En primer lugar, existe un conflicto de atención visual entre observar el vídeo y efectuar una tarea escrita al mismo tiempo. Este conflicto es parcialmente responsable del bajo nivel de atención a la imagen en investigaciones que han cuantificado el tiempo que los aprendientes de una L2 miran en dirección al vídeo en una situación de

examen de comprensión auditiva/audiovisual². Ockey (2007) no precisa la media de tiempo que los examinandos observan el vídeo, pero a partir de los tiempos individuales se puede calcular que es el 44.9 %. Wagner (2007) obtiene que los participantes miran en dirección a la pantalla una media del 69 % del tiempo de reproducción, Wagner (2010) el 48 %, y Suvorov (2015) el 58 % en *content videos* y el 51 % en *context videos*. Parece obvio que un bajo grado de atención a la imagen del texto audiovisual puede repercutir negativamente tanto en la comprensión del vídeo como en la práctica de la comprensión auditiva/audiovisual.

Además del conflicto de atención visual, debe tenerse presente que “there is universal agreement that working memory when dealing with novel information is very limited in capacity” (Sweller, Ayres & Kalyuga, 2011, p. 42). Como consecuencia de ello, prestar atención al texto audiovisual y a la tarea de forma simultánea puede saturar la memoria de trabajo.

1.4. *El estudio actual*

Este trabajo es parte de una investigación conducente al título de doctor que explora el empleo de preguntas de comprensión audiovisual integradas en la imagen del vídeo como subtítulos. Básicamente, el procedimiento consiste en que el enunciado de cada cuestión aparece en pantalla segundos antes de que comience el fragmento pertinente del texto audiovisual y permanece visible hasta su finalización. Esta técnica podría minimizar los problemas señalados en el § 1.3. Por un lado, podría reducir el conflicto de atención visual entre observar el vídeo y efectuar la tarea, al aproximar espacialmente las preguntas y los fragmentos relevantes. Por otro lado, podría disminuir las necesidades cognitivas de la actividad, al no tener que prestar atención a varias preguntas de forma simultánea. A partir de la experiencia docente con esta técnica, la revisión de la bibliografía y los comentarios de seis expertos, se formuló un marco teórico que describía el procedimiento y sus posibles ventajas e inconvenientes (v. Casañ Núñez, 2015). Hasta la fecha no se ha investigado cómo valoran los estudiantes de lenguas extranjeras esta metodología. Sobre la base de que las opiniones de los aprendientes son “pertinent and important to understanding how languages are learned and taught” (Wesely, 2012, p. 98), es necesario hacerlo.

² También intervienen otros factores, como puedan ser la complejidad de la tarea, la perceptibilidad del input visual, el estrés generado por la prueba, la influencia de la videocámara en la conducta visual...

El estudio era de carácter exploratorio y tenía el propósito de responder a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿En qué medida los estudiantes de español lengua extranjera (ELE) estaban de acuerdo o en desacuerdo con que las preguntas integradas como subtítulos los ayudaban?
2. ¿Había acuerdo entre los aprendientes en la valoración de las preguntas integradas en forma de subtítulos?
3. ¿Se puede extraer alguna conclusión de las respuestas cualitativas de los estudiantes? ¿Cuál?

2. Método

2.1. Diseño

Se empleó un *cross-sectional survey design* (Creswell, 2012, pp. 377-379). Se eligió por dos motivos. En primer lugar, los cuestionarios son “uniquely capable of gathering a large amount of information quickly” (Dörnyei, 2007, p. 101). Y en segundo lugar, permitía recoger datos cuantitativos y cualitativos al mismo tiempo, tal como se pretendía.

2.2. Participantes

La selección de la muestra fue no probabilística por conveniencia (Dörnyei, 2007, pp. 98-99). El cuestionario fue completado por los estudiantes que asistieron a clase de *Español 5* el día de la administración. *Español 5* era una asignatura de ELE de nivel B2/B2⁺ impartida en la Universidade de Coimbra en el curso académico 2013/2014. Diez participantes eran lusófonos, tres anglófonos y uno germanohablante con ascendencia hispana. Los aprendientes no lusohablantes eran Erasmus. Por los textos utilizados en clase y el tipo de tareas, se estimaba que los informantes tenían un nivel de comprensión audiovisual en torno al B2⁺/C1.

2.3. Instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos: una actividad de comprensión audiovisual y un cuestionario. En la actividad, las preguntas de comprensión se entregaban en papel y, además, aparecían integradas en el vídeo en forma de subtítulos y sincronizadas con los fragmentos relevantes. Su finalidad era exponer a los aprendientes a la situación experimental. La tarea provenía de un test de comprensión audiovisual en proceso de elaboración. Cabe añadir que la única diferencia entre la versión utilizada y la final reside en el tipo de fuente empleado en las sobreimpresiones (Times New Roman en lugar de Arial Narrow). El proceso de planificación, diseño y

experimentación puede consultarse en Casañ Núñez (2016). El ámbito de uso de la lengua meta era la comprensión de conversaciones informales del ámbito personal procedentes de comedias románticas cinematográficas españolas. La prueba medía tres habilidades: extraer datos concretos importantes, identificar las ideas generales, y reconocer sentimientos en conversaciones informales cara a cara. La tarea de comprensión audiovisual se encuentra en el anexo 1. En la tabla 1 se mencionan las características principales del texto de entrada y en la tabla 2 se recogen las características fundamentales de las preguntas. Para señalar la localización de la secuencia se ha empleado un código de tiempo de ocho dígitos frecuente en la grabación y edición de vídeo. Los tres primeros pares de dígitos indican las horas, los minutos y los segundos, respectivamente, y el último par, los fotogramas.

Tabla 1. Descripción del texto de entrada

1. Fuente	Videotexto (fuente: <i>MCER</i>) Secuencia cinematográfica del largometraje <i>Ópera prima</i> de Fernando Trueba Localización: de 00:00:00:00 a 00:02:36:12.
2. Autenticidad	Los textos tienen autenticidad de origen
3. Tipo de discurso predominante (fuente: DIALANG)	Fático
4. Ámbito predominante (fuente: <i>MCER</i>)	Personal
5. Duración del texto	2 minutos y 36 segundos
6. Velocidad del texto (impresión global)	Normal
7. Número de participantes	Dos
8. Acento de los participantes	Estándar
9. Número de visionados	Uno
10. Nivel del texto estimado	A2 / B1

Tabla 2. Características de las preguntas integradas como subtítulos

Subtítulo	Focalización	Tipo	Temporalización	N.º de líneas	Fuente y tamaño	Color	Nivel estimado
1. ¿Cómo se llama la chica?	Extraer datos concretos	Elección múltiple	00:01:10:00 00:01:37:09	una	Times New Roman 36	Blanco (código hex. #FFFFFF)	A1
2. ¿De qué hablan?	Identificar las ideas generales	Elección múltiple	00:01:44:14 00:02:02:02	una			A2/ B1
3. ¿Cuál es el teléfono de la chica?	Extraer datos concretos	Respuesta única	00:02:04:04 00:02:22:00	una			A2
4. ¿Qué sentimientos puede tener el chico por la chica?	Reconocer sentimientos	Respuesta abierta	00:02:27:08 00:02:36:12	dos			A2/ B1

El cuestionario tenía el objetivo de recopilar las valoraciones y comentarios de los estudiantes. Una primera versión fue pilotada con diez alumnos del mismo grupo que participaría posteriormente en el estudio. La versión final del instrumento contaba con tres partes: título, texto introductorio e ítems (v. anexo 2). El título trataba de ser lo más informativo posible. En el texto introductorio se precisaba el objetivo del cuestionario, se indicaba que no había respuestas correctas ni incorrectas, y se señalaba que los datos recogidos se tratarían de forma confidencial y que solo se emplearían con fines académicos.

Se emplearon dos formatos de ítem: Likert y respuesta abierta. Las preguntas tipo Likert (ítems 1., 2.1., 2.2., 2.3. y 2.4.) formaban una escala Likert que pretendía dar respuesta a la primera pregunta de investigación, esto es, averiguar si los estudiantes consideraban que las preguntas sobreimpresas representaban o no una ayuda. En el ítem 1 los aprendientes expresaban su opinión de forma general a partir de su experiencia completando la tarea. En los otros ítems, los participantes valoraban de forma individual cada una de las cuatro preguntas sobreimpresas.

Hay discrepancia de pareceres sobre el número de opciones de las escalas Likert. Likert (1932) emplea mayoritariamente cinco alternativas. Jacoby y Matell (1971) sugieren que tres categorías son suficientes. Allen y Seaman (2007) aconsejan un mínimo de cinco opciones, y Bisquerra y Pérez-Escoda (2015) recomiendan once. En este estudio se utilizó una escala con tres categorías de respuesta, con un equilibrio entre alternativas positivas y negativas, y con un punto central neutral. Se evitaron términos que indicaran acuerdo o desacuerdo total porque, según Cohen, Manion y Morrison (2011), las personas suelen evitarlos para no parecer extremistas. Los puntos de anclaje elegidos fueron los siguientes: de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo y en desacuerdo. Se escogieron tres opciones por dos motivos. En primer lugar, eran suficientes para averiguar si la valoración de las preguntas sobreimpresas era positiva, negativa o neutra. Y en segundo lugar, el tamaño de la muestra iba a ser reducido y probablemente iba a ser necesario colapsar las categorías.

Las preguntas abiertas pueden aportar más información que las cerradas gracias a la libertad de expresión, y pueden ayudar a identificar elementos que no se habían tenido en cuenta (Dörnyei, 2007). Su mayor inconveniente reside en la complejidad de analizarlas (Cohen et al., 2011). Se incluyó un ítem de esta índole para que los participantes pudiesen expresar su opinión libremente (ítem 3). Con el fin de que el nivel de producción escrita en ELE no limitara la respuesta, se ofreció la posibilidad de escribir tanto en español como en la lengua materna.

2.4. Procedimiento

El estudio tuvo lugar en diciembre de 2013 durante una clase de *Español 5* en la Universidade de Coimbra. Para reproducir la secuencia cinematográfica se empleó el equipo técnico que se utilizaba habitualmente en esa aula: pantalla de proyección tripié, videoprojector portátil, ordenador portátil y dos altavoces. Antes de nada, se describió la estructura de la prueba. Se mencionó que el test estaba compuesto por un fragmento de

una película y una tarea breves. También se comentó que el vídeo se visualizaría una sola vez porque así sucede normalmente cuando se ve cine fuera del aula, y porque se pretendía conocer lo que se comprendía después un solo visionado. Además, se anticipó que después del test se completaría un cuestionario. Antes de continuar, se preguntó si había alguna duda. Nadie manifestó tener dificultades y algunos participantes confirmaron su comprensión. Esa misma pregunta se formuló posteriormente en varios momentos: después de introducir el texto de entrada, después de pedir a los estudiantes que leyeran la prueba y el cuestionario, y después de explicar el funcionamiento de las preguntas sobreimpresas. En ninguno de los casos se plantearon dudas. A continuación se introdujo oralmente el vídeo con parte de la información que podría tener el público sobre la película. Acto seguido, se entregó la prueba (v. anexo 1) y se pidió a los estudiantes que la leyeran con atención. Después se anunció la existencia de las sobreimpresiones y se explicó su temporalización. A este respecto, se comentó que el vídeo estaba encajado entre dos franjas negras, que las preguntas sobreimpresas aparecían en la parte inferior segundos antes del fragmento relevante y que desaparecían cuando finalizaba dicho fragmento. También se puntualizó que existía una excepción: la última pregunta era visible durante los últimos segundos y era de comprensión global. Después se visualizó el vídeo. Se esperó a que todos los participantes terminaran la tarea para recoger las hojas de la prueba. Antes de repartir el cuestionario, el investigador señaló que se rellenaría de forma individual y que dispondrían de todo el tiempo que precisaran para completarlo. Enseguida, se repartió el cuestionario (v. anexo 2) y se pidió a los estudiantes lo leyeran atentamente. Los informantes lo completaron individualmente. La tarea se corrigió en la siguiente sesión de clase. En la revisión hubo acuerdo sobre las respuestas a los ítems 1, 2 y 3 y qué era aceptable en la pregunta 4.

2.5. Análisis de datos

Los datos cuantitativos (ítems 1., 2.1., 2.2., 2.3. y 2.4.) se introdujeron en la versión 21 de SPSS para Windows. Días más tarde se comprobó que los datos insertados eran correctos. Asimismo, se efectuó un análisis de frecuencias para verificar que no había valores anómalos ni perdidos. A continuación, se hallaron las modas de los ítems que formaban la escala (ítems 1., 2.1., 2.2., 2.3. y 2.4.). Para la representación de los datos se optó por utilizar tablas. De acuerdo con Dörnyei (2007), las tablas pueden proporcionar una descripción más precisa y rica que las figuras.

Para estimar el grado de acuerdo de los estudiantes en las respuestas a los ítems que formaban la escala Likert, se calculó la W de Kendall. Se siguió la recomendación de Mehta y Patel (2012) y se computó el valor p exacto.

Para conocer la fiabilidad de la escala Likert (ítems 1, 2.1, 2.2., 2.3., 2.4.) se hallaron las correlaciones elemento-total corregidas, el coeficiente de alfa de Cronbach y el coeficiente de alfa de Cronbach si se elimina el elemento. Después de comprobar la fiabilidad del instrumento, se creó una variable que contenía la puntuación total de cada informante en la escala. Cada “en desacuerdo” fue contabilizado como un punto, cada “ni de acuerdo ni en desacuerdo” como dos y cada “de acuerdo” como tres. No existe consenso sobre los análisis estadísticos apropiados con las escalas Likert (De Vaus, 2002; DeVellis, 2003). De acuerdo con Brown (2011), De Vaus (2002) y DeVellis (2003), se consideró que podían ser tratadas como datos intervalares y se computó los descriptivos de la escala de acuerdo con ese nivel de medida.

En relación con el análisis de datos cualitativos, Robson (1993, p. 370) señala que “there is no clear and accepted set of conventions for analysis corresponding to those observed with quantitative data”. Para su tratamiento se siguió la propuesta de Dörnyei (2003, p. 117):

1. Taking each person’s response in turn and marking in them any distinct content elements, substantive statements, or key points.
2. Based on the ideas and concepts highlighted in the texts (cf. Phase 1), forming broader categories to describe the content of the response in a way that allows for comparisons with other responses.

3. Resultados y discusión

3.1. ¿En qué medida los estudiantes de español lengua extranjera (ELE) estaban de acuerdo o en desacuerdo con que las preguntas integradas como subtítulos los ayudaban?

Las modas de los ítems (v. tabla 3) sugerían que la mayoría de los estudiantes estaban de acuerdo con que las preguntas sobreimpresas los ayudaban en términos generales (ítem 1) y de forma individual en la mitad de los casos (ítems 2.2. y 2.3.). También cabe destacar que el ítem 2.1. fue valorado de forma neutra y el 2.4. de manera negativa. Desafortunadamente, no se contempló la posibilidad de inquirir de los informantes los criterios utilizados para valorar la ayuda de las sobreimpresiones.

Tabla 3. Moda de los ítems de la escala

	N		Moda
	Válidos	Perdidos	
Ítem 1.	14	0	De acuerdo
Ítem 2.1.	14	0	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
Ítem 2.2.	14	0	De acuerdo
Ítem 2.3.	14	0	De acuerdo
Ítem 2.4.	14	0	En desacuerdo

Para estimar la fiabilidad de la escala Likert (ítems 1., 2.1, 2.2., 2.3., y 2.4.) se obtuvieron las correlaciones elemento-total corregidas, el coeficiente de alfa de Cronbach y los coeficientes de alfa de Cronbach si se elimina el elemento (v. tabla 4). Cuatro de las cinco correlaciones elemento-total corregidas eran superiores a .3, como recomiendan De Vaus (2002) y Pallant (2011). Esto sugería que estaban bien correlacionados con la puntuación global de la escala. La correlación del ítem 2.4. era inferior a .3 pero se encontraba dentro del mínimo admisible para Henning (1987, citado en Green, 2013). Las causas de esta correlación relativamente baja podrían guardar relación con que se pedía la opinión sobre una pregunta sobreimpresa diferente de las otras: por un lado, carecía del efecto focalizar en los momentos relevantes y, por otro, medía una habilidad del constructo distinta. La fiabilidad interna de la escala fue $\alpha = .825$. Según Cohen et al. (2011: p. 640), los valores comprendidos entre .80 y .90 son "highly reliable". En cuanto al alfa de Cronbach si se elimina el elemento, si el instrumento es fiable, ningún ítem debería reducir de forma significativa el alfa (Field, 2009). Todos los elementos contribuían de forma positiva, excepto el 2.4., que tenían un impacto negativo. No se prescindió de este ítem por dos razones: en primer lugar, el valor de alfa seguía siendo muy positivo (especialmente teniendo en cuenta el reducido número de elementos de la escala) y, en segundo lugar, era el único ítem dirigido a conocer la opinión de los estudiantes de ELE sobre una pregunta sobreimpresa que medía la comprensión de sentimientos y que carecía del efecto focalizar de la atención en el fragmento pertinente.

Tabla 4. Análisis de fiabilidad de la escala.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 1.	8.93	3.918	.876	.714

Ítem 2.1.	9.14	4.132	.794	.741
Ítem 2.2.	9.00	4.615	.550	.810
Ítem 2.3.	9.00	4.154	.754	.751
Ítem 2.4.	9.93	5.148	.250	.902

Alfa de Cronbach de los cinco ítems = .825

Como el análisis de fiabilidad resultó satisfactorio, se pudo crear una nueva variable que contenía la puntuación total de cada participante en la escala. Las puntuaciones podían oscilar entre cinco y quince, y se obtenían, respectivamente, contestando “en desacuerdo” y “de acuerdo” a todos los ítems. El elevado valor de la media (11.50 sobre 15) sugería que, globalmente, los estudiantes estaban de acuerdo con que las preguntas sobreimpresas los ayudaban. La desviación típica (2.565) era pequeña en relación con el promedio aritmético, y esto revelaba que el valor de la media era representativo de los resultados. Los estadísticos descriptivos de la escala se recogen en la tabla 5.

Tabla 5. Descriptivos de la escala

	N									
	Mínimo	Máximo	Media	Mediana	Desv. típ.	Asimetría	Error típico asimetría	Curtois	Error típico curtois	
Escala	14	5	15	11.50	12	2.565	-1.165	.597	2.038	1.154
N válido	14									

Nueve de los catorce informantes respondieron al ítem abierto (el número 3). Todos sus comentarios abordaron el mismo tema: la utilidad de las preguntas integradas en el vídeo. Siete de los nueve (el 77,78 %) manifestaron que el procedimiento era beneficioso. Cinco lo hicieron sin reparos (“ha sido útil de igual forma en todas”, “las preguntas en la pantalla ayudan”, “en general, me ha ayudado y valoro mucho la ayuda de las preguntas en la pantalla”) y dos con matices (“me ayudó un poco saber cuando iban a aparecer las preguntas, pero no creo que hiciera una diferencia con mi nota”, “a pesar de ser útil leer las preguntas mientras se oye, pienso que resulta un poco distractor”). Cuatro precisaron en qué consistía el apoyo: “si las preguntas aparecen en un contexto que lleva a la respuesta adecuada, todas son muy útiles”, “consiguen que la persona esté más atenta a la información”, “llaman nuestra atención para las respuestas

en el momento exacto”, “no tuve que mirar el papel y la pantalla al mismo tiempo (...) ayudan porque sabemos cuando van a pasar y nos ponemos más atentos”.

Por último, se interpretaron de forma conjunta los datos cuantitativos y cualitativos. Se observó un alto grado de convergencia entre ellos. El elevado valor de la media ($M = 11.50$ sobre 15, $DE = 2.565$) sugería que, globalmente, los estudiantes estaban de acuerdo con que las preguntas sobreimpresas los ayudaban. Las respuestas al ítem abierto reforzaban esta idea: de los nueve informantes que hicieron comentarios, siete indicaron que constituían un apoyo (el 77,78 %). Asimismo, de las observaciones de los estudiantes se podía derivar que las sobreimpresiones focalizaban la atención en los momentos relevantes, y que reducían el conflicto de atención entre ver el vídeo y completar la tarea. Cabe añadir que ambos beneficios se habían contemplado en el marco teórico que describía el procedimiento (v. Casañ Núñez, 2015, pp. 31-32).

3.2. ¿Había acuerdo entre los aprendientes en la valoración de las preguntas integradas en forma de subtítulos?

Para estimar el grado de acuerdo de los estudiantes en las respuestas a los ítems que formaban la escala (ítems 1., 2.1., 2.2., 2.3. y 2.4.) se empleó la W de Kendall. El coeficiente de concordancia de Kendall es “a measure of the agreement among several (m) quantitative or semiquantitative variables that are assessing a set of n objects of interest. In the social sciences, the variables are often people, called *judges*, assessing different subjects or situations” (Legendre, 2010, p. 164). La hipótesis nula es “the independence of the rankings produced by all judges” y la hipótesis alternativa consiste en que “at least one of the judges is concordant with one, or with some of the other judges” (Legendre, 2005, p. 232). Como el valor p exacto fue $< .001$ (v. tabla 6), se podía rechazar la hipótesis nula y aceptar la alternativa. El rango del coeficiente de Kendall va de cero (no hay acuerdo) a uno (acuerdo total), y los valores intermedios sugieren mayor o menor grado de acuerdo según su proximidad al uno o al cero. En el caso que nos ocupa, el valor de la W de Kendall fue .402. Esto indicaba un grado de acuerdo medio entre los estudiantes.

Tabla 6. Estadísticos de contraste de la W de Kendall

N	14
W de Kendall ^a	.402
Chi-cuadrado	22.489
gl	4

Sig. asintót.	.000
Sig. exacta	.000
Probabilidad en el punto	.000
<hr/>	
a. Coeficiente de concordancia de Kendall	

3.3. ¿Se puede extraer alguna conclusión de las respuestas cualitativas de los estudiantes? ¿Cuál?

Todas las opiniones de los informantes estaban relacionadas con la utilidad de las sobreimpresiones, es decir, con la primera pregunta de investigación. Por ello, se decidió integrar los comentarios en la respuesta a esa pregunta.

Conclusión

Escuchar, ver, leer y escribir simultáneamente es muy complicado, especialmente en una lengua extranjera. Este estudio forma parte de una investigación conducente al título de doctor que investiga el uso de preguntas de comprensión audiovisual sobreimpresas en el vídeo y sincronizadas con los fragmentos relevantes para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Frente a actividades con los materiales solo en papel, esta técnica podría reducir el conflicto de atención visual entre observar el vídeo y completar la tarea, al acercar espacial y temporalmente las preguntas y las partes pertinentes; y podría disminuir las necesidades cognitivas de la tarea, al no tener que prestar atención a varias preguntas al mismo tiempo.

En estudio exploratorio de encuesta catorce estudiantes universitarios con un nivel de comprensión audiovisual en ELE en torno al B2⁺/C1 expresaron su opinión sobre esta metodología. El elevado valor de la media en una escala tipo Likert (M = 11.50 sobre 15, DE = 2.565) indicaba que, globalmente, los estudiantes estaban de acuerdo con que las preguntas sobreimpresas los ayudaron; y el coeficiente de concordancia de Kendall revelaba que existía un grado de acuerdo medio en las respuestas a los ítems de la escala ($W = .402$, p exacto $< .001$). Nueve de los catorce informantes hicieron observaciones. Siete de ellos (el 77,78 %) manifestaron que las preguntas constituían un apoyo, lo que reforzaba el resultado obtenido en la escala. Asimismo, de los comentarios de los participantes se podía derivar que las sobreimpresiones focalizaban la atención en los momentos relevantes, y que reducían el conflicto de atención entre ver el vídeo y completar la tarea. Ambas consideraciones se habían señalado como posibles beneficios en un marco conceptual sobre esta metodología elaborado a partir de la experiencia docente, la revisión

bibliográfica y las valoraciones de seis expertos (v. Casañ Núñez, 2015, pp. 31-32).

La principal contribución de este trabajo reside en que se trata del primer estudio que investiga la opinión del estudiante de lenguas extranjeras sobre las actividades de comprensión audiovisual con preguntas sobreimpresas en el vídeo y sincronizadas con los fragmentos relevantes. También cabe señalar que la opinión positiva de los aprendices, así como sus observaciones sobre los (posibles) beneficios de la técnica, sugieren que esta metodología es potencialmente provechosa. Por último, el diseño de investigación, la tarea y el cuestionario constituyen una base sobre la que diseñar y llevar a cabo estudios similares más ambiciosos.

La investigación estuvo limitada por varios aspectos. En primer lugar, participaron un número reducido de estudiantes. En futuros estudios sería conveniente contar con un mayor número de informantes, con otro nivel de comprensión audiovisual y de otros contextos de enseñanza/aprendizaje. En segundo lugar, la selección de la muestra fue no probabilística. No constituye una justificación, pero este punto débil está presente en la mayor parte de la investigación empírica en ciencias humanas (Dörnyei, 2007). En tercer lugar, los aprendientes valoraron una tarea de evaluación. Sería relevante conocer cuál es su opinión cuando la técnica se emplea en una actividad de clase. Finalmente, además de conocer la opinión del estudiante de lenguas extranjeras, es imprescindible efectuar estudios (cuasi)experimentales con grupos de control y tratamiento para averiguar si las preguntas sobreimpresas tienen algún impacto en la comprensión audiovisual y en el tiempo de observación del vídeo.

Referencias bibliográficas

- ALLEN, I. E., & SEAMAN, C. A. (2007): "Likert scales and data analyses". *Quality Progress*, 40, 64-65.
- BISQUERRA, R., & PÉREZ-ESCODA, N. (2015): "¿Pueden las escalas Likert aumentar en sensibilidad?" *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 129-147. DOI: 10.1344/reire2015.8.2828
- BROWN, J. D. (2011): "Likert items and scales of measurement?" *Shiken: JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*. 15(1), 10-14.
- CASAÑ NÚÑEZ, J. C. (2015): "Un marco teórico sobre el uso de preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo como subtítulos: un estudio mixto". *MarcoELE* 20, 1-45. Recuperado de <http://marcoele.com/comprencion-audiovisual-y-subtitulos/>

- _____ (2016): "Desarrollo de una prueba de comprensión audiovisual". *MarcoELE* 22, 1-70. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/22/casan-prueba_audiovisual.pdf
- COHEN, L., MANION, L., & MORRISON, K. (2011): *Research methods in education* (7ª ed.). Nueva York: Routledge.
- CRESWELL, J. W. (2012): *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4ª ed.). Boston, MA: Pearson.
- DE VAUS, D. A. (2002): *Surveys in social research* (5ª ed.). Nueva Gales del Sur: Allen & Unwin.
- DEVELLIS, R. F. (2003): *Scale development: theory and applications*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- DÖRNYEI, Z. (2003): *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- _____ (2007): *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- FIELD, A. (2009): *Discovering statistics using SPSS* (3ª ed.). Londres: Sage publications.
- FLOWERDEW, J. & MILLER, L. (2005): *Second language listening*. Nueva York: Cambridge University Press.
- GREEN, R. (2013): *Statistical analyses for language testers*. Nueva York: Palgrave.
- HARRIS, T. (2003): "Listening with your eyes: The importance of speech-related gestures in the language classroom". *Foreign Language Annals* 36(2), 180-187. DOI: 10.1111/j.1944-9720.2003.tb01468.x
- JACOBY, J., & MATELL, M. S. (1971): "Three-point Likert scales are good enough". *Journal of Marketing Research* 8, 495-500.
- LEGENDRE, P. (2005): "Species associations: The Kendall coefficient of concordance revisited". *Journal of Agricultural, Biological, & Environmental Statistics* 10(2), 226-245. DOI: 10.1198/108571105X46642
- LEGENDRE, P. (2010): "Coefficient of concordance". En N. J. SALKIND (ed.) *Encyclopedia of research design* (Vol. 1, pp. 164-169). Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- LIKERT, R. (1932): "A technique for the measurement of attitudes". *Archives of Psychology*, 22(140), 1-55.
- LYNCH, T. (2009): *Teaching second language listening*. Oxford: Oxford University Press.

- _____ (2012): "Traditional and modern skills. Introduction". En M. EISENMANN & T. SUMMER (eds.), *Basic issues in EFL teaching and learning* (pp. 69-81). Heidelberg: Winter.
- MARTÍN PERIS, E. (2007): "La didáctica de la comprensión auditiva". *MarcoELE 5*. Recuperado de: <http://marcoele.com/la-didactica-de-la-comprension-auditiva/> (Trabajo original publicado en 1991)
- MAYER, R. (2001): *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (2005): "Introduction to multimedia learning". En R. MAYER (ed.) *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 1-16). Cambridge: Cambridge University Press.
- MEHTA, C. R., & Patel, N. R. (2012): *IBM SPSS exact tests*. Armonk, Nueva York: IBM Corporation.
- MENDELSON, D. (1994): *Learning to listen: a strategy based approach for the second language learner*. Carlsbad: Dominie Press.
- OCKEY, G. J. (2007): "Construct implications of including still image or video in computer-based listening tests". *Language Testing* 24(4), 517-537. DOI: 10.1177/0265532207080771
- PALLANT, J. (2011): *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS* (4ª ed.). Maidenhead: Open University Press/McGraw-Hill.
- PLASS, J. L. & L. C. JONES (2005): "Multimedia learning in second language acquisition". En R. MAYER (ed.) *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 467-488). Cambridge: Cambridge University Press.
- RILEY, P. (1979): "Viewing comprehension: «L'oeil écoute»". *Mélanges CRAPEL* 10, 80-95. Recuperado de <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/6riley.pdf>
- ROBSON, C. (1993): *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford: Blackwell Publishing.
- RUBIN, J. (1995a): "The contribution of video to the development of competence in listening". En D. J. MENDELSON & J. RUBIN (eds.) *A guide for the teaching of second language listening* (pp. 151-165). San Diego, California: Dominie Press, Inc.
- _____ (1995b): "An overview to A guide for the teaching of second language listening". En D. J. MENDELSON & J. RUBIN (eds.) *A guide for the teaching of second language listening* (pp. 7-11). San Diego, California: Dominie Press, Inc.
- SUVOROV, R. S. (2015): "The use of eye tracking in research on video-based second language (L2) listening assessment: A comparison of context videos and content videos". *Language Testing*, 32(4), 463-483. doi: 10.1177/0265532214562099

- SWELLER, J., AYRES, P., & KALYUGA, S. (2011): *Cognitive load theory*. Londres: Springer.
- UNDERWOOD, M. (1989): *Teaching listening*. Londres: Longman.
- UR, P. (1994): *Teaching listening comprehension* (12^a reimp.). Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. (1999): *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VANDERGRIFT, L., & GOH, C. C. M. (2012): *Teaching and learning second language listening*. Nueva York: Routledge.
- WAGNER, E. (2007): "Are they watching? Test-taker viewing behavior during an L2 video listening test". *Language Learning and Technology* 11(1), 67-86. Recuperado de <http://llt.msu.edu/vol11num1/pdf/wagner.pdf>
- _____. (2010): "Test-takers' interaction with an L2 video listening test". *System* 38(2), 280-291. DOI: 10.1016/j.system.2010.01.003
- WESELY, P. M. (2012): Learner attitudes, perceptions, and beliefs in language learning. *Foreign Language Annals*, 45(s1), s98–s117. doi:10.1111/j.1944-9720.2012.01181.x

ANEXO 1

Español 5

Nombre:

Escucha y observa el vídeo. En las preguntas de elección múltiple solo una opción es correcta.

1. ¿Cómo se llama la chica?

- a) Vanesa
- b) Violeta
- c) Verónica
- d) Virginia

2. ¿De qué hablan?

- a) la familia y los estudios de la chica
- b) la familia y el trabajo de la chica
- c) la casa y el trabajo de la chica

d) la casa y los estudios de la chica

3. ¿Cuál es el teléfono de la chica?

4. Considerando todo el fragmento, ¿qué sentimientos puede tener el chico por la chica? Justifica brevemente la respuesta. Puedes responder en español, portugués o inglés.

ANEXO 2

Preguntas sobreimpresas: la opinión del estudiante

El presente cuestionario tiene por finalidad conocer qué piensas sobre el uso de preguntas de comprensión integradas en el vídeo en forma de subtítulos. No existen respuestas correctas ni incorrectas porque estás expresando tu opinión. La información que proporcionas se tratará de forma confidencial y solo se utilizará con fines académicos.

1. Sobre la base de tu experiencia global completando la tarea, ¿en qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con que las preguntas sobreimpresas te han ayudado? Señala la respuesta con un círculo.

- a) De acuerdo
- b) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- c) En desacuerdo

2. De forma individual, ¿en qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con que las preguntas sobreimpresas te han ayudado? Completa la tabla poniendo equis (X).

	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
2.1. ¿Cómo se llama la chica?			
2.2. ¿De qué hablan?			
2.3. ¿Cuál es el teléfono de la chica?			
2.4. ¿Qué sentimientos puede tener el chico por			

la chica?

3. A continuación tienes un espacio en el que puedes comentar cualquier aspecto sobre las preguntas en la imagen. Puedes responder en español, portugués o inglés.

CASAÑ NÚÑEZ, JUAN CARLOS
UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA
DESARROLLO DE UNA PRUEBA DE COMPRENSIÓN AUDIOVISUAL *

BIODATA

Doctorando en el programa en Lenguas y Tecnología de la Universidad Politécnica de Valencia, Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo-Instituto Cervantes, licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Valencia y en Filología Inglesa por la Universidad Jaume I (Castellón). Ha desarrollado su labor profesional en las áreas de la enseñanza del ELE y de la educación en España, Estados Unidos, Francia, Polonia y Portugal. Se puede consultar una selección de sus publicaciones en Academia.edu.

El autor puede ser contactado en la siguiente dirección de correo-e: juacanue@posgrado.upv.es

RESUMEN

Este artículo forma parte de una investigación doctoral que estudia el uso de preguntas de comprensión audiovisual integradas en la imagen del vídeo como subtítulos y sincronizadas con los fragmentos de vídeo relevantes. Anteriormente se han publicado un marco teórico que describe esta técnica (Casañ Núñez, 2015b) y un ejemplo en una secuencia didáctica (Casañ Núñez, 2015a).

El presente trabajo detalla el proceso de planificación, diseño y experimentación de una prueba de comprensión audiovisual con dos variantes que será administrada junto con otros instrumentos en estudios cuasiexperimentales con grupos de control y tratamiento. Fundamentalmente, se pretende averiguar si la subtitulación de las preguntas facilita la comprensión, si aumenta el tiempo que los estudiantes miran en dirección a la pantalla y conocer la opinión del grupo de tratamiento sobre esta técnica.

En la fase de experimentación se efectuaron seis estudios. En el último estudio piloto participaron cuarenta y un estudiantes de ELE (veintidós en el grupo de control y diecinueve en el de tratamiento). Las observaciones de los informantes durante la administración de la prueba y su posterior corrección sugirieron que las indicaciones sobre la estructura del test, las presentaciones de los textos de entrada, la explicación sobre el funcionamiento de las preguntas subtituladas para el grupo experimental y la redacción de los ítems resultaron comprensibles. Los datos de las dos variantes del instrumento se sometieron a sendos análisis de facilidad, discriminación, fiabilidad y descriptivos. También se calcularon las correlaciones entre los test y dos tareas de un examen de comprensión auditiva. Los resultados mostraron que las dos versiones de la prueba estaban preparadas para ser administradas.

PALABRAS CLAVE: comprensión auditiva, comprensión audiovisual, evaluación de la comprensión audiovisual, subtitulación, vídeo

ABSTRACT

This paper is part of wider doctoral research exploring the use of audiovisual comprehension questions embedded in the image as subtitles and synchronized with the relevant fragments. A framework describing this technique (Casañ Núñez, 2015b) and an example in a pedagogical sequence (Casañ Núñez, 2015a) have already been published.

This present work details the planning, design and trialling of an audiovisual comprehension test with two variants to be administered together with other instruments in quasi-experimental studies with control and treatment groups. Basically, the aim is to investigate whether subtitled questions facilitate comprehension, whether students' time looking at the screen increases, and what the treatment group thinks about the technique.

In the trialling phase, six studies were conducted. Forty-one SFL students participated in the last pilot study (twenty-two in the control and nineteen in experimental group). The observations of the informants during the test administration and the subsequent correction suggested that the directions on the test structure, the presentation of the input texts, the explanation of how the subtitled questions work for the experimental group and the wording of the items were all understood. The data of each version of the instrument was subjected to analysis of facility, discrimination, reliability and descriptives. Correlations between the tests and two tasks from a listening exam were also calculated. Results showed that the two versions of the test were ready to be administered.

KEY WORDS: listening, audiovisual comprehension, testing audiovisual comprehension, subtitling, video

ÍNDICE

1. Antecedentes	5
1.1. Concepto de comprensión auditiva / audiovisual	5
1.2. Procesos de comprensión auditiva / audiovisual	5
1.3. La dimensión visual es parte del mensaje	6
1.4. Investigaciones sobre el impacto de la imagen, la conducta visual y la valoración de la imagen	7
1.5. Complejidad de las actividades de comprensión audiovisual simultáneas al visionado	8
1.6. Preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo como subtítulos	8
1.7. La evaluación de la comprensión auditiva / audiovisual con vídeo	9
1.8. El estudio actual	10
2. Desarrollo del test	12
2.1. Planificación	12
2.1.1. Propósito y destinatarios	12
2.1.2. Necesidad	13
2.1.3. Ámbito de uso de la lengua meta	13
2.1.4. Delimitación del constructo	13
2.1.5. Longitud y duración del test	15
2.1.6. Nivel de los ítems	16
2.1.7. Tipo de ítems	16
2.1.8. Puntuación de los ítems	17
2.1.9. Otras consideraciones	17
2.2. Diseño	19
2.2.1. Especificaciones de los textos de entrada	19
2.2.2. Indicaciones para los examinandos	21
2.2.2.1. Presentación de la estructura general del test	21
2.2.2.2. Introducción de los textos de entrada	21
2.2.2.3. Explicación del funcionamiento de las preguntas subtituladas	21
2.2.3. Primera formulación de los ítems	22
2.3. Experimentación	22
2.3.1. Estudio 1	23
2.3.2. Estudio 2	24
2.3.2.1. Objetivos	24
2.3.2.2. Diseño de investigación	24
2.3.2.3. Método	24
2.3.2.3.1. Participantes	24
2.3.2.3.2. Instrumento	25
2.3.2.3.3. Procedimiento	27
2.3.2.3.4. Análisis de datos	27
2.3.2.4. Resultados y discusión	27
2.3.3. Estudio 3	29
2.3.3.1. Objetivos	29
2.3.3.2. Diseño de investigación	29
2.3.3.3. Método	30
2.3.3.3.1. Participantes	30
2.3.3.3.2. Instrumento	30
2.3.3.3.3. Procedimiento	32
2.3.3.3.4. Análisis de datos	32
2.3.3.4. Resultados y discusión	33
2.3.4. Estudio 4	34
2.3.5. Estudio 5	36
2.3.5.1. Objetivos	36
2.3.5.2. Diseño de investigación	36
2.3.5.3. Método	37
2.3.5.3.1. Participantes	37

2.3.5.3.2. Instrumento	40
2.3.5.3.3. Procedimiento	42
2.3.5.3.4. Análisis de datos	43
2.3.5.4. Resultados y discusión	44
2.3.5.4.1. Claridad de las indicaciones y los ítems	44
2.3.5.4.2. Tiempo empleado	44
2.3.5.4.3. Análisis de facilidad	44
2.3.5.4.4. Análisis de discriminación	45
2.3.5.4.5. Análisis de fiabilidad interna	46
2.3.5.4.6. Análisis descriptivo	47
2.3.5.4.7. Correlaciones	48
2.3.5.4.8. Limitaciones	50
2.3.6. Estudio 6	51
2.3.6.1. Objetivos	52
2.3.6.2. Diseño de investigación	52
2.3.6.3. Método	53
2.3.6.3.1. Participantes	53
2.3.6.3.2. Instrumento	53
2.3.6.3.3. Procedimiento	53
2.3.6.3.4. Análisis de datos	54
2.3.6.4. Resultados y discusión	54
3. Conclusiones	56
Agradecimientos	58
Bibliografía	58
Anexos	65
Anexo 1	65
Anexo 2	66
Anexo 3	67
Anexo 4	68
Anexo 5	69

1. ANTECEDENTES

1.1. CONCEPTO DE COMPRENSIÓN AUDITIVA / AUDIOVISUAL

A diferencia de la expresión oral y escrita, que tienen productos observables, la comprensión auditiva sucede de manera interna, invisible a los ojos del observador. Incluso cuando el oyente responde con un gesto o una interjección que sugieren que ha comprendido, el interlocutor no puede tener la seguridad de que haya sido así (Lynch, 2009). Debido a este carácter invisible, resulta complejo analizar su naturaleza y llegar a una descripción definitiva.

En este artículo se concibe la comprensión auditiva como un proceso de interpretación de información auditiva y visual, como sugieren especialistas como Riley (1979), Martín Peris (1991), Rubin (1995) y Lynch (2012). Rubin (1995: 7) propone la siguiente definición: “an active process in which listeners select and interpret information which comes from auditory and visual cues in order to define what is going on and what the speakers are trying to express”. Asimismo, se aboga por una terminología que recoja el carácter multimodal de la mayor parte de las situaciones de comprensión auditiva, como apuntan autores como Riley (1979), Harris (2003) y Lynch (2012). De este modo, se sugiere destinar *comprensión auditiva* a la comprensión de información a través del canal oral (por ejemplo, una conversación telefónica), utilizar *comprensión audiovisual* para describir la comprensión de información simultáneamente por el canal oral y el visual (por ejemplo, la comprensión de material en vídeo), y emplear *comprensión auditiva / audiovisual* para hablar de forma general. En lo que resta de artículo se sigue esta propuesta, aunque somos conscientes de que el término *comprensión auditiva* predomina en la literatura.

1.2. PROCESOS DE COMPRENSIÓN AUDITIVA / AUDIOVISUAL

La comprensión auditiva / audiovisual puede parecer un proceso sencillo y natural: un interlocutor produce un enunciado e inmediatamente otro interlocutor puede comprenderlo. Sin embargo, desde un punto de vista psicolingüístico, resulta sorprendente que el oyente sea capaz de percibir e interpretar la información verbal y no verbal en tiempo real.

En la actualidad se distinguen dos sentidos en el procesamiento: de abajo arriba (también conocido como *bottom-up*, ascendente o sintético) y de arriba abajo (también llamado *top-down*, descendente o analítico). Nunan (1999: 200) describe el procesamiento de abajo arriba como “a process of decoding the sounds that one hears in a linear fashion, from the smallest meaningful units (or phonemes) to complete texts”. Lynch (2009: 162) define el procesamiento de arriba abajo como “the listener’s use of higher level information, such as expectations and topic knowledge, to construct an interpretation of an incoming message”. Estos procesos son interdependientes. Flowerdew y Miller (2005: 25) relatan que “experimental subjects are unable to identify truncated sounds in isolation from the words they form part of, whereas subjects are quite able to identify truncated words so long as they are presented with the surrounding context”. Para Field (2008: 133) “we could not identify the topic of an utterance without some minimal

decoding, and we could not appreciate the relevance of the utterance without some minimal use of context and co-text”.

Un aspecto clave en la actualidad es conocer cómo se relacionan los procesos *top-down* y *bottom-up* (Lynch, 2006; Field, 2008). Lynch (2010) describe un estudio realizado por Long en 1990 en el que se comparó los efectos del conocimiento del mundo y del nivel de comprensión auditiva de estudiantes americanos de español. Long llegó a la conclusión de que el nivel de comprensión auditiva juega un papel importante cuando los oyentes no poseen conocimientos relevantes sobre el tema, y un papel menos trascendente cuando disponen de estos conocimientos. Long también encontró evidencias de efectos distorsionadores de los esquemas mentales. Esto lleva a la autora a comentar que “it is clear that schemata can hurt, as well as help” (citado en Lynch, 2010: 78). Para Field (2008: 131) el contexto y el cotexto tienen dos funciones: “they enrich the raw meaning of the utterance and make it relevant to the current situation” y “they provide extra evidence that assists the decoding process”. También considera que los oyentes competentes y los poco competentes utilizan el contexto y el cotexto de forma diferenciada. Los oyentes competentes en L1 o L2 los utilizan para enriquecer su comprensión del mensaje mientras que los poco competentes los emplean sobre todo para compensar la incompreensión de partes del mensaje.

1.3. LA DIMENSIÓN VISUAL ES PARTE DEL MENSAJE

Varios autores han señalado la importancia de lo visual en la comprensión auditiva / audiovisual. Riley (1979: 84) considera que “such factors as proxemics, kinesics and deictics are all part of the message. They are not just a sort of gloss on the verbal component”. Para Brown y Yule (1983: 85) “the visual environment gives an enormously important extra dimension of information”. Lynch (2010: 80) afirma que “the power of the visual component of communication should not be underestimated”.

¿Qué aporta la imagen? Según Brown y Yule (1983), la dimensión visual proporciona información sobre los interlocutores, el contexto, y la relación entre los hablantes. En un análisis sobre el rol de lo visual en la comprensión auditiva / audiovisual, Riley (1979) identifica seis funciones comunicativas de lo visual:

- a) *Deictic*: referencias a elementos presentes en la situación comunicativa.
- b) *Interactional*: señales para expresar el cambio de turno entre los hablantes.
- c) *Modal*: la manera de comprometerse con lo que se dice (por ejemplo, decir algo con cara de enfadado o sonriendo).
- d) *Indexical*: proporciona información sobre uno mismo (por ejemplo, edad, tamaño o estado emocional)
- e) *Linguistic*: conductas no verbales que tienen un significado preciso.
- f) *Situational*: el impacto o relevancia del contexto espacio-temporal en la conducta comunicativa.

Para Whittaker (1995: 523) lo visual puede facilitar la comunicación de tres formas posibles: “by providing (1) cognitive cues to enhance shared understanding, (2) social cues for providing information about interpersonal communication and affect, or (3) conversation process cues to facilitate speaker change”. Según el autor, la información

sobre el grado de comprensión y el turno de palabra se puede comunicar eficazmente de manera verbal, pero no ocurre lo mismo con la información de carácter afectivo. Whittaker sugiere que podría deberse al carácter involuntario de gran parte de la información afectiva.

1.4. INVESTIGACIONES SOBRE EL IMPACTO DE LA IMAGEN, LA CONDUCTA VISUAL Y LA VALORACIÓN DE LA IMAGEN

En los últimos años ha aumentado el número de investigaciones sobre el impacto de la imagen del vídeo en la comprensión de una LE, sobre todo, en el área de la evaluación de la comprensión auditiva / audiovisual. Estos estudios suelen utilizar un diseño cuasiexperimental en el que un grupo responde a un test de comprensión a partir de una grabación en vídeo y el otro grupo contesta al mismo test a partir de una versión solo audio del vídeo. Las investigaciones no son concluyentes y aportan resultados aparentemente contradictorios. Algunos estudios no hallan diferencias significativas entre efectuar un mismo test con una grabación audiovisual y hacerlo con una versión solo audio del mismo vídeo (Gruba, 1993; Coniam, 2001), otros encuentran que se obtienen mejores resultados con la versión solo audio (Suvorov, 2008) y los hay que revelan mejores puntuaciones medias con la versión audiovisual (Sueyoshi y Hardison, 2005).

Algunos autores han investigado cuál es el comportamiento visual de estudiantes de LE cuando realizan una actividad de comprensión de forma simultánea a la emisión del vídeo. Si asumimos que la comprensión auditiva / audiovisual comprende la interpretación de información auditiva, la media del tiempo de visualización de los participantes sugiere menos atención al vídeo de la que sería deseable: en el estudio de Ockey (2007), la media de observación es el 44,9 %¹ del tiempo, Wagner (2007) obtiene el 69 % y Wagner (2010) el 47,9%. Cabe añadir que estas investigaciones contabilizan el tiempo que los participantes miran en dirección a la pantalla, y que el tiempo de concentración en las imágenes podría ser diferente.

En relación con la valoración de la imagen por parte de los examinandos, es globalmente positiva en algunos estudios (Sueyoshi y Hardison, 2005; Wagner, 2010) y negativa en otros (Alderson, Clapham y Wall, 1995).

Estas divergencias pueden deberse a una gran diversidad de factores, entre ellos, la focalización de las preguntas, la complejidad de la tarea, la manera como se ha efectuado el visionado, el origen y tipo de texto, la calidad del *input*, la perceptibilidad del *input* visual, la mayor o menor solidaridad entre lo visual y lo oral en los textos audiovisuales, el estrés generado por el test, la influencia de la cámara de vídeo en la conducta visual...

¹ Ockey (2007) no proporciona la media, pero a partir del tiempo que cada participante mira hacia la pantalla se puede calcular que es el 44,9 %.

1.5. COMPLEJIDAD DE LAS ACTIVIDADES DE COMPRESIÓN AUDIOVISUAL SIMULTÁNEAS AL VISIONADO

Escuchar, leer y escribir simultáneamente es extremadamente difícil, sobre todo en una lengua extranjera (Underwood, 1989). Escuchar, ver, leer y escribir al mismo tiempo puede serlo todavía más. Por un lado, existe un conflicto de atención visual entre ver el vídeo y completar una actividad escrita de forma simultánea. Este conflicto contribuye a explicar el relativamente bajo grado de atención a la imagen en pruebas de comprensión con vídeo referidas anteriormente (44,9 % en Ockey, 2007; 69 % en Wagner, 2007; y 47,9 % en Wagner, 2010). Estos niveles de atención a la imagen podrían repercutir negativamente tanto en la comprensión del vídeo como en el desarrollo de la comprensión auditiva / audiovisual. Por otro lado, la memoria de trabajo tiene una capacidad muy limitada para procesar información nueva (Sweller, Ayres y Kalyuga, 2011) y esto debe tenerse en cuenta en el diseño de las actividades simultáneas al visionado. Como señalan Vandergrift y Goh (2012), prestar atención a la imagen, al audio, y a la tarea de forma simultánea puede llevar a la saturación de la memoria de trabajo. Para reducir el conflicto de atención visual y la carga cognitiva de la actividad, se recomienda que las actividades escritas impliquen poca lectura y escritura, y que requieran mantener pocos elementos activos en la memoria de trabajo. También se sugiere la utilización de la técnica del visionado con pausas propuesta por autores como Stempleski y Tomalin (2001). En tercer lugar, se aconseja la aproximación espacial del vídeo y la actividad o su integración dentro de una misma pantalla para reducir el tiempo necesario para desplazar la vista de un estímulo a otro (de la actividad al vídeo y viceversa).

1.6. PREGUNTAS DE COMPRESIÓN AUDIOVISUAL INTEGRADAS EN EL VÍDEO COMO SUBTÍTULOS

A partir de la revisión de la bibliografía, la propia experiencia docente con la subtitulación de preguntas de comprensión audiovisual, y las aportaciones del Prof. Dr. Rafael Arnold (Universidad de Rostock), la Prof.^a Dra. Ana María Gimeno (Universidad Politécnica de Valencia), la Prof.^a Dra. María Virginia González (Universidad de Valencia), el Prof. Dr. Francisco Javier Satorre (Universidad de Valencia), el Prof. Dr. Agustín Yagüe (EOI Drassanes, de Barcelona) y un profesor doctor que prefiere mantenerse en el anonimato, Casañ Núñez (2015b) redacta un marco teórico sobre el uso de preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo como subtítulos. Básicamente, el procedimiento consiste en que cada cuestión aparece en pantalla segundos antes de que comience el fragmento relevante del texto audiovisual y permanece visible hasta su finalización. Esta técnica novedosa podría aportar varios beneficios frente a visionados con los materiales de la actividad en papel. Entre ellos, podría reducir el conflicto de atención entre ver el vídeo y realizar la tarea, al aproximar espacial y temporalmente las preguntas y los fragmentos relevantes, y podría disminuir las necesidades cognitivas de la actividad, al no tener que prestar atención a varias preguntas de forma simultánea. El procedimiento no está exento de inconvenientes. Su principal limitación radica en que podría no preparar adecuadamente para visionados sin preguntas subtituladas. Para conocer más detalles sobre esta metodología se sugiere la consulta del marco teórico (Casañ Núñez, 2015b) y de un ejemplo en una secuencia didáctica para la enseñanza del ELE (Casañ Núñez, 2015a).

1.7. LA EVALUACIÓN DE LA COMPRESIÓN AUDITIVA / AUDIOVISUAL CON VÍDEO

No hay consenso sobre la idoneidad del uso del vídeo en la evaluación de la comprensión auditiva / audiovisual. Entre las razones para su incorporación destacamos las siguientes: es consistente con una definición de la comprensión auditiva / audiovisual como proceso integrador de información auditiva y visual, como proponen autores como Martín Peris (1991); Rubin (1995) y Lynch (2012); está en consonancia con las prácticas pedagógicas en el aula (Gruba, 1997; Buck, 2001); incrementa la validez del test (Bejar, Douglas, Jamieson, Nissan, y Turner, 2000); Wagner, 2007, 2008), su autenticidad (Bejar et al., 2000; Alderson, 2005; Wagner, 2007, 2008) y su naturalidad (Alderson, 2005); y permite activar los esquemas mentales y proporciona un punto de atención mientras se está escuchando (Buck, 2001). Como argumentos en contra se han señalado que los estudiantes podrían estar demasiado ocupados con las preguntas para prestar atención a la imagen (Alderson, et al., 1995), los costes de producción y puesta en práctica (Bejar et al., 2000; Buck, 2001), y que las pruebas suelen medir la habilidad de comprender la lengua y no la información visual (Buck, 2001).

Los exámenes de certificación de nivel del español y del inglés como lenguas extranjeras más difundidos (los DELE, el *TOEFL* y los exámenes de la Universidad de Cambridge) no emplean grabaciones audiovisuales para evaluar la comprensión auditiva/audiovisual. El Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española² (en adelante SIELE) y las pruebas de diagnóstico DIALANG³ tampoco utilizan material en vídeo. Por el contrario, algunos exámenes de ELE de menor envergadura sí cuentan con un test de comprensión con vídeo. Cabe mencionar las pruebas de certificación de nivel intermedio y avanzado de ELE de las Escuelas Oficiales de Idiomas (en adelante EEOOI) de Cataluña⁴. Desafortunadamente, la información disponible sobre estos test es imprecisa. En relación con el certificado de nivel intermedio de ELE, en el documento *Descripción de la prueba y recomendaciones para los candidatos*⁵ no se especifican de forma clara los temas del test de comprensión auditiva/audiovisual (“sobre temas generales [...] sobre temas de la vida cotidiana y de su interés”) ni el número y características de los textos de entrada (“un mínimo de tres textos de duración y tipología diferentes”) ni la cantidad de tareas e ítems (“preguntas de opción múltiple y de verdadero-falso”). Además, sorprende que en algunas regiones se evalúe la comprensión auditiva/audiovisual en ELE con vídeo y en otras con audio (por ejemplo, en las EEOOI de Valencia y Galicia), dado que las pruebas de certificación de las EEOOI están reconocidas en todo el estado español. Sobre este

² El SIELE es un nuevo servicio de evaluación y certificación del español promovido por el Instituto Cervantes, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Buenos Aires. La web del examen es: <https://siele.org/web/guest/home> (consulta: 01/03/2016)

³ “El proyecto DIALANG es un sistema de evaluación pensado para alumnos de idiomas que quieren conseguir información de diagnóstico sobre su dominio de la lengua estudiada” (Consejo de Europa: 2002: 217). La versión actual data de 2006 y es accesible desde la siguiente dirección: <http://www.lancaster.ac.uk/researchenterprise/dialang/about.htm> (consulta: 01/03/2016)

⁴ La información pública sobre estos exámenes se encuentra en la siguiente página web: <http://ensenyament.gencat.cat/ca/serveis-tramits/proves/proves-lliures-obtencio-titols/convocat-ordinaria-idiomes/mostres-proves/espanyol/> (consulta: 01/03/2016)

⁵ El documento es accesible en la siguiente dirección: http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/serveis-tramits/proves/proves-lliures-obtencio-titols/convocat-ordinaria-idiomes/mostres_proves/espanyol/Esplnt_descr_recom.pdf (consulta: 01/03/2016)

asunto, Gozalo Ausín (2013: 2) señala que “las características de la organización y redacción de las pruebas son enormemente variopintas”.

En el ámbito autonómico, cabe destacar el Diploma de Lengua Española para Trabajadores Inmigrantes⁶ (en adelante Diploma LETRA). Se trata del único examen de cierta envergadura que conocemos en ELE que contiene una prueba de comprensión audiovisual y que ha difundido parte de su proceso de desarrollo (v. Martín Leralta, 2011). El Diploma LETRA ha sido diseñado por el Grupo de Investigación en Lingüística aplicada a la enseñanza del español de la Universidad Nebrija, y “pretende evaluar un nivel inicial de dominio de la competencia comunicativa de los trabajadores inmigrantes, fundamentalmente en el ámbito administrativo-laboral” (Baralo Ottonelo y Martín Leralta [coords.], ca. 2011: 2). La prueba de comprensión audiovisual tiene una duración de veinticinco minutos, está constituida por tres tareas y evalúa tres capacidades.

Tabla 1. Tareas y capacidades evaluadas en el examen LETRA (Baralo Ottonelo y Martín Leralta [coords.], ca. 2011: 7 y 8).

TAREAS
<p>Tarea 1. Visionado de un vídeo con una conversación informal en el ámbito personal o público.</p> <p>Tarea 2. Visionado de un vídeo con una conversación transaccional en el ámbito administrativo laboral.</p> <p>Tarea 3. Visionado de un vídeo con una conversación transaccional en el ámbito laboral / de empleo y trabajo.</p>
CAPACIDADES EVALUADAS
<p>El trabajador inmigrante puede en discursos sencillos:</p> <p>a) Comprender las ideas principales.</p> <p>b) Extraer datos concretos (p.e. número de teléfono, deletreo de un nombre, instrucciones sobre cómo llegar a un sitio, documentación).</p> <p>c) Inferir datos que no están presentes en los enunciados, a partir de recursos lingüísticos y no lingüísticos.</p>

1.8. EL ESTUDIO ACTUAL

Este trabajo forma parte de una investigación conducente al título de doctor que estudia el uso de preguntas de comprensión audiovisual integradas en la imagen del vídeo como subtítulos y sincronizadas con los fragmentos de vídeo relevantes para responderlas. Anteriormente se ha difundido un marco teórico que describe esta metodología novedosa (Casañ Núñez, 2015b) y una aplicación de este marco al diseño de una secuencia didáctica (Casañ Núñez, 2015a).

Una de las estrategias contempladas para validar algunos aspectos del marco teórico consiste en llevar a cabo estudios cuasiexperimentales con grupos de control y tratamiento. En estos estudios se administran tres instrumentos: dos cuestionarios y un test de comprensión audiovisual. Uno de los cuestionarios (en adelante cuestionario previo) tiene, fundamentalmente, el propósito de conocer a la muestra, averiguar sus preferencias de aprendizaje en relación con la práctica de la comprensión auditiva /

⁶ La página web oficial del examen es la siguiente: <http://www.diplomalettra.com/> (consulta: 01/03/2016).

audiovisual en clase y saber cómo practican esta actividad comunicativa fuera del aula. El otro cuestionario (en adelante cuestionario posterior) tiene el fin de averiguar la opinión del grupo de tratamiento sobre la subtitulación de preguntas de comprensión audiovisual y se administra después de completar cada una de las tareas del test. La prueba cuenta con dos versiones: una variante para el grupo de tratamiento, en adelante denominada experimental, y otra para el grupo de control, en adelante denominada tradicional. En ambas versiones, el test se entrega en papel. En la versión experimental, además, los enunciados de las preguntas de comprensión audiovisual aparecen integrados en la imagen a modo de subtítulos. Básicamente, se pretende averiguar si la subtitulación de las preguntas facilita la comprensión, si aumenta el tiempo que los estudiantes miran en dirección a la pantalla y conocer la opinión del grupo de tratamiento sobre esta técnica.

El presente trabajo describe el proceso de desarrollo del test de comprensión audiovisual en sus dos variantes. La elaboración de la prueba se articula en tres fases interrelacionadas: planificación, diseño y experimentación⁷ (v. figura 1). En la primera fase se detallan las especificaciones del test. Se describen los siguientes aspectos: propósito y destinatarios, necesidad, ámbito de uso de la lengua meta, delimitación del constructo, longitud y duración del test, nivel de los ítems, tipo de ítems, puntuación de los ítems, lengua del test y de la respuesta, momento de entrega de las preguntas y estrategias adoptadas para reducir el conflicto de atención. En la fase de diseño se precisan las características de los textos de entrada, se explicita la información que reciben los examinandos en relación con la estructura general del test, los textos de entrada y las preguntas subtituladas, y se redacta el test. La etapa de experimentación consiste en la administración de la prueba para recabar información y analizarla. Esto incluye pruebas piloto y estudios con otros fines, como la estimación del nivel aproximado de los ítems.

El desarrollo del test sigue un proceso lineal y también recursivo. Es lineal en la medida en que las fases se suceden unas a otras; y es recursivo en tanto en cuanto los resultados y decisiones de una fase pueden modificar una fase anterior. Esto es especialmente evidente entre las fases 2 y 3, en las que se diseñan y pilotan sucesivas versiones de las tareas hasta conseguir una prueba satisfactoria.

1. PLANIFICACIÓN

Propósito y destinatarios
Necesidad
Ámbito de uso de la lengua meta
Delimitación del constructo
Longitud y duración del test
Nivel de los ítems
Tipo de ítems
Puntuación de los ítems
Otras consideraciones (lengua del test y de la respuesta, momento de entrega de las preguntas y estrategias adoptadas para reducir el conflicto de atención)

⁷ Se trata de pasos que se suelen considerar en la bibliografía. Por ejemplo, Bachman y Palmer (1996) proponen las etapas de *design*, *operationalization* y *administration* y Bordón (2006) habla de *fase previa*, *fase de diseño*, *fase de experimentación* y *fase de recapitulación*.

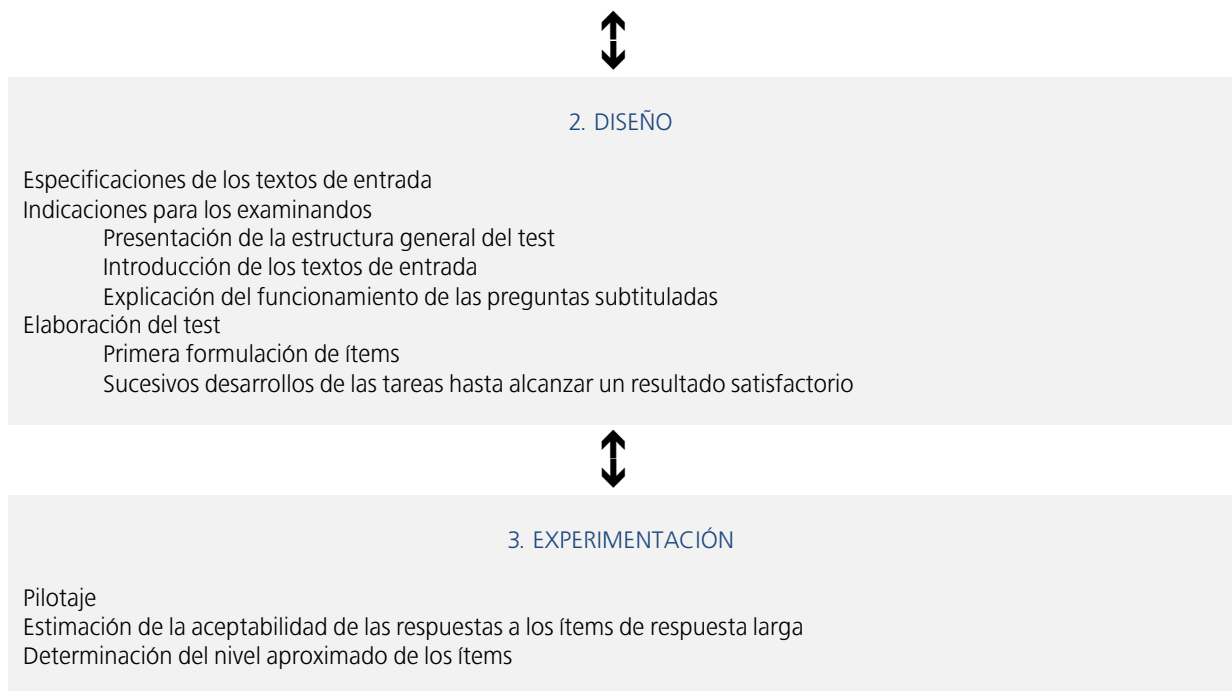


Figura 1. Esquema del desarrollo del test.

2. DESARROLLO DEL TEST

La exposición del desarrollo de la prueba sigue las tres fases presentadas en la figura 1 del § 1.8. con un matiz: por claridad, las sucesivas versiones de las tareas se describen en los estudios piloto de la fase de experimentación.

2.1. PLANIFICACIÓN

2.1.1. PROPÓSITO Y DESTINATARIOS

El test se diseña con fines de investigación y para ser administrado junto con otros instrumentos (v. § 1.8.). Los destinatarios son estudiantes adultos de ELE capaces de ver cine subtulado.

La prueba está dirigida a varios niveles de comprensión audiovisual en función de los objetivos de investigación y el nivel de los textos y los ítems. Con el propósito de comparar las puntuaciones del test en estudios cuasiexperimentales, conocer la opinión del grupo de tratamiento sobre esta técnica e investigar la conducta visual de los grupos está destinada a aprendices con un nivel B1+/B2. Asimismo, se pretende administrar los ítems basados en el texto más sencillo (la secuencia de *Ópera prima*) a personas con un nivel de comprensión A2 / B1 para estudiar de forma limitada los mismos aspectos. Por último, aunque en niveles superiores al B2 es previsible que el test resulte muy fácil y no se aprecien diferencias en las puntuaciones de las dos versiones de la prueba, se contempla realizar estudios para conocer la opinión del grupo de tratamiento y comparar la conducta visual de los grupos.

2. 1. 2. NECESIDAD

Es preciso elaborar el test por dos razones. En primer lugar, no hemos encontrado en la bibliografía pruebas de comprensión audiovisual para los mismos destinatarios y con el mismo ámbito de uso de la lengua meta que pudieran ser empleadas en la investigación. En segundo lugar, la subtitulación de preguntas de comprensión audiovisual es un procedimiento novedoso y desconocemos la existencia de aplicaciones en la didáctica y evaluación de lenguas extranjeras.

2. 1. 3. ÁMBITO DE USO DE LA LENGUA META

Bachman y Palmer (1996: 44) definen *target language use domain* como “a set of specific language use tasks that the test takers are likely to encounter outside of the test itself, and to which we want our inferences about language ability to generalize”. El ámbito de uso de la lengua meta (ULM) es la comprensión de conversaciones informales del ámbito personal⁸ procedentes de comedias románticas cinematográficas españolas. Se trata, pues, de situaciones en las que no se puede participar como interlocutor, y en las que se puede observar a los interlocutores y el contexto situacional.

2. 1. 4. DELIMITACIÓN DEL CONSTRUCTO

Anteriormente se ha mencionado una serie de argumentos a favor de la inclusión del vídeo en la evaluación de la comprensión auditiva / audiovisual (v. § 1.7.). En este momento es oportuno añadir una razón relacionada con el constructo. Según Wagner (2008), el ULM debe determinar las características de las tareas del test. Por esta razón, el autor considera que si el ULM presenta una situación de comprensión en la que el oyente puede ver al interlocutor (y por lo tanto utilizar la información no verbal), el constructo debe incluir la dimensión visual. De lo contrario, el constructo estaría infrarrepresentado y se producirían amenazas a la validez del test. Si el ULM consistiera en situaciones de comprensión en las que no se puede ver al hablante, se debería prescindir de la dimensión visual para no generar varianza irrelevante de constructo⁹. En el estudio actual, el ULM justifica la presencia de la dimensión visual.

Para definir el constructo se ha consultado en primer lugar el *MCER*. Desgraciadamente, como señala Alderson (2005), el *MCER* no proporciona una descripción del constructo de la comprensión auditiva / audiovisual ni considera el tipo de operaciones mentales que un oyente realiza cuando escucha. También se han analizado los constructos de pruebas de comprensión auditiva y audiovisual. Como se ha comentado en el § 1.7., en el ámbito de los exámenes de ELE en España, el único examen de cierta envergadura que conocemos

⁸ El ámbito personal “es el de la vida privada del individuo que se centra en su familia y en sus amigos, y en el que se realizan prácticas individuales tales como la lectura por placer, la escritura de un diario personal, la dedicación a un interés particular o a una afición, etcétera” (Consejo de Europa, 2002: 49).

⁹ Messick (1996: 4) describe estos dos tipos de amenazas a la validez. “In the threat to validity known as *construct underrepresentation* (which jeopardizes authenticity), the assessment is deficient: the test is too narrow and fails to include important dimensions or facets of focal constructs”. “In the threat to validity known as *construct-irrelevant variance* (which jeopardizes directness), the assessment is too broad, containing excess reliable variance that is irrelevant to the interpreted construct”.

en ELE que contiene una prueba de comprensión audiovisual y que ha difundido parte de su proceso de desarrollo es el Diploma LETRA. En tercer lugar, se han examinado las taxonomías de habilidades¹⁰ que componen la comprensión auditiva / audiovisual sugeridas por autores como Richards (1983), Rost (1990, 2002), Weir (1993) y Buck y Tatsuoka (1998). La intención principal de mayor parte de estos listados “is to aid in instruction or test-writing by identifying subskills that can be practiced or tested in isolation” (Rost, 2002: 120). Sin embargo, estas propuestas no están exentas de inconvenientes. Buck (2001: 51) señala que hay que tomar las taxonomías con cautela porque “those based on theory are only lists of what scholars think are likely to be important, whereas those based on research use complex statistical techniques that are still not fully understood”. El autor añade que las taxonomías no indican la importancia relativa de cada habilidad ni como utilizarlas en la construcción de test. Asimismo, sobre la base de que es posible identificar las habilidades en muchos niveles de detalle, Buck también sugiere que “they may not be something we have within us, but may just be something we do with language” (51).

Aunque definir el constructo del test en términos de microhabilidades plantea ciertas dudas, es necesario especificarlo. El test mide tres capacidades:

1. Extraer datos concretos importantes en conversaciones informales cara a cara pertenecientes a comedias románticas cinematográficas españolas.
2. Identificar las ideas generales en conversaciones informales cara a cara procedentes de comedias románticas cinematográficas españolas.
3. Reconocer sentimientos en conversaciones informales cara a cara de comedias románticas cinematográficas españolas.

La comprensión de información específica es una habilidad contemplada en varias taxonomías (Rost, 1990; Weir, 1993; Buck y Tatsuoka, 1998). Ocurre lo mismo con la comprensión de ideas generales (Richards, 1983; Rost, 1990; Weir, 1993). Ambas se recogen en el apartado de operaciones cognitivas de la parrilla de comprensión auditiva del *Dutch Common European Framework Construct Project*¹¹. Asimismo, son evaluadas en test de comprensión auditiva que emplean textos dialógicos (DIALANG y los DELE) y en la prueba de comprensión audiovisual del Diploma LETRA. Cabe decir, que el ULM del examen LETRA guarda algunas similitudes con el ULM de este estudio: en ambos se trata de comprender conversaciones en las que se puede ver y escuchar a los interlocutores pero en las que no se puede intervenir. También hay diferencias importantes, entre otras, que el ULM del test de este trabajo se limita a conversaciones informales del ámbito personal, mientras que el ULM del examen LETRA incluye tanto conversaciones informales del ámbito personal como conversaciones transaccionales de otros ámbitos.

¹⁰ “Skills can be thought of as the different cognitive processes involved in understanding language” (Richards y Burns, 2012: 19).

¹¹ El *Dutch Construct Project* ha desarrollado una parrilla para analizar test de comprensión auditiva y de lectura, con el propósito de relacionarlos con el *MCER*. La parrilla es accesible en la siguiente dirección: <http://www.lancaster.ac.uk/fss/projects/grid/> (consulta: 01/03/2016).

Se ha considerado que la capacidad de reconocer sentimientos juega un papel importante en el ULM, es decir, en la comprensión de conversaciones informales del ámbito personal de comedias románticas, y por ello, que era necesario medirla. Esta habilidad no aparece referenciada como tal en las taxonomías consultadas, pero está estrechamente relacionada con la capacidad de hacer inferencias señalada en varias propuestas (Richards, 1983; Rost, 1990; Weir, 1993; Buck y Tatsouka, 1998) y la habilidad de utilizar “facial, paralinguistic, and other cues to work out meaning” (Richards, 1983: 228). Además, forma parte del constructo de algunos test de comprensión auditiva del español y del inglés como lenguas extranjeras ampliamente extendidos: en el DELE de nivel C1 se mide la comprensión de sentimientos, actitudes y emociones en conversaciones informales y transaccionales, y en el *Cambridge English: First* (nivel B2) se evalúa la comprensión de sentimientos y actitudes en textos monológicos y dialógicos. La parrilla de comprensión auditiva del *Dutch Common European Framework Construct Project* no menciona específicamente la comprensión de sentimientos pero sí contempla dos capacidades próximas: la comprensión de la actitud y el estado de ánimo del hablante.

Aunque las dos primeras capacidades evaluadas se podrían asociar con la descodificación y la tercera con la inferencia, en la definición del constructo no se ha establecido tal relación porque, según Sperber y Wilson (1986, 2004), incluso el contenido comunicado de forma explícita a través de un enunciado va más allá de lo codificado lingüísticamente. Según estos autores, la información comunicada explícitamente se recupera a través de un proceso que combina la descodificación y la inferencia a través de la desambiguación, la asignación de referente y el enriquecimiento. La desambiguación consiste en seleccionar la acepción más adecuada de un término polisémico de acuerdo con el contexto. Escandell Vidal (1996) pone el ejemplo del enunciado “¿Dónde está el gato?”. Si tiene lugar dentro de una vivienda probablemente se referirá a un animal doméstico. En cambio, si se produce en medio de la carretera, es muy probable que se refiera al instrumento que sirve para levantar el coche. La asignación de referente supone la identificación de la entidad a la que se refiere el enunciado con la ayuda de la información contextual. Por ejemplo, al escuchar el enunciado “déjame el periódico” el oyente debe decidir cuál es el periódico al que se refiere el hablante. A través del enriquecimiento el oyente completa los términos expresados de forma imprecisa. Verbigracia: en el enunciado “las polainas y el piolet son demasiados caros” el oyente tiene que enriquecer el adjetivo “caro” de forma diferente en función de los referentes (polainas y piolet) y del contexto, ¿son caros para quién?, ¿son caros para qué?

2. 1. 5. LONGITUD Y DURACIÓN DEL TEST

Se diseña un test con siete ítems y dos textos de entrada. Esta extensión se considera adecuada por dos razones. En primer lugar, se considera suficiente para los objetivos de investigación (v. § 2. 1. 1.) y para medir las tres habilidades del constructo (v. § 2. 1. 4.) en un ámbito de uso de la lengua muy específico (v. § 2. 1. 3.)¹². En segundo lugar, la

¹² Algunas pruebas de comprensión audiovisual consultadas también tienen un número de ítems reducido. El test de comprensión audiovisual del Diploma LETRA mide tres habilidades en varios ámbitos y el modelo disponible en internet está compuesto por tres tareas y once ítems (v. § 1. 7.). Wagner (2002) describe la elaboración de una prueba con vídeo que evalúa seis capacidades dentro del ámbito académico. La versión final de este test cuenta con trece ítems.

extensión del test facilita su administración en términos de tiempo y exigencias cognitivas junto con los otros dos instrumentos de investigación: el cuestionario previo y el cuestionario posterior (v. § 1.8.). En términos de tiempo, la concisión de los instrumentos posibilita que puedan completarse en una sola sesión y, en términos de exigencias cognitivas, la brevedad contribuye a que no se genere un cansancio excesivo que comprometa los resultados. Es posible separar la administración del cuestionario previo de la de los otros instrumentos, pero esto puede complicar la administración porque es necesario reunir a los informantes en dos ocasiones.

Los examinandos disponen de todo el tiempo que deseen para completar los cuestionarios y la prueba. En el estudio 5 se contabilizó el tiempo empleado por el grupo de control y los dos grupos experimentales para completar los instrumentos. El tiempo medio empleado por los grupos para rellenar una versión adaptada del cuestionario previo fue siete minutos y treinta segundos. La administración del test tradicional tuvo una duración de doce minutos y veintisiete segundos, y la del test experimental y el cuestionario posterior una media de diecinueve minutos y cincuenta y ocho segundos. Estos tiempos sirven de orientación para planificar los estudios cuasiexperimentales.

2.1.6. NIVEL DE LOS ÍTEMS

La prueba está compuesta por siete ítems: tres miden la primera habilidad del constructo, dos la segunda y dos la tercera. Además de evaluar la primera capacidad, el ítem inicial tiene otros dos objetivos: servir como ejemplo del funcionamiento de las preguntas subtituladas en la variante experimental del test, por un lado, y generar confianza en los informantes de los grupos de control y tratamiento, por otro. Para cumplir estas dos últimas funciones, es conveniente que la pregunta inicial sea fácil o muy fácil.

Para estudiar algunos aspectos, es necesario que cada habilidad sea medida por al menos dos ítems de distinto nivel. Los resultados del estudio 6 sugieren que las tres preguntas que miden la primera habilidad son de dos niveles diferentes y que los ítems que evalúan las otras capacidades también lo son (v. § 2.3.6.4.). El nivel aproximado de las preguntas según el *MCER* se encuentra en la tabla 23.

2.1.7. TIPO DE ÍTEMS

El test contempla tres tipos de ítems: elección múltiple, respuesta corta y respuesta de extensión media¹³. Bordón (2006) nombra algunas ventajas de las preguntas de respuesta preseleccionada, entre ellas, que se puede utilizar con textos muy variados (entre los que nombra los dialógicos), que se puede adaptar a varios niveles, que es fácil de corregir, que proporciona resultados fiables y que resulta aceptable para la mayor parte de los estudiantes. Este formato no está libre de inconvenientes. Ur (1999: 39) considera que el proceso de comprensión de la pregunta y las opciones escritas “may take more time and effort than the point ostensibly tested”, Hughes (1989) advierte que es difícil estimar el peso de las preguntas acertadas al azar en las puntuaciones de cada individuo. Bordón (2006) destaca que se trata de una tarea no auténtica, y varios autores señalan la

¹³ La descripción de las preguntas (incluyendo el tipo de ítems) se encuentra en el § 2.3.5.3.2.

complejidad de redactar preguntas de elección múltiple para que no resulten ambiguas o con respuestas evidentes (Hughes, 1989; Alderson et al., 1995; Ur, 1999; Buck, 2001). Con el propósito de minimizar el impacto del azar, se ha seguido la recomendación de Alderson et al. (1995) de incluir un mínimo de cuatro opciones en cada pregunta. Al mismo tiempo, las alternativas se han limitado a cuatro opciones breves para reducir el impacto de la lectura en la memoria de trabajo y en la atención mientras se ve y escucha el vídeo. En términos de capacidades evaluadas, las preguntas de elección múltiple se emplean para medir la comprensión de datos concretos y la identificación de ideas generales. No se utilizan para medir la comprensión de sentimientos porque “dubious answers are particularly common in inferencing questions” (Alderson et al., 1995: 47).

Las preguntas de respuesta corta ofrecen algunas ventajas sobre las preguntas de elección múltiple: el azar tiene menos influencia en la respuesta, no están limitadas por la necesidad de distractores y son más fáciles de redactar (Pastor Villalba, 2009). Su mayor inconveniente consiste en determinar qué se considera una respuesta correcta (Buck, 2001). Como en el test solo se contempla el uso de ítems de respuesta única, esta dificultad no se plantea. En términos de habilidades evaluadas, estos ítems se destinan a la comprensión de datos concretos, lo que casa con la observación de Buck (2001) y Pastor Villalba (2009) de que el formato es muy adecuado para la comprensión de información comunicada explícitamente.

Las preguntas de respuesta larga permiten “ir más allá de la superficie del texto” (Pastor Villalba, 2009: 19) y, por este motivo, se han considerado especialmente apropiadas para medir la comprensión de sentimientos. Comparten con las preguntas de respuesta corta la facilidad de redacción y la dificultad de corrección. En relación con la cuestión de la corrección, Buck (2001: 140) identifica dos problemas potenciales: “firstly, determining what constitutes a reasonable interpretation of the text, and secondly, what constitutes a sufficient response to the question”. Las decisiones tomadas para evaluar las respuestas se describen en el § 2.1.8.

2.1.8. PUNTUACIÓN DE LOS ÍTEMS

Todos los ítems se puntúan de forma dicotómica. En el caso de las preguntas de elección múltiple y los ítems de respuesta única, la calificación no plantea complicaciones porque solo existe una respuesta correcta. Para puntuar las dos preguntas de respuesta de extensión media, se utiliza la estrategia propuesta por Buck (2001: 141): administrar el test a un grupo de oyentes competentes y utilizar sus respuestas como base para estimar la aceptabilidad de las respuestas de los examinandos (v. § 2.3.1.).

2.1.9. OTRAS CONSIDERACIONES

En este apartado se detallan algunas decisiones tomadas en relación con la lengua empleada en la redacción del test, el momento en que se entrega el test y la lengua de la respuesta. Asimismo, se indica cómo se ha intentado limitar la complejidad de escuchar, ver, leer y escribir simultáneamente.

Hughes (1989) señala que la comprensión de los ítems no debe suponer una dificultad para los examinandos y sugiere el uso de la lengua materna si todos los candidatos la

comparten. En el caso que nos ocupa, el test se redacta en la lengua meta porque no todos los participantes en la investigación tienen la misma lengua materna. Con el propósito de identificar e intentar resolver las dudas que pudiera plantear el test, antes del visionado se pide a los examinandos que lo lean y que, o bien confirmen la comprensión, o bien manifiesten sus dudas para intentar solucionarlas.

Como se acaba de mencionar, el test se entrega antes del visionado. Sherman (1997) sugiere que las preguntas tienen poca significación por sí solas, y que solo cobran sentido cuando se escucha el texto. No obstante, la entrega de las preguntas antes del visionado comporta algunos beneficios. Por una parte, se respeta las preferencias de los examinandos: los estudiantes valoran favorablemente poder leer las preguntas antes de la audición (Sherman, 1997; Buck, 2001). Por otra parte, posibilita la aclaración de dudas mencionada en el párrafo anterior. En el caso de la versión experimental del test, cabe reconocer que desconocemos en qué medida la coexistencia de los dos planos de trabajo (en papel y en pantalla) podría mantener el conflicto de atención visual que precisamente se quiere reducir con la subtitulación de las preguntas.

El test incluye ítems de respuesta abierta y es pertinente considerar en qué lengua o lenguas se pueden contestar. De acuerdo con Hughes (1989) y Buck (2001), la respuesta puede redactarse en la lengua materna o en la lengua meta. Para evitar que el nivel de producción escrita en la L2 condicione la respuesta a los ítems abiertos, en el test se ofrece la posibilidad de expresarse tanto en la L2 y como en una serie de lenguas comprensibles para el investigador o para personas que puedan ayudarlo. Estos idiomas se definen en función de las lenguas maternas de los estudiantes de ELE que vayan a participar en las pruebas y se especifican en el test. Cuando la respuesta se elabora en la L2, estamos de acuerdo con la sugerencia de Buck (2001: 126) de no penalizar errores si la respuesta es comprensible: "it seems reasonable not to penalise mistakes if the response is intelligible and clear. After all, we want to know whether test-takers have understood a text, not whether they can produce correct language".

En el §1.5. se ha descrito la complejidad de escuchar, ver, leer y escribir simultáneamente. Para limitar esta complejidad se intenta formular ítems breves y concisos. Asimismo, se sigue la recomendación de Alderson et al. (1995) de que los ítems sean independientes unos de otros, es decir, que la respuesta a un ítem no esté condicionada por la contestación a otro. Igualmente, se tienen en cuenta algunas sugerencias de Weir (1993: 112) relacionadas con las preguntas: "they should normally follow in the sequence in which the information appears in the discourse, and there are must be sufficient spacing between them".

2.2. DISEÑO

2.2.1. ESPECIFICACIONES DE LOS TEXTOS DE ENTRADA

El *Dutch Common European Framework Construct Project* ha elaborado una parrilla constituida por quince elementos para analizar los textos de entrada de la comprensión auditiva¹⁴. La parrilla también puede ser utilizada para planificar los test (Consejo de Europa, 2009). Para describir las características de los textos se han tenido en consideración estos quince parámetros. Además, se han incluido dos campos adicionales: calidad de la grabación y explotaciones didácticas de los textos para la enseñanza del ELE.

Tabla 2. Especificaciones de los textos de entrada

1. Fuente	Videotexto (fuente: <i>MCER</i>) Secuencia cinematográfica de la comedia <i>Ópera prima</i> de Fernando Trueba en la que tiene lugar una conversación informal. Localización: de 00:00:00:00 a 00:02:36:12 ¹⁵ .	Videotexto (fuente: <i>MCER</i>) Secuencia cinematográfica de la comedia <i>Los peores años de nuestra vida</i> de Emilio Martínez Lázaro en la que tiene lugar una conversación informal. Localización: de 00:11:05:00 a 00:12:43:16.
2. Autenticidad	Los textos tienen autenticidad de origen porque han sido producidos por y para hablantes de una L1 determinada. El discurso oral tiene la peculiaridad de que está planificado: es un discurso escrito para ser recitado por actores. También tiene otra característica: los diálogos se han redactado para parecer orales. Sin embargo, esta oralidad planificada no llega a ser totalmente genuina. Con relación a los géneros de ficción, Chaume (2001: 80) señala que: los recursos de coloquialidad encuentran su límite en la supresión de digresiones, redundancias, hipérbatos, anacolutos y dubitaciones que cansarían al espectador y que, probablemente, poco cooperarían a cumplir con las convenciones formales de longitud, inmediatez y relevancia lingüística establecidas en este género de textos.	
3. Tipo de discurso predominante (fuente: DIALANG)	Fático	Fático y argumentativo
4. Ámbito predominante (fuente: <i>MCER</i>)	Personal	Personal
5. Tema y contenido (fuente: <i>MCER</i>)	Identificación personal Casa y hogar Educación Relaciones con otras personas	Identificación personal Relaciones con otras personas Educación Otro: celebraciones (la Navidad)

¹⁴ El enlace a la parrilla se indica en la nota número once.

¹⁵ Para indicar la secuencia se ha utilizado un código de tiempo de ocho dígitos habitual en la grabación y edición de vídeo. Los tres primeros pares de dígitos corresponden a las horas, los minutos y los segundos, respectivamente, y el último par, a los fotogramas. Así, 00:02:36:12 indica el punto 2 minutos, 36 segundos y 12 fotogramas de la película *Ópera prima*.

6. Naturaleza del contenido	Principalmente contenido concreto	Contenido ligeramente abstracto
7. Duración del texto	2 min. y 36 s.	1 min. y 38 s.
8. Vocabulario	Principalmente vocabulario frecuente	Vocabulario bastante extenso
9. Gramática	Principalmente estructuras sencillas	Un número limitado de estructuras complejas.
10. Velocidad del texto (impresión global)	Normal	Rápida
11. Número de participantes	2	4
12. Acento de los participantes	Estándar	Estándar
13. Claridad de la articulación (impresión global)	La articulación es normal. El audio está grabado con sonido directo y se aprecia ligeramente el tránsito durante el diálogo.	La articulación es normal. El audio está grabado con sonido directo y se escucha ligeramente el tránsito en la parte del diálogo que transcurre en la calle.
14. Número de visionados	<p>Uno.</p> <p>Buck (2001) analiza la cuestión del número de reproducciones y expresa su preferencia por una sola audición cuando sea posible. El autor considera que es lo más lógico desde el punto de vista de la autenticidad situacional e interaccional porque en casi todas situaciones fuera del aula los textos se escuchan sola una vez. En el caso que nos ocupa, el ámbito de uso de la lengua meta implica la comprensión de textos procedentes de largometrajes, y por lo tanto, textos que se suelen ver y escuchar solo una vez fuera del aula. Además, Buck (2001: 171) señala que el procesamiento de forma rápida y automática, por un lado, y “the ability to make inferences to bridge comprehension gaps”, por otro, son habilidades básicas de la comprensión que tienen que ser evaluadas.</p>	
15. Nivel del texto	A2 / B1 (v. § 2.3.6.)	B2 / C1 (v. § 2.3.6.)
16. Calidad de la grabación	Se ha conservado la calidad de las ediciones en DVD de las películas en las dos versiones del test.	
17. Explotaciones didácticas de los textos	Casañ Núñez (2015a). Niveles A2-B2 en función de la selección de actividades.	Rabasco Macías (2007). Nivel B1. Santos Gargallo, I. y Santos Gargallo, A. (2001). Nivel intermedio-avanzado. Vizcaino Rogado (2007). Nivel intermedio.

2.2.2 INDICACIONES PARA LOS EXAMINANDOS

En este apartado se detallan las indicaciones que reciben los informantes durante la prueba. En todos los casos, al final de la explicación se pide a los informantes que confirmen su comprensión o expresen sus dudas para intentar resolverlas.

2.2.2.1 PRESENTACIÓN DE LA ESTRUCTURA GENERAL DEL TEST

Antes de introducir el primer texto de entrada, se expone la estructura general del test. Se menciona que la prueba está compuesta por dos secuencias cinematográficas de dos películas españolas y por dos tareas breves. Se añade que los vídeos se observarán una sola vez porque así sucede normalmente cuando se ve cine fuera del aula, y porque el objetivo es medir lo que se comprende después de un solo visionado. Además, en el caso del grupo experimental, se anticipa que después de cada tarea se completará un breve cuestionario.

2.2.2.2 INTRODUCCIÓN DE LOS TEXTOS DE ENTRADA

El hecho de que los examinandos se enfrenten a los textos sin haber recibido ningún tipo de conocimiento previo puede suponer una amenaza a la validez, ya que esa situación normalmente no es representativa del ámbito de uso de la lengua meta (Wagner, 2013). Para aproximar en cierta medida las condiciones de visionado a las habituales fuera del aula, antes de entregar cada tarea se proporciona a los estudiantes parte del conocimiento que podría tener el público sobre cada película.

Los textos se introducen sucintamente de forma oral. En relación con *Ópera prima*, se menciona que es una comedia española de 1980 dirigida por Fernando Trueba. Se añade que el director fue galardonado con un Óscar de Hollywood a la mejor película extranjera por *Belle Époque*. Asimismo, se explica el significado de *ópera prima* y se comenta que el título es un juego de palabras porque este fue su primer largometraje¹⁶. Por último, se señala que el texto es la primera escena de la película y que dura aproximadamente dos minutos.

En cuanto a *Los peores años de nuestra vida*, se menciona que es una comedia española de 1994 dirigida por Emilio Martínez-Lázaro. A continuación se nombra una de las producciones más conocidas del realizador. En el caso de la investigación posterior al estreno de *Ocho apellidos vascos* en marzo de 2014, se hace referencia a esta película. En el caso de estudios anteriores, se menciona *El otro lado de la cama*. Por último, se añade que el texto es una de las primeras escenas de la película y que dura aproximadamente dos minutos.

2.2.2.3 EXPLICACIÓN DEL FUNCIONAMIENTO DE LAS PREGUNTAS SUBTITULADAS

El grupo de tratamiento realiza la prueba en su variante experimental. Por este motivo, es necesario indicarles la existencia de las preguntas de comprensión subtituladas y especificar su temporalización. Con este fin se explica que el vídeo está encajado entre dos franjas

¹⁶ El título tiene otros niveles de significado (la primera escena comienza en la boca de metro Ópera y transcurre en la Plaza de la Ópera de Madrid, y el protagonista se enamora de su prima), pero no se comentan para no revelar aspectos de la trama.

negras y que los subtítulos se sitúan en la franja inferior. Esta exposición oral se acompaña de un dibujo en la pizarra o de una imagen para mayor claridad (v. la figura 2). Asimismo, se comenta que las preguntas son visibles pocos segundos antes del fragmento relevante para responderlas y que desaparecen cuando finaliza dicho fragmento. A continuación se precisa que existe una excepción: la última cuestión de cada tarea se presenta durante los últimos segundos del vídeo y es de comprensión global. Esta explicación tiene lugar después de que los informantes hayan leído los ítems de la tarea 1 y antes de ver la primera secuencia.

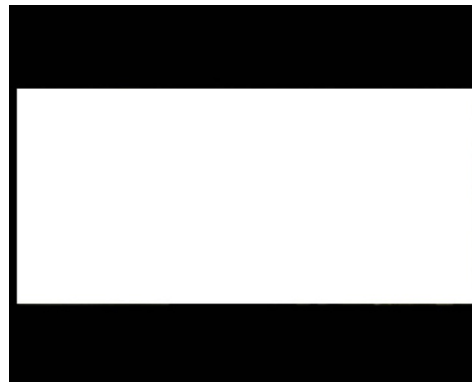


Figura 2. Imagen para apoyar la explicación sobre las preguntas subtituladas.

2.2.3. PRIMERA FORMULACIÓN DE LOS ÍTEMS

La primera redacción de los ítems se desarrolló en dos etapas. En un primer momento, se identificaron los contenidos de las secuencias cinematográficas que podrían ser objeto de un test de comprensión audiovisual a partir de la experiencia con los textos en el aula de ELE y en trabajos anteriores (v. Casañ Núñez, 2009a, 2009b), la consulta de explotaciones didácticas de los textos (v. la tabla 2 en el § 2.2.1.), y la estrategia conocida como *mind mapping*. Esta técnica permite extraer las ideas principales y los detalles importantes de los textos, y consiste en escuchar/ver el texto una vez y tomar notas de lo que se considera más importante (Weir, 1993). El *mind mapping* resultó especialmente pertinente porque dos habilidades evaluadas consisten en la comprensión de ideas principales y de datos concretos relevantes. En una segunda fase, se elaboraron ítems teniendo en consideración las ideas identificadas y las especificaciones del test.

2.3. EXPERIMENTACIÓN

En esta sección se exponen los seis estudios que se efectuaron para alcanzar una versión satisfactoria del test por orden temporal. Algunos de estos estudios también tuvieron otros objetivos, entre ellos, desarrollar el cuestionario previo y el cuestionario posterior (v. § 1.8.). Dado que el presente artículo está focalizado en la construcción del test, solo se detallan los aspectos relacionados la prueba. Asimismo, por una cuestión de espacio y relevancia, se describen en profundidad los estudios 2, 3, 5 y 6 y se resumen los restantes. En la tabla 3 se mencionan los propósitos principales de los estudios en relación con el test.

Tabla 3. Objetivos fundamentales de los estudios con relación al test.

ESTUDIO	OBJETIVOS	PARTICIPANTES
1	Pilotar la primera versión de los ítems. Recoger respuestas de oyentes competentes a los ítems abiertos con el fin de utilizarlas como base para determinar qué se considerarían contestaciones aceptables.	Cinco profesores de ELE, una especialista en la enseñanza del ELE y tres estudiantes de un máster en formación de profesores de portugués y ELE.
2	Pilotar la segunda tarea del test en sus dos versiones.	Veinticinco estudiantes de ELE (quince en el grupo de control y diez en el de tratamiento).
3	Pilotar la primera tarea del test en sus dos versiones.	Treinta y dos estudiantes de ELE (dieciocho en el grupo de control y catorce en el de tratamiento).
4	1ª fase: Averiguar si la versión tradicional del test era factible para oyentes competentes. 2ª fase: Averiguar si la versión tradicional del test era factible para oyentes competentes y conocer el nivel aproximado de los ítems.	Dos especialistas en la enseñanza del ELE. Cinco profesores de ELE.
5	Pilotaje del test en sus dos variantes.	Cuarenta y un estudiantes de ELE (veintidós en el grupo de control y diecinueve en el de tratamiento).
6	Determinar el nivel aproximado de los textos y de los ítems.	Cuatro profesores de ELE del Instituto Cervantes, cuatro profesores de ELE universitarios y un redactor de ítems.

2.3.1. ESTUDIO 1

En este estudio nueve personas especializadas o con formación en ELE respondieron a la primera versión de las preguntas de comprensión audiovisual (v. § 2.2.3.) en condiciones similares a las de la prueba en su versión tradicional, y completaron un cuestionario después de ver cada texto de entrada. La primera tarea tenía dos propósitos: por un lado, conocer el comportamiento de los ítems de elección múltiple y respuesta única, y por otro, recoger contestaciones de oyentes competentes a los ítems abiertos con el fin de utilizarlas como base para determinar qué se considerarían respuestas aceptables. Los cuestionarios preguntaban a los informantes si habían tenido dificultades para contestar y si eliminarían, modificarían o añadirían algún ítem; asimismo, contaban con un espacio para añadir cualquier comentario relacionado con el test.

Participaron los profesores de ELE Carmen González, Adriana Repila, Estrella Redondo, Vanessa Roca y Francisco Teruel (Centro de Idiomas de la Universidad de Valencia), la Prof^a. Dr^a Virginia González (Universidad de Valencia) y las estudiantes del máster en formación de profesores de portugués y ELE de la Universidad de Coímbra Inês Machado, Sandra Santos y Verónica Marôco. Debido a un imprevisto, las estudiantes solo tuvieron tiempo para responder a las preguntas y al cuestionario relacionados con la secuencia cinematográfica de *Ópera prima*. Las colaboraciones tuvieron lugar en los respectivos centros de trabajo o formación de los participantes, es decir, en la Universidad de Valencia y en la Universidad de Coímbra, en mayo de 2013. Los informantes contribuyeron a la mejora del test dado que identificaron posibles fuentes de confusión, sugirieron mejoras

en la redacción de las preguntas y nuevos ítems, y aportaron un conjunto de respuestas a las preguntas abiertas que serían empleadas como referente para corregirlas. Cabe reconocer que el estudio fue limitado por el reducido número de personas, especialmente en el caso de la secuencia de *Los peores años de nuestra vida*.

2.3.2. ESTUDIO 2

2.3.2.1. OBJETIVOS

Se pretendía experimentar todo el proceso de administración y corrección de la segunda tarea del test con los propósitos de averiguar si las indicaciones iniciales sobre la estructura de la prueba (v. § 2.3.2.3.3.), la presentación del segundo texto de entrada (v. § 2.2.2.2.), la explicación sobre el funcionamiento de las preguntas subtituladas (v. § 2.2.2.3.) y la redacción de los ítems de la segunda tarea resultaban claras (v. anexo 1). Además, se quería saber si las respuestas de oyentes competentes a la pregunta abierta obtenidas en el estudio 1 servían como base para determinar la aceptabilidad de las respuestas de los participantes al ítem abierto. Adicionalmente, se perseguía conocer si el índice de facilidad de cada ítem era plausible teniendo en cuenta la dificultad del ítem y el nivel de comprensión auditiva / audiovisual de los informantes, y se quería pilotar el cuestionario posterior (v. § 1.8., este aspecto se describirá en otro trabajo). Por último, se pretendía detectar problemas no anticipados.

2.3.2.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Se hizo un ensayo parcial del futuro estudio cuasiexperimental con grupos de control y tratamiento no equivalentes (v. § 1.8. y 2.1.1.). El estudio fue parcial porque solo se pilotó la segunda tarea y porque no se administró el cuestionario previo (v. § 1.8.). Para estimar de forma indirecta y limitada el grado de semejanza de los grupos se compararon las puntuaciones en el examen de expresión e interacción orales de la asignatura con un test *t*. El grupo de control efectuó la prueba con los ítems tradicionales y el grupo de tratamiento con los experimentales. Este último grupo, además, completó el cuestionario posterior (v. § 1.8.). Después de la prueba, se corrigió el test con los informantes y se explotó el texto con fines didácticos.

2.3.2.3. MÉTODO

2.3.2.3.1. PARTICIPANTES

Participaron veinticinco estudiantes de la asignatura de ELE de nivel B2 / B2+ *Español 5* ofrecida por la Facultad de Letras de la Universidad de Coímbra en el curso 2013/2014. Se trataba de una disciplina para estudiantes de tercer año de Lenguas Modernas y sus dos turnos eran impartidos por el autor de este trabajo. Este hecho favorecía que los estudiantes se tomaran la prueba en serio, requisito necesario para que los resultados del pilotaje fueran válidos. No se administró un pretest de comprensión audiovisual para determinar el nivel de los participantes porque se desconoce la existencia de pruebas de este tipo. Por los textos empleados en clase (audiciones y vídeos de manuales de ELE, canciones, cortometrajes, fragmentos de películas y documentales y un largometraje) y el tipo de tareas, el nivel de comprensión auditiva / audiovisual se estimaba en torno al B2+/C1.

Se consideró que la asignatura y los participantes eran adecuados por diversos motivos. Primero, el cine español formaba parte del programa y se explotaban regularmente cortometrajes y fragmentos de películas. Segundo, los informantes constituían una muestra representativa de los destinatarios del test en la medida que eran estudiantes de ELE adultos con un nivel de comprensión audiovisual en torno al B2+/C1 y estaban habituados a ver cine y televisión con subtítulos (v. § 2.1.1.).

Aleatoriamente, un turno fue designado grupo de control y el otro de tratamiento. El grupo de control estaba compuesto por trece estudiantes lusófonos y dos anglófonos, y el grupo experimental estaba formado por seis informantes lusófonos, tres anglófonos y uno hispanohablante. Los participantes no lusófonos eran alumnos de intercambio.

Para estimar de forma indirecta y limitada el grado de equivalencia de los grupos se contrastaron las notas de los informantes en el examen de expresión e interacción orales de la asignatura. La prueba tuvo lugar los días 9 y 11 de diciembre de 2013 (dos semanas después del test de comprensión audiovisual) y se puntuó de 0 a 20. Todos los análisis estadísticos se hicieron con la versión 21 de SPSS para Windows, excepto el tamaño del efecto, que se computó en una calculadora. Los descriptivos básicos se recogen en la tabla 4.

Tabla 4. Descriptivos básicos de la prueba de expresión e interacción orales del estudio 2.

GRUPO		N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	ERROR TÍP. MEDIA	DESV. TÍP.
Control	Prueba	15	11	19	14.80	.545	2.111
Experimental	Prueba	10	13	19	16.00	.596	1.886

El grupo experimental obtuvo una media ligeramente superior al de control (16 frente a 14.8). Para averiguar si la diferencia era estadísticamente significativa se llevó a cabo un test *t* para muestras independientes. Esta prueba requiere que las muestras inferiores a treinta casos tengan distribución normal (Pestana y Gageiro, 2008). Esta exigencia se comprobó con el test de Shapiro-Wilk¹⁷. Los resultados de test de normalidad indicaron que tanto el grupo de control, $S-W = .961$, $g/l = 15$, $p = .710$, como el de tratamiento, $S-W = .954$, $g/l = 10$, $p = .711$, presentaban distribuciones que no diferían significativamente de las normales. El test *t* mostró que la diferencia entre las medias del examen no era significativa: $t = -1.451$, $g/l = 23$, $p = .160$, $r = .289$. Esto constituía un indicio de que había, al menos, cierto grado de equivalencia entre los grupos.

2.3.2.3.2. INSTRUMENTO

La segunda tarea de comprensión audiovisual tenía dos variantes: una tradicional para el grupo de control y otra experimental para el grupo de tratamiento. En ambos casos la tarea se entregaba en papel (v. anexo 1). En la versión experimental, además, los enunciados de los ítems aparecían integrados en la imagen como si fueran subtítulos (v. figura 3). Para inscribir los enunciados se aplicaron los criterios formulados por Casañ

¹⁷ Se optó por la prueba de normalidad Shapiro-Wilk porque es la más adecuada para muestras inferiores a cincuenta casos (Sen y Srivastava, 1990).

Núñez (2015b: 16-24). El programa informático utilizado para editar la secuencia fue Adobe Premiere Pro CS5.5 para Windows. Las especificaciones del texto de entrada se encuentran en el § 2.2.1. y en la tabla 5 se resumen las características principales de los ítems experimentales. Los ítems tradicionales compartían con los experimentales las categorías *enunciado*, *focalización*, *tipoy nivel estimado por el autor*.

Tabla 5. Descripción de las preguntas subtituladas de la segunda tarea (secuencia de *Los peores años de nuestra vida*).

ENUNCIADO	FOCALIZACIÓN	TIPO	TEMPORALIZACIÓN	N.º DE LÍNEAS	FUENTE Y TAMAÑO	COLOR	NIVEL ESTIMADO POR EL AUTOR
1. ¿De qué temas habla el chico pelirrojo?	Extraer datos concretos	Elección múltiple	00:11:40:00 00:12:25:24	una	Times New Roman 36	Blanco (código hex. #FFFFFF)	B1+ / B2
2. ¿Cómo se llama la chica?	Identificar las ideas generales	Elección múltiple	00:12:39:01 00:12:43:24	una			A1 / A2
3. ¿Qué sentimientos puede tener el chico pelirrojo por la chica?	Reconocer sentimientos	Respuesta abierta	00:12:45:00 00:12:48:15	dos			B1+ / B2



Figura 3. Fotogramas de *Los peores años de nuestra vida* con preguntas de comprensión audiovisual subtituladas.

2.3.2.3.3. PROCEDIMIENTO

El test fue administrado por el investigador a los grupos de control y tratamiento el 27 de noviembre de 2013 en la misma aula durante los respectivos horarios lectivos. Para reproducir el vídeo se empleó el equipo técnico que se utilizaba habitualmente en esa clase: pantalla de proyección tripié, videoprojector portátil, ordenador portátil y dos altavoces. La administración fue análoga en ambos grupos, con excepción de las diferencias necesarias para llevar a cabo el estudio.

Primeramente, se expuso brevemente la estructura de la prueba. Se comentó que el test estaba formada por una secuencia cinematográfica y una tarea breves. También se indicó que la secuencia se observaría una sola vez porque así sucede normalmente cuando se ve cine fuera del aula, y porque el objetivo era medir lo que se comprendía después de una sola visualización. En el grupo experimental, además, se mencionó que después de la tarea se completaría un cuestionario. Antes de proseguir, se preguntó a los informantes si había dudas hasta el momento.

A continuación se añadió que la prueba se corregiría una vez finalizada y que el vídeo se explotaría con fines de aprendizaje. Luego se introdujo oralmente el texto de entrada (v. § 2.2.2.2.) y se pidió a los estudiantes que confirmaran la comprensión o expresaran sus dificultades. Después se repartió la prueba (v. anexo 1), se solicitó a los participantes que la leyeran y se preguntó si había algún contenido que precisara aclaración. En relación con el ítem de respuesta abierta, se consideró pertinente justificar la posibilidad de escribir en la L1 porque el objetivo de la prueba era evaluar la comprensión y no la producción. Además, en el caso del grupo experimental, se anunció la existencia de las preguntas subtituladas en el vídeo y se explicó su temporalización (v. § 2.2.2.3.). Sobre este último aspecto se pidió a los participantes que indicaran si había alguna duda. Después del visionado, se esperó a que todos los informantes hubieran completado el test para recogerlo. En el caso del grupo de tratamiento, se repartió y respondió al cuestionario posterior. Luego se corrigió el test con los participantes. Por último, se explotó el fragmento con fines didácticos.

Los ítems fueron puntuados por el autor de forma dicotómica. Para estimar la aceptabilidad del ítem abierto se utilizaron las respuestas de oyentes competentes recogidas en un estudio anterior (v. § 2.3.1.). El autor volvió a corregir los test dos semanas después con el propósito de comprobar la exactitud de las puntuaciones.

2.3.2.3.4. ANÁLISIS DE DATOS

Las puntuaciones del test se introdujeron en la versión 21 del programa SPSS para Windows. Una semana después se verificó que los datos insertados eran correctos. Posteriormente, se realizó un análisis de frecuencias para comprobar que no había valores anómalos ni valores perdidos. Por último, se calculó el índice de facilidad de cada ítem.

2.3.2.4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El primer objetivo del estudio era averiguar si las indicaciones iniciales sobre la estructura de la prueba, la presentación del texto de entrada, la explicación sobre el funcionamiento

de las preguntas subtituladas y la redacción de los ítems resultaban claras para los informantes. Para abordar los tres primeros aspectos, se preguntó oralmente a los participantes. Como nadie manifestó tener dudas y algunos examinandos confirmaron la comprensión, se dedujo que no plantearon dificultades. Para averiguar si la redacción de los ítems era clara se articularon dos estrategias: preguntar a los estudiantes si entendían los ítems antes del visionado y corregir el test con los informantes. En la lectura previa de los ítems los participantes no expresaron tener problemas y algunos confirmaron su comprensión, lo que dio a entender que no planteaban problemas. Sin embargo, la corrección del test con los examinandos reveló que estudiantes de ambos grupos no habían interpretado “cena” como la última comida del día, sino que le habían atribuido un sentido posible en portugués (pero no en español) que convertía la primera opción en correcta. Para conocer la profundidad de este lapsus, se decidió contabilizar el número de personas que habían escogido esta alternativa. Se descubrió que el desliz había sido generalizado, puesto que el 86.67 % de los informantes del grupo control y el 70 % de los participantes del grupo de tratamiento eligieron esta opción. Para evitar futuras confusiones, se decidió sustituir “cena de Navidad” por “tiempo atmosférico” en las dos primeras alternativas del ítem 1 (v. anexo 2). En lo que respecta a las otras dos preguntas, hubo acuerdo sobre cuál era la respuesta correcta en el segundo ítem cerrado, y qué constituía una contestación aceptable en el tercer ítem.

Otro objetivo consistía en saber si las respuestas de oyentes competentes al ítem abierto obtenidas anteriormente (v. § 2.3.1.) servían como base para determinar la aceptabilidad de las respuestas de los participantes a esta pregunta. Las experiencias positivas en la corrección de la prueba con los informantes, por un lado, y de los veinticinco test, por otro, sugerían que conformaban un referente para evaluar las preguntas. Una fuente de evidencia adicional, en este caso indirecta, residía en el hecho de que el índice de facilidad de este ítem se encontraba dentro de los valores esperados (v. § siguiente).

En tercer lugar se pretendía conocer si el índice de facilidad de cada ítem era plausible. Se estimaba que los participantes tenían un nivel de comprensión auditiva / audiovisual B2+/C1 y que los ítems 1, 2 y 3 eran de nivel B1+/ B2, A1 / A2 y B1+/ B2, respectivamente. Por esta razón, se preveían índices de facilidad muy elevados, especialmente en el caso del ítem 2. Como se ha comentado, el ítem 1 resultó confuso. En consecuencia, su índice de facilidad fue muy bajo en ambos grupos. Los ítems 2 y 3 tuvieron índices de facilidad conforme a lo esperado. El ítem 2, de nivel A1/A2, no revistió ninguna dificultad para los estudiantes y su índice de facilidad fue del 100 % en ambos grupos. El ítem 3, de nivel B1+/B2, tuvo un índice de facilidad alto pero menor que el ítem 2: 73.3 % en el grupo de control y 80 % en el de tratamiento. El índice de facilidad de los ítems se encuentra en la tabla 6.

Tabla 6. Índice de facilidad de los ítems de la secuencia de *Los peores años de nuestra vida*.

GRUPO	ÍTEM	N	ÍNDICE DE FACILIDAD
Control	1	15	7 %
	2	15	100 %
	3	15	73.3 %
Experimental	1	10	20 %
	2	10	100 %
	3	10	80 %

En resumen, los resultados de esta prueba piloto con los ítems de la secuencia de *Los peores años de nuestra vida* sugirieron que las indicaciones iniciales sobre la estructura de la prueba, la presentación del texto de entrada y la explicación sobre el funcionamiento de las preguntas subtítuladas eran comprensibles, que las respuestas de oyentes competentes al ítem abierto obtenidas en el estudio 1 servían como base para valorar la pregunta de comprensión de sentimientos, que la redacción de dos de los tres ítems era clara, y que dos de los tres ítems tenían índices de facilidad plausibles. El estudio también reveló que existía una fuente de confusión en las opciones del ítem 1, lo que llevó a su reformulación. En el anexo 2 se puede consultar una versión genérica de esta tarea del test.

Cabe reconocer que los resultados fueron limitados. En primer lugar, era posible que la realización previa de la primera tarea hubiera tenido cierto impacto en la segunda. Además, esta influencia podría haber sido diferente en los grupos, dado que una de las funciones del primer ítem experimental de la tarea 1 era servir como ejemplo del funcionamiento de las preguntas subtítuladas para el grupo de tratamiento. En segundo lugar, participaron un número limitado de informantes en cada grupo (quince en el de control y diez en el experimental). Según Alderson et al. (1995: 75), para las pruebas piloto "large numbers are not necessary, but if there are at least 20, so much the better".

2.3.3. ESTUDIO 3

Esta prueba piloto imitó y completó al estudio 2 en tanto en cuanto se reprodujo en gran medida la investigación con los ítems del primer texto de entrada.

2.3.3.1. OBJETIVOS

Se pretendía experimentar todo el proceso de administración y corrección de la primera tarea del test para averiguar si las indicaciones iniciales sobre la estructura de la prueba (v. § 2.3.3.3.3.), la presentación del primer texto de entrada (v. § 2.2.2.2.), la explicación sobre el funcionamiento de las preguntas subtítuladas (v. § 2.2.2.3.) y la redacción de los ítems de la primera tarea resultaban claras (v. anexo 3). Asimismo, se quería conocer si las respuestas de oyentes competentes a la pregunta abierta obtenidas en el estudio 1 servían como base para determinar la aceptabilidad de las respuestas de los participantes a este ítem abierto. Además, se perseguía comprobar si el índice de facilidad de cada ítem era plausible teniendo en cuenta la dificultad del ítem y el nivel de comprensión auditiva / audiovisual de los informantes, y se quería continuar el proceso de desarrollo de cuestionario posterior iniciado en el estudio 2 (este aspecto se desarrollará en otro trabajo). Por último, se pretendía detectar problemas no anticipados.

2.3.3.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Se hizo un ensayo parcial del futuro estudio cuasiexperimental con grupos de control y tratamiento no equivalentes (v. § 1.8. y 2.1.1.). El estudio fue parcial porque solo se pilotó la primera tarea y porque no se administró el cuestionario previo contemplado en el futuro cuasiexperimento (v. § 1.8.). Para estimar de forma indirecta y limitada el grado de semejanza de los grupos se compararon las puntuaciones en el examen de expresión e interacción orales de la asignatura con un test *t*. El grupo de control efectuó la prueba con

los ítems tradicionales y el grupo de tratamiento con los experimentales. Este último grupo, además, completó el cuestionario posterior (v. § 1.8.). En la siguiente clase se corrigió el test con los informantes.

2.3.3.3. MÉTODO

2.3.3.3.1. PARTICIPANTES

Participaron treinta y dos estudiantes de la asignatura de ELE de nivel B2/B2+ *Español 5* ofrecida por la Facultad de Letras de la Universidad de Coimbra en el curso 2013/2014. Veinticinco de ellos habían colaborado en el primer estudio piloto y los otros siete eran alumnos de la misma asignatura. La descripción de los participantes y su idoneidad se especificaron en el § 2.3.2.3.1. Se mantuvo la distribución de turnos como grupos de control y tratamiento del primer estudio piloto. El grupo de control estaba formado dieciséis informantes lusófonos y dos anglófonos, y el grupo experimental estaba compuesto por diez estudiantes lusófonos, tres anglófonos y uno hispanohablante. Los participantes no lusófonos eran alumnos de intercambio.

Al igual que en el estudio 2, para estimar de forma indirecta y limitada el grado de equivalencia de los grupos se contrastaron las notas de los informantes en el examen de expresión e interacción orales de la asignatura. La prueba tuvo lugar los días 9 y 11 de diciembre de 2013 (una semana después del test de comprensión audiovisual) y se puntuó de 0 a 20. Todos los análisis estadísticos se efectuaron con la versión 21 de SPSS para Windows, a excepción del tamaño del efecto, que se computó en una calculadora. Los descriptivos principales se recogen en la tabla 7.

Tabla 7. Descriptivos básicos de la prueba de expresión e interacción orales del estudio 3.

GRUPO		N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	ERROR TÍP. MEDIA	DESV. TÍP.
Control	Prueba	18	11	19	14.83	.459	1.948
Experimental	Prueba	14	13	19	15.50	.489	1.829

El grupo de tratamiento obtuvo una media ligeramente superior al de control (15.5 frente a 14.83). Para averiguar si esta diferencia era estadísticamente significativa se realizó un test *t* para muestras independientes. Primeramente, se efectuó el test de Shapiro-Wilk para comprobar que las muestras cumplieran el requisito de normalidad del test *t*. Los resultados indicaron que tanto el grupo de control, *S-W* = .957, *gl* = 18, *p* = .548, como el de tratamiento, *S-W* = .951, *gl* = 14, *p* = .582, presentaban distribuciones que no diferían significativamente de las normales. El test *t* mostró que no había diferencias significativas en las puntuaciones medias de los grupos en el examen: *t* = -.986, *gl* = 30, *p* = .332, *r* = .177. Este hecho sugería que había, al menos, cierto grado de equivalencia entre los grupos.

2.3.3.3.2. INSTRUMENTO

La primera tarea de comprensión audiovisual tenía dos versiones: una tradicional para el grupo de control y otra experimental para el grupo de tratamiento. En ambas variantes la tarea se entregaba escrita en un folio (v. anexo 3). En la versión experimental, además, los

enunciados de los ítems aparecían integrados en la imagen como si fueran subtítulos (v. figura 4). Para inscribir los enunciados se aplicaron los criterios formulados por Casañ Núñez (2015b: 16-24). El programa informático utilizado para editar la secuencia fue Adobe Premiere Pro CS5.5 para Windows. La descripción del texto de entrada se encuentra en el § 2.2.1. En la tabla 8 se especifican las características principales de los ítems de la versión experimental. Los ítems tradicionales compartían con los experimentales las categorías *enunciado*, *focalización*, *tipo* y *nivel estimado por el autor*.

Tabla 8. Descripción de las preguntas subtituladas de la primera tarea (secuencia de *Ópera prima*).

ENUNCIADO	FOCALIZACIÓN	TIPO	TEMPORALIZACIÓN	N.º DE LÍNEAS	FUENTE Y TAMAÑO	COLOR	NIVEL ESTIMADO POR EL AUTOR
1. ¿Cómo se llama la chica?	Extraer datos concretos	Elección múltiple	00:01:10:00 00:01:37:00	una	Times New Roman 36	Blanco (código hex. #FFFFFF)	A1
2. ¿De qué hablan?	Identificar las ideas generales	Elección múltiple	00:01:44:00 00:02:02:02	una			A2 / B1
3. ¿Cuál es el teléfono de la chica?	Extraer datos concretos	Respuesta única	00:02:04:04 00:02:22:00	una			A2 / B1
4. ¿Qué sentimientos puede tener el chico por la chica?	Reconocer sentimientos	Respuesta abierta	00:02:27:08 00:02:36:12	dos			A2 / B1

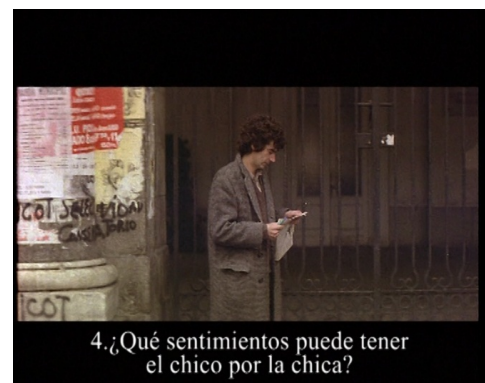


Figura 4. Fotogramas de *Ópera prima* con preguntas de comprensión audiovisual subtituladas.

2.3.3.3. PROCEDIMIENTO

La administración guarda muchas similitudes con la del primer estudio parcial. Aunque la gran mayoría de los estudiantes había participado en el primer estudio, se repitieron todos los detalles porque había nuevos informantes en ambos grupos.

La tarea fue administrada por el investigador a los grupos de control y tratamiento el 4 de diciembre de 2013 en la misma aula durante los respectivos horarios lectivos. Para reproducir el vídeo se empleó el equipo técnico que se utilizaba habitualmente en esa clase: pantalla de proyección tripié, videoproector portátil, ordenador portátil y dos altavoces. Cabe mencionar que se trataba de la misma sala empleada en el primer estudio piloto. El procedimiento fue análogo en ambos grupos, con excepción de las diferencias imprescindibles para efectuar el estudio.

En primer lugar, se describió sucintamente la estructura de la prueba. Se indicó que el test se componía de una secuencia cinematográfica y una tarea breves. También se mencionó que la secuencia se observaría una sola vez porque así sucede normalmente cuando se ve cine fuera del aula, y porque el objetivo era medir lo que se comprendía después de una sola visualización. En el grupo de tratamiento, además, se comentó que después de la tarea se completaría un cuestionario. Antes de continuar, se preguntó a los participantes si había dudas hasta el momento.

Luego se introdujo oralmente el texto de entrada (v. § 2.2.2.2.) y se pidió a los estudiantes que confirmaran la comprensión o expresaran sus dificultades. Después se repartió la prueba (v. anexo 3), se solicitó a los participantes que la examinaran y se preguntó si había algún contenido que precisara aclaración. En relación con el ítem de respuesta larga, se consideró relevante justificar la posibilidad de escribir en la L1 porque la finalidad de la prueba era evaluar la comprensión y no la producción. Además, en el caso del grupo de tratamiento, se informó de la existencia de las preguntas integradas en la imagen a modo de subtítulos y se explicó su temporalización (v. § 2.2.2.3.). Sobre este último aspecto se pidió a los participantes que indicaran si tenían alguna duda. Después del visionado, se esperó a que todos los estudiantes hubieran completado el test para recogerlo. En el caso del grupo experimental, se repartió y respondió al cuestionario posterior. El test se corrigió en la siguiente sesión de clase.

Los ítems fueron puntuados por el autor de forma dicotómica. Para estimar la aceptabilidad del ítem de respuesta larga, se utilizaron las respuestas de oyentes expertos recogidas en un estudio anterior (v. § 2.3.1.). El autor volvió a corregir los test dos semanas después con el propósito de comprobar la exactitud de las puntuaciones.

2.3.3.4. ANÁLISIS DE DATOS

Las puntuaciones del test se introdujeron en la versión 21 del programa SPSS para Windows. Una semana después se verificó que los datos insertados eran correctos. Posteriormente, se realizó un análisis de frecuencias para comprobar que no había valores anómalos ni valores perdidos. Por último, se calculó el índice de facilidad de cada ítem.

2.3.3.4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El primer objetivo del estudio era averiguar si las indicaciones iniciales sobre la estructura del test, la presentación del texto de entrada, la explicación sobre el funcionamiento de las preguntas subtituladas y la redacción de los ítems resultaban claras para los participantes. Para abordar los tres primeros aspectos, se preguntó directamente a los informantes durante la administración. Se consideró que no plantearon dificultades porque nadie manifestó tener dudas y algunos participantes confirmaron su comprensión. Con el propósito de conocer si la redacción de los ítems era clara se contemplaron dos estrategias: preguntar a los participantes si entendían los ítems antes del visionado y corregir el test con los informantes. En la lectura previa los estudiantes no expresaron tener problemas y algunos confirmaron su comprensión, lo que apuntaba a que eran comprensibles. Esta idea se vio reforzada con la corrección del test, ya que hubo acuerdo sobre cuáles eran las opciones acertadas en los ítems cerrados y el ítem de respuesta única, y qué se consideraba aceptable en el caso de la pregunta abierta.

Un segundo objetivo consistía en investigar si las respuestas de oyentes competentes al ítem abierto obtenidas en el estudio 1 permitían determinar la aceptabilidad de las respuestas de los participantes a esta pregunta. Las experiencias positivas en la corrección de la prueba con los estudiantes, por un lado, y de los treinta y dos test, por otro, indicaban que constituían un referente para evaluar las preguntas. Otro indicio se hallaba en el índice de facilidad del ítem, ya que este se encontraba dentro de los valores esperados (v. § siguiente).

En tercer lugar se pretendía examinar si los índices de facilidad de los ítems eran plausibles. Se estimaba que los participantes tenían un nivel de comprensión auditiva / audiovisual B2⁺ / C1 y que los ítems 1, 2, 3 y 4 eran de nivel A1, A2 / B1, A2 / B1 y A2 / B1, respectivamente. Por este motivo, se esperaban índices de facilidad muy elevados, especialmente en el ítem 1. Todos los ítems tuvieron índices de facilidad conforme a lo esperado. La pregunta 1, de nivel A1, no supuso ninguna dificultad para los estudiantes y fue respondida correctamente por todos. El resto de ítems tuvieron índices de facilidad superiores al 83 %. El índice de facilidad de los ítems se encuentra en la tabla 9.

Tabla 9. Índice de facilidad de los ítems de la secuencia de *Ópera prima*.

GRUPO	ÍTEM	N	ÍNDICE DE FACILIDAD
Control	1	18	100 %
	2	18	100 %
	3	18	89 %
	4	18	83.3 %
Experimental	1	14	100 %
	2	14	86 %
	3	14	86 %
	4	14	92.9 %

En suma, los resultados de esta prueba piloto con los ítems de la secuencia de *Ópera prima* sugirieron que las indicaciones iniciales sobre la estructura del test, la presentación del texto de entrada y la explicación sobre el funcionamiento de las preguntas subtituladas resultaron comprensibles para los informantes, que las respuestas de oyentes

competentes al ítem abierto obtenidas en el estudio 1 servían como base para valorar la pregunta de comprensión de sentimientos, que la redacción de los ítems era clara, y que todos los ítems tenían índices de facilidad plausibles. También cabe señalar que el estudio fue limitado porque participaron pocos informantes en cada grupo (dieciocho en el de control y catorce en el de tratamiento).

2.3.4. ESTUDIO 4

Gracias a la investigación previa fue posible construir una versión completa del test. Las especificaciones de los textos de entrada se encuentran en el § 2.2.1., la descripción de los ítems en los § 2.3.3.3.2. (tarea 1, secuencia de *Ópera prima*) y 2.3.2.3.2. (tarea 2, secuencia de *Los peores años de nuestra vida*) y los ítems en los anexos 4 (tarea 1) y 2 (tarea 2).

El estudio 4 se llevó a cabo en dos fases. La primera parte tenía los objetivos de averiguar si la variante tradicional del test era factible para oyentes competentes y de mejorar un cuestionario para profesores de ELE sobre la subtitulación de preguntas de comprensión audiovisual que sería administrado en la segunda fase (este último aspecto formará parte de otro trabajo). Para conocer si el test era realizable, dos oyentes competentes efectuaron el test en su versión tradicional bajo las condiciones de la prueba. Colaboraron dos especialistas en la enseñanza del ELE: la Prof^a. Dr^a Ana María Gimeno (Universidad Politécnica de Valencia) y la Prof^a. Dr^a Virginia González (Universidad de Valencia). El estudio tuvo lugar el 14 de enero de 2014 en la Universidad Politécnica de Valencia. La corrección del test reveló que las profesoras no tuvieron ninguna dificultad para completar la prueba, lo que sugirió que era factible para hablantes competentes. Esta primera parte de la investigación fue muy limitada a causa del reducido número de participantes.

La segunda parte del estudio compartió con la primera el propósito de comprobar si la prueba era factible para oyentes competentes. Además, se pretendía averiguar el nivel aproximado de cada ítem de la versión tradicional. Por “aproximado” nos referíamos a una imprecisión de hasta dos niveles del *MCER*. Este grado de exactitud se consideraba suficiente para los objetivos de investigación con los que se diseñaba el test. En tercer lugar, se quería saber la opinión de profesores de ELE sobre la subtitulación de preguntas de comprensión audiovisual (este último punto se desarrollará en un futuro artículo). Con el fin de investigar si la prueba era realizable, cinco profesores de ELE nativos efectuaron el test en su versión tradicional en situación de examen. Para determinar el nivel aproximado de cada pregunta, se entregó una nueva copia del test a los informantes y se les pidió que indicaran el nivel de cada ítem según el *MCER* teniendo en consideración las condiciones de la prueba. Se añadió que, si había dudas entre dos niveles, se sugirieran ambos. Participaron los siguientes docentes del Centro de Idiomas de la Universidad de Valencia: Jaume Brines, Carmen González, Adriana Repila, Vanessa Roca y María José Solomando. El estudio se realizó el 17 de enero de 2014 en el centro de trabajo de los informantes. Los profesores respondieron a todos los ítems adecuadamente, lo que estuvo en consonancia con los resultados obtenidos en la primera fase de la investigación y reforzó la idea de que la prueba era factible para oyentes competentes. Las observaciones de los profesores sobre el nivel de los ítems se recogen en la tabla 10.

Tabla 10. Nivel de los ítems indicado por cinco profesores de ELE del Centro de Idiomas de la Universidad de Valencia.

TEXTO DE ENTRADA	ÍTEM	N	NIVELES INDICADOS
Secuencia de <i>Ópera prima</i>	1	5	A1 tres veces, A1/A2 dos veces
	2	5	A2 tres veces, A2/B1, B1
	3	5	A2 tres veces, A1, B1
	4	5	B1 tres veces, A1/A2, A2/B1
Secuencia de <i>Los peores años de nuestra vida</i>	5	5	B2 dos veces, A2 / B1, B1, B2 / C1
	6	5	A1 tres veces, A1 / A2, A2
	7	5	B2 dos veces, B1, B1 / B2, B2/C1

En los siete ítems se identificó una opción mayoritaria, es decir, un nivel indicado por al menos tres de los cinco informantes. Además, en todas las preguntas, excepto en la tercera, existía un nivel sugerido por dos de los cinco participantes. Este número representaba el 40 %. Debido a ello, consideramos que lo más apropiado era tener en cuenta tanto la opción mayoritaria como el nivel sugerido por casi la mitad de los docentes. De acuerdo con este razonamiento, el nivel aproximado de los ítems era el siguiente:

Tabla 11. Nivel aproximado de los ítems.

TEXTO DE ENTRADA	ÍTEM	NIVEL ESTIMADO ^a
Secuencia de <i>Ópera prima</i>	1	A1 / A2
	2	A2 / B1
	3	A2
	4	B1 / A2
Secuencia de <i>Los peores años de nuestra vida</i>	5	B2 / B1
	6	A1 / A2
	7	B2 / B1

a. Cuando se duda entre dos niveles, se sugieren ambos. En estos casos, el primero corresponde al nivel más probable.

En los estudios 2 y 3 el autor ofreció una estimación del nivel de los ítems. Si se compara aquellas sugerencias con las obtenidas en este estudio, se observa un grado de correspondencia relativamente alto, ya que en todos los ítems coincide uno de los niveles propuestos y en tres casos la concordancia es total.

En resumen, fue posible señalar el nivel aproximado de los ítems con una imprecisión de hasta dos niveles del *MCER*. No obstante, cabe señalar dos limitaciones. En primer lugar, las estimaciones se basaron en las sugerencias de solo cinco profesores de ELE. En segundo lugar, el grado de conformidad entre los informantes fue variable. El mayor acuerdo se encontró en el ítem 1, donde tres docentes indicaron el nivel A1 y dos sugirieron A1/A2; y la mayor discrepancia se observó en el ítem 5, donde se mencionaron cuatro niveles distintos. Estas divergencias se atribuyeron principalmente a la propia complejidad de determinar la dificultad de los ítems. Posteriormente se efectuó un nuevo estudio para determinar el nivel aproximado de los ítems y los textos (v. § 2.3.6.).

2.3.5. ESTUDIO 5

2.3.5.1. OBJETIVOS

El propósito era pilotar¹⁸ los tres instrumentos de investigación de los futuros estudios cuasiexperimentales: los cuestionarios y el test de comprensión audiovisual en sus dos variantes (v. § 1.8.). Como este artículo describe el desarrollo del test, los aspectos relacionados con los cuestionarios se tratarán en otro trabajo. Los objetivos específicos del estudio eran los siguientes:

1. averiguar si la presentación de la estructura general del test (v. § 2.2.2.1.), la introducción de los textos de entrada (v. § 2.2.2.2.), la explicación sobre el funcionamiento de las preguntas subtituladas (v. § 2.2.2.3.) y la redacción de los ítems resultaban claras (v. anexo 5);
2. contabilizar el tiempo empleado por el grupo de control para terminar el test tradicional y por el grupo experimental para completar la prueba y el cuestionario posterior;
3. saber si los índices de facilidad de los ítems eran plausibles;
4. conocer si los índices de discriminación de los ítems eran apropiados;
5. analizar la fiabilidad interna de los test;
6. realizar un análisis descriptivo de las pruebas;
7. investigar si las dos variantes del test estaban correlacionadas con dos tareas de un test de comprensión auditiva.

2.3.5.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Se hizo un ensayo del futuro estudio cuasiexperimental con grupos de control y tratamiento no equivalentes. En una clase previa a la prueba se administró el cuestionario previo (v. § 1.8.). El grupo de control efectuó el test de comprensión audiovisual en su versión tradicional y el grupo de tratamiento en su variante experimental. Este último grupo, además, rellenó el cuestionario posterior (v. § 1.8.). Los test se corrigieron con los informantes.

Para estimar de forma indirecta y aproximada el grado de equivalencia de los grupos en relación con la comprensión audiovisual, se administraron dos tareas de un test de comprensión auditiva y se compararon los resultados con la prueba *U* de Mann-Whitney. Para abordar el primer objetivo de investigación se recurrió a las observaciones de los participantes durante la administración de la prueba y su posterior corrección. El tiempo utilizado para completar las pruebas fue contabilizado por el investigador con un reloj.

¹⁸ En el área de lingüística aplicada el pilotaje se ha definido como “a dress rehearsal” de los instrumentos y procedimientos investigación para asegurar su calidad (Dörnyei, 2007: 75).

Con el propósito de dar respuesta a los restantes objetivos de investigación, los datos de las dos variantes del test se sometieron a sendos análisis de facilidad, discriminación, fiabilidad y descriptivos. Asimismo, se hicieron estudios de correlación entre los test y dos tareas de un examen de comprensión auditiva.

2.3.5.3. MÉTODO

2.3.5.3.1. PARTICIPANTES

Participaron cuarenta y un estudiantes de la asignatura de ELE de nivel A2+ *Español II* ofrecida por la Facultad de Letras de la Universidad de Coímbra en el curso 2013/2014. *Español II* tenía tres turnos y todos ellos eran impartidos por el autor de este trabajo. Dado que dos clases tenían menos personas matriculadas, se decidió que completaran la misma versión del test. Aleatoriamente, los turnos menos numerosos fueron designados grupos de control y el turno restante grupo experimental. El grupo de control estaba formado por veintidós personas y el de tratamiento por diecinueve. Como se mencionó en el estudio 2, según Alderson et al. (1995: 75), para las pruebas piloto “large numbers are not necessary, but if there are at least 20, so much the better”. Además de compartir la asignatura y el docente, los informantes tenían otras características en común. Todos los informantes tenían entre dieciocho y veinticuatro años excepto dos personas: en el grupo de control un participante tenía entre veinticinco y veintinueve años, y en el grupo experimental un estudiante tenía entre cuarenta y cinco y cuarenta y nueve años. Asimismo, todos los participantes eran lusófonos excepto un informante del grupo de tratamiento de origen ucraniano. Igualmente, todos estudiaban licenciaturas de ciencias humanas y sociales (v. tabla 12). *Grosso modo*, los integrantes de cada grupo también llevaban estudiando español un tiempo similar (v. tabla 13) y habían pasado un tiempo análogo en países hispanohablantes (v. tabla 14).

Tabla 12. Estudios de los participantes

GRUPO			FRECUENCIA	PORCENTAJE
Control	Válidos	Estudios Europeos	8	36.4
		Portugués	1	4.5
		Turismo, Ocio y Patrimonio	12	54.5
		Lenguas Modernas	1	4.5
		Total	22	100.0
Experimental	Válidos	Estudios Clásicos	1	5.3
		Estudios Europeos	3	15.8
		Periodismo	4	21.1
		Portugués	4	21.1
		Psicología	3	15.8
		Turismo, Ocio y Patrimonio	4	21.1
		Total	19	100.0

Tabla 13. Tiempo que llevaban estudiando español los informantes

GRUPO			FRECUENCIA	PORCENTAJE
Control	Válidos	Menos de 24 semanas	14	63.6
		Entre 24 y 52 semanas	1	4.5
		Entre 104 y 156 semanas	3	13.6
		Total	18	81.8
		Perdidos ^a	Sistema	4
	Total	22	100.0	
Experimental	Válidos	Menos de 24 semanas	11	57.9
		Entre 24 y 52 semanas	3	15.8
		Entre 104 y 156 semanas	3	15.8
		Más de 156 semanas	1	5.3
		Total	18	94.7
	Perdidos ^a	Sistema	1	5.3
		Total	19	100.0

a. Los valores perdidos corresponden a informantes que no completaron el cuestionario previo.

Tabla 14. Tiempo pasado en países hispanohablantes por los participantes

GRUPO			FRECUENCIA	PORCENTAJE
Control	Válidos	No han visitado países hispanohablantes	4	18.2
		Menos de una semana	4	18.2
		De 1 a 3 semanas	6	27.3
		De 30 a 36 semanas	1	4.5
		Más de 37 semanas	3	13.6
		Total	18	81.8
		Perdidos ^a	Sistema	4
	Total	22	100.0	
Experimental	Válidos	No han visitado países hispanohablantes	3	15.8
		Menos de una semana	3	15.8
		De 1 a 3 semanas	8	42.1
		De 30 a 36 semanas	2	10.5
		Más de 37 semanas	2	10.5
		Total	18	94.7
	Perdidos ^a	Sistema	1	5.3
		Total	19	100.0

a. Los valores perdidos corresponden a informantes que no completaron el cuestionario previo.

No se administró un pretest para determinar el nivel de comprensión audiovisual en ELE a los participantes porque se desconocía la existencia de pruebas de este tipo. Por los textos auditivos y audiovisuales empleados en clase durante el curso (audiciones de manuales de ELE, canciones, cortometrajes y fragmentos de películas y documentales) y el tipo de tareas, el nivel de comprensión auditiva / audiovisual de la mayor parte de los estudiantes se estimaba en torno al B1⁺. Esta discrepancia entre el nivel global de la asignatura y el nivel de comprensión tenía su origen en la proximidad entre las lenguas y culturas española y portuguesa. Como señala Trindade Natel (2002: 831), el conocimiento previo del estudiante lusófono “funciona como un medio facilitador de la comprensión” oral y escrita en español.

Se consideró que la asignatura y los participantes eran adecuados por dos razones. En primer lugar, el cine español formaba parte del programa y se explotaban regularmente cortometrajes y fragmentos de películas. En segundo lugar, los informantes constituían una muestra representativa de la población, ya que eran estudiantes de ELE adultos con un nivel de comprensión audiovisual en torno al B1⁺ y estaban habituados a ver cine y televisión subtítulos (v. § 2. 1. 1.).

Para estimar de forma indirecta y aproximada el grado de equivalencia de los grupos en relación con la comprensión audiovisual, se contrastaron los resultados en dos tareas de un test de comprensión auditiva. Estas tareas procedían de un modelo de examen del DELE B1 diseñado por Hidalgo de la Torre (coord.) (2013: 52 y 53). Concretamente, se seleccionaron las dos primeras actividades del modelo uno porque tanto el cuadernillo del candidato como los textos orales estaban disponibles para descarga en internet¹⁹. En total había doce ítems que medían la extracción de ideas principales o de datos concretos (dos de las tres habilidades del constructo del test de comprensión audiovisual). Los textos de entrada eran seis mensajes breves (de aprox. cincuenta palabras) en un contestador telefónico y un texto informativo extenso (de aprox. cuatrocientas palabras). Desgraciadamente, las tareas presentaban dos problemas: en el mensaje cuatro de la tarea uno no era Mauro quien llamaba a David, sino al contrario, y en el segundo texto oral no se efectuaba la pausa de treinta segundos para leer las preguntas que se anunciaba en las instrucciones. La errata en el ítem se corrigió en la versión entregada a los informantes. En cuanto a la ausencia de la pausa, el investigador detuvo la reproducción en el momento oportuno durante medio minuto. No se utilizó el modelo de examen del DELE B1 disponible en la web del Cervantes porque los textos orales solo estaban disponibles para su reproducción en continuo y la calidad del audio se juzgó insuficiente para su reproducción en una clase de unos ochenta metros cuadrados. La administración tuvo lugar el 19 de mayo de 2014, ocho semanas después del test de comprensión audiovisual en clase. La prueba se presentó como una actividad de clase en situación de examen para conocer el nivel de comprensión auditiva. Esta circunstancia favorecía que los estudiantes completaran las dos tareas lo mejor posible. Seis participantes del grupo de control faltaron aquel día y no realizaron la prueba. Los análisis estadísticos se realizaron con la versión 21 de SPSS para Windows, con excepción del tamaño del efecto, que se computó en una calculadora. Los grupos obtuvieron puntuaciones similares y altas (9.56 y 9.68 sobre 12), lo que sugería, por un lado, que había pocas diferencias entre los grupos, y por otro, que las tareas de nivel B1 resultaron accesibles (v. la tabla 15). Para comparar los resultados se descartó la posibilidad de utilizar un test *t* para muestras independientes porque no se verificaba el requisito de normalidad en la distribución del grupo experimental ($S-W = .872$, $gI = 19$, $p = .016$) y no se podía invocar el teorema del límite central por el reducido tamaño de la muestra. En su lugar se hizo la prueba *U* de Mann-Whitney para dos muestras independientes. Los resultados indicaron que no había diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de las tareas en función del grupo ($U = 146.5$, $z = -.185$, $p = .853$, $r = -$

¹⁹ El enlace es el siguiente:

<http://www.octaedro.com/OC/Tart.asp?libro=53006&id=es&txt=Prepara%20y%20practica%20el%20DELE%20B1> (consulta: 01/03/2016)

.031). Esto sugería que existía cierto grado de equivalencia con respecto a la comprensión audiovisual, dada la relación entre la comprensión audiovisual y la auditiva.

Cabe reconocer varias limitaciones. En primer lugar, no participaron todos los informantes. En segundo lugar, los textos auditivos utilizados no eran representativos del ámbito de uso de la lengua meta del test de comprensión audiovisual. En tercer lugar, no se administró el test completo, sino solo las dos primeras tareas disponibles para descarga. Y en último lugar, hubo un lapso temporal de aproximadamente dos meses entre las pruebas de comprensión audiovisual y auditiva, por lo que los participantes podían haber mejorado o empeorado su español a ritmos diferentes en ese tiempo. Esta amenaza a la validez interna se conoce con el nombre de maduración (Creswell, 2012) y se consideró parcialmente controlada porque los informantes cursaban la asignatura de *Español II* con el mismo docente.

Tabla 15. Descriptivos básicos de dos tareas de un test de comprensión auditiva para preparar el DELE B1

GRUPO		N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	ERROR TÍPICO	DESV. TÍP.
Control	Test	16 ^a	5	12	9.566	.4652	1.861
Experimental	Test	19	7	12	9.684	.4192	1.827

a. El grupo de control estaba constituido por veintidós personas. Solo se dispone de datos de dieciséis participantes porque seis informantes no efectuaron las tareas del test.

2.3.5.3.2. INSTRUMENTO

El test contó con dos variantes: una tradicional para el grupo de control y otra experimental para el grupo de tratamiento. En ambas versiones, los ítems se entregaban en papel (v. anexo 5). En la versión experimental, además, los enunciados de las preguntas de comprensión audiovisual aparecían integrados en la imagen a modo de subtítulos (v. figura 5). Para inscribir los enunciados se aplicaron los criterios formulados por Casañ Núñez (2015b: 16-24). A diferencia de los estudios 2 y 3, en esta ocasión se utilizó una fuente sin remates porque es habitual en textos breves, transmite alegría y seguridad (Martínez Castillo, 2009) y es más fácil de leer en una pantalla (Eguaras, 2014). El programa informático utilizado para editar las secuencias fue Adobe Premiere Pro CS5.5 para Windows. La descripción del texto de entrada se encuentra en el § 2.2.1. En la tabla 16 se describen las características principales de los ítems de la versión experimental. Los ítems tradicionales compartían con los experimentales las categorías *enunciado*, *focalización*, *tipo* y *nivel estimado*.

Tabla 16. Descripción de los ítems experimentales del test

ENUNCIADO	FOCALIZACIÓN	TIPO	TEMPORALIZACIÓN	Nº DE LÍNEAS	FUENTE Y TAMAÑO	COLOR	NIVEL ESTIMADO ^a
1. ¿Cómo se llama la chica?	Extraer datos concretos	Elección múltiple	00:01:10:00 00:01:37:09	una	Arial Narrow 36	Blanco (código hex. #FFFFFF)	A1 / A2
2. ¿De qué hablan?	Identificar las ideas generales	Elección múltiple	00:01:44:14 00:02:02:02	una			A2 / B1
3. ¿Cuál es el teléfono de la chica?	Extraer datos concretos	Respuesta única	00:02:04:04 00:02:22:00	una			A2
4. ¿Qué sentimientos puede tener el chico por la chica?	Reconocer sentimientos	Respuesta abierta	00:02:27:08 00:02:36:12	dos			B1 / A2
5. ¿De qué temas habla el chico pelirrojo?	Extraer datos concretos	Elección múltiple	00:11:40:00 00:12:25:24	una			B2 / B1
6. ¿Cómo se llama la chica?	Identificar las ideas generales	Elección múltiple	00:12:39:04 00:12:43:24	una			A1 / A2
7. ¿Qué sentimientos puede tener el chico pelirrojo por la chica?	Reconocer sentimientos	Respuesta abierta	00:12:45:00 00:12:48:15	dos			B2 / B1

a. Estas orientaciones proceden de un estudio anterior (v. § 2.3.4). Posteriormente fue posible determinar con mayor exactitud el nivel de los ítems (v. § 2.3.6.4).



Figura 5. Fotogramas de *Ópera prima* y *Los peores años de nuestra vida* con preguntas de comprensión audiovisual subtituladas.

2.3.5.3.3. PROCEDIMIENTO

El test fue administrado por el investigador a los tres turnos de *Español II* en la misma clase el 26 de marzo de 2014. El turno de 14:00 a 16:00 actuó como grupo de control y los turnos de 16:00 a 18:00 y 18:00 a 20:00 como grupos de tratamiento. La prueba se planteó como una actividad de clase en situación de examen para conocer el nivel de comprensión audiovisual. El hecho de que el investigador fuera también el docente de la

asignatura y de que los test se recogieran favoreció que los estudiantes se tomaran la prueba en serio, condición necesaria para que los resultados del pilotaje fueran válidos.

Para reproducir el vídeo se empleó el equipo técnico que se empleaba regularmente en esa clase: pantalla de proyección tripié, videoprojector portátil, ordenador portátil y dos altavoces. La administración fue análoga en los grupos de control y tratamiento, salvo en aquellos aspectos en que tenía que ser necesariamente diferente.

Justo antes de iniciar la administración se anotó la hora de inicio. A continuación se describió la estructura general del test (v. § 2.2.2.1.) y se preguntó a los informantes si había alguna duda. Acto seguido, se comentó que la prueba se corregiría una vez terminada. Luego se introdujo oralmente la secuencia de *Ópera prima* (v. § 2.2.2.2.) y se pidió a los estudiantes que confirmaran la comprensión o expresaran sus dificultades. Después se repartió la tarea 1 del test (v. anexo 5), se pidió a los participantes que la leyeran con atención y se preguntó si había alguna dificultad. En lo que respecta al ítem de respuesta larga, se consideró pertinente justificar la posibilidad de escribir en la L1 porque el objetivo de la prueba era evaluar la comprensión y no la producción. Además, en el caso de los grupos de tratamiento, se informó de la existencia de las preguntas integradas en la imagen a modo de subtítulos y se precisó su funcionamiento (v. § 2.2.2.3.). Sobre este último aspecto se preguntó a los participantes si existía alguna duda. Después del visionado, se aguardó a que todos los informantes hubieran terminado el test para recogerlo. En el caso de los grupos de tratamiento, se repartió el cuestionario posterior relacionado con la tarea 1 (v. § 1.8.). De nuevo, se esperó a que todos los participantes lo completaran para recogerlo.

Para administrar la segunda tarea, se reprodujo la secuencia de administración de la primera, con excepción de las partes que resultaban redundantes, es decir, la justificación de la escritura en la L1 y la explicación sobre las preguntas subtituladas. Después se registró la hora de finalización. Por último, se corrigió el test con los participantes.

Los ítems fueron calificados de forma dicotómica por el autor. Para estimar la aceptabilidad de las preguntas de respuesta larga, se utilizaron las respuestas de oyentes competentes recogidas en un estudio anterior (v. § 2.3.1.) y se aprovechó la experiencia de corrección de los estudios 2 y 3. El autor volvió a corregir los test dos semanas después con el propósito de comprobar la exactitud de las puntuaciones.

2.3.5.3.4. ANÁLISIS DE DATOS

Los datos de las dos versiones del test se introdujeron en la versión 21 del programa SPSS para Windows. Una semana después se verificó que la información insertada era correcta. A continuación se realizó un análisis de frecuencias para comprobar que no había valores anómalos ni valores perdidos. Posteriormente, los datos de los test se sometieron a sendos análisis de facilidad, discriminación, fiabilidad y descriptivos. Adicionalmente, se efectuaron estudios de correlación entre los test y dos tareas de un test de comprensión auditiva. Todas las operaciones se hicieron en SPSS salvo aquellas que no son calculadas automáticamente por el programa, como sucede, entre otros, con los estadísticos de asimetría y curtosis estandarizados. En esos casos, se recurrió a una calculadora.

2.3.5.4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

2.3.5.4.1. CLARIDAD DE LAS INDICACIONES Y LOS ÍTEMS

El primer objetivo del estudio era averiguar si la estructura general del test (v. § 2.2.2.1.), las presentaciones de los textos de entrada (v. § 2.2.2.2.), el funcionamiento de las preguntas subtituladas (v. § 2.2.2.3.) y la redacción de los ítems (v. anexo 5) resultaban claros para los informantes. Para responder a estas cuestiones, se preguntó directamente a los participantes durante la administración. Además, en el caso de los ítems, se corrigió la prueba con los estudiantes. En relación con la estructura de la prueba y la introducción de los textos de entrada, informantes de los tres grupos confirmaron su comprensión y nadie mostró tener dudas. De forma análoga, en los grupos experimentales hubo participantes que manifestaron comprender el funcionamiento de las preguntas subtituladas y nadie expresó tener dificultades. Con respecto a los ítems, los resultados son similares: en la lectura previa algunas personas confirmaron su inteligibilidad y nadie exteriorizó ninguna complicación; y en la corrección del test hubo acuerdo sobre las respuestas a los ítems cerrados y el ítem de respuesta única, y sobre qué podría considerarse aceptable en el caso de las preguntas abiertas. De la revisión de la prueba también son dignos de mención otros aspectos: varios estudiantes comentaron que la secuencia de *Los peores años de nuestra vida* era claramente más complicada que la de *Ópera prima* y que esto se debía a que el chico pelirrojo hablaba muy deprisa. Asimismo, a propósito de la complejidad de los textos, surgió la cuestión de la dificultad de los ítems. Sobre este aspecto se registraron diversidad de opiniones pero los tres grupos observaron que las preguntas uno y seis eran las más sencillas. En resumen, las observaciones de los informantes sugirieron que las indicaciones sobre la estructura del test, las presentaciones de los textos de entrada, la explicación sobre el funcionamiento de las preguntas subtituladas y la redacción de los ítems resultaron claras.

2.3.5.4.2. TIEMPO EMPLEADO

La administración del test tradicional tuvo una duración de doce minutos y veintisiete segundos. Para completar el test experimental y el cuestionario posterior fueron necesarios veinte minutos y catorce segundos en el primer grupo experimental y diecinueve minutos y cuarenta y dos segundos en el segundo. Los examinandos disponen del tiempo que deseen para completar el test y los cuestionarios (v. § 2.1.5.), pero estos tiempos sirven de referencia para planificar futuros estudios.

2.3.5.4.3. ANÁLISIS DE FACILIDAD

Los índices de facilidad de los ítems de las dos versiones del test presentaban valores razonables teniendo en cuenta las estimaciones del nivel de comprensión audiovisual de los participantes (B1+) y de los ítems. Los ítems de un nivel muy inferior a los participantes (ítems 1 y 6) tenían índices de facilidad muy altos (superiores al 91 % en ambos grupos), los de nivel inferior (ítems 2, 3 y 4) presentan niveles altos o medio-altos (entre el 64 y el 82% en el grupo de control y entre el 63 y el 74 % en el de tratamiento), y aquellos ítems de nivel superior a los informantes (ítems 5 y 6) tenían índices de dificultad medios (del 50 y el 59 % en el grupo de control y del 47 y el 58 % en el de tratamiento). Según Alderson et al. (1995) los índices de facilidad en torno al 50 % son los que tienen mayor potencial

de discriminación porque producen la mayor variación de las puntuaciones. Green (2013) sugiere que los ítems con valores entre 20 y 80 % todavía son informativos si son capaces de discriminar y contribuyen a la validez interna. La autora añade que los valores apropiados dependen de los objetivos del test, los destinatarios y el uso de los índices de facilidad. En las dos versiones del test era pertinente que el ítem inicial fuera fácil o muy fácil, ya que, además de medir una habilidad del constructo, cumplía otras dos funciones: crear confianza en los grupos de control y tratamiento y servir como ejemplo de pregunta subtitulada para el grupo experimental (v. § 2.1.6.). También era lógico que hubiera gran variabilidad en los índices de facilidad porque había ítems con distintos niveles de dificultad (del A1/A2 al B1/B2). Por último, los ítems con índices de facilidad muy altos no dejaban de ser apropiados para comparar las puntuaciones de los grupos de control y tratamiento, conocer la opinión del grupo experimental sobre esta técnica e investigar la conducta visual de los grupos (v. § 2.1.1.). Por ejemplo, si los ítems con índices de facilidad muy altos en la versión tradicional tuvieran índices medios o bajos en la versión experimental, se podría deducir que la técnica docente dificulta la comprensión en lugar de facilitarla.

Tabla 17. Índice de facilidad de los ítems.

TEST	ÍTEM	N	ÍNDICE DE FACILIDAD	NIVEL ESTIMADO ^a
Tradicional	1	22	100 %	A1 / A2
	2	22	81.82 %	A2 / B1
	3	22	72.73 %	A2
	4	22	63.64 %	B1 / A2
	5	22	50 %	B2 / B1
	6	22	90.91 %	A1 / A2
	7	22	59.09 %	B2 / B1
Experimental	1	19	100 %	A1 / A2
	2	19	73.68 %	A2 / B1
	3	19	63.16 %	A2
	4	19	68.42 %	B1 / A2
	5	19	47.37 %	B2 / B1
	6	19	94.74 %	A1 / A2
	7	19	57.89 %	B2 / B1

a. Estas orientaciones proceden de un estudio anterior (v. § 2.3.4.). Posteriormente fue posible determinar con mayor exactitud el nivel de los ítems (v. § 2.3.6.4).

2.3.5.4.4. ANÁLISIS DE DISCRIMINACIÓN

El cuarto objetivo de la investigación era conocer si los índices de discriminación de los ítems eran apropiados. Este índice se puede hallar de diversas maneras (Alderson et al., 1995). Para obtenerlo se calculó la correlación elemento-total corregida (en adelante CETC), como sugiere Green (2013).

Tabla 18. Índice de discriminación de los ítems.

TEST	ÍTEM	CORRELACIÓN ELEMENTO-TOTAL CORREGIDA
Tradicional	1	.000
	2	.459
	3	.343
	4	.533
	5	.445
	6	.378
	7	.285
Experimental	1	.000
	2	.541
	3	.444
	4	.574
	5	.502
	6	.301
	7	.421

Green (2013) expone que un valor de + .3 se considera normalmente aceptable y que para Henning (1987, citado en Green, 2013) .25 sería el mínimo admisible. En las dos versiones del test los ítems 2-7 presentaban un CETC superior a .3 o al menos .25, por lo que tenían valores aceptables o admisibles. En relación con la pregunta inicial, era lógico que su CETC fuera cero porque su índice de facilidad era 100 %. También era aceptable que fuera así por sus objetivos particulares (v. § 2.1.6. y 2.3.5.4.3.).

2.3.5.4.5. ANÁLISIS DE FIABILIDAD INTERNA

Los participantes dispusieron de todo el tiempo que desearon para completar la prueba (v. § 2.1.5.). Esto constituye una condición necesaria para estimar la fiabilidad interna (Alderson et al., 1995). Para determinar la fiabilidad se calculó el coeficiente de alfa de Cronbach del test y el coeficiente de alfa de Cronbach si se elimina cada uno de los ítems. Además, se halló la media de las correlaciones inter-elementos.

La fiabilidad interna de la versión tradicional del test fue $\alpha = .650$ y de la versión experimental $\alpha = .705$. Field (2009) y Pallant (2011) indican que los valores iguales o superiores a .7 suelen considerarse aceptables. Estos expertos en estadística también señalan que el número de elementos influye en el coeficiente de alfa. Field (2009) advierte que es posible obtener un valor de alfa elevado en una escala porque hay muchos elementos y no porque la escala es fiable. Pallant (2011: 97) menciona que “with short scales (e.g. scales with fewer than ten items) it is common to find quite low Cronbach values (e.g. .5)”. Para Suhr y Shay (2009) el nivel adecuado de fiabilidad interna depende del propósito del instrumento. Estos autores precisan que los valores iguales o mayores a .6 son admisibles para instrumentos con fines de investigación. Teniendo en cuenta el reducido número de ítems y los objetivos de las dos variantes de la prueba, se interpretó que los coeficientes de alfa obtenidos eran positivos.

También se calculó el coeficiente alfa de Cronbach si se elimina el elemento (v. tabla 19). Si el instrumento es fiable, ningún ítem debe reducir substancialmente el alfa (Field, 2009). Todos los elementos contribuían positivamente, excepto el ítem 1, que tenía un ligero impacto negativo: prescindir de esta pregunta aumentaba el α a .669 en el grupo

de control y a .725 en el de tratamiento. Como la incidencia en el alfa era pequeña y el ítem, además de medir una habilidad del constructo, tenía otras funciones (v. § 2.1.6.), se mantuvo en la prueba.

Tabla 19. Alfa de Cronbach si se elimina el elemento.

TEST	ÍTEM	ALFA DE CRONBACH SI SE ELIMINA EL ELEMENTO
Tradicional	1	.669
	2	.585
	3	.620
	4	.550
	5	.585
	6	.616
	7	.645
Experimental	1	.725
	2	.636
	3	.665
	4	.625
	5	.647
	6	.700
	7	.673

Pallant (2011) recomienda calcular la media de las correlaciones inter-elementos cuando la escala tiene pocos elementos. El cómputo se hizo en SPSS. El programa prescindió del ítem 1 en el análisis porque tenía varianza cero. Las medias de las correlaciones inter-elementos de los ítems 2-7 fueron .262 en el grupo de control y .306 en el experimental. Según Briggs y Cheek (1986: 115) "the optimal level of homogeneity occurs when the mean inter-item correlation is in the .2 to .4 range". Por lo tanto, los valores obtenidos eran adecuados.

2.3.5.4.6. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Tabla 20. Descriptivos principales del test.

TEST	N	MINIMO	MÁXIMO	MEDIA	MEDIA (%)	ERROR TÍP. MEDIA	MEDIANA	DESV. TÍP.	ASIMETRÍA	ERROR TÍP. ASIMETRÍA	CURTOSIS	ERROR TÍP. CURTOSIS
Tradicional	22	1	7	5.182	74.029	.3521	5.500	1.652	-1.016	.491	.731	.953
Experimental	19	2	7	5.053	72.186	.4081	5.000	1.779	-.618	.524	-.814	1.014

Las medias elevadas sugerían que las dos versiones de la prueba resultaron fáciles para los participantes. Esto era lo esperado porque se había estimado que cinco de los siete ítems eran de un nivel inferior al de los informantes. Las desviaciones típicas eran relativamente pequeñas en comparación con las medias. Cuando esto ocurre, las puntuaciones del test están próximas a la media y el valor del promedio aritmético es representativo de los resultados (Field, 2009).

El hecho de que los estadísticos de asimetría fueran negativos indicaba que las puntuaciones de los examinandos se acumulan en la parte derecha de la distribución. Se

denomina negativa porque “the scores tail off toward the left end of the graph” (Alderson et al., 1995: 93). Para interpretar el estadístico de asimetría lo estandarizamos dividiéndolo por su error típico. Si los valores están comprendidos entre ± 1.96 la distribución se considera simétrica con un nivel de confianza del 95 % (Rial Boubeta y Varela Mallou, 2008). En el grupo de control se obtuvo -2.069 y en el de tratamiento -1.17.

El estadístico de curtosis del test tradicional fue positivo, lo que sugería que existía una tendencia leptocúrtica, es decir, que había una proporción considerable de casos en la zona central. En cambio, en el caso del test experimental, el estadístico era negativo. Esto apuntaba a que había una tendencia platicúrtica, esto es, que las puntuaciones estaban más dispersas. Para interpretar el estadístico de asimetría lo estandarizamos dividiéndolo por su error típico. Si los valores están comprendidos entre ± 1.96 la distribución se considera normal (Rial Boubeta y Varela Mallou, 2008). En el grupo de control se obtuvo .767 y en el de tratamiento -.803, por lo que se podía asumir que las distribuciones eran mesocúrticas.

2.3.5.4.7. CORRELACIONES

Era esperable que hubiera una asociación positiva entre las dos versiones del test de comprensión audiovisual y las dos tareas de un test de comprensión auditiva administradas a los informantes (v. § 2.3.5.3.1.). Para observar gráficamente la relación entre las variables en cada grupo se construyeron sendos diagramas de dispersión (v. las figuras 6 y 7).

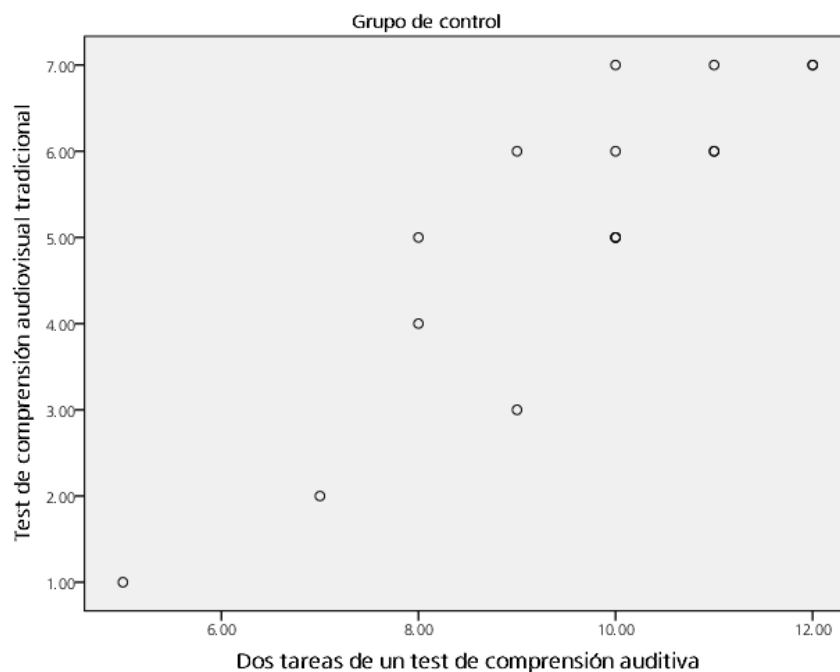


Figura 6. Diagrama de dispersión del test de comprensión audiovisual tradicional y dos tareas de un test de comprensión auditiva diseñado por Hidalgo de la Torre (coord.) (2013: 52 y 53).

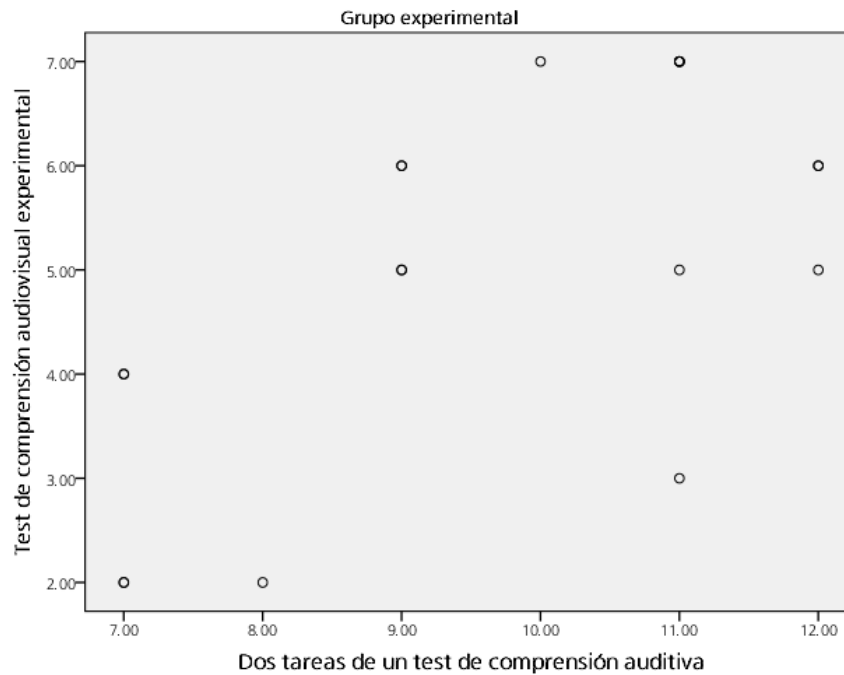


Figura 7. Diagrama de dispersión del test de comprensión audiovisual experimental y dos tareas de un test de comprensión auditiva diseñado por Hidalgo de la Torre (coord.) (2013: 52 y 53).

Los gráficos mostraban que existía cierta relación entre los resultados, dado que los puntos tendían a avanzar de la parte inferior izquierda a la parte superior derecha. Esta correlación era más fuerte y evidente en el grupo de control que en el experimental.

A continuación calculamos el coeficiente de correlación. Se descartó la posibilidad de hallar el coeficiente de Pearson porque las distribuciones del test de comprensión audiovisual no eran normales ni en el grupo de control ($S-W: = .888$, $gl = 22$, $p = .017$) ni en el de tratamiento ($S-W: = .874$, $gl = 19$, $p = .017$). Además, la distribución del test de comprensión auditiva del grupo experimental tampoco lo era ($S-W: = .872$, $gl = 19$, $p = .016$). En su lugar, se computó el coeficiente de Spearman (v. tabla 21).

Las dos tareas del test de comprensión auditiva estaban relacionadas significativamente tanto con la versión tradicional del test de comprensión audiovisual ($r_s = .833$) como con la versión experimental ($r_s = .592$) (ambos $ps < .01$). Dado que el valor de los coeficientes era superior a .5, se trataba de correlaciones fuertes (Cohen, 1988). Finalmente, calculamos los coeficientes de determinación para conocer la proporción de varianza en los rangos que compartían las variables. En el caso del grupo de control $R^2_s = .694$ y en el caso del grupo de tratamiento $R^2_s = .350$.

Tabla 21. Correlaciones entre la prueba de comprensión audiovisual y dos tareas de un test de comprensión auditiva diseñado por Hidalgo de la Torre (coord.) (2013: 52 y 53).

	GRUPO		COMPRESIÓN AUDIOVISUAL	COMPRESIÓN AUDITIVA	
Rho de Spearman	Control	Comprensión audiovisual	Coeficiente de correlación	1.000	.833**
			Sig. (bilateral)	.	.000
			N	22	16 ^a
		Comprensión auditiva	Coeficiente de correlación	.833**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.	
		N	16 ^a	16 ^a	
	Experimental	Comprensión audiovisual	Coeficiente de correlación	1.000	.592**
			Sig. (bilateral)	.	.008
		N	19	19	
Comprensión auditiva		Coeficiente de correlación	.592**	1.000	
	Sig. (bilateral)	.008	.		
	N	19	19		

** La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

a. No se dispone de datos de los veintidós participantes porque seis informantes no hicieron la prueba de comprensión auditiva.

2.3.5.4.8. LIMITACIONES

El estudio presentaba varias limitaciones. En primer lugar, no se controló la amenaza a la validez interna conocida como difusión de tratamientos²⁰ en las pruebas de comprensión audiovisual y de comprensión auditiva, dado que los grupos preestablecidos efectuaron las pruebas de forma consecutiva. Esto se debió a que los informantes tenían horarios lectivos dispares y no era viable realizar los test de forma simultánea. Aunque no se controló esta amenaza, existían dos circunstancias que reducían la probabilidad de que se hubiera producido el intercambio de información. La primera residía en el hecho de que había poco tiempo para que se llevase a cabo esta interacción porque las pruebas se hicieron de forma consecutiva y los informantes tenían diferentes horarios de clase. El segundo motivo era que los test no tenían repercusión en la nota final y, en principio, no existía un interés manifiesto por conocer su contenido.

En segundo lugar, la selección de los participantes constituía potencialmente una amenaza a la validez interna porque los grupos estaban preestablecidos. No obstante, esta posible fuente de invalidez se consideró parcialmente controlada porque la designación de los turnos de la asignatura de *Español II* como grupos de control y tratamiento fue aleatoria, porque todos los informantes guardaban ciertas similitudes (estudiantes de la misma universidad y asignatura de ELE, mismo docente, etc. v. § 2.3.5.3.1.) y porque no se obtuvieron diferencias significativas en la prueba *U* de Mann-

²⁰ Esto "ocurre cuando los sujetos de un grupo aprenden algo sobre el tratamiento o las condiciones de otro grupo" (Sans Martín, 2011: 27).

Whitney que comparaba las puntuaciones de los grupos en las dos tareas del test de comprensión auditiva. Cabe añadir que esta posible amenaza no afectaba al desarrollo individual de los test, solo a las comparaciones que pudieran hacerse entre los grupos.

En tercer lugar, la estrategia contemplada para estimar de forma indirecta y aproximada el grado de equivalencia de los grupos en relación con la comprensión audiovisual presentaba varios inconvenientes (v. el final del § 2.3.5.3.1.). De nuevo, cabe mencionar que esta limitación no repercutía en el desarrollo de las pruebas, solo en las comparaciones que se efectuaran entre los grupos.

Por último, hubiera sido conveniente realizar un análisis factorial para investigar el constructo subyacente del test. Sin embargo, el número de casos era insuficiente. A este respecto hay autores que recomiendan que la proporción entre el número de participantes y el número de ítems sea como mínimo de cinco a uno (Streiner, 1994, citado en O'Rourke y Hatcher, 2013) y otros que sugieren que haya al menos trescientos casos (Tabachnik y Fidell, 2007).

2.3.6. ESTUDIO 6

Entre los propósitos del estudio 4 (v. § 2.3.4.) se encontraba estimar el nivel aproximado de los ítems a partir de las valoraciones de profesores de ELE. Fue posible sugerir la dificultad de las preguntas pero se observaron distintos grados de convergencia en las aportaciones de los docentes. En aquel momento se consideró que las diferencias se debían fundamentalmente a la propia complejidad de determinar el nivel de ítems de comprensión audiovisual. Posteriormente, con la consulta del *Manual for relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages* (Consejo de Europa, 2009) y a la asistencia a cursos sobre la evaluación del ELE²¹, corroboramos el argumento de la complejidad y nos percatamos de dos motivos adicionales. En relación con el primer aspecto, el Consejo de Europa (2009: 37) señala que "listening is the most difficult skill to work on and so should be treated last. Several case studies piloting the Manual showed a considerably higher level of rater agreement and a lower spread of scores for production samples than for reception items". Las razones adicionales fueron de dos índoles. En primer lugar, el diseño de investigación era manifiestamente mejorable. Entre los puntos débiles, destacamos que no se hicieron actividades de familiarización con las escalas de comprensión auditiva y audiovisual del *MCER* ni se discutió el nivel de cada ítem hasta llegar a un consenso. En segundo lugar, las escalas de comprensión auditiva del *MCER* no son perfectas (Figueras, 2014). Alderson, Figueras, Kuijper, Nold, Takala y Tardieu (2006: 9) identifican cuatro tipos de problemas en la formulación de los descriptores del *MCER* de comprensión lectora y auditiva:

²¹ Nos referimos a los cursos de acreditación de examinadores de los DELE ofrecidos por el Instituto Cervantes, y a la actividad formativa *Desarrollo y gestión de exámenes vinculados al Marco común europeo de referencia* organizada por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (en adelante UIMP) y el Instituto Cervantes en julio y agosto de 2014.

1. Inconsistencies, where a feature might be mentioned at one level but not at another, where the same feature might occur at two different levels, or where at the same level a feature might be described differently in different scales.
2. Terminology problems: synonymy or not?
3. Lack of definition, where terms might be given, but are not defined.
4. Gaps, where a concept or feature needed for test specification or construct definition is simply missing.

2.3.6.1. OBJETIVOS

Con este estudio se perseguía estimar el nivel aproximado de los ítems de la versión tradicional y el de los textos audiovisuales. "Aproximado" se entendía como una inexactitud de hasta dos niveles del *MCER*. Este grado de imprecisión se consideraba suficiente para los propósitos con los que se diseñaba el test.

2.3.6.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Se pretendía que el nivel de los textos de entrada y de los ítems fuera determinado por un panel de jueces. Con este fin, se aplicaron de forma parcial algunos principios del *Manual for relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages* (Consejo de Europa, 2009)²². La investigación se planificó en cinco fases:

1. Reunión de un grupo de profesionales del ELE familiarizados con el *MCER*, los niveles de referencia y las escalas ilustrativas.
2. Repaso de las escalas de comprensión auditiva y audiovisual más pertinentes para el test por parte de los especialistas al inicio de la reunión.
3. Exposición de las instrucciones que se proporcionan en la versión tradicional de la prueba (v. § 2.2.2.).
4. Valoración individual del nivel de los ítems y de los textos por los especialistas.
5. Discusión del nivel de los ítems y los textos hasta alcanzar el máximo consenso posible.

El último paso no se realizó por falta de tiempo. En su lugar, el autor estimó el nivel de los ítems a partir del examen de las respuestas individuales de los profesionales.

²² Este manual propone una metodología rigurosa para vincular exámenes con el *MCER*. Se trata de un proceso complejo: "linking an examination to the *CEFR* is a complex process involving many steps, which all require a professional approach" (Consejo de Europa, 2009: 90). La puesta en práctica de todos estos protocolos no estaba dentro de nuestras posibilidades en términos de conocimientos y de recursos. A este respecto, cabe añadir que el manual tiene un enfoque inclusivo y sugiere "the application of principles of best practice even in situations in which resources and expertise are limited" (9).

2.3.6.3. MÉTODO

2.3.6.3.1. PARTICIPANTES

Colaboraran nueve personas: cuatro profesores de ELE del Instituto Cervantes, cuatro profesores de ELE universitarios y un redactor de ítems. Seis decidieron participar de forma anónima y tres revelar su identidad. Los informantes que se inclinaron por revelar su nombre fueron Valentín Cózar (Instituto Cervantes de Lisboa), Francisco del Moral (Universidad de Verona) y Carmen San Julián (Trinity College Dublin). Siete participantes eran españoles y dos polacos. Todos provenían de distintos centros, tenían experiencia en trabajar con el *MCER* y fueron reclutados en el curso *Desarrollo y gestión de exámenes vinculados al MCER* organizado por la UIMP y el Instituto Cervantes en Santander entre el 28 de julio y el 1 de agosto de 2014. Se trataba de una actividad formativa dirigida a profesores con una sólida trayectoria profesional y formativa, lo que constituía un claro indicio de la idoneidad de los participantes. En este curso de veinticinco horas presenciales se describieron y realizaron tareas necesarias para la formación de panelistas, entre otros, actividades de familiarización con las escalas ilustrativas del *MCER* y actividades de ilustración con muestras estandarizadas. Se considera que esto contribuyó a la formación de los jueces de este estudio. Por último, cabe añadir que el investigador no conocía directamente a ninguno de los participantes antes del inicio de la formación y que todos colaboraron desinteresadamente.

2.3.6.3.2. INSTRUMENTO

Se utilizó la variante del test tradicional. Las especificaciones de la prueba se encuentran en el § 2.1., la descripción de los textos de entrada en la § 2.2.1., las características de los ítems en el § 2.3.5.3.2. y el test en los anexos 4 (tarea 1) y 2 (tarea 2).

2.3.6.3.3. PROCEDIMIENTO

El primer paso consistió en reunir a un grupo de profesionales del ELE familiarizados con el *MCER*, los niveles de referencia y las escalas ilustrativas. Como se ha mencionado anteriormente (v. § 2.3.6.3.1.), los especialistas fueron reclutados entre los asistentes a un curso sobre el diseño de exámenes vinculados al *MCER*. El primer día de clase el investigador y también participante en la formación contactó con la dirección del curso para exponer los objetivos del estudio. También comentó su propósito a algunos participantes y recibió respuestas alentadoras. El último día de clase la dirección del curso brindó al autor la posibilidad de dirigirse a los asistentes a la formación. El investigador se presentó como lector de la Universidad de Coímbra y doctorando en la Universidad Politécnica de Valencia, y explicó los objetivos generales del test y la necesidad de reunir a un grupo de profesionales para estimar el nivel aproximado de los ítems. Se precisó que no se efectuaría la fase de discusión del nivel por el poco tiempo disponible y que la estimación del nivel se haría a partir de las respuestas individuales. Los especialistas manifestaron que colaborarían de buena voluntad. Se acordó que el momento más conveniente para la mayoría era ese mismo día, 1 de agosto de 2014, a las 16:30. Varias personas justificaron su imposibilidad de participar por compromisos previos y se entendió perfectamente.

La reunión tuvo lugar en la clase donde se había celebrado el curso de formación. Para reproducir las secuencias cinematográficas, se utilizó el equipo que se había utilizado durante la actividad formativa (videoprojector, altavoces, etc.) con excepción del ordenador, propiedad del investigador. Primero de todo, el autor agradeció a los informantes su participación. Acto seguido, comentó que las respuestas eran confidenciales y que solo se utilizarían con fines de investigación. También señaló que se podía participar de forma anónima o revelando la identidad. A continuación, los especialistas repasaron las escalas de comprensión auditiva y audiovisual más pertinentes para el test. Con este fin, se repartieron copias de las escalas del *MCER comprensión auditiva en general, comprender conversaciones entre hablantes nativos, identificación de las claves e inferencia (oral y escrita) y ver televisión y cine* (Consejo de Europa, 2002: 69, 73 y 74). Los informantes dedicaron un cuarto de hora a examinar las escalas individualmente.

Luego el autor anunció que les entregaría una copia en papel del test y que les pediría que anotaran el nivel de cada ítem y de los textos según el *MCER* en estas hojas. El investigador añadió que, si había dudas entre dos niveles, se sugirieran ambos. Después se precisaron las indicaciones iniciales que se proporcionan en la versión tradicional del test (v. § 2.2.2.1.) y se repartió el test (v. anexos 4 y 2). Antes de ver cada secuencia, se introdujeron los textos como está contemplado en la administración (v. § 2.2.2.2.). Primero se visionó la secuencia de *Ópera prima* y después la de *Los peores años de nuestra vida*. Los especialistas estimaron individualmente el nivel de los ítems y de los textos y registraron sus respuestas en las hojas de examen. En ambos casos se efectuaron cuantos visionados fueron solicitados por los profesionales.

Hubiera sido deseable discutir el nivel de los ítems y los textos hasta llegar al máximo consenso posible. Para ello, se hubiera adaptado a nuestras posibilidades el protocolo del *Manual for relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages* (Consejo de Europa, 2009). Como se ha comentado, la discusión no se llevó a cabo por el poco tiempo disponible. En su lugar, se recogieron las contestaciones de los profesionales y el autor estimó la dificultad de los ítems a partir de los niveles sugeridos por los informantes.

2.3.6.3.4. ANÁLISIS DE DATOS

Se calcularon las frecuencias absolutas del nivel de cada ítem. Este cómputo se hizo manualmente por el reducido número de participantes. Para comprobar la exactitud de los resultados, el autor realizó la operación en dos ocasiones.

2.3.6.4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las observaciones de los profesionales se recogen en la tabla 22. En las preguntas de comprensión de sentimientos (último ítem de los tareas) dos informantes no indicaron el nivel. Uno de ellos mencionó que consideraba que los ítems “no tienen que ver directamente con la comprensión lingüística”. Respetamos este punto de vista pero no lo compartimos. Las respuestas de oyentes competentes obtenidas en un estudio anterior (v. § 2.3.1.) sugirieron que se trataba de ítems que se contestaban por acumulación de

indicios verbales y no verbales. En el primer caso, el chico decía frases como “estás muy bien” y “estás formidable”, le pedía el número de teléfono, quería quedar con ella para cenar, se quedó pensativo mirando su número de teléfono... En el segundo caso, el chico se quedó estupefacto cuando la vio, intentó agradecerla cambiando de opinión sobre la Navidad, le molestó que el otro chico no le hubiera dicho que la había visto otro día... Esto es congruente con la definición de comprensión auditiva / audiovisual defendida en este trabajo (v. § 1.1.).

Tabla 22. Nivel de los textos y los ítems sugeridos por nueve profesionales del ELE.

TEXTO DE ENTRADA	ÍTEM	N	NIVELES INDICADOS
Secuencia de <i>Ópera prima</i>		9	A2 tres veces, B1 tres veces, A1, A1 / A2, A2 / B1
	1	9	A1 siete veces, A2 dos veces
	2	9	A2 cuatro veces, B1 tres veces, A1, B1 / B2
	3	9	A2 cinco veces, A1 dos veces, A1+, B1+
	4	9	A1 dos veces, B2 dos veces, A2, A2 / B1, C1, dos profesionales no indican el nivel
Secuencia de <i>Los peores años de nuestra vida</i>		9	B2 cinco veces, C1 cuatro veces
	1	9	B2 cinco veces, B1, B1+, B2 / B2+, B2 / C1
	2	9	A1 seis veces, A2 tres veces
	3	9	B2 tres veces, A1, A2 / B1, B2 / C1, C1, dos profesionales no indican el nivel

Con este estudio se perseguía estimar el nivel aproximado de los ítems de la versión tradicional y el de los textos audiovisuales. En relación con los textos de entrada, en ambos casos existía un nivel sugerido por cinco de los nueve especialistas y otro indicado por cuatro de ellos. Como la distancia entre las dos opciones era de solo una unidad, consideramos que lo más apropiado era tener en cuenta ambos niveles. En cuanto a los ítems, se identificó un nivel predominante en todos los casos, excepto en los ítems 2, 4 y 7. La pregunta 2 no planteó complicaciones porque, en conjunto, A2 y B1 habían sido indicados por ocho de los nueve profesionales, y este grado de precisión era suficiente para los objetivos del test. Además, estos niveles fueron los más frecuentes en el estudio 4 (v. § 2.3.4.). En cambio, los ítems de comprensión de sentimientos 4 y 7 resultaron más problemáticos. En el ítem 4 se apreció una disparidad de respuestas que impedía determinar el nivel. Como solución, recurrimos a la propuesta del estudio 4. En el ítem 7 se observaban discrepancias pero destacaba el nivel B2, sugerido por cuatro de los nueve informantes. Dado que este mismo grado de dificultad había sido señalado por cuatro de los cinco profesores de ELE en el estudio 4, consideramos que se trataba del nivel más probable. De acuerdo con estos razonamientos, el nivel aproximado de los textos y los ítems era el siguiente:

Tabla 23. Nivel aproximado de los textos y los ítems.

TEXTO DE ENTRADA	ÍTEM	NIVEL ESTIMADO ^a
Secuencia de <i>Ópera prima</i>	1	A1
	2	A2 / B1
	3	A2
	4	A2 / B1
Secuencia de <i>Los peores años de nuestra vida</i>		B2 / C1
	5	B2
	6	A1
	7	B2

a. Cuando se duda entre dos niveles, se sugieren ambos. En estos casos, el primero corresponde al nivel más probable.

Esta investigación permitió sugerir el nivel aproximado de los textos y los ítems con un grado de indefinición de hasta dos niveles del *MCER*, tal como se perseguía. Además, en cuatro preguntas se consiguió un nivel de precisión mayor que en el estudio 4 (v. § 2.3.4.). No obstante, el estudio presentaba varias limitaciones. Estas emergían, fundamentalmente, de la aplicación parcial e incompleta de la metodología del *Manual for relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages* (Consejo de Europa, 2009). Se puede destacar la ausencia de actividades de familiarización con las escalas de comprensión auditiva y audiovisual del *MCER*, y de un taller de ilustración con ítems de comprensión auditiva / audiovisual estandarizados antes de especificar el nivel de los ítems y los textos. En estos casos, la amplia experiencia de los profesionales con el *MCER* y su reciente participación en el curso de veinticinco horas sobre la vinculación de exámenes al *MCER* pudieron atenuar en cierta medida estas lagunas. Por añadidura, por una cuestión de tiempo, no se pudo discutir el nivel de cada ítem hasta llegar a un consenso. Asimismo, el número de informantes se redujo a nueve.

3. CONCLUSIONES

Este trabajo forma parte de una investigación conducente al título de doctor que explora la utilización de preguntas de comprensión audiovisual integradas en la imagen del vídeo como subtítulos y sincronizadas con los fragmentos de vídeo relevantes para responderlas. Esta técnica podría aportar varios beneficios frente a visionados con los materiales de la actividad en papel. Entre ellos, podría reducir el conflicto de atención entre ver el vídeo y realizar la tarea, al aproximar espacial y temporalmente las preguntas y los fragmentos relevantes, y podría disminuir las necesidades cognitivas de la actividad, al no tener que prestar atención a varias preguntas de forma simultánea. Anteriormente se han publicado un marco teórico que describe esta técnica (Casañ Núñez, 2015b) y un ejemplo en una secuencia didáctica (Casañ Núñez, 2015a).

En este artículo se ha detallado el proceso de planificación, diseño y experimentación de un test de comprensión audiovisual con dos variantes: una tradicional y otra experimental. En ambas versiones, el test se entrega a los examinados en papel. En la experimental, además, los enunciados de las preguntas de comprensión audiovisual

aparecen integrados en la imagen a modo de subtítulos. El test está diseñado para administrarse junto a otros instrumentos en estudios cuasiexperimentales con grupos de control y tratamiento. Esencialmente, se pretende averiguar si la subtitulación de las preguntas facilita la comprensión, si aumenta el tiempo que los estudiantes miran en dirección a la pantalla y conocer la opinión del grupo de tratamiento sobre esta técnica.

En la fase de experimentación se efectuaron seis estudios. En el estudio 5 se pilotaron las dos versiones del instrumento. Participaron cuarenta y un estudiantes de ELE (veintidós en el grupo de control y diecinueve en el de tratamiento). Las observaciones de los informantes durante la administración de la prueba y su posterior corrección sugirieron que las indicaciones sobre la estructura del test, las presentaciones de los textos, la explicación sobre el funcionamiento de las preguntas subtituladas para el grupo experimental y la redacción de los ítems resultaron comprensibles. Los datos de las dos variantes de la prueba se sometieron a sendos análisis de facilidad, discriminación, fiabilidad y descriptivos. También se calcularon las correlaciones entre los test y dos tareas de un examen de comprensión auditiva. Los resultados obtenidos mostraron que las dos versiones de la prueba estaban preparadas para ser administradas. Este estudio contó con varias limitaciones (v. § 2.3.5.4.8). La principal fue que no se controló la amenaza a la validez interna conocida como difusión de tratamientos, puesto que los grupos efectuaron las pruebas de forma consecutiva. No obstante, se dieron dos circunstancias que reducían la probabilidad de que se produjera el intercambio de información. En primer lugar, había poco tiempo para que tuviera lugar la interacción porque los test se administraron de forma consecutiva y los informantes tenían horarios de clase distintos. En segundo lugar, las pruebas no tenían repercusión en la nota de la asignatura y, en principio, no existía un interés manifiesto por conocer su contenido.

El estudio 6 tenía el propósito de determinar el nivel aproximado de los textos y de los ítems en relación con el *MCER*. Para ello, se configuró un panel de nueve jueces y se aplicaron de forma parcial algunos principios *Manual for relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages* (Consejo de Europa, 2009). La investigación permitió determinar el nivel aproximado de los textos y los ítems con un grado de indefinición de hasta dos niveles del *MCER*. No obstante, el estudio presentó varias limitaciones. Estas procedían, fundamentalmente, de la aplicación parcial de la metodología del manual (v. § 2.3.6.4). Las lagunas pudieron ser parcialmente suplidas por la amplia experiencia de los profesionales con el *MCER* y su reciente participación en un curso sobre la vinculación de exámenes al *MCER*.

En el momento de envío de este artículo podemos anunciar que el instrumento ha sido utilizado en estudios cuasiexperimentales con grupos de control y tratamiento en la Universidad de Valencia y en la Universidad de Rostock.

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi gratitud a las personas que han participado en los estudios: a Ana María Gimeno (Universidad Politécnica de Valencia), a María Virginia González (Universidad de Valencia), a Jaume Brines, Carmen González, Estrella Redondo, Adriana Repila, Vanessa Roca, María José Solomando y Francisco Teruel (Centro de Idiomas de la Universidad de Valencia), a Inês Machado, Sandra Santos y Verónica Marôco (estudiantes del máster en formación de profesores de portugués y ELE de la Universidad de Coimbra en el curso 2013/2014), a los estudiantes de las asignaturas *Español 5* y *Español II* ofrecidas por la Universidad de Coimbra en 2013/2014, y a los profesionales de la enseñanza y/o evaluación que colaboraron en el estudio 6, entre ellos (cito a los que indicaron su nombre), Valentín Cózar (Instituto Cervantes de Lisboa), Francisco del Moral (Universidad de Verona) y Carmen Sanjulián (Trinity College Dublin). Asimismo, deseo dar las gracias a los profesores que me ayudaron a comprender el funcionamiento del programa SPSS: a Jesús Miguel Jornet (Universidad de Valencia), a José Manuel da Silva (Universidad de Coimbra) y especialmente a Zélia Fernandes (Universidad Nova de Lisboa). También quiero manifestar mi gratitud a Gustavo Casañ (Universidad Jaume I) por la lectura atenta del artículo y a Diana Silver (Universidad de Coimbra) por la revisión del resumen en inglés. Por último, agradezco a *marcoELE* las sugerencias recibidas para mejorar este trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

Alderson, J. C. (2005). *Diagnosing Foreign Language Proficiency: the interface between learning and assessment*. Nueva York: Continuum.

Alderson, J.C., Clapham, C. y Wall, D. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge: CUP.

Alderson, J.C., Figueras, N., Kuijper, H., Nold, G., Takala, S. y Tardieu, C. (2006). "Analysing Tests of Reading and Listening in Relation to the Common European Framework of Reference: The Experience of The Dutch CEFR Construct Project", en *Language Assessment Quarterly* vol. 3 núm. 1, págs. 3-30.

Bachman, L y Palmer, A. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.

Baralo Ottonelo, M. y Martín Leralta, S. (coords.) (ca. 2011). *LETRA-Diploma de lengua española para trabajadores inmigrantes. Guía del profesor*. Madrid: Universidad Nebrija: http://www.diplomalettra.com/examen_letra/pdf/LETRA_guia_para_el_profesor.pdf (consulta: 01/03/2016)

Bejar, I., Douglas, D., Jamieson, J., Nissan, S. y Turner, J. (2000). *TOEFL 2000 Listening Framework: A Working Paper*. Princeton: Educational Testing Service: <http://ets.org/Media/Research/pdf/RM-00-07.pdf> (consulta: 01/03/2016)

Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: bases y procedimientos*. Madrid: Arco/Libros

Briggs, S. R. y Cheek, J. M. (1986). "The role of factor analysis in the development and evaluation of personality scales", en *Journal of Personality* vol. 54 núm. 1, págs. 106-148.

Brown, G. y Yule, G. (1983). *Teaching the Spoken Language: An approach based on the analysis of conversational English*. Cambridge: CUP.

Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: CUP.

Buck, G. y Tatsuoka, K. (1998). "Application of the rule-space procedure to language testing: Examining attributes of a free response listening test", en *Language Testing* vol. 15 núm 2, págs 119-157.

Casañ Núñez, J.C. (2009a). "Descripciones", en *Azulejo para el español* núm. 2, págs. 15-18:

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=14146>

(consulta: 03/02/2016)

Casañ Núñez, J.C. (2009b). "Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras", en *marcoELE* núm. 9, 142 págs. (tesina de máster):

<http://marcoele.com/suplementos/didactica-de-las-grabaciones-audiovisuales>

(consulta: 03/02/2016)

Casañ Núñez, J. C. (2015a). "Subtitulación de preguntas de comprensión audiovisual: ejemplificación en una secuencia de *Ópera prima* de Fernando Trueba", en *Foroele* núm. 11, págs. 45-56:

<https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/7095>

(consulta: 03/02/2016)

Casañ Núñez, J. C. (2015b). "Un marco teórico sobre el uso de preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo como subtítulos: un estudio mixto", en *marcoELE* núm. 20, 45 págs. :

<http://marcoele.com/compreesion-audiovisual-y-subtitulos/>

(consulta: 03/02/2016)

Chaume Varela, F. (2001) "La pretendida oralidad de los textos audiovisuales y sus implicaciones en traducción", en Agost Canós, R. y Chaume Varela, F. (eds.). *La traducción de los medios audiovisuales*. Castellón: Universidad Jaume I, págs. 77-88.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.). Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Coniam, D. (2001). "The use of audio or video comprehension as an assessment instrument in the certification of English language teachers: a case study", en *System* núm. 29 págs. 1-14.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Trad. del Instituto Cervantes. Madrid: Anaya.

Consejo de Europa (2009). *Manual for relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Londres: Pearson

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: OUP.

Eguaras, M. (2014). *Qué tipografía usar en libros impresos y digitales*. Mariana Eguaras Consultoría Editorial (Edición Kindle).

Escandell Vidal, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel Lingüística.

Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3ª ed.). Londres: Sage publications.

Field, J. (2008) *Listening in the language classroom*. Cambridge: CUP.

Figueras, N. (2014). "Procedimientos y procesos de vinculación de exámenes a sistemas de referencia externos". Seminario impartido en el curso *Desarrollo y gestión de exámenes vinculados al Marco común europeo de referencia* organizado por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y el Instituto Cervantes en Santander.

Flowerdew, J. y Miller, L. (2005). *Second language listening*. Nueva York: CUP.

Gozalo Ausín, A. (2013). "Retos de las EEOOII ante la LOMCE: niveles, currículo y certificaciones", en *Actas del VIII Congreso de Escuelas Oficiales de Idiomas*, Pamplona, 9 págs. :
https://dl.dropboxusercontent.com/u/60897855/Actas_VIII_Congreso_EEOOII/04.-Mesas_redondas-15/Retos_de_la_LOMCE/Gozalo-Retos_de las_EEOOII_ante_la_LOMCE_NIVELES_CURR%C3%8DCULO_Y_CERTIFICACIONES.pdf
(consulta: 01/03/2016)

Green, R. (2013). *Statistical Analyses for Language Testers*. Nueva York: Palgrave

Gruba, P. (1993). "A Comparison Study of Audio and Video in Language Testing", en *JALT Journal*/vol. 15 núm. 1, págs. 85-88.

Gruba, P. (1997) "The role of media in listening assessment", en *System* vol. 25 núm. 3, págs. 335-345.

Harris, T. (2003). "Listening with Your Eyes: The Importance of Speech-Related Gestures in the Language Classroom", en *Foreign Language Annals* vol. 36 núm. 2, págs. 180-187.

Hidalgo de la Torre, R. (coord.) (2013). *Prepara y practica el DELE B1*. Barcelona: Octaedro.

Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge : CUP.

Lynch T. (2006). "Academic listening: Marrying top and bottom", en Martínez-Flor, A. y Usó-Juan, E. (eds.) *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills*. Berlin: Mouton de Gruyter, págs. 91-110.

Lynch, T. (2009). *Teaching Second Language Listening*. Oxford: OUP.

Lynch, T. (2010). "Listening: sources, skills, and strategies", en Kaplan, R.B. (ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (2ª ed.). Oxford: OUP, págs. 74-87.

Lynch, T. (2012). "Traditional and Modern Skills. Introduction", en Eisenmann, M. y Summer, T. (eds.), *Basic issues in EFL teaching and learning*, Heidelberg: Winter, págs. 69-81.

Martín Leralta, S. (2011). "Certificación lingüística de nivel inicial para inmigrantes en contexto laboral: ejemplo de una prueba del examen DILE", en *Lengua y migración*, vol. 3 núm. 1, págs. 89-10:

<http://lym.linguas.net/Download.axd?type=ArticleItem&id=90>

(consulta: 01/03/2016)

Martín Peris, E. (1991). "La didáctica de la comprensión auditiva" en *Cable*, núm. 8. Madrid: Difusión. Rpt. en (2007) *marcoELE* núm. 5:

<http://marcoele.com/la-didactica-de-la-comprension-auditiva/>

(consulta: 03/02/2016)

Martínez Castillo, G. (2009). *Presentaciones Digitales y Comunicación Interactiva*. UNISON: México:

<http://clasificaciontipografica.blogspot.pt/>

(consulta: 03/02/2016)

Messick, S. (1996). "Validity and washback in language testing", en *ETS Research Report Series* vol. 1996 núm. 1, págs. 1-18.

Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle and Heinle.

Ockey, G.J. (2007). "Construct implications of including still image or video in computer-based listening tests", en *Language Testing* vol. 24 núm. 4, págs. 517-537.

O'Rourke, N. y Hatcher, L.(2013). *A Step-by-Step Approach to Using SAS® for Factor Analysis and Structural Equation Modeling* (2ª ed.). Cary, Carolina del Norte: SAS Institute, Inc.

Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS* (4ª ed.). Maidenhead: Open University Press/McGraw-Hill.

Pestana, M. H. y Gageiro, J. N. (2008). *Análise de Dados para Ciências Sociais: A Complementaridade do SPSS* (5ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Pastor Villalba, C. (2009). "La evaluación de la comprensión oral en el aula de ELE", en *marcoELE* núm. 9:

<http://marcoele.com/la-evaluacion-de-la-comprension-oral-en-el-aula-de-ele/>

(consulta: 01/03/2016)

Rabasco Macías, E. (2007). "Los peores años de nuestra vida", en *marcoELE* núm. 4, 38 págs.:

http://marcoele.com/descargas/4/rabasco_peores.pdf

(consulta: 03/03/2016)

Rial, A. y Varela, J. (2008). *Estadística Práctica para la Investigación en Ciencias de la Salud*. Coruña: Netbiblo.

Richards, J.C. (1983). "Listening comprehension: approach, design, and procedure", en *TESOL Quarterly* vol. 17 núm. 2, págs. 219-240.

Richards, J.C. y Burns, A. (2012). *Tips for Teaching Listening*. Nueva York: Pearson Education.

Riley, P. (1979). «Viewing comprehension: "L'oeil écoute"», en *Mélanges CRAPEL* núm. 10, págs. 80-95.

Rost, M. (1990). *Listening in language learning*. Nueva York: Longman.

Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. Harlow: Pearson Education.

Rubin, J. (1995). "An Overview to *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*", en Mendelsohn, D. J. y Rubin, J. (eds.) *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. San Diego: Dominie Press, págs. 7-11.

Sans Martín, A. (2011). *La investigación de enfoque experimental*. Barcelona: Universidad Oberta de Cataluña.

Santos Gargallo, I. y Santos Gargallo, A. (2001). *De cine. Fragmentos cinematográficos para el aula de E/LE*. Madrid: SGEL.

Sen, A. y Srivastava, M. (1990). *Regression Analysis: Theory, Methods and Applications*. Nueva York: Springer-Verlag

Sherman, J. (1997). "The effect of question preview in listening comprehension tests", en *Language Testing* vol. 14 núm. 2, págs. 185-213.

Sperber, D. y Wilson, D. (1986). *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.

Sperber, D. y Wilson, D. (2004). "Relevance theory", en Horn, L.R. y Ward, G. (eds.). *The Handbook of Pragmatics*. Oxford: Blackwell, págs. 607-632.

Sueyoshi, A. y Hardison, D. (2005). "The Role of Gestures and Facial Cues in Second Language Listening Comprehension", en *Language Learning* vol. 55 núm. 4, págs. 661-669.

Surh, D. y Shay, M. (2009). "Guidelines for reliability, confirmatory and exploratory factor analysis", en *Actas de la Conferencia Anual de Western Users of SAS Software*. San José, California, 15 págs.

Suvorov, R. (2008). *Context visuals in L2 listening tests: The effectiveness of photographs and video vs. audio-only format*. Ames, Iowa: Iowa State University (tesina de máster).

Sweller, J., Ayres, P. y Kalyuga, S. (2011). *Cognitive Load Theory*. Londres: Springer

Tabachnick, B. G. y Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5ª ed.). Boston: Pearson.

Trindade Natel, T. B. (2002). "La proximidad entre el portugués y el español, ¿facilita o dificulta el aprendizaje", en *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, págs. 825-832:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0825.pdf
(consulta: 01/03/2016)

Underwood, M. (1989). *Teaching Listening*. Londres: Longman.

Ur, P. (1999). *A Course in Language Teaching: practice and theory*. Cambridge: CUP.

Vandergrift, L. y Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening*. Nueva York: Routledge.

Vizcaíno Rogado, I. (2008). "El cine para la clase de ELE: aprendizaje de español a partir de fragmentos cinematográficos", en *redELE* núm. 8, 140 págs. (tesina de máster):
<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2007/memoriaMaster/2-Trimestre/VIZCAINO-R.html>
(consulta: 03/03/2016)

Wagner, E. (2002). "Video listening tests: A pilot study", en *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics* vol. 2 núm. 1:
<http://tesol.columbia.edu/article/video-listening-tests/>
(consulta: 01/03/2016)

Wagner, E. (2007). "Are they watching? Test-taker viewing behavior during an L2 video listening test", en *Language Learning and Technology* vol. 11 núm. 1, págs. 67-86:
<http://llt.msu.edu/vol11num1/pdf/wagner.pdf>
(consulta: 01/03/2016)

Wagner, E. (2008). "Video listening tests: What are they measuring?", en *Language Assessment Quarterly* vol. 5 núm.3, págs. 218–243.

Wagner, E. (2010). "Test-takers' interaction with an L2 video listening test", en *System* vol. 38 núm. 2, págs. 280-291.

Wagner, E. (2013). "Assessing listening", en Kunnan, A. J. (ed.). *The companion to language assessment*. Oxford: Wiley-Blackwell, págs. 47-63.

Weir, C. (1993). *Understanding and developing language tests*. London: Prentice Hall.

Whittaker, S. (1995). "Rethinking video as a technology for interpersonal communications: theory and design implications", en *International Journal of Human-Computer Studies* vol. 42 núm. 5, págs. 501-529.

NOMBRE:

Escucha y observa el vídeo. En las preguntas de elección múltiple solo una opción es correcta.

1. ¿De qué temas habla el chico pelirrojo?

- a) De la cena de Navidad y de una antigua novia.
- b) De la cena de Navidad y de pintura.
- c) De pintura y de su aspecto físico.
- d) De su aspecto físico y de una antigua novia.

2. ¿Cómo se llama la chica?

- a) Marina
- b) María
- c) Margarita
- d) Maite

3. Considerando todo el fragmento, ¿qué sentimientos puede tener el chico pelirrojo por la chica? Justifica brevemente la respuesta. Puedes responder en español, portugués o inglés.

ANEXO 2

[NOMBRE] *[Se pregunta cuando es necesario para trazar relaciones con otras informaciones]*

TAREA 2. Escucha y observa el vídeo. En las preguntas de elección múltiple solo una opción es correcta.

5. ¿De qué temas habla el chico pelirrojo?

- a) Del tiempo atmosférico y de una antigua novia.
- b) Del tiempo atmosférico y de pintura.
- c) De pintura y de su aspecto físico.
- d) De su aspecto físico y de una antigua novia.

6. ¿Cómo se llama la chica?

- a) Marina
- b) María
- c) Margarita
- d) Maite

7. Considerando todo el fragmento, ¿qué sentimientos puede tener el chico pelirrojo por la chica? Justifica brevemente la respuesta. Puedes responder en español, [en...] *[también se mencionan las lenguas de los informantes conocidas por el investigador o por personas que puedan ayudarlo, v. § 2.1.9.]*

NOMBRE:

Escucha y observa el vídeo. En las preguntas de elección múltiple solo una opción es correcta.

1. ¿Cómo se llama la chica?

- a) Vanesa
- b) Violeta
- c) Verónica
- d) Virginia

2. ¿De qué hablan?

- a) la familia y los estudios de la chica
- b) la familia y el trabajo de la chica
- c) la casa y el trabajo de la chica
- d) la casa y los estudios de la chica

3. ¿Cuál es el teléfono de la chica?

4. Considerando todo el fragmento, ¿qué sentimientos puede tener el chico por la chica? Justifica brevemente la respuesta. Puedes responder en español, portugués o inglés.

ANEXO 4

[NOMBRE] *[Se pregunta cuando es necesario para trazar relaciones con otras informaciones]*

TAREA 1. Escucha y observa el vídeo. En las preguntas de elección múltiple solo una opción es correcta.

1. ¿Cómo se llama la chica?

- a) Vanesa
- b) Violeta
- c) Verónica
- d) Virginia

2. ¿De qué hablan?

- a) la familia y los estudios de la chica
- b) la familia y el trabajo de la chica
- c) la casa y el trabajo de la chica
- d) la casa y los estudios de la chica

3. ¿Cuál es el teléfono de la chica?

4. Considerando todo el fragmento, ¿qué sentimientos puede tener el chico por la chica? Justifica brevemente la respuesta. Puedes responder en español, [en...] *[también se mencionan las lenguas de los informantes conocidas por el investigador o por personas que puedan ayudarlo, v. § 2. 1. 9.]*

NOMBRE:

TAREA 1. Escucha y observa el vídeo. En las preguntas de elección múltiple solo una opción es correcta.

1. ¿Cómo se llama la chica?

- a) Vanesa
- b) Violeta
- c) Verónica
- d) Virginia

2. ¿De qué hablan?

- a) la familia y los estudios de la chica
- b) la familia y el trabajo de la chica
- c) la casa y el trabajo de la chica
- d) la casa y los estudios de la chica

3. ¿Cuál es el teléfono de la chica?

4. Considerando todo el fragmento, ¿qué sentimientos puede tener el chico por la chica? Justifica brevemente la respuesta. Puedes responder en español y en portugués.

NOMBRE:

TAREA 2. Escucha y observa el vídeo. En las preguntas de elección múltiple solo una opción es correcta.

5. ¿De qué temas habla el chico pelirrojo?

- a) Del tiempo atmosférico y de una antigua novia.
- b) Del tiempo atmosférico y de pintura.
- c) De pintura y de su aspecto físico.
- d) De su aspecto físico y de una antigua novia.

6. ¿Cómo se llama la chica?

- a) Marina
- b) María
- c) Margarita
- d) Maite

7. Considerando todo el fragmento, ¿qué sentimientos puede tener el chico pelirrojo por la chica? Justifica brevemente la respuesta. Puedes responder en español y en portugués.

FECHA DE ENVÍO: 7 DE MARZO DE 2016

Subtitulación de preguntas de comprensión audiovisual: ejemplificación en una secuencia de *Ópera prima* de Fernando Trueba *

JUAN CARLOS CASAÑ NÚÑEZ
Universitat Politècnica de València
juancnunez@yahoo.es

Resumen: Escuchar, ver, leer y escribir simultáneamente es extremadamente difícil, especialmente en una lengua extranjera. El presente trabajo ejemplifica en una secuencia didáctica para el aprendizaje del español como lengua extranjera una metodología novedosa: la utilización de preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo como subtítulos y sincronizadas con los fragmentos relevantes. Este procedimiento podría aportar varios beneficios en la fase de visionado frente a una explotación en la que los materiales de la actividad se presentan en papel. Tales beneficios incluyen que podría reducir el conflicto de atención visual entre ver el vídeo y realizar la tarea, al aproximar espacial y temporalmente las preguntas y los fragmentos pertinentes, y que podría reducir las necesidades cognitivas de la actividad al no tener que prestar atención a varias preguntas al mismo tiempo. El método docente se ilustra con la explotación de la primera secuencia del largometraje *Ópera prima* de Fernando Trueba.

Palabras clave: Comprensión auditiva, comprensión audiovisual, multimedia, subtitulación, vídeo.

Subtitling audiovisual comprehension questions: an example from a sequence of *Ópera prima* by Fernando Trueba

Abstract: Listening, viewing, reading and writing simultaneously is extremely difficult, especially in a foreign language. The present work exemplifies an innovative methodology in a pedagogical sequence for learning Spanish as a foreign language: the use of audiovisual comprehension questions embedded in the video as subtitles and synchronized with the relevant fragments. This teaching technique could provide various benefits in the while-viewing phase over viewings where the activity is available on a sheet of paper. Such benefits could include reducing the conflict of visual attention between viewing the video and doing the task, by spatially approximating the questions and the relevant fragments, and reducing the cognitive requirements of the activity, eliminating the need to pay attention to various questions at the same time. The teaching method is illustrated through the pedagogical exploitation of the first sequence of the film *Ópera prima* by Fernando Trueba.

Keywords: Listening, audiovisual comprehension, multimedia, subtitling, video.

1. Antecedentes

1.1. El concepto de comprensión auditiva

En este trabajo la comprensión auditiva se concibe como un proceso de interpretación de información auditiva y visual, como defienden especialistas como Rubin (1995) y Lynch (2012). Rubin (1995: 7) aporta la siguiente definición: «an active process

in which listeners select and interpret information which comes from auditory and visual cues in order to define what is going on and what the speakers are trying to express».

1.2. Complejidad de las actividades escritas simultáneas al visionado

Escuchar, ver, leer y escribir al mismo tiempo es extremadamente difícil, especialmente en una lengua extranjera. En primer lugar, existe un conflicto de atención visual entre observar la imagen y completar una actividad escrita de forma simultánea. Este conflicto contribuye a explicar el relativamente bajo grado de atención a la imagen en estudios que han contabilizado el tiempo que estudiantes de una segunda lengua miran en dirección a la pantalla¹ en pruebas de comprensión con vídeo: 44,9 %² en Ockey (2007), 69 % en Wagner (2007) y 47,9 % en Wagner (2010). Estos niveles de atención a la imagen pueden repercutir negativamente no solo en la comprensión del vídeo, sino también en el desarrollo de la comprensión auditiva/audiovisual. En segundo lugar, la memoria de trabajo tiene una capacidad limitada (Sweller, Ayres y Kalyuga 2011) y esto debe tenerse muy presente en el diseño de las actividades simultáneas al visionado. Como señalan Vandergrift y Goh (2012), prestar atención a la imagen, al audio, y a la tarea simultáneamente puede llevar a la saturación de la memoria de trabajo.

Para reducir el conflicto de atención entre ver el vídeo y completar la tarea simultáneamente y la carga cognitiva de la actividad, se recomienda que las actividades escritas impliquen poca lectura y escritura, y que requieran mantener pocos elementos activos en la memoria de trabajo. También se sugiere la utilización de la técnica del visionado con pausas propuesta por autores como Stempleski y Tomalin (2001). A este respecto, Casañ Núñez (2012) distingue entre las pausas que posibilitan una producción oral inmediata, y aquellas que facilitan una respuesta escrita que se comenta después del visionado. En tercer lugar, pero no por ello menos importante, se aconseja la aproximación espacial entre el vídeo y la actividad o su integración dentro de una misma pantalla para reducir el tiempo necesario para desplazar la vista de un estímulo a otro (de la actividad al vídeo y viceversa).

1.3. Preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo como subtítulos

A partir de la revisión de la bibliografía, la propia experiencia docente con la subtitulación de preguntas de comprensión audiovisual, y las valoraciones y comentarios del Prof. Dr. Rafael Arnold (Universidad de Rostock), la Prof.^a Dra. Ana María Gimeno (Universidad Politécnica de Valencia), la Prof.^a Dra. María Virginia González (Universitat de València), el Prof. Dr. Francisco Javier Satorre (Universitat de València), el Prof. Dr. Agustín Yagüe (Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona) y un profesor doctor que prefiere mantenerse en el anonimato, Casañ Núñez (2015) elabora un marco teórico sobre el uso de preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo como subtítulos. Básicamente, el procedimiento consiste en que cada pregunta aparece en pantalla segundos antes de que empiece el fragmento relevante del texto audiovisual y permanece visible hasta la finalización del fragmento. A continuación se destacan algunas de sus características:

1. Número de líneas y extensión. Se siguen las pautas habituales en la subtitulación del español (según Díaz Cintas 2003): subtítulos preferentemente

¹ Es pertinente señalar que mirar en dirección a la pantalla no implica necesariamente estar concentrado en las imágenes del vídeo.

² Ockey (2007) no proporciona la media, pero a partir del tiempo que cada participante mira hacia la pantalla se puede calcular que es el 44,9 %.

monolineales o bilineales y con una extensión comprendida entre los veintiocho y los cuarenta espacios y caracteres.

2. Para evitar que los subtítulos invadan y dañen la imagen estética del texto audiovisual, se emplea el procedimiento utilizado por algunas distribuidoras: encajar el vídeo entre dos franjas negras y situar los subtítulos en la banda inferior.

3. Criterios para situar temporalmente las preguntas antes del fragmento relevante. A partir de estudios sobre la velocidad de lectura del espectador medio, se recomienda que el subtítulo de una línea, se mantenga en pantalla durante aproximadamente cuatro segundos, y el de dos líneas unos seis segundos (Díaz Cintas 2003). Aunque el estudiante necesitará más o menos tiempo para leer el subtítulo en una determinada LE (o L1 si se utiliza su lengua materna) en función de su competencia de lectura en esa lengua, esta convención puede servir de orientación para determinar el tiempo necesario para leer cada pregunta subtitulada. Para determinar con cuánta antelación tiene que ser visible la pregunta antes del fragmento, hay que considerar otros dos elementos. Por un lado, es aconsejable que la pregunta aparezca en un momento propicio para la lectura, es decir, en un momento en el que no ocurra nada fundamental, para no generar un conflicto entre el deseo de ver el vídeo y la necesidad de leer la pregunta. Por otro lado, estudios como los de Ockey (2007) y Wagner (2007, 2010) demuestran que los estudiantes no siempre mantienen la atención en la imagen. Esto puede reducir el tiempo disponible para leer el subtítulo e incluso ocasionar que pase inadvertido. Para evitar o reducir esta posibilidad, es fundamental explicar la existencia y la temporalización de las preguntas subtituladas. También es necesario que haya tiempo suficiente para responder a cada pregunta antes de que comience la siguiente, bien porque las preguntas aparecen en fragmentos lo suficientemente distantes, bien porque se recurre a la técnica del visionado con pausas, o bien por ambas razones.

Frente a un visionado en el que el vídeo se proyecta en una pantalla común y las preguntas están disponibles en papel, esta metodología puede aportar varios beneficios, entre ellos:

1. Aunque no elimina el conflicto de atención visual, contribuye a reducirlo al aproximar espacialmente las preguntas y los fragmentos relevantes. Gracias a ello, se podría favorecer que los estudiantes prestasen atención al vídeo durante más tiempo en comparación con visionados con las preguntas en papel.

2. Facilita que los aprendientes orienten su atención en función de aquella información que interese comprender en cada momento. De esta manera, está en consonancia con uno de los objetivos principales, según Underwood (1989) y Richards y Burns (2012), de las actividades durante el visionado: guiar al estudiante a lo largo del texto.

3. Al favorecer que el estudiante solo tenga que prestar atención a una pregunta subtitulada en cada momento, y no a varias cuestiones en papel al mismo tiempo, el aprendiente podría disponer de más memoria de trabajo para la comprensión del texto audiovisual.

El procedimiento no está exento de inconvenientes. Su principal limitación radica en que podría no preparar adecuadamente para visionados sin preguntas de comprensión subtituladas.

Por último, es destacable su carácter novedoso, ya que hasta la fecha no se han encontrado referencias sobre esta técnica docente en la bibliografía del español y del inglés como lenguas extranjeras.

2. Un ejemplo en una secuencia de *Ópera prima* de Fernando Trueba

El método docente se ejemplifica en la primera secuencia del largometraje *Ópera Prima* de Fernando Trueba. Entre las razones para su elección figuran que reproduce un intercambio comunicativo completo, que no asume ningún conocimiento previo, que es breve (dura dos minutos y medio aproximadamente) y que permite abordar varios aspectos culturales y gramaticales.

2.1. Contenidos de la secuencia didáctica

Nivel	A2-B2 (en función de las actividades seleccionadas).
Actividades de la lengua	– Comprensión audiovisual, producción oral y comprensión lectora.
Contenidos gramaticales	– Hipocorísticos. Apartado 1.1.1. del nivel A1 del inventario <i>Gramática</i> del <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)</i> . – Adjetivos que pueden ir con ser y estar: regla general. Apartado 12.1. del nivel B2 del inventario <i>Gramática</i> del <i>PCIC</i> .
Contenidos léxicos	– Vocabulario relacionado con el cine. Apartado 18.6. de los niveles A2, B1 y B2 del inventario <i>Nociones específicas</i> del <i>PCIC</i> .
Contenidos culturales	– Cine. Fases de aproximación y profundización del apartado 3.3.1. del inventario <i>Referentes culturales</i> del <i>PCIC</i> . – Convenciones sociales en el trato entre amigos y familiares en una situación informal, teniendo en cuenta la edad y el sexo: fórmulas para saludar y despedirse, uso del espacio, y muestras de afecto en público. Fase de aproximación del apartado 2.1.1. del inventario <i>Saberes y comportamientos socioculturales</i> del <i>PCIC</i> . – Prensa escrita. Principales periódicos en España. Fase de aproximación del apartado 1.8.1. del inventario <i>Referentes culturales</i> del <i>PCIC</i> . – Números de teléfono fijo y móvil. Prefijos. Apartados 3.1.3. de los niveles A1 y A2 del inventario <i>Nociones específicas</i> del <i>PCIC</i> . – Nombres de pila más frecuentes. Fase de aproximación del apartado 1.1.1. del inventario <i>Saberes y comportamientos socioculturales</i> del <i>PCIC</i> .
Textos	– Primera secuencia del largometraje <i>Ópera prima</i> . – Carátula de la edición en DVD de la película <i>Ópera prima</i> . – Declaraciones del director sobre el filme publicadas por <i>El País</i> el 26 de abril de 1980.
Tiempo	En función de la selección de actividades.

Tabla 1. Contenidos de la secuencia didáctica

2.2. La fase de previsionado

El previsionado se efectúa a partir de un texto que los espectadores suelen ver antes de la película: la carátula del DVD de la película. Cabe decir que la imagen de la carátula es la empleada en el cartel del largometraje. Se sugiere la siguiente secuencia:

1. Activación de conocimientos previos y construcción de nuevos conocimientos que faciliten la comprensión del texto.

a. Se anuncia que se va a trabajar a partir de una secuencia de la película española *Ópera prima* de Fernando Trueba. Se pregunta a los estudiantes si saben qué significa *ópera prima* y si tienen algún conocimiento sobre el largometraje o el director. Nuestra experiencia en el aula de E/LE nos dice que es muy improbable que hayan visto la película, pero sí podrían conocer otras producciones del realizador. El profesor introduce brevemente la figura de Fernando Trueba. Puede comentar que es un director madrileño y que ha rodado películas como *Belle Époque*, ganadora de un premio Óscar a la mejor película de habla no inglesa y de varios premios Goya, *La niña de tus ojos*, galardonada con varios premios Goya, etc. Puede ser necesario explicar que los Goya

son los premios otorgados anualmente por la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España. El título de la película (*Ópera prima*) es un juego de palabras. Por un lado, esta película fue la ópera prima del director y, por otro, la primera escena comienza en la boca de metro Ópera y se desarrolla en la Plaza Isabel II de Madrid, también conocida como la Plaza de la Ópera. En tercer lugar, el protagonista se enamora de su prima. Para no revelar aspectos de la trama, el profesor solo menciona que *Ópera prima* fue el primer largometraje de Fernando Trueba.

b. Se explican brevemente los beneficios de hacer predicciones sobre el contenido del texto que se va a ver y escuchar. A este respecto, Richards y Burns (2012) señalan que permiten focalizar la atención en el tema y que facilitan la audición/visionado, incluso cuando no son correctas.

c. Se proyecta la carátula del DVD de la película (véase la figura 1) y se pide a los estudiantes que hagan hipótesis sobre los personajes, su relación, el género cinematográfico, la historia y el lugar de la acción a partir de la imagen de la carátula. Los estudiantes hacen predicciones en parejas o pequeños grupos, y a continuación se hace una puesta en común.

d. Se proporciona una breve explicación con el conocimiento que tiene cualquier persona que conozca Madrid y que podrían tener muchos espectadores: en la carátula aparece la boca de metro Ópera de la Plaza de la Ópera de Madrid. Se sugiere mostrar fotografías actuales o utilizar la aplicación Google Maps. La Plaza Isabel II fue remodelada entre 2008 y 2011, pero es reconocible en la escena de la película.



Figura 1. Carátula de la edición en DVD de *Ópera prima*

2. Explicación de cómo va a realizarse el visionado.

a. Se indica la existencia de preguntas de comprensión subtituladas y se especifica dónde y cuándo aparecen. Se observa que el vídeo está encajado entre dos franjas negras y que los subtítulos se sitúan en la franja inferior. Asimismo, se comenta que las preguntas son visibles pocos segundos antes del fragmento relevante para responderlas y que desaparecen cuando finaliza dicho fragmento. Hay una excepción: la última cuestión se presenta durante los últimos segundos del vídeo y para responderla es necesario tener en cuenta todo el diálogo. Aunque esta pregunta subtitulada carece del efecto focalizador en el fragmento pertinente, permite mantener el plano de trabajo en

pantalla y, de este modo, ayuda a reducir el conflicto de atención visual frente a visionados con las preguntas en papel.

b. Se señala que habrá pausas después de cada pregunta para poder dar una respuesta oral y para poder aclarar las dudas que hayan podido surgir hasta ese momento.

c. Anticipación de las preguntas. Las preguntas de comprensión auditiva tienen poca significación por sí solas y solo cobran sentido durante la audición del texto (Sherman 1997). No obstante, su anticipación comporta algunos beneficios. Por un lado, respeta las preferencias de los estudiantes. Según Sherman (1997) y Buck (2001), los aprendices valoran positivamente poder leer las cuestiones antes de la audición. Por otro lado, permite aclarar las dudas que pudieran plantear. Las preguntas se comentan pero no se entregan. Aunque es posible proporcionarlas, se desconoce en qué medida la coexistencia de dos planos de trabajo durante el visionado (en pantalla y en papel) mantiene el conflicto de atención visual que precisamente se quiere reducir con la subtitulación de las preguntas.

2.3. La fase de visionado

2.3.1. Las preguntas

En la tabla 2 se describen las características principales de las preguntas. Para indicar la temporalización se ha utilizado un código de tiempo de ocho dígitos habitual en la grabación y edición de vídeo. Los tres primeros pares de dígitos corresponden a las horas, los minutos y los segundos, respectivamente, y el último par, a los fotogramas. Así, 00:01:37:09 indica el punto 1 minuto, 37 segundos y 9 fotogramas de la película *Ópera prima*. Se ofrece una orientación sobre el nivel de las preguntas³.

Pregunta	Focalización	Temporalización	N.º de líneas	Fuente y tamaño	Nivel (orientativo)
¿Cómo se llama la chica?	Extraer datos concretos	00:01:10:00 00:01:37:09	una	Arial 36	A1
¿De qué hablan?	Identificar las ideas generales	00:01:44:14 00:02:02:02	una	Arial 36	A2/B1
¿Cuál es el teléfono de la chica?	Extraer datos concretos	00:02:04:04 00:02:22:07	una	Arial 36	A2
¿Qué sentimientos puede tener el chico por la chica?	Reconocer sentimientos	00:02:27:08 00:02:36:12	dos	Arial 36	A2/B1

Tabla 2. Características principales de las preguntas subtituladas

³ Estas sugerencias se basan en las opiniones de profesores de E/LE que acababan de participar en el curso *Desarrollo y gestión de exámenes vinculados al Marco común europeo de referencia* organizado por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y el Instituto Cervantes en julio de 2014 y estaban familiarizados con las escalas relacionadas con la comprensión auditiva y audiovisual del *Marco común europeo de referencia*. El nivel solo puede considerarse orientativo porque hay ciertas diferencias entre la actividad valorada por los profesores y la que se propone en este trabajo, entre otras, las tres primeras cuestiones estaban formuladas como preguntas de elección múltiple, y en la cuarta pregunta se debía justificar la respuesta en español o en la L1. No hubo un acuerdo claro sobre la última cuestión y la sugerencia de nivel corresponde al autor.

Las preguntas de comprensión audiovisual se han subtitulado con el programa de edición de vídeo Adobe Premiere Pro CS5.5⁴ para Windows. Para conocer los criterios que han guiado la configuración de las preguntas véase el apartado 1.3. y Casañ Núñez (2015). En la figura 2 se puede observar la línea de tiempo en Adobe Premiere Pro, y en la figura 3 se muestra un fotograma de cada pregunta.

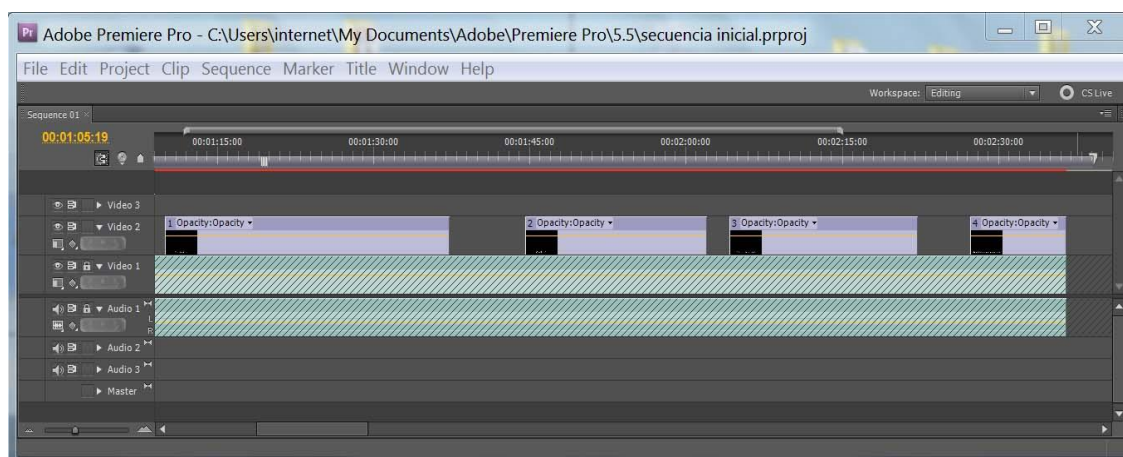


Figura 2. Línea de tiempo en Adobe Premiere Pro CS5.5. Las pistas Video 1 y Audio 1 corresponden a la película. La pista Video 2 muestra la temporalización de las preguntas. Las referencias temporales son las del largometraje, es decir, el minuto dos es el minuto dos del filme

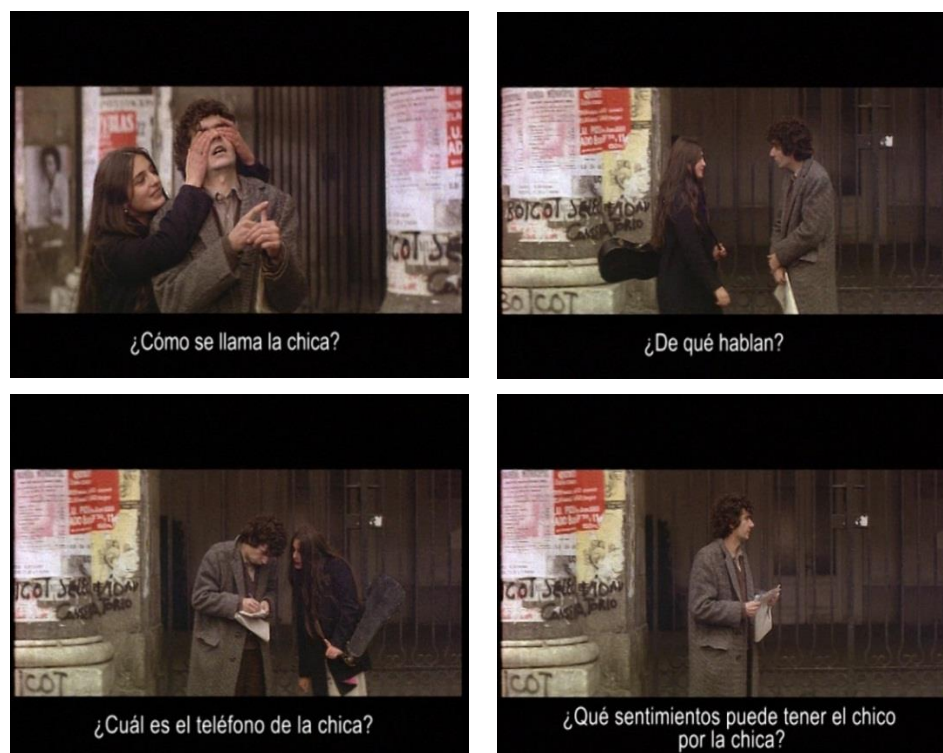


Figura 3. Fotogramas de Ópera prima con preguntas de comprensión audiovisual subtituladas

⁴ Existen alternativas gratuitas como Aegisub y Subtitle workshop.

2.3.2. El visionado

Como se ha explicado a los estudiantes en el previsionado, se congela la imagen del vídeo después de cada pregunta para poder dar una respuesta oral y aclarar las dudas que hayan podido surgir hasta ese momento. Se repiten fragmentos de la secuencia cuando sea necesario.

2.4. La fase de posvisionado

Una vez alcanzados los objetivos de comprensión, se propone tratar algunos aspectos culturales y lingüísticos. Téngase en cuenta que los contenidos de las actividades son recomendables para niveles diferentes (véase la tabla 1).

1. Familiarización con algunas convenciones sociales en el trato entre amigos y familiares en una situación informal, teniendo en cuenta la edad y el sexo: fórmulas para saludar y despedirse, uso del espacio, y muestras de afecto en público (véase la figura 4 a modo de muestra).



Figura 4. Fotogramas del saludo y la despedida en la secuencia inicial de Ópera prima.

La actividad consta de dos partes:

a. Se revela a los estudiantes una circunstancia que el espectador descubre pocos segundos después de la escena inicial: los protagonistas son primos. En seguida el profesor señala que van a volver a ver el diálogo y pide a los estudiantes que tomen pequeñas notas sobre cuatro aspectos culturales de la interacción: la forma de saludarse y despedirse, el uso del espacio, y las muestras de afecto en público. El diálogo dura poco más de un minuto y se visiona sin preguntas subtituladas. A continuación los estudiantes intervienen oralmente para compartir las notas que han tomado. El profesor guía esta puesta en común para que se comenten algunas diferencias y similitudes entre la(s) cultura(s) de los estudiantes y la cultura española. Después de esto, el profesor describe cómo se desarrollarían estas convenciones entre amigos y familiares en una situación informal, en función del sexo y de la edad. De nuevo, se contrastan algunos aspectos con la cultura(s) del grupo meta.

b. Juego de rol⁵. El profesor anuncia a los estudiantes la realización de un juego teatral para practicar el saludo y la despedida. A continuación, el docente explica a los aprendientes que van a caminar por el espacio de la clase y que en un momento dado llamará su atención con una palmada, les proporcionará un rol (viejos amigos, primos, etc.) y les indicará el lugar donde transcurre el encuentro (en la calle, en una biblioteca,

⁵ Este juego teatral se basa en una actividad propuesta en el curso *El juego dramático en el aula de E/LE* organizado por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo en julio de 2012.

etc.). En ese instante, los estudiantes saludarán a la persona que se halle más próxima teniendo en cuenta el rol asignado, el lugar de la acción y la edad y el sexo del compañero. Cuando el docente dé otra palmada los estudiantes se despedirán de su interlocutor y continuarán andando hasta recibir las siguientes indicaciones. Los estudiantes tienen libertad para elegir la información que quieren transmitir y el modo de hacerlo. El profesor observa las conversaciones y solo interviene cuando es preciso. Después de las interacciones, se comentan y resuelven las dudas que hayan surgido.

2. Principales periódicos de España. El protagonista compra un periódico de gran tirada en España: *El País*. Se sugiere congelar la imagen en un momento en que el nombre del diario sea claramente visible y preguntar a los estudiantes si conocen este u otros diarios españoles. El profesor completa la información indicando las cabeceras más leídas, el tipo de información que tratan y su orientación ideológica⁶. Para hacer la explicación más atractiva se sugiere mostrar las ediciones electrónicas de estos diarios.

3. Nombres de pila e hipocorísticos más frecuentes. Al principio del diálogo el protagonista menciona varios antropónimos⁷. Se vuelve a ver este fragmento y se pide a los estudiantes que anoten los nombres. A continuación un voluntario los escribe en la pizarra. Después el profesor explica qué es un hipocorístico y pregunta a los estudiantes si saben cuál es el nombre propio origen de Maripuri (María Purificación), Maripili (María Pilar), Anamari (Ana María), etc. A continuación el docente indica los hipocorísticos más comunes: Pepe (José), Paco (Francisco), Chelo (Consuelo), etc. Si se considera oportuno también se puede comentar brevemente que nombres como Milagros, María Purificación, María Pilar, etc. son habituales en español y que provienen de la devoción hacia la Virgen María. Por último, el profesor menciona los nombres de pila más frecuentes en España⁸.

4. Números de teléfono y prefijos. Al final de la secuencia Violeta facilita su número de teléfono fijo al protagonista. Se explica la obligatoriedad de anteponer el prefijo provincial a los teléfonos fijos, se mencionan los prefijos de dos o tres ciudades españolas y se observa que en España empiezan por nueve o por ocho. Asimismo, se señala que los móviles comienzan por seis o por siete.

5. Introducir *ser* y *estar* con adjetivo sin cambio de significado. En primer lugar, se congela la imagen del vídeo en un momento en el que aparezca la protagonista y se pide a los estudiantes que la describan. Se anotan algunas frases en la pizarra. Es probable que se escuchen enunciados como «es guapa» o «es morena». A continuación se hace notar que el protagonista utiliza frases como «estás formi(dable)». El profesor pone ejemplos contextualizados con *ser* y *estar* y los estudiantes intentan entender la diferencia y llegar a reglas de uso. Por ejemplo, se puede contrastar «Luis es moreno» con «Luis está moreno porque ha pasado el día en la Malvarrosa». El profesor matiza las explicaciones de los estudiantes y proporciona reglas de uso (véase Real Espinosa 2007). Para practicar la diferencia, se propone una actividad en la que hay que elegir entre *ser* y *estar* y justificar la elección (véase el anexo 1).

6. Lectura y comentario de parte de las declaraciones del realizador sobre el filme publicadas por *El País* el 26 de abril de 1980. Se han seleccionado fragmentos de estas

⁶ En la fase de aproximación del apartado 1.8.1. del inventario *Referentes culturales* del PCIC se mencionan *El País*, *El Mundo* y *ABC* para España. Según el *Marco General de los Medios en España* (Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación 2015) los cinco periódicos con mayor audiencia en 2014 fueron *Marca*, *El País*, *As*, *El Mundo* y *La Vanguardia*.

⁷ Rosa, Almudena, Milagros, Maripuri, Maripili, María Luisa, Anamari, Lola, Manuela, Antoñita, Bernarda, Julita y Violeta.

⁸ Los datos oficiales más recientes se pueden consultar en el sitio web del Instituto Nacional de Estadística.

declaraciones (véase el anexo 2) con los objetivos de saber un poco más acerca de la historia, conocer algunos detalles de la parte técnica y la intención del director, y para presentar vocabulario relacionado con el mundo del cine en contexto. Los fragmentos escogidos suman unas doscientas veinte palabras y no revelan aspectos clave de la trama por si algún estudiante decide ver la película. Como aparece mucho léxico especializado (personajes, acción, público, cámara, cinemascopé...), antes de leer el texto es conveniente activar y enriquecer el vocabulario de los estudiantes sobre este tema. Con este fin se lleva a cabo una lluvia de ideas. Un voluntario escribe los términos en la pizarra. El profesor actúa como facilitador. Asimismo, aporta y explica aquellas palabras que pueden resultar más complicadas *a priori* («cinemascopé» y «travelín»). A continuación los estudiantes leen el texto individualmente. Después se resuelven las dudas de vocabulario que pueda haber y se comenta el texto oralmente. El comentario puede iniciarse preguntando qué nuevos detalles se conocen sobre la película, qué importancia da el director a la imagen y al sonido en el cine, y cuál fue la intención del realizador al rodar la película. A continuación, los estudiantes pueden opinar sobre la frase «el cine es imagen», decir si el director ha conseguido que los espectadores hagan «un lento travelín» hacia los personajes, y valorar otros aspectos que les llamen la atención.

7. Actividad lúdica relacionada con el cine para dinamizar la clase y generar confianza dentro del grupo. Se anuncia que se va a distribuir una hoja con diez preguntas (véase el anexo 3) y se explica que la actividad consiste en encontrar compañeros que respondan afirmativamente a las cuestiones y anotar sus nombres. Se añade que se puede hacer un máximo de tres preguntas a cada persona, y que es necesario presentarse brevemente si apenas se conoce al interlocutor. Después de que los estudiantes hayan intentado completar la actividad, se hace una puesta en común y se pide a algunos estudiantes que hayan respondido afirmativamente que desarrollen su respuesta.

Bibliografía

- Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (2015). *Marco General de los Medios en España*. Disponible en <http://www.aimc.es/-Descarga-Marco-General-Asociados-.html>. [Consulta: 01/03/2015].
- Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: CUP.
- Casañ Núñez, J. C. (2012). «Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión y el aprendizaje en el aula de L2/LE». En *Marcoele* núm. 15. Disponible en <http://marcoele.com/didactica-de-las-grabaciones-audiovisuales/>. [Consulta: 01/03/2015].
- Casañ Núñez, J. C. (2015). «Un marco teórico sobre el uso de preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo como subtítulos: un estudio mixto». En *Marcoele* núm. 20. Disponible en <http://marcoele.com/compreension-audiovisual-y-subtitulos/>. [Consulta: 01/03/2015].
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Díaz Cintas, J. (2003). *Teoría y práctica de la subtitulación inglés-español*. Barcelona: Ariel cine.
- El País (1980, 26 de abril). «Fernando Trueba: “*Ópera prima* es una comedia romántica”». En *El País. Sección Cultura*. Disponible en

http://elpais.com/diario/1980/04/26/cultura/325548011_850215.html.

[Consulta: 01/03/2015].

- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lynch, T. (2012). «Traditional and Modern Skills. Introduction». En Eisenmann, M. y Summer, T. (eds.). *Basic issues in EFL teaching and learning*. Heidelberg: UWH, pp. 69-81.
- Ockey, G. J. (2007). «Construct implications of including still image or video in computer-based listening tests». En *Language Testing* vol. 24, núm. 4, pp. 517-537.
- Real Espinosa, J. M. (2007). «La herejía de ser y estar». En *Marcoele* núm. 4. Disponible en <http://marcoele.com/la-herejia-de-ser-y-estar/> [Consulta: 01/03/2015].
- Richards, J. C. y Burns, A. (2012). *Tips for Teaching Listening*. Nueva York: Pearson Education.
- Rubin, J. (1995). «An Overview to A Guide for the Teaching of Second Language Listening». En Mendelsohn, D. J. y Rubin, J. (eds.). *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. San Diego: Dominie Press, pp. 7-11.
- Sherman, J. (1997). «The effect of question preview in listening comprehension tests». En *Language Testing* vol. 14, núm. 2, pp. 185-213.
- Stempleski, S. y Tomalin, B. (2001). *Film*. Oxford: OUP.
- Sweller, J., Ayres, P. y Kalyuga, S. (2011). *Cognitive Load Theory*. Londres: Springer.
- Trueba, F. (1980/2003). *Ópera Prima* [largometraje]. Madrid: *El País*, D. L.
- Underwood, M. (1989). *Teaching Listening*. Londres: Longman.
- Vandergrift, L. y Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening*. Nueva York: Routledge.
- Wagner, E. (2007). «Are they watching? Test-taker viewing behavior during an L2 video listening test». En *Language Learning and Technology* vol. 11 núm. 1, pp. 67-86.
- Wagner, E. (2010). «Test-takers' interaction with an L2 video listening test». En *System* vol. 38, núm. 2, pp. 280-291.

ANEXO 1

Elige el verbo adecuado y justifica brevemente la respuesta.

1. Es / está mayor porque trabaja mucho y duerme poco.
2. Ha estado dos meses a régimen y ahora es / está delgado.
3. Tiene un carácter muy agradable. Es / está muy simpático.
4. Hoy es / está muy simpático.
5. Es / está muy guapa con el vestido de novia.
6. De pequeño era / estaba muy revoltoso.

ANEXO 2

Fernando Trueba: «*Ópera prima* es una comedia romántica»

«*Ópera prima* no es cine de imágenes, es, sobre todo, cine de personajes. Todo está visto a través del personaje de Matías (Óscar Ladoire), y Matías está visto a través

de sus relaciones con su prima Violeta (Paula Molina). La acción transcurre en Madrid, pero igualmente podría suceder en Gijón o en Hong-Kong, y a mediados de 1978. [...] Quiero decir con esto que no es una película localista ni tampoco habla de una generación o un tiempo concretos».

«He realizado *Ópera prima* en cinemascopio porque tengo la sensación de que este formato es más cine, aunque esto es tal vez una obsesión personal».

«Otro capítulo que me obsesionaba era el sonido. Para mí, el sonido de una película es tan importante como la imagen. La famosa frasecita que dice que “el cine es imagen” me parece una de las sentencias más irritantes que conozco. *Ópera prima* está realizada con sonido directo».

«Creo que *Ópera prima* es una película para el público [...] Con *Ópera prima* he intentado, únicamente, entretener. Y hacerlo de una forma divertida. Me gusta plantar la cámara a una cierta distancia de los personajes (¿respeto?) y dejar a los espectadores la libertad de realizar un lento travelín, acercándose hacia ellos. Si esto ocurre, quiere decir que los quieren tanto como yo, luego que ha merecido la pena contar esta historia».

Fragmentos de las declaraciones del realizador (*El País*, 26 de abril de 1980).

ANEXO 3

Preguntas	Nombres de los compañeros
1. ¿Te gustan las películas de dibujos animados?	
2. ¿Sabes el nombre de tres directores de cine españoles o hispanoamericanos?	
3. ¿Te has salido del cine en alguna ocasión porque no te gustaba la película?	
4. ¿Recuerdas el nombre de una película española o hispanoamericana de ciencia ficción?	
5. ¿Has llorado en el cine?	
6. ¿Sabes lo que significa «peliculón»?	
7. ¿Vas al cine todas las semanas?	
8. ¿Comes palomitas cuando vas al cine?	
9. ¿Has visto <i>El laberinto del fauno</i> ?	
10. ¿Recomiendas alguna película española o hispanoamericana?	

Research paper

*Testing audiovisual comprehension tasks with questions embedded in videos as subtitles: a pilot multimethod study**

Juan Carlos Casañ Núñez
Universitat Politècnica de València, Spain

juancarloscasan@protonmail.com

Abstract

Listening, watching, reading and writing simultaneously in a foreign language is very complex. This paper is part of wider research which explores the use of audiovisual comprehension questions imprinted in the video image in the form of subtitles and synchronized with the relevant fragments for the purpose of language learning and testing. Compared to viewings where the comprehension activity is available only on paper, this innovative methodology may provide some benefits. Among them, it could reduce the conflict in visual attention between watching the video and completing the task, by spatially and temporally approximating the questions and the relevant fragments. The technique is seen as especially beneficial for students with a low proficiency language level.

The main objectives of this study were to investigate if embedded questions had an impact on SFL students' audiovisual comprehension test performance and to find out what examinees thought about them. A multimethod design (Morse, 2003) involving the sequential collection of three quantitative datasets was employed. A total of 41 learners of Spanish as a foreign language (SFL) participated in the study (22 in the control group and 19 in the experimental one). Informants were selected by non-probabilistic sampling. The results showed that imprinted questions did not have any effect on test performance. Test-takers' attitudes towards this methodology were positive. Globally, students in the experimental group agreed that the embedded questions helped them to complete the tasks. Furthermore, most of them were in favour of having the questions imprinted in the video in the audiovisual comprehension test of the final exam. These opinions are in line with those obtained in previous studies that looked into experts', SFL students' and SFL teachers' views about this methodology (Casañ Núñez, 2015a, 2016a, in press-b). On the whole, these studies suggest that this technique has potential benefits for FL learning and testing. Finally, the limitations of the study are discussed and some directions for future research are proposed.

Keywords: Audiovisual comprehension, listening comprehension, multimethod design, Spanish as a foreign language, subtitles, video listening test.

1. Background

Contrary to speaking and writing, which have observable products, listening comprehension occurs in an internal way, invisible to the eyes of the speaker. Owing to that, it is complex to study its nature and to arrive at a definitive description. In this paper, listening is understood as a process of interpretation of auditory and visual information, as suggested by specialists such as Lynch (2012) and Martín Peris (1991/2007). Rubin (1995b, p. 7) proposes the following definition: "an active process

in which listeners select and interpret information which comes from auditory and visual cues in order to define what is going on and what the speakers are trying to express". Thus, it is considered that factors such as "proxemics, kinesics and deictics are all part of the message. They are not just a sort of gloss on the verbal component" (Riley, 1979, p. 84). Harris (2003), Lynch (2012) and Riley (1979) have suggested that the term *listening* does not reflect the multimodal nature of most listening comprehension situations. From now on, in order to show the dual dimension of this communicative activity, the compound *listening/audiovisual comprehension* will be employed.

According to a number of authors (Lynch, 2009; Mendelsohn, 1994; Rubin, 1995a, Ur, 1999), video materials should prevail over audio recordings to practice listening/audiovisual comprehension. To begin with, it is consistent with a definition of the skill as a process of interpretation of auditory and visual information. Besides, it allows the learner to observe the reality of most speaking interactions. In addition to that, video has a positive effect on motivation (Flowerdew & Miller, 2005; Ur, 1994, 1999; Vandergrift & Goh, 2012). Finally, there are arguments in favour of multimodal learning. According to the cognitive theory of multimedia learning (CTML), multimedia "takes advantage of the full capacity of humans for processing information. When we present material only in the verbal mode, we are ignoring the potential contribution of our capacity to also process material in the visual mode" (Mayer, 2014, p. 6). Thus, as stated by the multimedia principle of the CTML "students learn better from words and pictures than from words alone" (Mayer, 2001, p. 63). This theory was not developed specifically for learning foreign languages, however, some principles are applicable to this field (Plass & Jones, 2005). In relation to the multimedia principle, these authors point out that "it is the combination of both visual and verbal presentations of information that has most strongly and consistently supported listening and reading comprehension and vocabulary acquisition" (p. 479). Video materials should also prevail over audio recordings for testing listening/audiovisual comprehension. First, it is congruent with the double nature of this communicative activity. Second, it is in harmony with common practice in the classroom (Buck, 2001; Gruba, 1997; Pardo-Ballester, 2016). Third, it increases the validity of the test (Bejar, Douglas, Jamieson, Nissan, & Turner, 2000; Wagner, 2007, 2008, 2010a), its authenticity (Alderson, 2005; Bejar et al. 2000; Ockey, 2007; Wagner, 2007, 2008) and its naturalness (Alderson, 2005). Fourth, "seeing the situation and the participants tends to call up relevant schemes" (Buck, 2001, p. 172). Lastly, not using video in language testing may have a negative backwash effect. If the skill is tested only using audio recordings, then there is a pressure to practice this communicative activity mainly with this sort of materials.

When designing listening/audiovisual comprehension tasks, it is essential to take into account that "it is extremely difficult to listen and write at the same time, particularly in a foreign language" (Underwood, 1989, p. 48), and that listening, viewing, reading and writing at the same time can be even more difficult. On the one hand, there is a conflict of visual attention between viewing a video and completing a written activity at the same time. On the other hand, it should be borne in mind that "there is universal agreement that working memory when dealing with novel information is very limited in capacity" (Sweller, Ayres & Kalyuga, 2011, p. 42). As Vandergrift and Goh (2012) highlight, paying attention to the video and the task simultaneously may cause working memory overload. This complexity helps to explain the relatively low degree of attention paid to the video in studies that researched test-takers' viewing rates during foreign language (FL) video-based listening comprehension tests. Ockey (2007) does not supply the average watching rate but, from the data, it can be calculated that it is 44.9%. Wagner (2007) found that examinees made eye contact with the screen 69% of the time, while in a later study (Wagner, 2010b), this figure decreased to 47.9%. These authors recorded the participants while taking the tests and they measured the amount of time informants look towards the monitor. Suvorov (2015) uses eye-tracking technology to investigate how examinees *interact* with two types of videos: context videos and content videos. He discovers that test-takers spend 58% of the time

watching content videos and 51% context videos. These low degrees of attention to the image may have a negative influence both on understanding the video and on the development of the communicative activity. The complexity of the while-viewing phase also contributes to explaining the mixed conclusions in (a) studies that compared the results obtained by a group after conducting a video-based FL test with those achieved by another group that took an audio-only version of the same test, and (b) research into test-taker's attitudes towards the image. Some authors do not find significant differences in performance between taking a test with video and completing the same test with an audio-only version of the audiovisual text (Batty, 2014; Coniam, 2001; Gruba, 1993; Londe, 2009), other authors discover that test-takers achieve higher scores with the video based test (Sueyoshi & Hardison, 2005; Wagner, 2010a, 2013), and Suvorov (2008) finds evidence that results are higher with the audio-only version. Similarly, in some studies, examinees have a positive attitude towards the video image (Sueyoshi & Hardison, 2005; Wagner, 2010b), and in others they have a negative attitude toward the video (Alderson, Clapham & Wall, 1995; Coniam, 2001; Suvorov, 2008). Of course, other elements may have played a role in these mixed results. These include the focus of listening/audiovisual questions, the complexity of the task and the text, the way in which the viewing was carried out, the quality of the input, the stress generated by the tests, the greater or lesser degree of solidarity between visual and verbal information, the type of visuals (content or context visuals), the influence of the video cameras on viewing behaviour, and so on.

In order to keep while-viewing work manageable, it is advisable that written tasks involve scarce reading and writing, and that they require few active elements to be stored in working memory. It is also recommendable to use the technique of paused listening/viewing (see Field, 2008; Stempleski & Tomalin, 2001; Stoller, 1992). Thirdly, it is useful to spatially approximate the video and the activity to reduce the time needed to shift from one stimulus to another (from the task to the video and vice versa). Lastly, as proposed in this study, it may be more beneficial for the learner to see the comprehension questions embedded in the video in the form of subtitles and synchronized with the relevant fragments (Casañ Núñez, 2015a). Basically, comprehension questions appear on screen a few seconds before the beginning of the fragment to which they are related, they remain visible for the duration of the relevant snippet and they disappear when the relevant part of the video finishes. Compared to viewings where the activity is available only on paper, this technique could minimize conflict in visual attention by spatially and temporally approximating the questions and the pertinent scenes, and it could reduce the cognitive strain of the task, since students would only need to pay attention to one subtitled question at a time, instead of different printed questions on paper. According to Field (2008), unskilled listeners may reach working memory overload faster than competent listeners because the former have poorly automatized decoding processes and they spend a great deal of working memory on decoding. Consequently, the procedure is seen as especially beneficial for students with a low proficiency language level. In addition, it can be used occasionally in higher proficiency levels for two main reasons: firstly, it helps learners keep focused on what they are watching compared to viewings with questions on paper; secondly, the study reported in Casañ Núñez (2016a) shows that learners with a high listening/audiovisual comprehension level in SFL (approximately B2+/C1) have positive views on this technique.

This procedure may be employed in different contexts. It is suitable for paper-and-pencil listening/audiovisual comprehension tasks for language learning or testing (see Figure 1) and for CALL or CALT (see Figures 2 and 3). As for learning and testing activities, Alderson et al. (1995, p. 42) state that "the main difference between a test and an exercise is that with exercises learners get support: with tests, they do not". A video demonstration of this technique is available from <https://youtu.be/ALw8XJkrbDQ> (01/02/2017).



Figure 1. Example of an audiovisual comprehension question embedded in the video in the form of a subtitle. "¿De qué temas habla el chico pelirrojo?" [What is the redheaded boy talking about?] From the Spanish film *Los peores años de nuestra vida* by Emilio Martínez Lázaro.

Nombre

Escucha y observa el vídeo. En las preguntas de elección múltiple solo hay una respuesta correcta.

1. ¿Cómo se llama la chica?

- a) Vanesa
- b) Violeta
- c) Verónica
- d) Virginia

2. ¿De qué hablan?

- a) la familia y los estudios de la chica
- b) la familia y el trabajo de la chica
- c) la casa y el trabajo de la chica
- d) la casa y los estudios de la chica

3. ¿Cuál es el teléfono de la chica?


Puedes tomar notas aquí

4. Considerando todo el fragmento, ¿qué sentimientos puede tener el chico por la chica? Justifica brevemente la respuesta.

Figure 2. Prototype of an audiovisual comprehension task for CALL. Notice that playback controls are available to learners. "¿Cómo se llama la chica?" [What is the girl's name?]. From the Spanish film *Ópera prima* by Fernando Trueba.

Nombre

Escucha y observa el vídeo. En las preguntas de elección múltiple solo hay una respuesta correcta.



1. ¿Cómo se llama la chica?

a) Vanesa

b) Violeta

c) Verónica

d) Virginia

2. ¿De qué hablan?

a) la familia y los estudios de la chica

b) la familia y el trabajo de la chica

c) la casa y el trabajo de la chica

d) la casa y los estudios de la chica

3. ¿Cuál es el teléfono de la chica?

4. Considerando todo el fragmento, ¿qué sentimientos puede tener el chico por la chica? Justifica brevemente la respuesta.

Puedes tomar notas aquí

Figure 3. Prototype of an audiovisual comprehension task for CALT. Notice that only the play control is available to test-takers. From the Spanish film *Ópera prima* by Fernando Trueba.

Previously, a theoretical framework describing the use of this technique and its potential benefits and limitations has been proposed (Casañ Núñez, 2015a). The framework was developed out of a literature review, the teaching experience with this procedure and the comments of a group of experts in teaching Spanish as a Foreign Language (SFL), Spanish linguistics and/or the use of technology. Also, small studies have been carried out to investigate what SFL university teachers and university students with a high listening/audiovisual comprehension level in SFL (approximately B2 +/C1) think about this technique (Casañ Núñez, 2016a, in press-b). The results suggest that, overall, teachers and learners have positive views about this methodology. In addition to experts', teachers' and students' views, it is fundamental to find out what effect this technique has on learners' audiovisual comprehension and viewing behaviour.

The main purposes of the current pilot study were to investigate if the technique had an impact on SFL students' audiovisual comprehension test performance and to find out what examinees thought about imprinted questions. Moreover, it explored some learner preferences regarding listening/audiovisual comprehension. The study used datasets from previous research that described the development of a listening/audiovisual test (Casañ Núñez, 2016b, pp. 36-51). The study reported in this paper, however, had different objectives; it took into account data that was not inspected and it analysed the data addressing the following research questions:

Research question 1: How important is it for learners to practise listening/audiovisual comprehension in the classroom? What type of recordings (audio or video) do students prefer for practising listening/audiovisual comprehension in the classroom? Do learners think that the visual input helps them to understand what speakers are saying? How do students practise listening/audiovisual comprehension outside the classroom?

Research question 2: Does the use of questions embedded within the video in the form of subtitles and synchronized with the relevant fragments in a FL audiovisual comprehension test facilitate test-takers' performance? Do the test-takers of the experimental group score higher or lower than the test-takers of the control group?

It was hypothesized that examinees that take the audiovisual comprehension test with questions embedded in the video, that is, students in the experimental group, would outperform examinees that took the same test without them, i.e., those in the control group. As described in the introduction, imprinted questions could minimize the conflict in visual attention between watching the video and completing the task, by spatially and temporally approximating the questions and the relevant fragments. Moreover, this technique could diminish the cognitive strain of the activity, because learners would only need to pay attention to one request each time, instead of several printed questions. Nonetheless, a null hypothesis of no difference was tested.

Research question 3: What are test-takers' attitudes towards the use of questions embedded in the video as subtitles?

- Research question 3.1: To what extent do test-takers in the experimental group agree or disagree that embedded questions helped them to complete the tasks?
- Research question 3.2: Is there any subtitled question consistently considered more or less helpful than the others by the experimental group?
- Research question 3.3: Are students in the experimental group in favour of having the questions embedded in the video (in addition to having them on paper) in the audiovisual comprehension test of the final exam?

As mentioned in the introduction, the use of subtitled questions has potential benefits. In addition, a previous study (Casañ Núñez, 2016a) showed that SFL learners had positive attitudes towards this methodology. Therefore, in this study, it was hypothesized that students in the experimental group would agree that the questions embedded in the form of subtitles aided them, and that they would be in favour of having them in the test of the final exam.

2. Method

2.1. Study design

A multimethod design (Morse, 2003) was employed. It involved the sequential collection of three quantitative datasets that were used basically to answer different subquestions. First, participants were surveyed with the purpose of getting to know the sample and some of their preferences regarding listening/audiovisual comprehension. Second, an audiovisual comprehension test with two variants was administered to find out if there were differences in performance between test-takers of the control and experimental groups. Third, attitudinal data towards the use of questions embedded in the form of subtitles from the experimental group was collected through a questionnaire.

2.2. Participants

SFL students were selected by a convenience, non-probabilistic sampling method (Dörnyei, 2007, pp. 98-99). The instruments were administered in different lessons. Some students did not complete the first questionnaire because they missed the lessons where they were handed out (see Table 1).

Table 1. Number of informants that completed each instrument.

Instruments	Groups	
	Control	Experimental
First questionnaire	18	18
Audiovisual comprehension test	22	19
Second questionnaire (only for the experimental group)	n/a	19

All participants were enrolled in *Spanish II*, a foreign language course delivered at the Universidade de Coimbra (Portugal). *Spanish II* had three shifts. Two of them had fewer persons registered. Thus, it was decided that the smaller groups completed the same version of the test. Randomly, the less numerous shifts were designated control groups and the remaining one, the treatment group. All participants had the same Spanish teacher and studied Human or Social Sciences degrees. All but two informants were between eighteen and twenty-four years old. All were Lusophones except for one participant in the experimental group who was of Ukrainian origin. Roughly speaking, students had been studying Spanish for a similar amount of time and they had spent an analogous amount of time in Spanish-speaking countries. 83.3% of the participants of the control group and 88.9% of the informants of the experimental group reported that they were very interested or very much interested in cinema. The others answered "neutral". That aspect was relevant because the videotexts employed in the audiovisual comprehension test were film scenes and a low interest in cinema could have some negative influence on performance. A pre-test to determine the informants' level of audiovisual comprehension in Spanish was not administered. From the observation of the texts and tasks employed for practising listening/audiovisual comprehension in the classroom, it was estimated that most students had a B1+ level in this skill (according to the *Common European Framework for Languages*). As described in Casañ Núñez (2016b, pp. 39-40), in order to estimate the degree of equivalence between the groups regarding audiovisual comprehension, participants completed slightly modified versions of the first and second tasks from a B1 level listening test designed by Hidalgo de la Torre (Coord., 2013: pp. 52-53). Both groups obtained similar high scores. The average mark in the control group was 9.566 out of 12 ($SD = 1.861$) and in the experimental one, it was 9.684 out of 12 ($SD = 1.827$). That suggested that there were few differences between the groups and that the B1 level listening tasks were easy for test-takers. The Mann-Whitney test for two independent samples confirmed that there were no statistically significant differences between the scores of the groups ($U = 146.5$, $z = -.185$, $p = .853$, $r = -.031$).

2.3. Instruments

To collect the data, three instruments were developed: two questionnaires and an audiovisual comprehension test with two versions. The first questionnaire aimed at gathering specific information about the sample group: sociodemographic aspects, what importance was attributed to the exercise of listening/audiovisual comprehension in the classroom to learn Spanish, some learning preferences about listening/audiovisual comprehension, to what extent video images were considered helpful or unhelpful to understand the interlocutors, and how listening/audiovisual comprehension was practiced outside the classroom. It included twenty-six items and, following the classification of Saris and Gallhofer (2014), it employed open requests and closed categorical requests. The development of the instrument involved expert review, a pilot, and a study where the repeated-surveys method (Brown, 2001, pp. 171-172) was used to calculate its reliability. The questionnaire and a detailed account of its elaboration can be found in Casañ Núñez (in press-a).

The audiovisual comprehension test had two variants: a traditional one for the control group and an experimental one for the treatment group. An extensive account of the planning, design and trialling of both versions of the test can be found in Casañ Núñez (2016b). In both instances, tasks were available on paper. Besides, in the experimental one, questions were embedded in the video in the form of subtitles and were synchronized with the relevant fragments (see Figures 4 and 5).



Figure 4. Screenshots of questions 6 and 7. The photographs belong to *Los peores años de nuestra vida* by Emilio Martínez Lázaro.

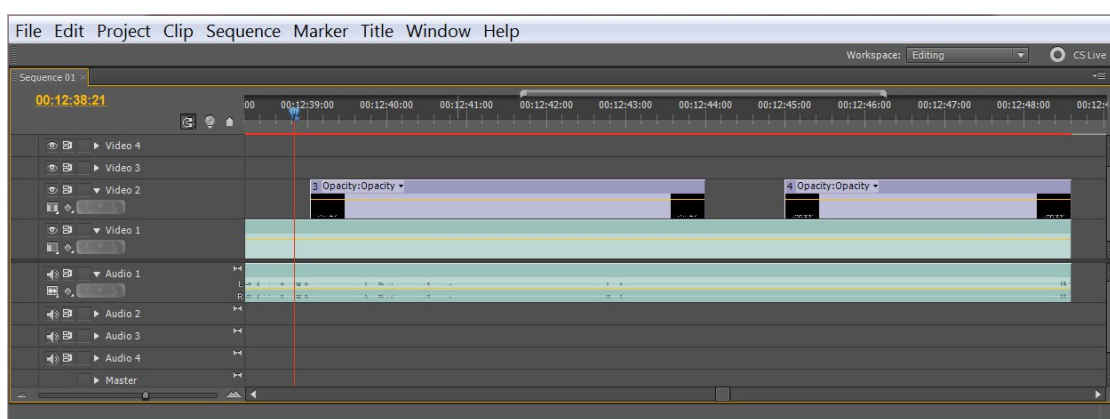


Figure 5. Timeline in Adobe Premiere Pro. Video 1 and Audio 1 tracks correspond to the film. Video 2 track shows the timing of questions 6 and 7.

The target language use domain was the comprehension of informal conversations pertaining to the personal domain in Spanish romantic comedies. The construct measured three skills: extracting specific information, identifying general ideas and recognizing feelings in face-to-face informal conversations. The test was composed of two tasks, two texts and seven items. The main features of the texts and the experimental items can be seen in Tables 2 and 3. To indicate the film scene, an eight-digit time code is used. The first three pairs of digits correspond to hours, minutes and seconds, respectively, and the last pair, to frames. Thus, 00:02:36:12 designates the following point: 2 minutes, 36 seconds and 12 frames of *Ópera prima*.

Table 2. Main characteristics of the input texts.

1. Text source	Videotext (source: <i>CEFR</i> a p. 49) Scene from the comedy <i>Ópera prima</i> by Fernando Trueba where an informal conversation takes place. Location: from 00:00:00:00 to 00:02:36:12.	Videotext Scene from the comedy <i>Los peores años de nuestra vida</i> by Emilio Martínez Lázaro where an informal conversation takes place. Location: from 00:11:10:00 to 00:12:48:15.
2. Authenticity	Genuine	Genuine
3. Domain type (source: <i>CEFR*</i> page 45)	Personal	Personal
4. Text length	2 min and 36 s	1 min and 38 s

5. No of participants	2	4
6. Text speed (global impression)	Normal	Fast
7. Accent (all participants)	Standard	Standard
8. How often played	Once	Once
9. Estimated level	A2/B1	B2/C1

* Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment.

Table 3. Description of the embedded questions in the scenes from *Ópera prima* (1-4) and *Los peores años de nuestra vida* (4-7).

Subtitle	Focus	Question type	Timing	No. of lines	Font and size	Colour	Estimated level
1. ¿Cómo se llama la chica?	ESI	Multiple-choice	00:01:10:00 00:01:37:09	1	Arial Narrow 36	White (hex colour code #FFFFFF)	A1
2. ¿De qué hablan?	IGI	Multiple-choice	00:01:44:14 00:02:02:02	1			A2/B1
3. ¿Cuál es el teléfono de la chica?	ESI	Open question with only one possible answer	00:02:04:04 00:02:22:00	1			A2
4. ¿Qué sentimientos puede tener el chico por la chica?	RF	Open	00:02:27:08 00:02:36:12	2			A2/B1
5. ¿De qué temas habla el chico pelirrojo?	IGI	Multiple-choice	00:11:40:00 00:12:25:24	1			B2
6. ¿Cómo se llama la chica?	ESI	Multiple-choice	00:12:39:04 00:12:43:24	1			A1
7. ¿Qué sentimientos puede tener el chico pelirrojo por la chica?	RF	Open	00:12:45:00 00:12:48:15	2			B2

Abbreviations: ESI - extracting specific information. IGI - identifying general ideas. RF - recognizing feelings.

The second questionnaire aimed at answering the third group of research questions. It was a development of a survey used in a previous exploratory study (Casañ Núñez, 2016a). A questionnaire design was chosen because they are "uniquely capable of gathering large amounts of information quickly" (Dörnyei, 2007, p. 101). The instrument had three parts: title, introductory text and items (see appendix). The title tried to be as informative as possible. The introductory text specified the objective of the questionnaire, it mentioned that there were no correct or incorrect answers, and it stated that the data collected would be treated confidentially and would only be used for academic purposes. Following the classification of Saris and Gallhofer (2014), the instrument was made up of two types of items: closed categorical requests and open

requests. The former ones were of two subtypes: requests with nominal response categories and requests with ordinal response categories.

As recommended by Saris and Gallhofer (2014), the response options of the closed categorical requests attempted to offer a range of options, broad enough to encompass the possible answers of participants, and they were mutually exclusive. Closed categorical requests with ordinal response categories consisted of Likert-type items (1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 5, 6.1, 6.2 and 6.3). They made up a scale that attempted to answer research question 3.1 *To what extent do test-takers in the experimental group agree or disagree that embedded questions helped them to complete the tasks?* The scale was named *helpfulness scale*. Additionally, individual items tried to respond to research question 3.2 *Is there any subtitled question ranked consistently higher or lower than the others by the experimental group?* Test-takers expressed their opinion about the tasks of the test in a global way (items 1 and 5) and about each subtitled question individually (items 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 6.1, 6.2 and 6.3). There are discrepancies on the number of anchors of Likert scales: Likert (1932) employs mainly five alternatives; Jacoby and Matell (1971) suggest that three categories are sufficient; Allen and Seaman (2007) advise a minimum of five options, and Bisquerra and Pérez-Escoda (2015) recommend eleven. Three anchors were opted for, primarily for two reasons. First, it was enough to find out if the attitude towards subtitled questions was positive, negative or neutral. Second, the size of the sample was small and it would be necessary to collapse the categories. The alternatives chosen were: agree, neither agree nor disagree and disagree. In that selection there was a balance between positive and negative alternatives and a neutral central point could be identified. In addition, terms that indicated total agreement or disagreement were avoided because, according to Cohen, Manion and Morrison (2011), people often prefer to skip them so as not to appear extremist. Closed categorical requests with nominal response categories (items 3 and 7) sought to answer research question 3.3 *Are students in the experimental group in favour of having the questions embedded in the video (in addition to having them on paper) in the audiovisual comprehension test of the final exam?*

“By permitting greater freedom of expression, open-format items can provide a far greater richness than fully quantitative data. The open responses... can also lead us to identify issues not previously anticipated” (Dörnyei, 2007, p. 107). Their main drawback lies in the complexity of analysing them (Cohen et al., 2011). Two items of this nature were included so that participants could express their opinion freely (items 4 and 8). In order for test-takers’ production level in Spanish not to restrict responses, the possibility of writing both in Spanish and Portuguese was offered.

2.4. Procedures

All instruments were administered by the researcher during *Spanish II* lessons. The fact that the author was also the teacher may have favoured the fact that participants took the questionnaires and the test seriously (an essential requirement for the results to be valid). The first questionnaire was administered for the first time in February 2014 to students from the three shifts. Precise instructions were provided and students were told that there were no correct or incorrect replies. No time limit was imposed and questions arising from any doubts were answered. Informants took up to 8 minutes to complete the questionnaire and none of them requested help.

The test and the second questionnaire were administered in the same classroom in March 2014. Treatment groups completed the experimental version of the test and the questionnaire, whereas the control group took the traditional variant of the test. Test-takers were informed that they could take as long as they needed to answer. The slowest test-taker of the control group employed 12 minutes and 27 seconds to finish the test. The slowest examinees of the two experimental groups needed 20 minutes and 14 seconds, and 19 minutes and 42 seconds to respond to the test and the survey. A detailed account of the procedures followed can be found in Casañ Núñez (2016b, pp. 42-43).

2.5. Data analyses

All quantitative statistical analyses were carried out using SPSS version 21, except for effect sizes. For that purpose, the Windows scientific calculator was used. Data was double-checked for accuracy to avoid input errors. Furthermore, a frequency analysis of all variables was carried out to verify that there were no missing or anomalous values. Table 4 sums up the quantitative data analyses that were followed to answer each research question.

As for the open-ended items in the second questionnaire (4 and 8), only 5 out of 19 participants in the experimental group made comments, and those observations were short (one sentence). This might have to do with Dörnyei's cautionary advice (2007, p. 105): questionnaires "are unlikely to yield the kind of rich and sensitive description of events and participant perspectives that qualitative interpretations are grounded in". As the amount of qualitative data was so small, the only analysis consisted in quantizing related responses.

Table 4. Quantitative data analyses used for answering research questions

Research question	Research instrument	Analyses
RQ1	First questionnaire (instrument developed by Casañ Núñez, in press-a)	Frequencies
RQ2	Audiovisual comprehension test (instrument developed by Casañ Núñez, 2016b)	Scores of each version of the test: descriptive statistics, analyses of facility, discrimination and reliability, and correlations with two tasks from a listening exam (see Casañ Núñez, 2016b, pp. 44-51) Tests scores: Shapiro–Wilk test Comparison of tests scores: Mann–Whitney test
RQ3	Second questionnaire (based on a survey used by Casañ Núñez, 2016a)	RQ 3.1: Reliability analysis of the helpfulness scale (Cronbach's <i>alpha</i> , corrected item-total correlation, Cronbach's alpha if item deleted) and descriptive statistics of the scale RQ 3.2: Friedman test (items 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 6.1, 6.2 and 6.3) and two Wilcoxon Signed Rank tests using a Bonferroni adjusted alpha value (item 2.4 with item 2.2, item 2.4 with item 2.3). RQ 3.3: frequencies (items 3 and 7)

3. Results and discussion

3.1. Research question 1

The first research question addressed learners' thoughts and preferences regarding listening/audiovisual comprehension. Informants' answers can be found in Tables 5 to 8.

Table 5. How important is it for learners to practise listening/audiovisual comprehension in the classroom?

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Very*	16	39.0	44.4
	Very much	20	48.8	55.6
	Total	36	87.8	100.0
Missing**	System	5	12.2	
Total		41	100.0	

*Participants could choose one of five responses: (a) very little, (b) a little, (c) neutral, (d) very, and (e) very much.

**Missing values correspond to informants that did not complete the first questionnaire.

All informants considered that practising listening/audiovisual comprehension in the classroom was either “very” important (16 / 44.4%) or “very much” important (20 / 55.6%). These results are congruent with the weight of listening/comprehension in communication (“we listen to twice as much language as we speak, four times as much as we read, and five times as much as we write”, Celce-Murcia & Olshtain, 2000, p. 102) and in acquisition (“in order for acquirers to progress to the next stage in the acquisition of the target language, they need to understand input language that includes a structure that is part of the next stage”, Krashen & Terrel, 1983, p. 32).

Table 6. What type of recordings (audio or video) students prefer for practising listening/audiovisual comprehension in the classroom?

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Audio*	4	9.8	11.1
	Video	11	26.8	30.6
	Both equally	21	51.2	58.3
	Total	36	87.8	100.0
Missing**	System	5	12.2	
Total		41	100.0	

*Participants could choose one of three options: (a) audio, (b) video, and (c) both equally.

**Missing values correspond to informants that did not complete the first questionnaire.

Most students (21 / 58.3%) reported that they did not have a preference for audio or video materials for practising listening/audiovisual comprehension in the classroom. In addition, many more participants showed a predilection for video (11 / 30.6%) instead of audio (4 / 11.1%). As participants were not asked to justify their answer, it is not possible to know why they made their choices. Possibly, the preference for video over audio could be due to the positive effect of video on motivation (Flowerdew & Miller, 2005; Ur, 1994, 1999; Vandergrift & Goh, 2012). Despite this, from the point of view of the learners’ preferences, the results provide support for the idea, previously defended in the introduction, that video should prevail over audio to teach listening/audiovisual comprehension, or that at least both types of materials should have a similar weight.

Table 7. Do learners think that the visual input helps them to understand what speakers are saying?

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	A little*	1	2.4	2.8
	Neutral	9	22.0	25.0
	Very	20	48.8	55.6
	Very much	6	14.6	16.7
	Total	36	87.8	100.0
Missing**	System	5	12.2	
Total		41	100.0	

*Participants could choose one of five responses: (a) very little, (b) a little, (c) neutral, (d) very, and (e) very much.

**Missing values correspond to informants that did not complete the first questionnaire.

Most informants (26 / 72.3%) responded that the visual input was “very” or “very much” useful to understand the speakers. One participant commented on item 4 of the second questionnaire the following: “Pienso que la imagen es una ayuda para la comprensión” (“I think the image aids comprehension”, author’s translation). The results are in line with some of the findings in Sueyoshi and Hardison (2005, p. 682) and Wagner (2010b, p. 287). Sueyoshi and Hardison asked 42 English as a second language (ESL) students if they agreed with three different statements: “it is easier to understand English when I can see the speaker’s face”, “it is easier to understand English when I can see the speaker’s gestures” and “it is easier to understand English conversations on TV than on the radio” (p. 697). Participants’ answers revealed agreement with the three utterances. 14 of the 42 ESL learners were exposed to a video where it was possible to see the speakers’ gestures and face. Afterwards, they were asked if they agreed that watching the speaker’s gestures, on the one hand, and watching the speaker’s face, on the other hand, helped their understanding. Globally, students sympathized with both ideas. Wagner (2010b) administered a post-test questionnaire to 56 ESL test-takers to explore their attitudes towards the use of video. The survey consisted of seven 5-point Likert-type items. Globally, participants’ attitudes were positive. One of the items requested informants to express agreement or disagreement towards the statement “being able to see the video made the test easier” (p. 286) and most informants “agreed”. Other authors found evidence that learners had a negative view of the video in listening/audiovisual comprehension tests (Alderson et al., 1995; Coniam, 2001; Suvorov, 2008). As mentioned in the introduction, those mixed results could be due to several reasons (the conflict in visual attention between watching the video and completing the task, the focus of the questions, the complexity of the task and the text, etc.).

Table 8. How do students practise listening/audiovisual comprehension outside the classroom?

	Percent				
	0*	1-2	3-4	5-6	7
Listening to audio recordings intended for language learning	58.3	22.2	16.7	2.8	0
Listening to audio recordings intended for native speakers of	25	13.9	36.1	25	0

Spanish					
Talking to native speakers in Spanish	27.8	41.7	25	2.8	2.8
Talking to non-native speakers in Spanish	19.4	41.7	30.6	2.8	5.6
Watching videos intended for language learning	58.3	16.7	19.4	2.8	2.8
Watching videos intended for native speakers of Spanish	25	27.8	27.8	13.9	5.6
*0 = they do not, 1-2 = once or twice a week, 3-4 = 3 or 4 times a week, 5-6 = 5 or 6 times a week, 7 = everyday					

The most frequent ways to practise listening/audiovisual comprehension outside the classroom were listening to audio recordings and watching video materials intended for native speakers. The results can be related to a study on audiovisual materials by González-Vera and Hornero Corisco (2016). The authors asked 37 English as a foreign language learners what materials they used to practise listening outside the language classroom. Among the five options provided (Podcasts, video clips, DVDs, CDs and other), the most chosen categories were video clips (30%), CDs (28%) and DVDs (23%). In addition, the results revealed that students preferred authentic materials rather than materials intended for language learning. This is in line with the value of realia in some current language teaching methods, such as communicative language teaching and task-based language teaching. As for the results regarding “talking to native speakers in Spanish” and “talking to non-native speakers in Spanish”, they seem logical because, on the one hand, Spanish as a foreign language was being learnt and, on the other hand, in Coimbra there were opportunities to interact with Spanish exchange students, Spanish tourists and Spanish residents.

3.2. Research question 2

The second research question was *Does the use of questions embedded within the video in the form of subtitles and synchronized with the relevant fragments in a FL audiovisual comprehension test facilitate test-takers' performance? Do the test-takers of the experimental group score higher or lower than the test-takers of the control group?*

As described in Casañ Núñez (2016b), the scores of both versions of the test were subject to descriptive statistics, analyses of facility, discrimination and reliability, and correlations with two tasks from a listening test. Overall, the results showed that the instruments were adequate for the research purposes for which they were designed. Just to mention some aspects, Cronbach's alpha was .650 in the traditional test and .705 in the experimental one (according to Suhr & Shay [2009], alphas over .60 are acceptable for instruments developed for research purposes); in both tests, the mean inter-item correlation for the items was in the .2 to .4 range (as recommend by Briggs & Cheek [1986]); and the audiovisual comprehension tests were significantly correlated in a positive way with two tasks from a listening exam (experimental test: $r^s = .592$; $p < .01$; traditional test: $r^s = .833$, $p < .01$).

Table 9. Descriptive Statistics for the tests

Test	N	Min	Max	M	SD	Mdn	Skewness	SE	Kurtosis	SE
Trad.	22	1.00	7.00	5.182	1.652	5.500	-1.016	.491	.731	.953
Exp.	19	2.00	7.00	5.053	1.779	5.000	-.618	.524	-.814	1.014

Abbreviations: Trad. = traditional. Exp. = Experimental.

Table 10. Test Statistics*

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Exact Sig. (2-tailed)	Exact Sig. (1-tailed)	Point Probability
Test	203.500	393.500	-.147	.883	.885	.444	.009

*Grouping Variable: type of test (traditional test, experimental test).

As can be seen in Table 9, the mean scores were very similar in both tests, suggesting that questions embedded within the video did not have an effect on test performance. Since the distributions of the test scores were not normally distributed either on the experimental test ($S-W = .874$, $df = 19$, $p = .017$) or the traditional test ($S-W = .888$, $df = 22$, $p = .017$), it was not appropriate to use an independent-samples t -test. Instead, the Mann-Whitney test was employed (see Table 10). The results revealed no statistically significant difference between the test scores obtained by the control group ($Mdn = 5.500$) and the experimental group ($Mdn = 5.000$), $U = 203.500$, $z = -.147$, p (exact, two-tailed) = .885, $r = -0.023$, which indicated that the subtitled questions did not have any impact on test performance. The results did not confirm the hypothesis that the experimental group would outperform the control group thanks to the help provided by the questions embedded in the video. One can think of two different explanations for that. First, perhaps the hypothesis was wrong. It could be the case that questions embedded in the video as subtitles do not constitute either a help or a hindrance when they are combined with questions on paper because learners do not pay attention to them. Second, the hypothesis and the reasoning behind it were right but they did not hold in the study for some reason. It could be that the groups were not equivalent. Although they had a similar profile, participants did not complete a pre-test to determine their level of audiovisual comprehension in Spanish.

3.3. Research question 3

The third research question investigated test-takers' attitudes towards the use of questions embedded in the video as subtitles. Research question 3.1. inquired to what extent test-takers in the experimental group agreed or disagreed that embedded questions helped them to complete the tasks. A helpfulness scale (items 1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 5, 6.1, 6.2 and 6.3) was employed to try to answer this matter. To measure its reliability, Cronbach's alpha, corrected item-total correlation (CITC) and Cronbach's alpha if item deleted (CAID) values were calculated. Cronbach's alpha was .778. According to Cohen et al. (2011: p. 640), alpha values between .70 and .80 indicate that the scale is "reliable". All but one CITC values were above .30 (between .365 and .763), as recommend by De Vaus (2002) and Pallant (2011). Item 6.3 had a CITC level of .254, which is acceptable for Henning (1987, cited in Green, 2013). CAID values were between .709 and .781. In other words, none of the items would substantially increase the reliability if they were deleted. As the analysis was satisfactory, a new variable containing the sum of the component items was created. For that purpose, each "disagreement" was counted as 1 point, each "neither agree nor disagree" as 2 and each "agree" as 3. The scale score was checked for outliers and two were identified (see Figure 6). However, as Osborne and Overbay (2004, p. 3) point out, "there is a great deal of debate as to what to do with identified outliers". Following Larson-Hall's (2010) proposal, statistics with and without them were calculated (see Tables 11 and 12).

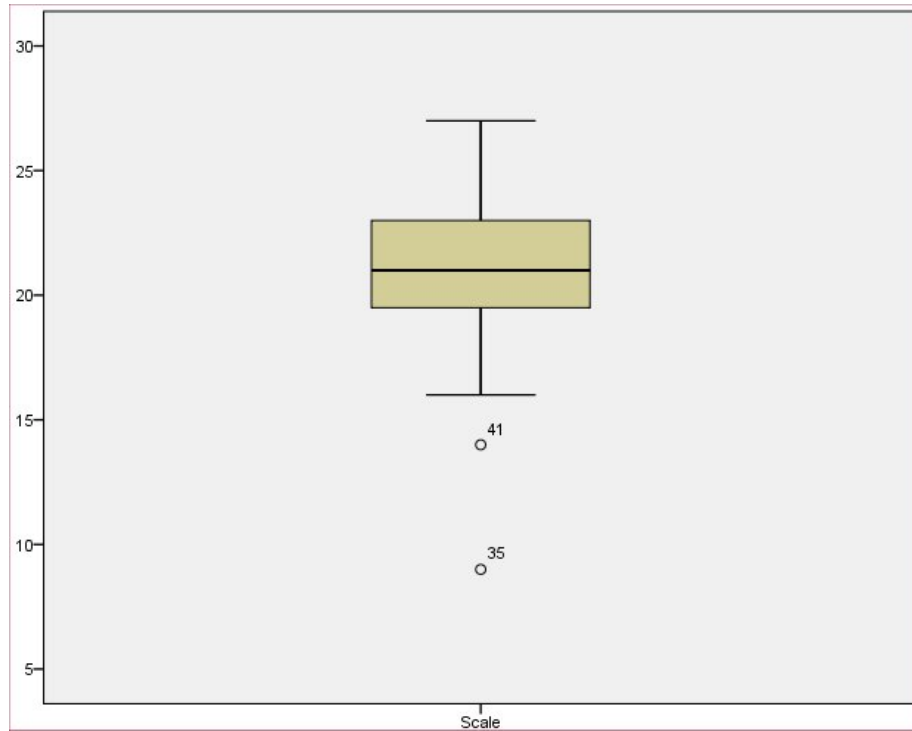


Figure 6. Boxplot of the scale scores.

Table 11. Descriptive Statistics for the scale with two outliers

	N	Min	Max	M	Mdn	SD	Skewness	SE	Kurtosis	SE
Scale	19	9	27	20.42	21	4.059	-1.366	.524	2.563	1.014
Valid N	19									

Table 12. Descriptive Statistics for the scale without outliers

	N	Min	Max	M	Mdn	SD	Skewness	SE	Kurtosis	SE
Scale	17	16	27	21.47	22	2.577	-.297	.550	1.167	1.063
Valid N	17									

The minimum score for the scale could be 9 (for answering “disagree” to all 9 items) and the maximum 27 (for responding “agree” to all 9 items). Therefore, the higher the score, the greater the agreement that embedded questions helped learners complete the test. The mean of the scale with outliers ($M = 20.42$) suggests that, overall, participants considered that imprinted questions were useful. The mean of the scale without outliers ($M = 21.47$) revealed the same fact even more clearly. The results support the hypothesis and they are in line with those obtained in a previous study with SFL learners (Casañ Núñez, 2016a). In that investigation the mean of the scale was 11.50 out of 15 ($SD = 2.565$).

Research question 3.2 explored whether any subtitled question was consistently considered more or less helpful than the others by the experimental group. The results of the Friedman test (see Table 13) indicated that there were statistically significant differences in the ranking of the embedded questions, $\chi^2(6, n = 19) = 16.653, p = .011$. Two embedded questions had particularly low mean ranks: 4 and 7. They differed

from the others in two ways. First, they measured the ability to recognize feelings (see table 3) and second, they did not have a focalising character: they implied global comprehension and the subtitles appeared at the end of the videos. Wilcoxon Signed Rank tests were conducted to follow up the findings. A Bonferroni adjusted alpha value was used to reduce the chances of obtaining false-positive results. As recommended by Field (2009) and Pallant (2011), selective comparisons were chosen to keep the alpha at a manageable level. Two Wilcoxon Signed Rank tests were carried out. Thus, the alpha level of significance was .025. Embedded question 4 (focusing on recognizing feelings, not focalised in the pertinent scene, level A2/B1) was compared with embedded questions 2 (focusing on identifying general ideas, synchronized with the relevant fragment, level A2/B1) and 3 (focusing on extracting specific information, synchronized with the pertinent fragment, level A2). Wilcoxon tests revealed that embedded question 4 was ranked significantly lower than question 2, $z = -2.311$, p (exact, two tailed) = .024, $r = -.375$, and question 3, $z = -2.443$, p (exact, two tailed) = .018, $r = -.396$. These facts could be due to the lack of focalization of embedded question 4. However, it would be necessary to ask test-takers to disclose *how* they evaluated the helpfulness of the imprinted questions.

Table 13. Results from the Friedman test.

Ranks	
Questionnaire item / Subtitled question	Mean Rank
2.1. / 1	3.79
2.2. / 2	4.74
2.3. / 3	4.68
2.4. / 4	3.11
6.1. / 5	3.92
6.2. / 6	4.55
6.3. / 7	3.21

Test Statistics*	
N	19
Chi-Square	16.653
df	6
Asymp. Sig.	.011
*Friedman Test	

Research question 3.3. investigated whether students in the experimental group were in favour of having the questions embedded in the video in the audiovisual comprehension test of the final exam. In order to address that matter, test-takers were asked directly after completing each task of the test (items 3 and 7 of the second questionnaire). The answers were virtually the same both times: most informants were in favour and very

few against this (see Tables 14 and 15). These results suggest that students considered that embedded questions were useful.

Table 14. Item 3 (task 1). Are you in favour of having the questions embedded in the image (in addition to having them on paper) in the audiovisual comprehension test of the final exam?

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	No	2	10.5	10.5
	I am not sure	4	21.1	21.1
	Yes	13	68.4	68.4
	Total	19	100.0	100.0

Table 15. Item 7 (task 2). Are you in favour of having the questions embedded in the image (in addition to having them on paper) in the audiovisual comprehension test of the final exam?

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	No	2	10.5	10.5
	I am not sure	3	15.8	15.8
	Yes	14	73.7	73.7
	Total	19	100.0	100.0

4. Conclusion

Listening, watching, reading and writing at the same time in a foreign language is a cognitively demanding task. This paper is part of wider research which investigates the use of audiovisual comprehension questions imprinted in video images in the form of subtitles and synchronized with the relevant fragments, for the purpose of language learning and testing. Compared to viewings where the task is available only on paper, this technique may provide some benefits. Among them, it could reduce the conflict in visual attention between watching the video and completing the task, by spatially and temporally approximating the questions and the relevant scenes. The procedure is mainly intended for students with a low proficiency level.

This pilot multimethod study (Morse, 2003) investigated for the first time whether questions embedded in videos as subtitles had any impact on FL learners' audiovisual comprehension test performance. The results suggest that they do not have any effect on test performance. Test-takers' attitudes towards this technique are positive, however. Overall, participants in the experimental group agree that the imprinted questions help them to complete the tasks. Furthermore, most of them are in favour of having the questions embedded in the video in the audiovisual comprehension test of the final exam. Test-takers' opinions can be paralleled to studies that research experts', SFL students' and SFL teachers' views about this methodology (Casañ Núñez, 2015a, 2016a, in press-b). Globally, all three groups have positive opinions. Experts agree or strongly agree that the technique can be useful for the teaching of listening/audiovisual comprehension, and that it can provide various benefits compared to viewings where the activity is available only on paper; among them, that it can minimize the conflict in visual attention between watching a video and completing a task at the same time, and

that it helps FL students to focus their attention towards the viewing objectives. SFL teachers think that embedded questions are beneficial for FL learning, and they coincide with the experts in some of the advantages. SFL students agreed that imprinted questions helped them to complete a testing task; besides, their comments imply that subtitles focalise attention in the relevant moments, and that they minimize the conflict of visual attention. All in all, although these studies are limited and further empirical research is needed, the positive opinions suggest that this technique has potential benefits for FL learning and testing.

The current study has a number of shortcomings. First, SFL students were not selected by probabilistic sampling. As Dörnyei (2007) points out, this weakness is present in most experimental studies in the social sciences. Second, treatment diffusion constituted a potential threat to internal validity because the groups took the audiovisual test consecutively in the same classroom. Two circumstances reduced the possibility of the exchange of information: (a) there was little time for it to happen, since test-takers took the tests consecutively and they had different class schedules; and (b) in principle, there was no obvious interest in knowing the test content, as it had no impact on the final grade. A further limitation consists in the impossibility of guaranteeing that the groups were of equal ability. Although they were similar in many aspects and there were no statistically significant differences between the groups' performance on two tasks from a listening test, an audiovisual comprehension test to find out the participants' level of audiovisual comprehension in SFL was not administered.

This leads us to some directions for future research. First, it is important to investigate whether embedded questions have an impact on FL learners' viewing behaviour with regard to the video image. Compared to viewings where the task is available only on paper, imprinted questions may reduce the conflict in visual attention between watching the video and completing the task, by spatially and temporally approximating the questions and the relevant fragments. Based on this, it is hypothesized that embedded questions may increase the amount of time devoted to viewing the video by the learner. Second, it would be beneficial to replicate this study with a larger sample and compare the results. Third, it would be useful to carry out similar studies with tests for different target language use domains, other text types and other text lengths. Lastly, as this work explored embedded questions in a testing situation, further research is needed to investigate this technique in a learning context.

Dedication

This article is dedicated to my father.

References

- Alderson, J. C. (2005). *Diagnosing Foreign Language Proficiency: The Interface Between Learning and Assessment*. New York: Continuum.
- Alderson, J. C., Clapham, C. & Wall, D. (1995). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Allen, I. E., & Seaman, C. A. (2007). Likert Scales and Data Analyses. *Quality Progress*, 40(7), 64-65.
- Batty, A. O. (2014). A Comparison of Video- and Audio-mediated Listening Tests with Many-Facet Rasch Modeling and Differential Distractor Functioning. *Language Testing*, 32(1), 3–20. doi: 10.1177/0265532214531254.
- Bejar, I., Douglas, D., Jamieson, J., Nissan, S. & Turner, J. (2000). *TOEFL 2000 Listening Framework: A Working Paper*. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service. Retrieved from <http://ets.org/Media/Research/pdf/RM-00-07.pdf>.

- Bisquerra, R. & Pérez-Escoda, N. (2015). ¿Pueden las escalas Likert aumentar en sensibilidad? *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 129-147. doi: 10.1344/reire2015.8.2828.
- Briggs, S. R. & Cheek, J. M. (1986). The Role of Factor Analysis in the Development and Evaluation of Personality Scales. *Journal of Personality*, 54(1), 106-148.
- Brown, J. D. (2001). *Using Surveys in Language Programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buck, G. (2001): *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Casañ Núñez, J. C. (2015a). Un marco teórico sobre el uso de preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo como subtítulos: un estudio mixto. *MarcoELE*, 20, 1-45. Retrieved from <http://marcoele.com/comprencion-audiovisual-y-subtitulos/>.
- Casañ Núñez, J. C. (2015b). Subtitulación de preguntas de comprensión audiovisual: ejemplificación en una secuencia de *Ópera prima* de Fernando Trueba. *Foro de profesores de ELE*, 11, 45-56. Retrieved from <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/7095>.
- Casañ Núñez, J. C. (2016a). Actividades de comprensión audiovisual con preguntas integradas en forma de subtítulos: la opinión de catorce estudiantes universitarios de español lengua extranjera. *Skopos*, 7, 19-38.
- Casañ Núñez, J. C. (2016b). Desarrollo de una prueba de comprensión audiovisual. *MarcoELE*, 22, 1-70. Retrieved from http://marcoele.com/descargas/22/casan-prueba_audiovisual.pdf.
- Casañ Núñez, J. C. (in press-a). Diseño y fiabilidad de un cuestionario sobre la comprensión auditiva/audiovisual. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*.
- Casañ Núñez, J. C. (in press-b). Tareas de comprensión audiovisual con preguntas subtituladas: valoraciones de cinco profesores universitarios de español como lengua extranjera. *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*.
- Celce-Murcia, M. & Olshtain, E. (2000). *Discourse and Context in Language Teaching: A Guide for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7th ed.). New York: Routledge.
- Coniam, D. (2001). The Use of Audio or Video Comprehension as an Assessment Instrument in the Certification of English Language Teachers: A Case Study. *System*, 29(1), 1-14. doi: 10.1016/S0346-251X(00)00057-9.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Vaus, D. A. (2002). *Surveys in Social Research* (5th ed.). New South Wales: Allen & Unwin.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J. & Miller, L. (2005). *Second Language Listening*. New York: Cambridge University Press.
- González-Vera, P. & Hornero Corisco, A. (2016). Audiovisual Materials: A Way to Reinforce Listening Skills in Primary School Teacher Education. *Language Value*, 8(1), 1-

25. doi: 10.6035/LanguageV.2016.8.2. Retrieved from <http://www.e-revistas.uji.es/languagevalue>.
- Green, R. (2013). *Statistical Analyses for Language Testers*. New York: Palgrave.
- Gruba, P. (1993). A Comparison Study of Audio and Video in Language Testing. *JALT Journal*, 15(1), 85-88.
- Gruba, P. (1997). The Role of Video Media in Listening Assessment. *System*, 25(3), 335-345. doi: 10.1016/s0346-251x(97)00026-2.
- Harris, T. (2003). Listening with Your Eyes: The Importance of Speech-Related Gestures in the Language Classroom. *Foreign Language Annals*, 36(2), 180-187. doi: 10.1111/j.1944-9720.2003.tb01468.x.
- Hidalgo de la Torre, R. (Coord.), (2013). *Prepara y practica el DELE B1*. Barcelona: Octaedro.
- Jacoby, J. & Matell, M. S. (1971). Three-Point Likert Scales Are Good Enough. *Journal of Marketing Research*, 8, 495-500.
- Krashen, S. D. & Terrel, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Larson-Hall, J. (2010). *A Guide to Doing Statistics in Second Language Research Using SPSS*. New York: Routledge. doi: 10.4324/9780203875964.
- Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, 22(140), 1-55.
- Londe, Z. C. (2009). The Effects of Video Media in English as a Second Language Listening Comprehension Tests. *Issues in Applied Linguistics*, 17(1), 41-50.
- Lynch, T. (2009). *Teaching Second Language Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Lynch, T. (2012). Traditional and Modern Skills. Introduction. In M. Eisenmann & T. Summer (Eds.), *Basic Issues in EFL Teaching and Learning* (pp. 69-81). Heidelberg: Winter.
- Mayer, R. (2001). *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, R. (2014). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Martín Peris, E. (2007). La didáctica de la comprensión auditiva. *MarcoELE*, 5. Retrieved from <http://marcoele.com/la-didactica-de-la-comprension-auditiva/> (Original work published in 1991).
- Mendelshon, D. J. (1994). *Learning to Listen: a Strategy Based Approach for the Second Language Learner*. Carlsbad, California: Dominic Press.
- Morse, J. M. (2003). Principles of Mixed Methods and Multimethod Research Design. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp. 189-208). Thousand Oaks, California: Sage.
- Ockey, G. J. (2007). Construct Implications of Including Still Image or Video in Computer-Based Listening Tests. *Language Testing*, 24(4), 517-537. doi: 10.1177/0265532207080771.
- Osborne, J. W. & Overbay, A. (2004). The Power of Outliers (and Why Researchers Should Always Check for Them). *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9(6), 1-12. Retrieved from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=9&n=6>.
- Pallant, J. (2011). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS* (4th ed.). Maidenhead: Open University Press/McGraw-Hill.

- Pardo-Ballester, C. (2016). Using Video in Web-Based Listening Tests. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(2), 91-98. doi: 10.7821/naer.2016.7.170.
- Plass, J. L. & Jones, L. (2005). Multimedia Learning in Second Language Acquisition. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp. 467-488). Cambridge: Cambridge University Press.
- Riley, P. (1979). Viewing Comprehension: "L'Oeil Écoute". *Mélanges CRAPEL*, 10, 80-95. Retrieved from <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/6riley.pdf>.
- Rubin, J. (1995a). The Contribution of Video to the Development of Competence in Listening. In D. J. Mendelsohn & J. Rubin (Eds.), *A Guide for the Teaching of Second Language Listening* (pp. 151-165). San Diego, California: Dominic Press, Inc.
- Rubin, J. (1995b). An Overview to A Guide for the Teaching of Second Language Listening. In D. J. Mendelsohn & J. Rubin (Eds.), *A Guide for the Teaching of Second Language Listening* (pp. 7-11). San Diego, California: Dominic Press, Inc.
- Saris, W. E. & Gallhofer, I. N. (Eds.). (2014). *Design, Evaluation, and Analysis of Questionnaires for Survey Research* (2nd ed.). doi: 10.1002/9781118634646.
- Stempleski, S. & Tomalin, B. (2001). *Film*. Oxford: Oxford University Press.
- Stoller, F. L. (1992). Using Video in Theme-Based Curricula. In Susan Stempleski & Pual Arcario (Eds.), *Video in Second Language Teaching: Using, Selecting and Producing Video for the Classroom* (pp. 25-46). New York: TESOL.
- Sueyoshi, A. & Hardison, D. M. (2005). The Role of Gestures and Facial Cues in Second Language Listening Comprehension. *Language Learning*, 55(4), 661-669. doi: 10.1111/j.0023-8333.2005.00320.x.
- Suhr, D. & Shay, M. (2009). Guidelines for Reliability, Confirmatory and Exploratory Factor Analysis. In Conference Proceedings of the *Western Users of SAS Software* (pp. 1-15). San Jose, California. Retrieved from <http://www.lexjansen.com/wuss/2009/anl/ANL-SuhrShay.pdf>.
- Suvorov, R. S. (2008). Context Visuals in L2 Listening Tests: the Effectiveness of Photographs and Video vs. Audio-Only Format. *Retrospective Theses and Dissertations* (paper 15448). Retrieved from <http://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=16447&context=rtd>.
- Suvorov, R. S. (2015). The Use of Eye Tracking in Research on Video-Based Second Language (L2) Listening Assessment: A Comparison of Context Videos and Content Videos. *Language Testing*, 32(4), 463-483. doi: 10.1177/0265532214562099.
- Sweller, J., Ayres, P. & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive Load Theory*. London: Springer.
- Underwood, M. (1989). *Teaching Listening*. London: Longman.
- Ur, P. (1994). *Teaching Listening Comprehension* (12th printing): Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. (1999). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vandergrift, L. & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening*. New York: Routledge.
- Wagner, E. (2007). Are They Watching? Test-Taker Viewing Behavior During an L2 Video Listening Test. *Language Learning and Technology*, 11(1), 67-86. Retrieved from <http://llt.msu.edu/vol11num1/pdf/wagner.pdf>.
- Wagner, E. (2008). Video Listening Tests: What Are They Measuring? *Language Assessment Quarterly*, 5(3), 218-243. doi: 10.1080/15434300802213015.
- Wagner, E. (2010a). The Effect of the Use of Video Texts on ESL Listening Test-Taker Performance. *Language Testing*, 27(4), 493-513. doi: 10.1177/0265532209355668.

Wagner, E. (2010b). Test-Takers' Interaction with an L2 Video Listening Test. *System*, 38(2), 280-291. doi: 10.1016/j.system.2010.01.003.

Wagner, E. (2013). An Investigation of How the Channel of Input and Access to Test Questions Affect L2 Listening Test Performance. *Language Assessment Quarterly*, 10(2), 178-195. doi: 10.1080/15434303.2013.769552.

Appendix

Preguntas integradas como subtítulos: la opinión del estudiante (original version)

El presente cuestionario tiene por finalidad conocer qué piensas sobre el uso de las preguntas de comprensión integradas en el vídeo en forma de subtítulos. No existen respuestas correctas ni incorrectas porque estás expresando tu opinión. La información que proporciones se tratará de forma confidencial y solo se utilizará con fines académicos.

Tarea 1. Fragmento de la película *Ópera prima*.

1. Sobre la base de tu experiencia global completando la tarea, ¿en qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con que las preguntas subtituladas te han ayudado? Señala la respuesta con un círculo.

- a) En desacuerdo
- b) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- c) De acuerdo

2. De forma individual, ¿en qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con que las preguntas subtituladas te han ayudado? Completa la tabla poniendo equis (X).

	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo
2.1. ¿Cómo se llama la chica?			
2.2. ¿De qué hablan?			
2.3. ¿Cuál es el teléfono de la chica?			
2.4. ¿Qué sentimientos puede tener el chico por la chica?			

3. ¿Estás a favor de que en la prueba de comprensión audiovisual las preguntas aparezcan en la imagen (además de en papel)?

- a) No
- b) No estoy seguro
- c) Sí

4. A continuación tienes un espacio en el que puedes comentar cualquier aspecto de la actividad. Puedes responder en español o portugués.

Tarea 2. Fragmento de la película *Los peores años de nuestra vida*

5. Sobre la base de tu experiencia global completando la tarea, ¿en qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con que las preguntas subtituladas te han ayudado? Señala la respuesta con un círculo.

- a) En desacuerdo
- b) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- c) De acuerdo

6. De forma individual, ¿en qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con que las preguntas subtituladas te han ayudado? Completa la tabla poniendo equis (X).

	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo
6.1. ¿De qué temas habla el chico pelirrojo?			
6.2. ¿Cómo se llama la chica?			
6.3. Considerando todo el fragmento, ¿qué sentimientos puede tener el chico pelirrojo por la chica? Justifica brevemente la respuesta.			

7. ¿Estás a favor de que en la prueba de comprensión audiovisual las preguntas aparezcan en la imagen (además de en papel)?

- a) No
- b) No estoy seguro
- c) Sí

8. A continuación tienes un espacio en el que puedes comentar cualquier aspecto de la actividad. Puedes responder en español o portugués.

Questions embedded as subtitles: students' opinion (English translation)

This questionnaire aims to know what you think about the use of audiovisual comprehension questions embedded in the video in the form of subtitles. There are no right or wrong answers because you are expressing your opinion. The information you provide will be treated confidentially and will only be used for academic purposes.

Task 1. Fragment from the film *Ópera prima*.

1. Based on your overall experience completing the task, to what extent do you agree or disagree that the subtitled questions have helped you? Mark your answer with a circle.

- a) Disagree
- b) Neither agree nor disagree
- c) Agree

2. Individually, to what extent do you agree or disagree that subtitled questions have helped you? Complete the table with "X".

	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree
2.1. What is the girl's name?			
2.2. What are they talking about?			

2.3. What is the girl's telephone number?			
2.4. What feelings may the boy have for the girl?			

3. Are you in favour of having the questions embedded in the image (in addition to having them on paper) in the audiovisual comprehension test of the final exam?

- a) No
- b) I am not sure
- c) Yes

4. Next there is a space where you can comment on any aspect of the activity. You may reply in Spanish or Portuguese.

Task 2. Fragment of the film *Los peores años de nuestra vida*.

5. Based on your overall experience completing the task, to what extent do you agree or disagree that the subtitled questions have helped you? Mark your answer with a circle.

- a) Disagree
- b) Neither agree nor disagree
- c) Agree

6. Individually, to what extent do you agree or disagree that subtitled questions have helped you? Complete the table with "X".

	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree
6.1. What is the redheaded boy talking about?			
6.2. What is the girl's name?			
6.3. What feelings may the red-haired boy have for the girl?			

7. Are you in favour of having the questions embedded in the image (in addition to having them on paper) in the audiovisual comprehension test of the final exam?

- a) No
- b) I am not sure
- c) Yes

8. Next there is a space where you can comment on any aspect of the activity. You may reply in Spanish or Portuguese.

The effect of viewing comprehension questions as video captions on test-takers' performance and visual behaviour in a Spanish language test¹

Abstract:

This work reports on an approximate replication of Casañ Núñez's (2017b) study on foreign language audiovisual comprehension. Casañ Núñez researched if viewing comprehension questions as video captions had an impact on foreign language students' audiovisual comprehension test performance and what examinees thought about this technique. The aim of the replication study was twofold. Firstly, it was designed to confirm or not the results of the original study. Secondly, it investigated whether imprinted questions had an effect on foreign language learners' viewing behaviour with regard to the video image. Overall, the replication study confirmed the findings of the original study. In addition, the results demonstrated that this technique is an effective way of reducing the conflict of visual attention between watching the video and completing a written task at the same time. Finally, the limitations of the study are addressed and some possible directions for future research are suggested.

Key words: Audiovisual comprehension, language testing, listening comprehension, replication study, subtitling

1. Introduction

Research on listening/audiovisual comprehension in this paper assumes three ideas. First of all, the skill is a process of interpretation of auditory and visual information (Lynch, 2012; Martín Peris, 1991/2007; Rubin, 1995b). Therefore, it is considered that elements such as "proxemics, kinesics and deictics are all part of the message. They are not just a sort of gloss on the verbal component" (Riley, 1979, p. 84). The second idea is that video materials should prevail over audio materials to develop listening/audiovisual comprehension (Lynch, 2009; Mendelsohn, 1994; Rubin, 1995a, Ur, 1999). Firstly, because video allows students to watch the reality of most speaking interactions (usually we can see the speaker and the context). Secondly, because video materials have a positive impact on motivation (Flowerdew & Miller, 2005; Vandergrift & Goh, 2012). And thirdly, because there are opportunities for multimodal learning. As stated by the multimedia principle of the cognitive theory of multimedia learning, people learn better from words and images than from words alone (Mayer, 2001, 2014). According to Plass and Jones (2005, p. 479), this principle has been tested in the area of second language acquisition and is applicable to this field: "it is the combination of both visual and verbal presentations of information that has most strongly and consistently supported listening and reading comprehension and vocabulary acquisition". The third assumption is that audiovisual recordings should be used more frequently than audio-only materials for testing listening/audiovisual comprehension. To begin with, it is coherent with common practice in the classroom (Buck, 2001; Pardo-Ballester, 2016). On the other hand, it escalates the validity of the test (Bejar, Douglas, Jamieson, Nissan, & Turner, 2000; Wagner, 2007, 2008, 2010a) and its

¹ Manuscrito enviado para publicación a la revista *Studies in Second Language Learning and Teaching*.

authenticity (Alderson, 2005; Bejar et al. 2000; Ockey, 2007; Wagner, 2007, 2008); and lastly, trying to avoid video materials may have a negative backwash effect: it is a strain to use audio rather than video to practice the skill.

At the time of planning listening/audiovisual activities, it is paramount to bear in mind that “it is extremely difficult to listen and write at the same time, particularly in a foreign language” (Underwood, 1989, p. 48), and that doing four things at the same time (listening, watching, reading and writing) can be even more complex. Foremost, there is a conflict in visual attention between looking at the video and completing the written activity. Moreover, as Vandergrift and Goh (2012) highlight, paying attention to the video and the task at the same time can lead to working memory overload. This complexity aids in spelling out the low degree of attention set on the video image in studies that researched examinees’ viewing behaviour during foreign language video-based listening/audiovisual comprehension tests. Ockey (2007) finds that students look at the video 44.9% of the playing time, Wagner (2007) 69%, Wagner (2010b) 47.9%, and Suvorov (2015) 58% in content videos (the visual information is related to the verbal one) and 51% in context videos (visuals provide information about the communicative situation). These moderately low degrees of attention to the video may have a negative impact both on the comprehension of the text and on the development of this communicative activity.

The current study is part of an ongoing multiphase mixed-methods investigation (Creswell, 2014; Creswell & Plano Clark, 2011) that researches the usage of audiovisual comprehension questions imprinted in the video in the form of subtitles and synchronized with the relevant fragments, for learning and testing foreign languages (Casañ Núñez, 2017a). Examples of paper-and-pencil listening/audiovisual comprehension tasks and prototypes for CALL (Computer-Assisted Language Learning) and CALT (Computer-Assisted Language Testing) can be found in Casañ Núñez (2015b, 2016b, 2017b). A film scene with imprinted questions is available at <https://youtu.be/ALw8XJkrbDQ>. This innovative technique may have some benefits over viewings where the comprehension activity is available only on paper. For example, it could reduce the conflict in visual attention between viewing the video and completing the task, by temporally and spatially approximating the questions and the relevant fragments. In addition, it could minimize the cognitive load of the activity, as learners or test-takers would only need to pay attention to one imprinted question at a time, rather than having to concentrate on several questions simultaneously on paper. This methodology is considered especially beneficial for adult unskilled listeners/viewers because, according to Field (2008), they may reach working memory overload faster than proficient listeners/viewers. Besides, it can be employed from time to time in medium and high proficiency levels for two motives. On the one hand, it helps students stay focused on the video image in comparison to viewings with questions that are only available on a sheet of paper. On the other hand, the studies reported in Casañ Núñez (2016a, 2017b) suggest that students with medium and high listening/audiovisual comprehension levels in Spanish as a foreign language (approximately B1+ and B2+/C1) find this technique useful.

As part of the multiphase mixed-methods investigation, Casañ Núñez (2017b) conducted a multimethod study (Morse, 2003) to (1) discover student preferences regarding

listening/audiovisual comprehension, (2) enquire whether imprinted questions had an impact on Spanish as a foreign language (SFL) students' audiovisual comprehension test performance, and (3) ascertain what test-takers thought about this methodology. 41 learners of SFL were involved in the study (22 in the control group and 19 in the treatment group). As for the first research objective, it can be highlighted that all the participants reported that practising listening/audiovisual comprehension in the classroom was either very important, and that most of them considered that the video image was very useful to comprehend the speakers. In relation to the second point, the author hypothesized that informants that conducted a viewing comprehension test with questions imprinted in the video (experimental group) would outperform participants that sat the same test without them (control group) thanks to the help provided by the embedded questions. Nevertheless, a null hypothesis of no difference was tested. The results did not confirm the hypothesis that the experimental group would outperform the control group in the test ($U = 203.500$, $z = -.147$, p [exact, two-tailed] = .885, $r = -0.023$). Concerning the third research objective, the author hypothesized that examinees of the experimental group would have positive attitudes towards this methodology, and the results confirmed this hypothesis.

As far as we know, Casañ Nuñez's (2017b) study was the first and only that researched whether imprinted questions had any impact on foreign language learners' audiovisual comprehension test performance. The aim of this approximate replication study (Porte, 2012) was twofold. Firstly, it was designed to confirm or not the results of Casañ Nuñez (2017b). Secondly, it addressed a research strand suggested in the original paper: whether imprinted questions had an effect on foreign language learners' viewing behaviour with regard to the video image. This is an important matter because, as mentioned before, there is a conflict of visual attention between watching the video and completing a written task at the same time. On the basis that imprinted questions may reduce this conflict in visual attention by spatially and temporally approximating the questions and the relevant fragments, Casañ Nuñez (2017b) hypothesized that imprinted questions make it easier for students to watch a video while they simultaneously conduct a task. Thus, it was foreseen that examinees that took an audiovisual comprehension test with questions embedded in the video as subtitles (the experimental group) would view the audiovisual texts longer than participants that sat the same test without imprinted questions (the control group). Nonetheless, a null hypothesis of no difference was tested. Research questions and hypothesis of the current work were drawn from the original study. The following research questions were addressed:

Research question 1: How important is it for students to practise listening/audiovisual comprehension in class? What type of materials (audio- or video-based) do learners prefer for practising listening/audiovisual comprehension in class? Do students think that the visual input helps them to comprehend what speakers are saying? How do learners practise listening/audiovisual comprehension outside the classroom?

Research question 2: Does the use of questions imprinted within the video in the form of subtitles and synchronized with the relevant fragments in a foreign language audiovisual

comprehension test facilitate test-takers' performance? Do the examinees that take the test with the questions embedded in the video as subtitles score higher or lower than the examinees that sit the same test without them?

Research question 3: What are the test-takers' attitudes in the experimental group towards the use of questions embedded in the video as subtitles?

Research question 3.1: To what extent do test-takers in the experimental group agree or disagree that imprinted questions helped them to complete the tasks?

Research question 3.2: Is there any imprinted question consistently considered more or less helpful than the others by test-takers in the experimental group?

Research question 4: What percentage of the time do examinees look at the video screen while the videos are playing? Do the test-takers in the experimental group view the videos more or less time than test-takers in the control group?

2. Method

2.1. Study design

As in the original study, a multimethod design (Morse, 2003) was used. It involved the collection of four quantitative datasets that were employed to respond to the various research questions. First of all, informants were surveyed with the aim of getting to know the sample and some of their preferences concerning listening/audiovisual comprehension. After that, a viewing comprehension test with two versions was administered to investigate if test-takers of the control and experimental groups performed differently. Participants were videorecorded while they took the test to find out if there were differences in visual behaviour between the control and experimental groups. Lastly, attitudinal data towards the usage of imprinted questions from the treatment group was gathered through a questionnaire.

2.2. Participants

The sample was selected by a convenience, non-probabilistic sampling method (Battaglia, 2008). Whereas in the original study participants were SFL learners at the Universidade de Coimbra, informants in the replication study were SFL learners at the Universität Rostock. The sample was composed of 28 persons: 24 were taking the Teaching Degree in Spanish (*Lehramt Fach Spanisch*) and 4 the BA in Spanish Language, Literature and Culture (*Bachelor Spanische Sprache, Literatur u. Kultur*). 14 were enrolled in *German-Spanish Translation III* and 14 in *Grammar and Writing I*. Informants did not complete a pretest to determine their level of audiovisual comprehension in Spanish. On the grounds of the teachers' observations, it was estimated that most students attending *German-Spanish Translation III* had a B2 level of language competence according to the *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR; Council of Europe, 2001)* in viewing comprehension and most participants enrolled in *Grammar and Writing I*, a B1 level. Randomly, informants enrolled in each subject were split into two clusters of seven. Next, in an aleatory way, one cluster of each subject was

assigned to the control group and the remaining one to the treatment group. All informants were between 18 and 29 years of age except for a participant in the experimental group who was between 45 and 49. All were German native speakers except for one student in the control group whose mother tongue was French. Roughly speaking, the groups had been studying Spanish for a similar amount of time (control group, $M = 5.78$ years, $SD = 3.167$ years; experimental group, mean = 5.43 years, $SD = 3.050$ years). On average, the control group had spent less time in Spanish speaking countries than the treatment group (control group, $M = 9.14$ weeks, $SD = 8.87$ weeks; experimental group, $M = 12.86$ weeks, $SD = 7.65$ weeks). 50% of the participants in the control group and 57.1% of the informants in the experimental group reported that they were very interested or very much interested in cinema. In addition, 28.6% of the students in both groups answered “neutral”. This fact is relevant because the input texts in the audiovisual comprehension test were scenes taken from films and a low interest in cinema could have had a negative effect on performance. The number of participants who completed each instrument is presented in Table 1. Table 2 summarizes the demographics in the original and replication studies.

Table 1 Number of informants per instrument.

Instruments	Group	
	Control	Experimental
First questionnaire	14	14
Audiovisual comprehension test	14	14
Second questionnaire (only for the experimental group)	n/a	14
Video recorded evidence	14	12 ^a

^a. The video camera was placed at the back of the classroom and it did not fully record two informants in the front row because other participants were blocking the view.

Table 2 Main characteristics of participants in the original and the replication studies

	Studies	
	Replication	Original
Selection	Convenience samplings	
Number	28	41
Context	Universität Rostock	Universidade de Coimbra
Age	Mostly between 18 and 29	Mostly between 18 and 24
Mother tongues	27 German speakers and 1 French speaker	40 were lusophones and one Ukrainian
Estimated proficiency levels in SFL viewing comprehension	B1 and B2	B1+

2.3. Materials

Four instruments were used to collect the data: two questionnaires, a viewing comprehension test with two variants, and a digital video camera. As in the original study, the first three were written in the foreign language being studied (i.e. Spanish) for two reasons: first, participants may have different L1s; and second, it was considered that they were proficient enough to understand Spanish. However, they were allowed to answer either in Spanish or their L1. The

first questionnaire was employed to gather sociodemographic information about the sample group and to answer the first group of research questions (see appendix). The survey is very close to the one administered in the original study. The differences lie in the fact that some sociodemographic items were adapted to the new context and because the translations of some of the words that may be difficult for German learners were added in brackets². The design and elaboration of the original questionnaire involved expert review, a pilot study, and a reliability analysis. A detailed account of its construction is available in Casañ Núñez (in press-a).

The viewing comprehension test was identical to the one administered in the original study. A detailed account of its elaboration and the instrument itself can be found in Casañ Núñez (2016b). The control and the experimental groups were administered different versions of the test. In both variant situations, the activities were available on paper. Besides, in the experimental scenario, questions were imprinted in the video in the form of subtitles and most of them were synchronized with the relevant fragments (see Figure 1).

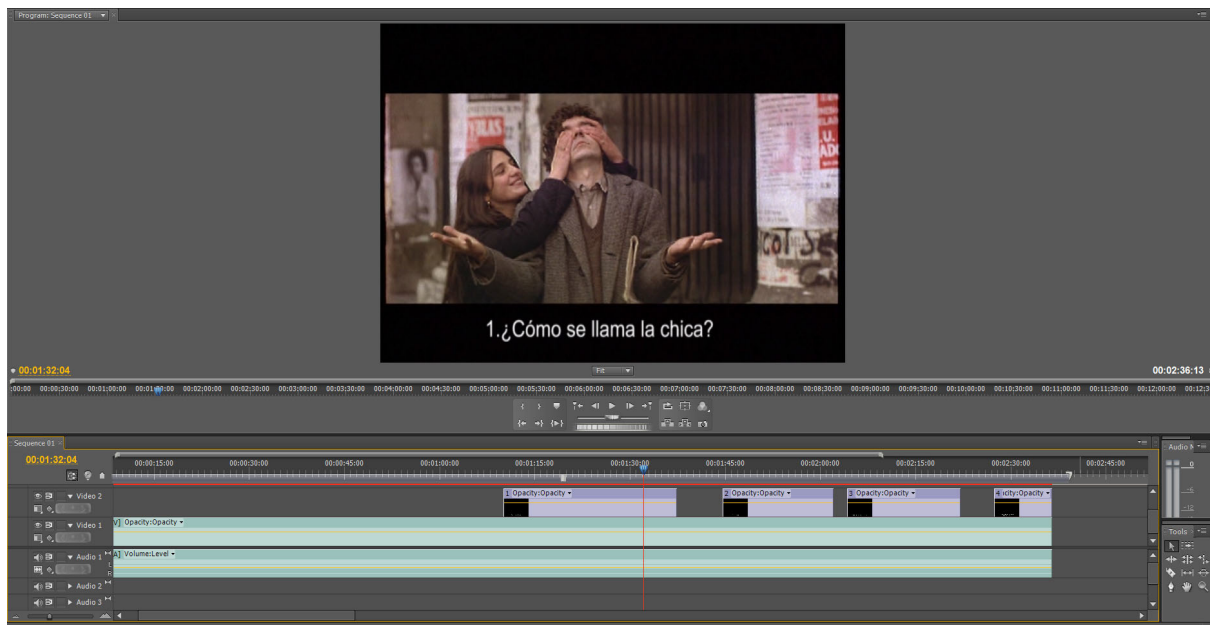


Figure 1 Timeline in Adobe Premiere Pro. Video track 1 and Audio track 1 pertaining to the film. Video track 2 shows the timing of the imprinted questions.

The target language use domain was to understand informal conversations belonging to the personal domain in Spanish romantic comedies. The test evaluated extracting specific information, identifying general ideas and recognizing feelings in face-to-face informal talks. The test was made up of two tasks, two film scenes and seven question items. The key characteristics of the input texts and the experimental items can be found in Tables 3 and 4. In order to specify the fragments, an 8-digit time code was employed. The first three pairs of digits relate to hours, minutes and seconds, respectively, and the last pair, to frames. Therefore, 00:01:30:10 designates the following point: 1 minute, 30 seconds and 10 frames of *Ópera prima*.

² These potentially problematic words were identified and translated with the help of Claudia Ascher (Universidade de Coimbra), a German lecturer with knowledge of Spanish.

Table 3 Main characteristics of the input texts (Casañ Núñez, 2017b, p. 43-44)

1. Text source	Videotext (source: <i>CEFR</i> p. 49) Scene from the comedy <i>Ópera prima</i> by Fernando Trueba where an informal conversation takes place. Location: from 00:00:00:00 to 00:02:36:12.	Videotext Scene from the comedy <i>Los peores años de nuestra vida</i> by Emilio Martínez Lázaro where an informal conversation takes place. Location: from 00:11:10:00 to 00:12:48:15.
2. Authenticity	Genuine	Genuine
3. Domain type (source: <i>CEFR</i> page 45)	Personal	Personal
4. Text length	2 min and 36 s	1 min and 38 s
5. No of participants	2	4
6. Text speed (global impression)	Normal	Fast
7. Accent (all participants)	Standard	Standard
8. How often played	Once	Once
9. Estimated level	A2/B1	B2/C1

Table 4 Description of the imprinted questions in the fragments from *Ópera prima* (1-4) and *Los peores años de nuestra vida* (4-7) (Casañ Núñez, 2017b, p. 44)

Subtitle	Focus	Question type	Timing	No- of lines	Font and size	Colour	Estimated level
1. ¿Cómo se llama la chica?	ESI	Multiple-choice	00:01:10:00 00:01:37:09	1	Arial Narrow 36	White (hex colour code #FFFFFF)	A1
2. ¿De qué hablan?	IGI	Multiple-choice	00:01:44:14 00:02:02:02	1			A2/B1
3. ¿Cuál es el teléfono de la chica?	ESI	Open question with only one possible answer	00:02:04:04 00:02:22:00	1			A2
4. ¿Qué sentimientos puede tener el chico por la chica?	RF	Open	00:02:27:08 00:02:36:12	2			A2/B1
5. ¿De qué temas habla el chico pelirrojo?	IGI	Multiple-choice	00:11:40:00 00:12:25:24	1			B2
6. ¿Cómo se llama la chica?	ESI	Multiple-choice	00:12:39:04 00:12:43:24	1			A1
7. ¿Qué sentimientos puede tener el chico pelirrojo por la chica?	RF	Open	00:12:45:00 00:12:48:15	2			B2

Abbreviations: ESI, extracting specific information; IGI, identifying general ideas; RF, recognizing feelings.

The second questionnaire was designed to find answers to the third group of research questions. It closely resembled the questionnaire used in the original study. The only difference lay in the fact that the 2 items that were unrelated to the replication study were removed. A detailed description of the original questionnaire and the instrument itself can be found in Casañ Núñez (2017b). The introduction outlined the purpose of the instrument, pointing out

that there were no right or wrong responses, and that answers would be treated confidentially. The instrument employed two types of items: 9 Likert-type items that made up a scale and 2 open questions. The Likert-type items made up a scale designed to answer research question 3.1: *To what extent do test-takers in the experimental groups agree or disagree that imprinted questions helped them to complete the tasks?* As in the original study, the scale was named “helpfulness” scale. In addition to that, 7 of the 9 Likert-type items attempted to answer research question 3.2: *Is there any imprinted question consistently considered more or less helpful than the others by test-takers in the experimental groups?* Finally, the questionnaire contained two open text items so that informants could express their views freely. As mentioned before, participants were offered the possibility of answering in either Spanish or their mother tongue.

For the reasons explained in the introduction, participants were video-recorded while they took the test in the replication study. To that end, a digital video camera placed on a tripod was used. The video was recorded at a resolution of 1280 by 720 at 29 frames per second.

2.4 Procedures

The procedures in the original and the replication studies were closely comparable with the exception that informants were video-recorded in the replication study. To begin with, all the informants filled out the first questionnaire (see appendix). Participants had unlimited time to respond and the researcher was available to answer doubts arising from the questionnaire. After that, the viewing comprehension test was administered. The control group took the traditional variant of the test, while the treatment group completed the experimental version, i.e., the one with questions imprinted in the video in the form of subtitles. All of the participants received directions on the test structure and a short presentation of the input texts. Besides, the experimental group received an explanation of how imprinted questions worked. An account of these instructions can be found in Casañ Núñez (2016b, pp. 21-22). Test-takers were also informed that there was no time limit to complete the test. A laptop, two speakers, a video-projector and screen were used to reproduce the input texts. Participants were video-recorded while they took the test. The camera was placed at the back of the classroom and not in front because some informants preferred it this way, thus safeguarding anonymity. Finally, the second questionnaire was administered to the experimental group. Again, participants had unlimited time to answer and the author was available to respond to any doubts arising from the questionnaire.

The two test versions were hand-scored by the author. Multiple-choice items and the open question with one possible answer (1, 2, 3, 5, 6; see Table 4) were scored right or wrong. In order to determine if the answers to open response items (4 and 7, see Table 4) were satisfactory or unsatisfactory, the strategy proposed by Buck (2001: p. 141) was employed: administering the test to a group of skilled listeners and using their answers as a basis for evaluating if responses were acceptable. This trialling is described in Casañ Núñez (2016b). Correct and satisfactory responses were assigned 1 point and incorrect or unsatisfactory answers 0 points. The test was graded a second time to check accuracy.

2.5. Data analyses

In order to quantify for how long test-takers looked at the video screen while the videos were playing, the following strategy was used. The researcher monitored each examinee on the video recording using a chronometer. When a test-taker oriented his/her head towards the screen while the video was playing, the timer counted the time, and when the examinee looked away from the video screen, the stopwatch was paused. The procedure was repeated twice for each test-taker and the average of both measures was taken into consideration. This counting strategy assumed that when a test-taker oriented his/her head towards the screen, he/she was watching the video. 28 participants took the test. However, only 26 could be analysed because the camera did not fully record 2 of them owing to the fact that other informants were blocking the camera.

All quantitative statistical analyses were computed in the Statistical Package for the Social Sciences Version version 21, except for effect sizes, which were calculated using Windows 7 calculator in scientific mode. Data was double-checked to ensure accuracy. In addition to that, frequency analyses of all variables were performed to detect missing or anomalous values. None was found. Table 5 sums up the quantitative data analyses that were undertaken to answer each research question. The second questionnaire contained two open-ended items. As few informants made comments and these remarks were short, the only strategy employed to analyse qualitative data involved quantizing related answers.

Table 5 Quantitative data analyses used for answering research questions

Research question	Data	Analyses
RQ1	First questionnaire data	Frequencies
RQ2	Audiovisual comprehension test data	Traditional and experimental test items: reliability analyses (Cronbach's alpha, Cronbach's alpha if item deleted, mean inter-item correlation values) Scores of traditional and experimental tests: outlier detection (boxplots), descriptive statistics, tests of normality (Shapiro–Wilk tests) Comparison of traditional and experimental test scores: <i>t</i> -test
RQ3	Second questionnaire data	RQ 3.1: Helpfulness scale items: reliability analysis (Cronbach's alpha, Cronbach's alpha if item deleted, and mean inter-item correlation value) Helpfulness scale score: outlier detection (boxplot) and descriptive statistics RQ 3.2: Friedman test (items 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 5.1, 5.2 and 5.3) and two Wilcoxon Signed Rank tests using a Bonferroni adjusted alpha value (item 2.4 with item 2.2, item 2.4 with item 2.3).
RQ4	Visual behaviour data	Variable <i>percentage of time viewing the videos</i> in control and experimental groups: outlier detection (boxplots), descriptive statistics, tests of normality (Shapiro–Wilk tests) Comparison of visual behaviour between groups: <i>t</i> -test

3. Results and discussion

3.1. Research question 1

The first research question focused on the foreign language learners' thoughts and preferences concerning listening/audiovisual comprehension. Participants' responses can be seen in Tables 6 to 8.

Table 6 How important is it for students to practise listening/audiovisual comprehension in class?

	Frequency	Percent
Valid Little ^a	1	3.6
Neutral	1	3.6
Very	17	60.7
Very much	9	32.1
Total	28	100.0

a. Informants could choose one of five responses: (a) very little, (b) a little, (c) neutral, (d) very, and (e) very much.

Almost all participants (26 / 92.8%) reported that practising listening/audiovisual comprehension in class was either "very" important or "very much" important (Table 6). The results were very similar to those reported in the original study (100% answered "very" important or "very much" important) and are consistent with the central role of this communicative activity in language acquisition ("it can be argued that listening is the natural precursor to language learning and to all the other skills of language learning", Richards & Burns, 2012, p. vii).

Table 7 What type of materials (audio- or video-based) do learners prefer for practising listening/audiovisual comprehension in class?

	Frequency	Percent
Valid Audio ^a	3	10.7
Video	12	42.9
Both equally	13	46.4
Total	28	100.0

a. Participants could choose one of three options: (a) audio, (b) video, and (c) both equally.

As can be seen in Table 7, most learners did not show a preference for audio or video materials for practising listening/audiovisual comprehension in class (13 / 46.4%), and many more preferred video (12 / 42.9%) over audio (3 / 10.7%). The results are in line with those of the original study: 58.3%, 30.6% and 11.1% answered "both equally", "video" and "audio", respectively. Both studies support the idea, as discussed above, that the input for teaching listening/audiovisual comprehension should be constituted mainly by video, or that, at least, both video and audio materials should be equally used. The findings can be compared to studies that researched test-takers' opinions towards the use of video in another situation:

foreign language tests. In Wagner’s (2010b) study 56 participants took a foreign language viewing comprehension test and afterwards completed a questionnaire to investigate their attitudes towards the use of video in language tests. Overall, test-takers had positive views towards the use of audiovisual texts. In Pardo-Ballester’s (2016) study 246 informants took four web-based Spanish listening tests (2 listening audio tests and 2 video-based tests) and completed a questionnaire to learn about their preferences regarding the listening assessment types. Test-takers’ responses revealed that video was the first preferred choice regardless of the test performance.

Table 8 Do students think that the visual input helps them to comprehend what speakers are saying?

	Frequency	Percent
A little ^a	1	3.6
Neutral	8	28.6
Valid Very	12	42.9
Very much	7	25.0
Total	28	100.0

a. Participants could choose one of five responses: (a) very little, (b) a little, (c) neutral, (d) very, and (e) very much.

Most informants (19 / 67.9%) reported that the visual information was “very” or “very much” helpful to comprehend the speakers and 8 (28.6%) had no clear opinion and answered “neutral” (Table 8). The results are close to those of the original study (the matching percentages were 72.3% and 25%) and are in line with the findings in Sueyoshi and Hardison (2005). These authors inquired whether 42 learners of English as a second language (ESL) agreed with the utterance “it is easier to understand English when I can see the speaker’s face”, “it is easier to understand English when I can see the speaker’s gestures” and “it is easier to understand English conversations on TV than on the radio” (p. 697). Informants’ responses indicated agreement with the sentences.

Table 9 How do students practise listening/audiovisual comprehension outside the classroom?

	Percent				
	0 ^a	1-2	3-4	5-6	7
Listening to audio recordings intended for language learning	60.7	28.6	10.7	0	0
Listening to audio recordings intended for native speakers of Spanish	14.3	57.1	14.3	3.6	10.7
Talking to native speakers in Spanish	21.4	53.6	17.9	7.1	0
Talking to non-native speakers in Spanish	28.6	53.6	7.1	10.7	0
Watching videos intended for language learning	82.1	10.7	7.1	0	0
Watching videos intended for native speakers of Spanish	14.3	57.1	17.9	10.7	0

^a. 0 = They do not do it, 1-2 = once or twice a week, 3-4 = 3 or 4 times a week, 5-6 = 5 or 6 times a week, 7 = everyday

As for how learners practise listening/audiovisual comprehension outside of the class (Table 9), the results are similar to those of the original study. In both studies, among the

options provided, the two most frequent ways of practising listening/audiovisual comprehension consisted in listening to audio recordings and watching video materials intended for native speakers. Moreover, in both studies, learners showed a clear preference for authentic materials rather than materials intended for language learning. This is in alignment with the importance given to authentic materials in most current foreign language teaching methods, such as communicative language teaching and task-based language teaching. With regard to the responses to “talking to native speakers in Spanish” and “talking to non-native speakers in Spanish”, they are congruent with two facts. Firstly, Spanish was being learnt as a foreign language, and secondly, in Rostock there were possibilities to interact with native speakers (Spanish exchange students, residents and tourists).

3.2. Research question 2

The second research question was *Does the use of questions imprinted within the video in the form of subtitles and synchronized with the relevant fragments in a foreign language audiovisual comprehension test facilitate test-takers' performance? Do the examinees that take the test with the questions embedded in the video as subtitles score higher or lower than the examinees that sit the same test without them?* First, Cronbach's alpha and Cronbach's alpha if item deleted (CAID) values were calculated. Alpha value was .657 in the traditional variant of the test and .641 in the experimental one. According to Suhr & Shay (2009, p. 3), alpha values for instruments designed for research purposes can be as low as .60. CAID values were between .591 and .669 in the traditional test and between .518 and .641 in the experimental one. This means that none of the items would considerably augment the reliability of the tests if they were deleted. The best offender was the last item of the traditional test: deleting it would raise the alpha value from .657 to .669. However, this increase is insignificant. The alpha value is affected by the number of items on the scale (Cortina, 1993) and “with short scales (e.g. scales with less than ten items) it is common to find quite low Cronbach values (e.g. .5)” (Pallant, 2013, p. 101). For this reason, Pallant (2013) suggests to report the mean inter-item correlation value (MICV) for scales with few items. The MICW was .243 in the traditional test and .216 in the experimental one. These values were appropriate according to Briggs and Cheek (1986, p. 115): “the optimal level of homogeneity occurs when the mean inter-item is in the .2 to .4”. As the reliability analyses were satisfactory, scores containing the sum of the component items were created. Next, the test scores were checked for outliers and none was found (see Figure 2).

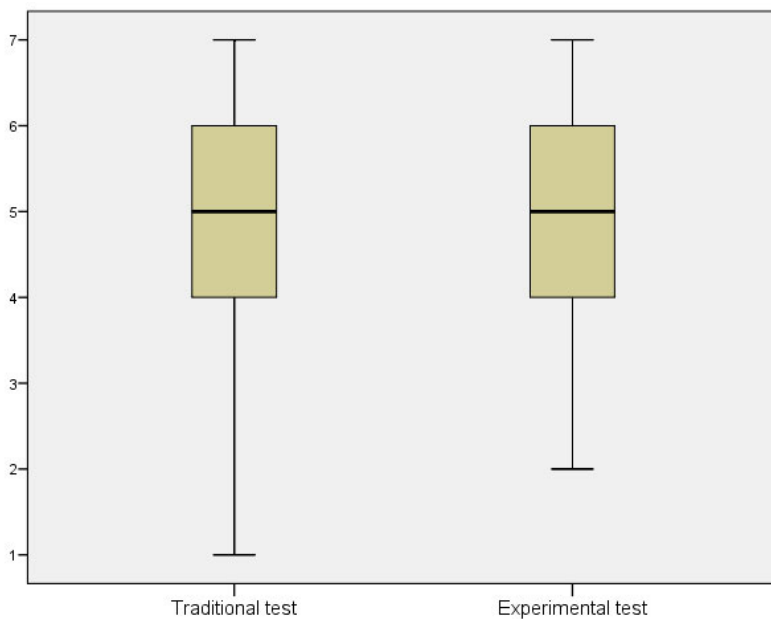


Figure 2 Boxplots of the test scores.

As can be seen in Table 10, on average, examinees that took the test with the questions imprinted in the video as subtitles ($M = 5.07$, $SD = 1.542$) scored higher than the test-takers that took the same test without them ($M = 4.64$, $SD = 1.598$). Since the distribution of the test scores were normally distributed both in the traditional test ($S-W = .932$, $df = 14$, $p = .329$) and in the experimental one ($S-W = .933$, $df = 14$, $p = .336$), it was legitimate to use an independent-samples t -test to find out if the difference was statistically significant. The t -test revealed that the difference was not significant: $t(26) = -.722$, p (two tailed) = $.477$, $r = 0.14$. The results did not validate the hypothesis that the treatment group would score higher than the control one in the viewing comprehension test thanks to the help provided by the imprinted questions. The results were in line with the original study: the difference between the test scores was not statistically significant ($U = 203.500$, $z = -.147$, p [exact, two-tailed] = $.885$, $r = -0.023$; Casañ NÚñez, 2017b: p. 50). However, it is worthwhile mentioning that it was the control group ($Mdn = 5.500$) which outperformed the experimental one ($Mdn = 5.000$). As noted in Casañ NÚñez (2017b, p. 50) there are at least two possible explanations. Firstly, the hypothesis could be wrong. Perhaps imprinted questions neither aid nor hinder comprehension when presented to test-takers together with a printed version because they completely ignore the former. Secondly, the hypothesis was correct but it did not hold in the studies due to a given reason. It could be the case that the groups were not equivalent. In both studies, control and experimental groups had similar profiles, but informants did not take a pre-test in order to determine their proficiency level in viewing comprehension in Spanish.

Table 10 Descriptive statistics for the tests

Test	N	Min	Max	Mean	SD	Median	Skewness	SE	Kurtosis	SE Kurtosis
Trad.	14	1	7	4.64	1.598	5	-.764	.597	.577	1.154
Exp.	14	2	7	5.07	1.542	5	-.431	.597	-.488	1.154

Abbreviations: Trad. = traditional; Exp. = Experimental.

3.3. Research question 3

The third group of research questions aimed at researching participants' attitudes towards the use of imprinted questions. Research question 3.1 was *To what extent do test-takers in the experimental group agree or disagree that imprinted questions helped them to complete the tasks?* The helpfulness scale was employed to answer this. First of all, its reliability was checked. Cronbach's alpha was .767. According to Cohen, Manion and Morrison (2011), this alpha value suggests that the scale is reliable. Cronbach's alpha if item deleted values were between .692 and .773. In other words, none of the items would significantly increase the reliability of the scale if they were removed. The mean inter-item correlation value was .246, which is appropriate according to Briggs and Cheek (1986, p. 115). As the reliability was adequate, a new variable containing the sum of the component items was generated. To that end, each "agree" was added up as 3 points, each "neither agree nor disagree" as 2 points, and each "disagreement" was as 1 point. Afterwards, the scale was checked for outliers. None was found (see Figure 3).



Figure 3 Boxplot of the helpfulness scale.

Descriptive statistics for the scale are available in Table 11. The scale could range between 9 (for responding "disagree" to all 9 questions) and 27 (for answering "agree" to all 9 items). Thus, the closer the total to 27, the greater the agreement that imprinted questions helped examinees take the test. The average of the scale ($M = 18.36$, $SD = 3.272$) suggests that, overall, participants considered that imprinted questions were useful to complete the test. Various informants wrote comments about the helpfulness of the imprinted questions in the second questionnaire. Some informants' views focused on the helpfulness of the technique ("it was easier to focus on the red-haired boy talk because I was waiting for the answer");

“Embedded question 1 helped me”³) and others limited the usefulness to low language proficiency students (“I imagine that embedded questions help students beginning to study Spanish a lot. I like the aid, but they did not help me to complete the test”; “they could help low proficiency students”) or difficult questions (“they help when dealing with difficult questions”). The results can be compared to two previous investigations. First, in an exploratory study, Casañ Núñez (2016a) found that the mean score in a shorter version of the helpfulness scale was 11.50 out of 15 ($SD = 2.565$). In addition, participants’ comments suggested that imprinted questions helped focalizing attention in the relevant fragments of the video and that they reduced the visual attention conflict between viewing the video and completing the task. Second, in the original study (Casañ Núñez, 2017b, p. 50) examinees showed greater agreement than in the replication study: $M = 21.47$ ($SD = 2.577$). To sum up, overall, the results of the three studies support the hypothesis that imprinted questions aid students.

Table 11 Descriptive statistics for the helpfulness scale

N	Mean	Median	SD	Skewness	SE Skewness	Kurtosis	SE Kurtosis	Min	Max
14	18.36	19.00	3.272	-.063	.597	-1.129	1.154	14	24

Research question 3.2 was *Is there any imprinted question consistently considered more or less helpful than the others by test-takers in the experimental group?* In line with the original study, the Friedman test (see Table 12) revealed that there were statistically significant differences in the ranking of the imprinted questions, $\chi^2(6, n = 14) = 22.160, p = .001$. As in the original study, imprinted questions 4 and 7 had particularly low mean ranks. They differed from the others in two ways. In the first place, they measured the ability to recognize feelings (see Table 4). In the second place, they did not have a focalising character. Wilcoxon Signed Rank tests were carried out to follow up the findings. A Bonferroni adjusted alpha value was employed to minimize the chances of obtaining false-positive results. As advised by Field (2009) and Pallant (2013), instead of comparing all items to all other items, focused tests were used to maintain the alpha value at a manageable level. Two Wilcoxon Signed Rank tests were computed. Therefore, the alpha level of significance was .025. As in the original study, imprinted question 4 (focusing on recognizing feelings, not focalised on the relevant scene, level A2/B1) was compared with imprinted questions 2 (focusing on identifying general ideas, synchronized with the relevant fragment, level A2/B1) and 3 (focusing on extracting specific information, synchronized with the relevant fragment, level A2). As reported in the original study, Wilcoxon tests showed that imprinted question 4 was ranked significantly lower than questions 2, $z = -2.530, p$ (two tailed) = .011, $r = -0.478$, and 3, $z = -2.810, p$ (two tailed) = .005, $r = -0.531$. As suggested in the original study (p. 51), it could be the case that imprinted question 4 was considered significantly less helpful than numbers 2 and 3 because of its lack of focalization.

Table 12 Results from the Friedman test

Ranks	
Questionnaire item / imprinted question	Mean Rank
2.1 / 1	4.00

³ All comments have been translated into English by the author.

2.2 / 2	4.68
2.3 / 3	5.29
2.4 / 4	3.00
5.1 / 5	4.50
5.2 / 6	3.54
5.3 / 7	3.00

Test Statistics ^a	
N	14
Chi-Square	22.160
df	6
Asymp. Sig.	.001

a. Friedman Test

3.4 Research question 4

The fourth research question was *What percentage of the time do examinees look at the video screen while the videos are playing? Do the test-takers in the experimental group view the videos more or less time than test-takers in the control group?* First, the variable *percentage of time viewing the videos* was checked for outliers using a boxplot, and none was identified (Figure 4). After that, descriptive statistics were calculated. As can be seen in Table 13, on average, examinees that took the test with the questions embedded in the video as subtitles looked towards the video a higher percentage of the time ($M = 70.034$, $SD = 6.248$) than test-takers that took the same test without imprinted questions ($M = 62.052$, $SD = 9.871$). As the distribution of the variable was not significantly different from a normal distribution in the control group ($S-W = .958$, $df = 14$, $p = .693$) and in the experimental one ($S-W = .974$, $df = 12$, $p = .949$), further analysis with a t -test was appropriate. The t -test showed that the difference in the percentage of time looking at the videos was statistically significant: $t(24) = -2.413$, p (two tailed) = .024. Besides, the effect was medium to large ($r = 0.442$) and so it represented a fairly substantive finding. The results support the hypothesis that imprinted questions encourage test-takers to watch the video while they complete a task. Other authors have quantified the percentage of time that examinees watch the video in foreign language viewing comprehension tests. Ockey (2007) found evidence to support that examinees look at the video screen 44.9% of the playing time, Wagner (2007) 69%, Wagner (2010b) 47.9%, and Suvorov (2015) 58% in content videos and 51% in context videos. Setting aside the differences among the studies, if the viewing rates are compared to one another, the result is favourable because in all previous studies test-takers watched the video screen a lesser percentage of the playing time than the experimental group in the current study (less than 70.034%). This also suggests that the imprinted questions technique is an effective procedure to reduce the visual attention conflict between viewing a video and completing a task at the same time.

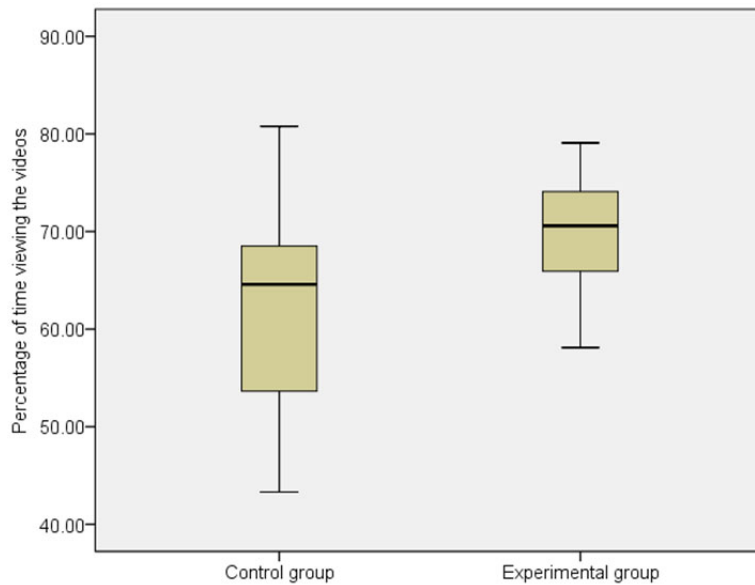


Figure 4 Boxplots of the variable *percentage of time viewing the videos* in the control and experimental groups.

Table 13 Descriptive statistics for the variable *percentage of time viewing the videos*.

Group	N	Min	Max	Mean	SD	Skewness	SE Skewness	Kurtosis	SE Kurtosis
Control	14	43.30	80.78	62.0524	9.87084	-.222	.597	-.020	1.154
Experimental	12	58.10	79.09	70.0337	6.24782	-.327	.637	-.193	1.232

4. Conclusion

This approximate replication study (Porte, 2012) of Casañ Núñez's (2017b) study had two main purposes. On the one hand, it was intended to confirm or otherwise the results of the original study. On the other hand, it investigated for the first time whether imprinted questions had an impact on foreign language students' viewing behaviour regarding the video image. Overall, the results of both studies are similar. As for learners' thoughts and preferences concerning listening/audiovisual comprehension, it can be pointed out that in both cases most informants reported that they consider that the visual information is very helpful to comprehend the speakers. In addition, among the alternatives offered, the most frequent ways of practising listening/audiovisual comprehension outside the classroom were listening/viewing audio and video recordings intended for native speakers. With regard to the effect of imprinted questions on test-takers' performance, in the original study the control group outperformed the experimental one, whereas in the replication study the contrary occurred. In none of the studies did the difference prove to be statistically significant. Thus, neither the original nor the replication study validated the hypothesis that the experimental group would score higher than the control group in the viewing comprehension test thanks to the aid provided by the

imprinted questions. However, in both studies, overall, test-takers of the experimental group considered that imprinted questions were useful to complete the test. These opinions are in line with experts' and SFL teachers' views about the methodology (Casañ Núñez, 2015a, in press-b), since both groups consider that this technique can be beneficial for the teaching of listening/viewing comprehension. As for the impact of imprinted questions on examinees' viewing behaviour, the results of the *t*-test provide support for the hypothesis that imprinted questions facilitate that test-takers watch the video while they complete the test. Other authors have investigated examinees' viewing behaviour during foreign language audiovisual comprehension tests. Although the results of these studies cannot be compared to one another in a straightforward fashion, it is worth noting that in Ockey (2007), Wagner (2007, 2010b) and Suvorov's (2015) studies, the viewing rate was lower than in the experimental condition in the current study, a fact that strengthens the *t*-test results. All of this constitutes an important finding in the fields of foreign language learning and testing because it suggests that this technique is an effective way of reducing the conflict of visual attention between watching the video and completing a written task at the same time.

The replication study has various shortcomings. Firstly, informants were selected by non-probabilistic sampling, which limits the extent of generalizability of the findings. Secondly, although the control and experimental groups had a similar profile, participants' proficiency level in Spanish was not measured with a pre-test. Finally, in order to investigate the impact of imprinted questions on test-takers' visual behaviour, eye tracking technology was not employed. Instead, informants were videorecorded while they took the test with a camera placed on a tripod at the back of the classroom. When an examinee oriented his/her head towards the video screen while the video was playing, it was estimated that he/she was viewing the video. It must be acknowledged, however, that looking towards the video screen does not necessarily imply paying attention to the video image.

The following directions for future research are suggested. On the one hand, in order to study the effect of imprinted questions on foreign language learners' visual behaviour with regard to the video image, it would be worthwhile relying on eye-tracking technology rather than on a digital video camera. On the other hand, further research is needed to investigate this technique in other contexts: a classroom learning situation, computer-assisted language learning and computer-assisted language testing.

Acknowledgments

I would like to thank the Universität Rostock students for participating in this study. I am also grateful to Dr. Rafael Arnold, Minerva Peinador and Susana Rodríguez for facilitating the study at their University. This research was possible thanks to an Erasmus teaching staff mobility grant at the Universität Rostock.

Appendix

Cuestionario sobre el aprendizaje de la comprensión auditiva/audiovisual (Hörverstehen) en el aula de español como lengua extranjera

El presente cuestionario tiene por objeto recoger tu opinión sobre algunos aspectos relacionados con el aprendizaje de la comprensión auditiva/audiovisual para mejorar su enseñanza y aprendizaje. Las respuestas son confidenciales y solo se utilizarán con fines académicos. No hay respuestas correctas ni incorrectas porque se basan en tus experiencias particulares como aprendiente de español como lengua extranjera.

Preguntas generales

1. ¿Cuántos años tienes? Señala la respuesta con un círculo.

- 1) 24 o menos 2) 25-29 3) 30-34 4) 35-39 5) 40-44
6) 45-49 7) 50-54 8) 55 o más

2. ¿Cuál es tu lengua materna? Señala la respuesta con un círculo.

- 1) Alemán 2) Inglés 3) Francés 4) Portugués 5) Italiano
6) Otra, ¿cuál? _____

3. ¿Qué carrera (Studienfach) estás estudiando en Rostock?

- 1) Bachelor Spanische Sprache, Literatur u. Kultur
2) Lehramt Fach Spanisch
3) Otra, ¿cuál? _____

4. ¿Has terminado otros estudios universitarios? Señala la respuesta con un círculo.

- 1) Sí 2) No
5. En caso afirmativo, ¿qué estudios? _____

6. ¿Cuánto tiempo has estudiado español a lo largo de tu vida aproximadamente?

7. ¿Cuánto tiempo has estado en países hispanohablantes (spanischsprachige Länder) (España, México, etc.) aproximadamente? _____

Preferencias de aprendizaje

8. ¿Qué importancia tiene para ti practicar la comprensión auditiva/audiovisual en clase para aprender español? Señala la respuesta con un círculo.

- 1) poquísima 2) poca importancia 3) ni mucha ni poca
4) mucha 5) muchísima

9. Cuando se realiza una actividad de comprensión audiovisual (audiovisuelles Verstehen) en clase, ¿el tema del vídeo influye positivamente en tu motivación en la actividad? Señala la respuesta con un círculo.

- 1) poquísimo 2) poco 3) ni mucho ni poco
4) mucho 5) muchísimo

10-16. Valora de 1 a 5 el interés de los siguientes temas para ti. Completa la tabla poniendo X.

- 1) poquísimo 2) poco 3) ni mucho ni poco 4) mucho 5) muchísimo

	1	2	3	4	5
10. Cine					
11. Cocina					

12. Deporte					
13. Historia					
14. Música					
15. Noticias de actualidad					
16. Fiestas tradicionales					

17. Sobre la base de tu experiencia como estudiante de español, ¿qué tipo de grabaciones (Aufnahmen) prefieres para practicar la comprensión auditiva/audiovisual en el aula? Señala con un círculo la opción que prefieras.

- 1) Prefiero las grabaciones de audio
- 2) Prefiero las grabaciones de vídeo
- 3) Ambas por igual (beide gleich)

Valor de la imagen

18. Según tu experiencia aprendiendo lenguas extranjeras, ¿la imagen del vídeo te ayuda a comprender lo que están diciendo los interlocutores? Señala la respuesta con un círculo.

- 1) poquísimo
- 2) poco
- 3) ni mucho ni poco
- 4) mucho
- 5) muchísimo

Aprendizaje fuera del aula

19-24. A continuación hay una lista de actividades para mejorar la comprensión auditiva/audiovisual en español fuera del aula. Señala la frecuencia semanal de 1 a 5. Completa la tabla poniendo X.

- 1) No lo hago
- 2) 1 o 2 veces
- 3) 3 o 4 veces
- 4) 5 o 6 veces
- 5) todos los días

	1	2	3	4	5
19. Escuchar grabaciones de audio específicas para personas que aprenden español como lengua extranjera (grabaciones de manuales)					
20. Escuchar grabaciones de audio para hablantes nativos de español (radio de países hispanohablantes, canciones de grupos de música españoles, etc.)					
21. Hablar con nativos					
22. Hablar con personas no nativas en español					
23. Ver videos específicos para personas que aprenden español como lengua extranjera					
24. Ver vídeos para hablantes nativos (televisión de España, películas de países hispanohablantes, etc.)					

Información adicional. A continuación tienes un espacio en el que puedes hacer cualquier comentario que consideres oportuno sobre el aprendizaje de la comprensión oral. Para mí es más fácil comprender el español, el inglés, el francés, el italiano y el portugués que el alemán, pero puedes escribir en alemán si es necesario.

References

- Alderson, J. C. (2005). *Diagnosing foreign language proficiency: The Interface between Learning and Assessment*. New York, New York, United States of America: Continuum.
- Battaglia, M. P. (2008). Nonprobability Sampling. In P. J. Lavrakas (Ed.), *Encyclopedia of Survey Research Methods* (pp. 523-526). Thousand Oaks, California, United States of America: SAGE Publications, Inc.
- Bejar, I., Douglas, D., Jamieson, J., Nissan, S. & Turner, J. (2000). *TOEFL 2000 listening framework: A working paper*. Princeton, New Jersey, United States of America: Educational Testing Service. Retrieved from <http://ets.org/Media/Research/pdf/RM-00-07.pdf>.
- Briggs, S. R. & Cheek, J. M. (1986). The role of factor analysis in the development and evaluation of personality scales. *Journal of Personality*, 54(1), 106-148.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Casañ Núñez, J. C. (2015a). Un marco teórico sobre el uso de preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo como subtítulos: un estudio mixto. *MarcoELE*, 20, 1-45. Retrieved from <http://marcoele.com/compcion-audiovisual-y-subtitulos/>.
- Casañ Núñez, J. C. (2015b). Subtitulación de preguntas de comprensión audiovisual: ejemplificación en una secuencia de *Ópera prima* de Fernando Trueba. *Foroele*, 11, 45-56. Retrieved from <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/7095>.
- Casañ Núñez, J. C. (2016a). Actividades de comprensión audiovisual con preguntas integradas en forma de subtítulos: la opinión de catorce estudiantes universitarios de español lengua extranjera. *Skopos*, 7, 19-38. Retrieved from <https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/skopos/article/view/6896>
- Casañ Núñez, J. C. (2016b). Desarrollo de una prueba de comprensión audiovisual. *MarcoELE*, 22, 1-70. Retrieved from <http://marcoele.com/descargas/22/casan-prueba-audiovisual.pdf>.
- Casañ Núñez, J. C. (2017a). A framework for implementing synchronized video-imprinted viewing comprehension questions in language learning and testing: A multiphase mixed methods investigation. Poster presented at the *IV Meeting of PhD Students* at the Technical University of Valencia. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/317281779_Casan_Nunez_J_C_2017_A_framework_for_implementing_synchronized_video-imprinted_viewing_comprehension_questions_in_language_learning_and_testing_A_multiphase_mixed_methods_investigation
- Casañ Núñez, J. C. (2017b). Testing audiovisual comprehension tasks with questions embedded in videos as subtitles: a pilot multimethod study. *The EUROCALL Review*, 25(1), 1-25. doi: doi.org/10.4995/eurocall.2017.7062 Retrieved from <https://polipapers.upv.es/index.php/eurocall/article/view/7062>
- Casañ Núñez, J. C. (in press-a). Diseño y fiabilidad de un cuestionario sobre la comprensión auditiva/audiovisual. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10(3).

- Casañ Núñez, J. C. (in press-b). Tareas de comprensión audiovisual con preguntas subtítuladas: valoraciones de cinco profesores universitarios de español como lengua extranjera. *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 4(1).
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). New York, New York, United States of America: Routledge.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98–104. doi:10.1037/0021-9010.78.1.98
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4^a ed.). Thousand Oaks, California, United States of America: Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, Vicki L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (3^a ed.). London, United Kingdom: Sage Publications.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London, United Kingdom: Sage Publications.
- Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J., & Miller, L. (2005). *Second language listening*. New York, New York: Cambridge University Press.
- Lynch, T. (2009). *Teaching second language listening*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Lynch, T. (2012). Traditional and modern skills. Introduction. In M. Eisenmann & T. Summer (Eds.), *Basic Issues in EFL Teaching and Learning* (pp. 69-81). Heidelberg, Germany: Winter.
- Mayer, R. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Mayer, R. (2014). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. (2nd ed.). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Martín Peris, E. (2007). La didáctica de la comprensión auditiva. *MarcoELE*, 5. Retrieved from <http://marcoele.com/la-didactica-de-la-comprension-auditiva/> (Original work published in 1991).
- Mendelsohn, D. J. (1994). *Learning to listen: A strategy based approach for the second language learner*. Carlsbad, California, United States of America: Dominic Press.
- Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 189-208). Thousand Oaks, California, United States of America: Sage.
- Ockey, G. J. (2007). Construct implications of including still image or video in computer-based listening tests. *Language Testing*, 24(4), 517-537. doi: 10.1177/0265532207080771
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS* (5th ed.). Maidenhead, Australia: Open University Press/McGraw-Hill.
- Pardo-Ballester, C. (2016). Using video in web-based listening tests. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(2), 91-98. doi: 10.7821/naer.2016.7.170

- Plass, J. L. & Jones, L. (2005). Multimedia learning in second language acquisition. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 467-488). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Porte, G. (2012). Introduction. In G. Porte (Ed.), *Replication research in applied linguistics* (pp. 1-17). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Burns, A. (2012). *Tips for teaching listening*. New York, New York, United States of America: Pearson Education.
- Riley, P. (1979). Viewing comprehension: "L'oeil écoute". *Mélanges CRAPEL*, 10, 80-95. Retrieved from <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/6riley.pdf>.
- Rubin, J. (1995a). The contribution of video to the development of competence in listening. In D. J. Mendelsohn & J. Rubin (Eds.), *A Guide for the teaching of second language listening* (pp. 151-165). San Diego, California, United States of America: Dominic Press, Inc.
- Rubin, J. (1995b). An overview to A guide for the teaching of second language listening. In D. J. Mendelsohn & J. Rubin (Eds.), *A Guide for the teaching of second language listening* (pp. 7-11). San Diego, California, United States of America: Dominic Press, Inc.
- Sueyoshi, A., & Hardison, D. M. (2005). The role of gestures and facial cues in second language listening comprehension. *Language Learning*, 55(4), 661-669. doi: 10.1111/j.0023-8333.2005.00320.x
- Surh, D. & Shay, M. (2009). Guidelines for reliability, confirmatory and exploratory factor analysis. In conference proceedings of the *Western Users of SAS Software* (pp. 1-15). San Jose, California, United States of America. Retrieved from <http://www.wuss.org/proceedings09/09WUSSProceedings/papers/anl/ANL-SuhrShay.pdf>.
- Suvorov, R. S. (2015). The use of eye tracking in research on video-based second language (L2) listening assessment: A comparison of context videos and content videos. *Language Testing*, 32(4), 463-483. doi: 10.1177/0265532214562099
- Underwood, M. (1989). *Teaching listening*. London, United Kingdom: Longman.
- Ur, P. (1999). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening*. New York, New York, United States of America: Routledge.
- Wagner, E. (2007). Are they watching? Test-taker viewing behavior during an L2 video listening test. *Language Learning and Technology*, 11(1), 67-86. Retrieved from <http://llt.msu.edu/vol11num1/pdf/wagner.pdf>
- Wagner, E. (2008). Video listening tests: What are they measuring? *Language Assessment Quarterly*, 5(3), 218-243. doi:10.1080/15434300802213015
- Wagner, E. (2010a). The effect of the use of video texts on ESL listening test-taker performance. *Language Testing*, 27(4), 493-513. doi:10.1177/0265532209355668
- Wagner, E. (2010b). Test-takers' interaction with an L2 video listening test. *System*, 38(2), 280-291. doi: 10.1016/j.system. 2010.01.003

Actividades de comprensión audiovisual con preguntas sobreimpresas en el vídeo: un marco teórico¹

Resumen:

Las actividades de comprensión audiovisual son complejas, especialmente en una lengua extranjera. Por un lado, existe un conflicto de atención visual entre ver el vídeo y realizar una tarea escrita al mismo tiempo. Por otra parte, prestar atención a la imagen, al audio, y a la actividad simultáneamente puede saturar la memoria de trabajo.

Este trabajo presenta un marco teórico sobre el uso de preguntas de comprensión audiovisual sobreimpresas en el vídeo y sincronizadas con los fragmentos relevantes para el aprendizaje y la evaluación de lenguas extranjeras. En comparación con actividades de comprensión disponibles solo en papel, esta técnica innovadora podría aportar beneficios varios. Entre ellos, podría reducir el conflicto de atención visual entre observar el vídeo y completar la tarea, al aproximar espacial y temporalmente las preguntas y los fragmentos relevantes. Esta metodología se considera especialmente beneficiosa para estudiantes adultos de niveles iniciales.

Se utilizó un diseño mixto multifase (Creswell, 2014; Creswell & Plano Clark, 2011). La investigación implicó la realización de varios estudios interrelacionados que tenían la finalidad de (a) conocer la opinión de expertos en didáctica del español como lengua extranjera (ELE), lingüística española y/o en el uso de la tecnología, profesores universitarios de ELE y estudiantes adultos de ELE sobre esta metodología, y (b) averiguar si las preguntas de comprensión sobreimpresas en el vídeo tenían algún impacto en el desempeño y la conducta visual de los examinados en una prueba de ELE.

Globalmente, los expertos, profesores y estudiantes manifestaron opiniones positivas sobre esta metodología. Los estudios cuasiexperimentales revelaron que las preguntas sobreimpresas no tuvieron un efecto estadísticamente significativo en el rendimiento de los examinados en una prueba de comprensión audiovisual de ELE. Sin embargo, las preguntas sobreimpresas incrementaron de forma significativa la cantidad de tiempo que los estudiantes emplearon en la observación del texto audiovisual.

Palabras clave: enseñanza de una lengua extranjera, enseñanza multimedia, escucha, evaluación, teoría educativa

¹ Manuscrito enviado para publicación a la Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RELATEC).

1. Introducción

Muchos especialistas sugieren la explotación de los textos auditivos y/o audiovisuales para el aprendizaje² de lenguas extranjeras en tres fases: antes de la audición, durante la audición y después de la audición (por ejemplo, Casañ Núñez, 2009; Flowerdew & Miller, 2005; Giovannini, Martín Peris, Rodríguez & Simón, 1996; Richards & Burns, 2012; Rost, 2016). La primera etapa tiene el objetivo de activar los conocimientos previos y de construir nuevos conocimientos que faciliten la comprensión del texto. Además, se define cómo va a realizarse la audición (propósito, rol del estudiante, tipo de respuesta, etc.) porque estos elementos condicionan la manera como el oyente desarrolla los procesos de comprensión y su actuación. De acuerdo con Richards y Burns (2012, p. 10), la fase de audición “should guide the listener through a listening text and help the listener understand it and respond to it. It should also involve tasks where listeners do something with the information they take from the text”. Por último, en la fase de posaudición se comprueba si se han logrado los objetivos, se reflexiona sobre la experiencia de comprensión, se solucionan las dudas, y se pueden plantear tareas centradas en la forma o en otras actividades de la lengua.

En relación con la fase de audición, Underwood (1989, p. 48) subraya la necesidad de que las actividades sean sencillas porque “it is extremely difficult to listen and write at the same time, particularly in a foreign language”. Las tareas de comprensión con vídeo pueden resultar todavía más complicadas. Por un lado, existe un conflicto de atención visual entre observar la imagen del vídeo y efectuar una tarea escrita de forma simultánea. Por otro lado, los especialistas están de acuerdo en que la memoria de trabajo tiene una capacidad muy limitada para procesar información nueva (Sweller, Ayres & Kalyuga, 2011, p. 42). Por ello, tal como advierten Vandergrift y Goh (2012), prestar atención al *input* audiovisual y a la actividad al mismo tiempo puede sobrecargar la memoria de trabajo. Esta complejidad contribuye a explicar (a) el relativamente bajo grado de atención a la imagen del vídeo de los estudiantes de lenguas extranjeras (LE), y (b) los resultados aparentemente contradictorios de las investigaciones sobre el efecto de la imagen en la comprensión de una LE, por un lado, y sobre la opinión de los aprendientes de LE sobre la imagen del vídeo, por otro³. En relación con el primer aspecto, varios autores han cuantificado el tiempo que los examinandos observan el vídeo en pruebas de comprensión auditiva/audiovisual de

² Estamos de acuerdo con Alderson et al. (1995, p. 42) en que “the main difference between a test and an exercise is that with exercises learners get support: with tests, they do not”.

³ También intervienen otros factores, entre ellos, el constructo de los test de comprensión, la dificultad de las actividades, el tipo de texto, la perceptibilidad del *input* visual, la mayor o menor solidaridad entre lo visual y lo auditivo, y la influencia de la cámara de vídeo en el comportamiento visual de los participantes en los estudios.

una LE: Ockey (2007) obtiene que los participantes miran el texto audiovisual el 44.9 % del tiempo de reproducción, Wagner (2007) el 69 %, Wagner (2010b) el 47.9 %, Suvorov (2015) el 58 % en *content videos* (textos en los que la información visual está relacionada con la verbal) y el 51 % en *context videos* (textos en los que lo visual proporciona información sobre la situación comunicativa), y Casañ Núñez (2017b) el 62.05 %. Estos bajos niveles de atención a la imagen pueden repercutir negativamente tanto en la comprensión del texto audiovisual como en el desarrollo de esta actividad comunicativa. En cuanto al impacto de la imagen en la comprensión, como se ha mencionado, las conclusiones son discordantes: Batty (2015), Coniam (2001), Gruba (1993) y Londe (2009) no hallan diferencias significativas entre completar una misma prueba con vídeo y con la pista de audio del vídeo, Suvorov (2008) encuentra que los resultados son mejores con la pista de audio que con el vídeo, y Sueyoshi y Hardison (2005) y Wagner (2010a, 2013) descubren que los resultados en el test son mejores con el texto audiovisual. En tercer lugar, en lo que se refiere a la valoración de los aprendientes de la imagen, de nuevo, los resultados parecen contraponerse: en algunas investigaciones los estudiantes valoran positivamente la imagen (Sueyoshi & Hardison, 2005; Wagner, 2010b), y en otras negativamente (Alderson et al., 1995; Coniam, 2001; Suvorov, 2008).

Una de las posibilidades del vídeo es el uso de subtítulos. De acuerdo con Gernsbacher (2015, p. 198), “more than 100 studies document that captioning a video improves comprehension of, memory for, and attention to videos, for children, adolescents, college students, and adults”. Existen dos utilizaciones fundamentales de los subtítulos para el aprendizaje de LE. En primer lugar, hay un uso tradicional que consiste en utilizar vídeos subtitulados (v. Muñoz, 2016; Vanderplank, 2016, York, 2016). En segundo lugar, varios autores son partidarios de la práctica de la subtitulación en el aula (entre ellos, Díaz Cintas, 2012; Incalcaterra McLoughlin & Lertola, 2014; Talaván, 2013).

Este artículo presenta una técnica novedosa que aprovecha ciertas características formales de los subtítulos: el uso de tareas de comprensión audiovisual con preguntas integradas en el vídeo en forma de subtítulos y sincronizadas con los fragmentos relevantes para responderlas (v. las figuras 2 y 3 y un ejemplo en <https://youtu.be/ALw8XJkrbDQ>). Esta metodología podría minimizar la complejidad de las actividades de comprensión audiovisual simultáneas a la emisión del vídeo referida arriba. En comparación con visionados con las preguntas solo en papel, esta estrategia podría reducir el conflicto de atención visual entre ver el vídeo y completar la tarea, al aproximar espacial y temporalmente las preguntas y las escenas pertinentes. Además, podría disminuir las necesidades cognitivas de la actividad,

ya que el estudiante solo necesita prestar atención a una pregunta cada vez, y no a varias al mismo tiempo.

La propuesta metodológica es resultado de una investigación mixta multifase (Creswell, 2014; Creswell & Plano Clark, 2011). Creswell (2014, p. 245) define este diseño del modo siguiente:

Multiphase mixed methods is an approach to mixed methods research in which the researchers conduct several mixed methods projects, sometimes including mixed methods convergent or sequential approaches, sometimes including only quantitative or qualitative designs in a longitudinal study with a focus on a common objective for the multiple projects.

El marco teórico se fundamenta en la revisión de la bibliografía sobre la comprensión auditiva/audiovisual (Casañ Núñez, 2009, 2015a), la experiencia docente con el procedimiento (Casañ Núñez, 2007, 2015b), las valoraciones de expertos en didáctica del español como lengua extranjera (ELE), lingüística española y/o en el uso de la tecnología (Casañ Núñez, 2015a), profesores de ELE (Casañ Núñez, en prensa-b), y estudiantes de ELE (Casañ Núñez, 2016a, 2017a, 2017b), y en estudios cuasiexperimentales en el aula de ELE (Casañ Núñez, 2017a, 2017b). Cabe añadir que a excepción de estos trabajos, no se han encontrado referencias sobre esta metodología en la bibliografía del español y del inglés como L2/LE. En la figura 1 puede apreciarse un diagrama del diseño de la investigación. Para su correcta interpretación hay que tener en cuenta dos cuestiones. En primer lugar, la publicación Casañ Núñez (2015a) recoge dos fases de la investigación. Y en segundo lugar, la fase 6 es simultánea a otras.

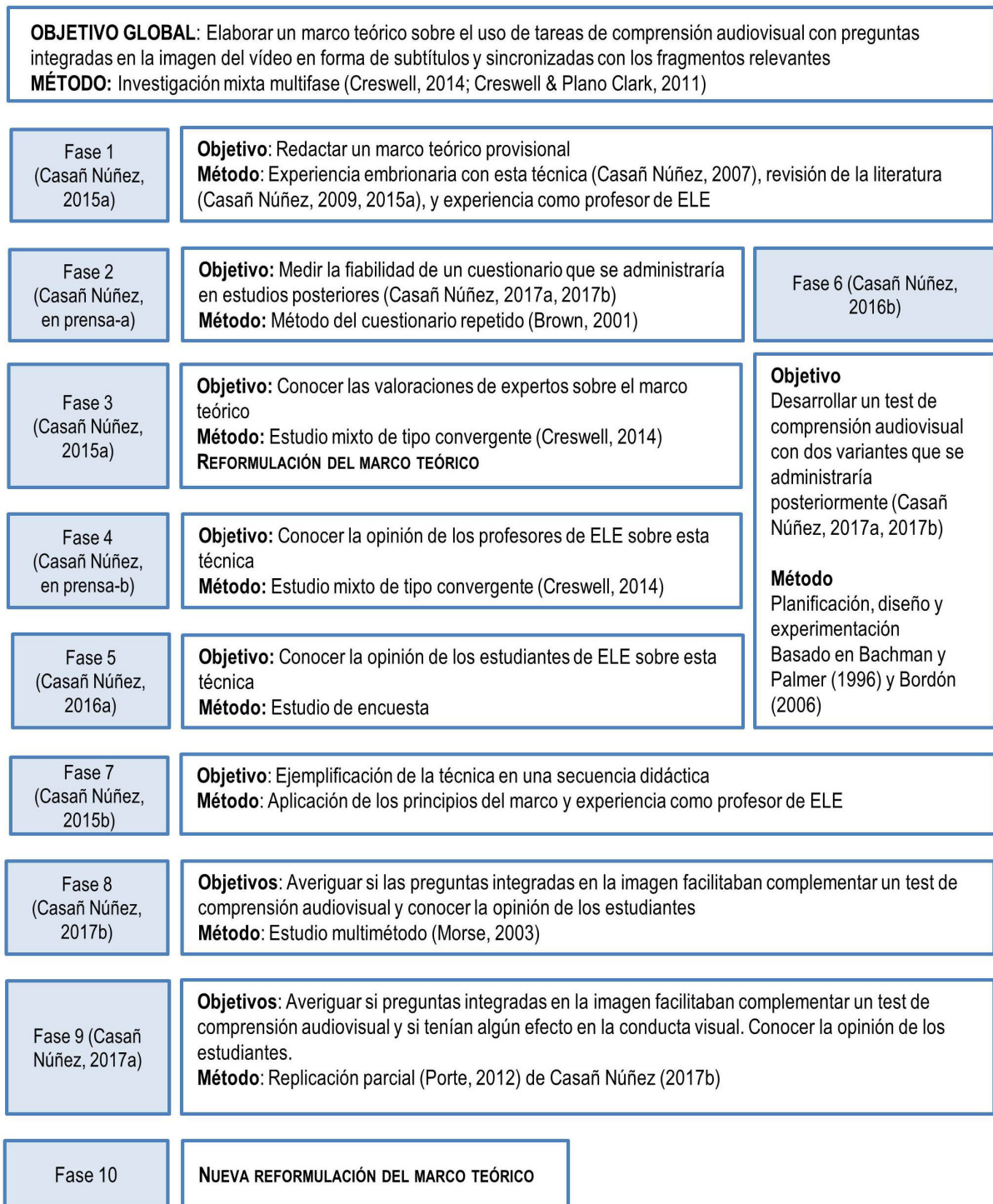


Figura 1. Diseño global de la investigación mixta multifase

2. Descripción

2.1. Temporalización. Se contemplan dos opciones complementarias. En primer lugar, los enunciados de las preguntas de comprensión audiovisual están sincronizados con los fragmentos relevantes, es decir, aparecen en pantalla segundos antes de que empiece la escena a la que se refieren y permanecen visibles hasta que termina. Esta propuesta se

considera la más adecuada para poder guiar al estudiante a lo largo del texto, y este es, según Underwood (1989) y Richards y Burns (2012), uno de los objetivos principales de las actividades de comprensión en la fase de audición/visionado. Esta temporalización, no obstante, puede limitar la práctica de la comprensión global. Por ello, se considera una opción complementaria: situar una pregunta de comprensión global en los últimos segundos del vídeo. Aunque no focalizan la atención en los fragmentos relevantes, permiten practicar otro tipo de comprensión y, frente a visionados con las preguntas en papel, permiten mantener el plano de trabajo en pantalla. En la figura 2 se pueden apreciar fotogramas de las cuatro preguntas sobreimpresas en el vídeo <https://youtu.be/ALw8XJkrbDQ> y en la figura 3 se puede observar su temporalización. Las tres primeras preguntas están sincronizadas y la última implica comprensión global.

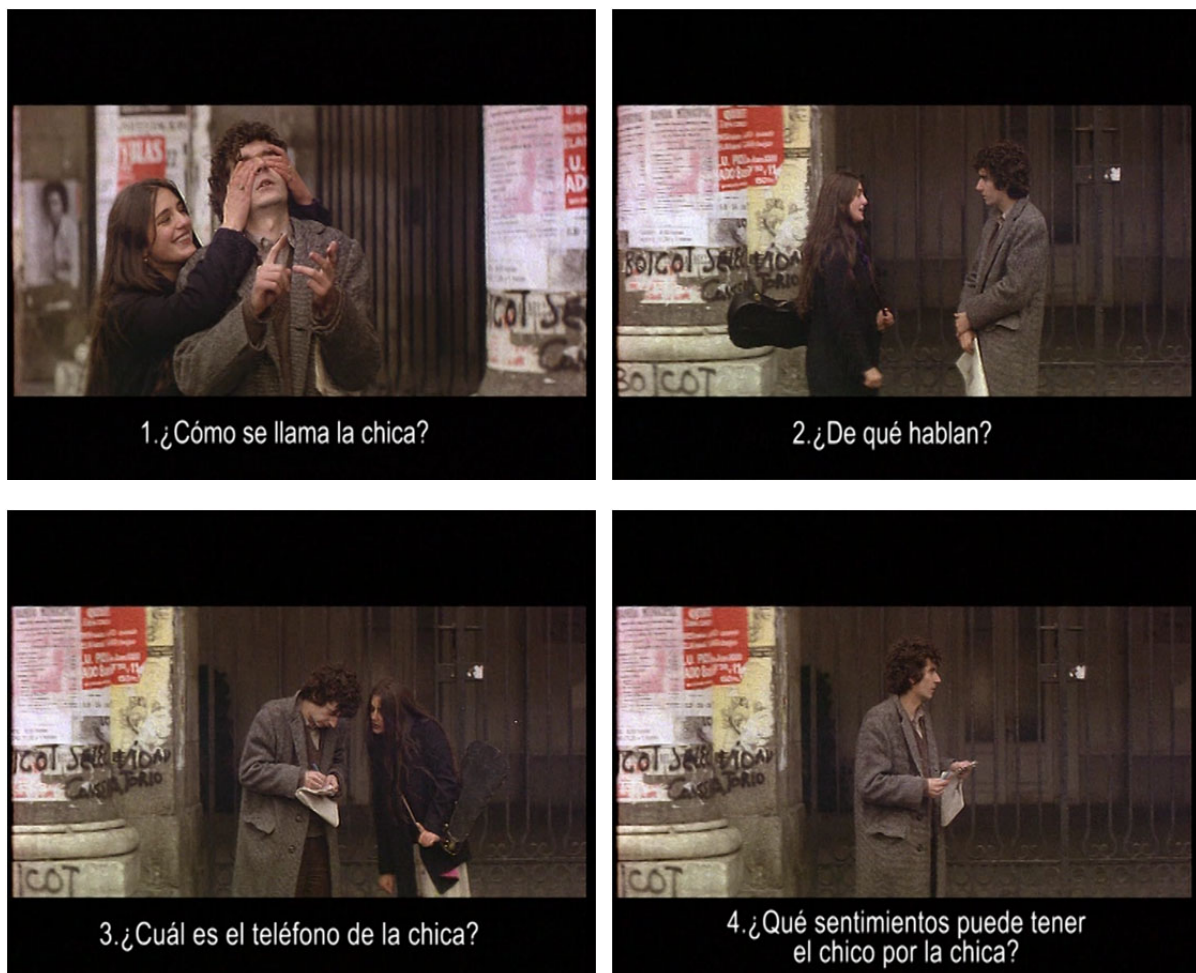


Figura 2. Fotogramas de cuatro preguntas de comprensión audiovisual sobreimpresas. La fuente es Arial, el tamaño 36 y el color blanco (código de color hexadecimal #FFFFFF). Los fotogramas pertenecen a *Ópera prima* de Fernando Trueba.

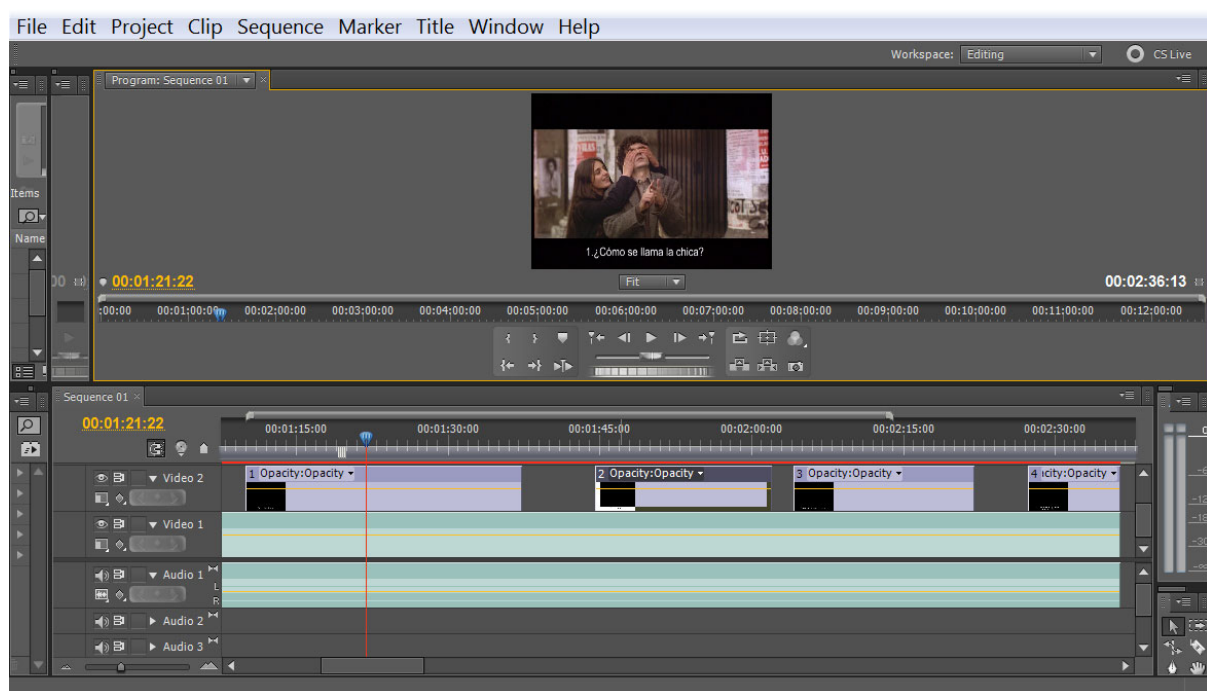


Figura 3. Línea de tiempo en Adobe Premiere Pro. Las pistas *Video 1* y *Audio 1* corresponden al largometraje. La pista *Video 2* muestra la temporalización de cuatro preguntas sobreimpresas.

2.2. Destinatarios. Esta metodología está destinada a estudiantes adultos de L2/LE. Se considera especialmente beneficiosa para aprendientes de niveles bajos por el siguiente motivo. De acuerdo con Field (2008), los oyentes inexpertos tienen los procesos de decodificación poco automatizados y tienen que dedicar gran parte de la memoria de trabajo a la decodificación. Por ello, pueden ver sobrecargada su memoria de trabajo rápidamente. Asimismo, se sugiere su empleo ocasional en otros niveles por varias razones. En primer lugar, favorece que se mantenga el plano de trabajo en pantalla frente a visionados con las preguntas solo en papel. En segundo lugar, las valoraciones de estudiantes adultos con un nivel de comprensión audiovisual en ELE B1, B1+, B2 y B2+/C1 (según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, Consejo de Europa, 2001) son globalmente positivas (v. Casañ Núñez, 2016a, 2017a, 2017b). Por último, un estudio con profesores de ELE universitarios (v. Casañ Núñez, en prensa-b) revela que la mayoría considera que la técnica es adecuada para niveles iniciales y que el 40 % contempla un uso ocasional con textos audiovisuales complejos y para variar la metodología.

2.3. Aplicaciones. La metodología puede ser utilizada en actividades de comprensión audiovisual en papel para el aprendizaje y evaluación de lenguas extranjeras (v. Casañ Núñez, 2015b, 2016a) y en el aprendizaje y evaluación asistidos por ordenador (v. prototipos en Casañ Núñez (2017b). La técnica es aplicable a distintas lenguas y alfabetos, previa adaptación de los aspectos formales de las preguntas sobreimpresas.

2.4. Pretensión. La estrategia no aspira a sustituir a otras prácticas con vídeo, sino a complementarlas. Como se ha defendido anteriormente (Casañ Núñez, 2009, p. 97), se considera que los roles del estudiante durante la audición / visionado, así como los objetivos y las actividades, deben ser variados para que el aprendiente pueda desarrollar distintos procesos y estrategias de comprensión.

2.5. Aspectos formales. Varios aspectos de la configuración de las preguntas se basan en convenciones establecidas en el uso de subtítulos interlingüísticos según Díaz Cintas (2012, 2013) y Díaz Cintas y Remael (2007).

2.5.1. Número de líneas. Los subtítulos suelen estar compuestos por un máximo de dos líneas para limitar su impacto en la imagen (Díaz Cintas, 2012, 2013; Díaz Cintas & Remael, 2007). Los preguntas sobreimpresas son preferentemente monolineales o bilineales.

2.5.2. Posición. La posición estándar de los subtítulos es la parte inferior de la pantalla, salvo cuando haya información visual imprescindible en ese lugar (Díaz Cintas, 2012, 2013; Díaz Cintas & Remael, 2007). No obstante, la tecnología actual permite encajar la película entre dos franjas negras, una por encima y otra por debajo, y proyectar los subtítulos en la banda inferior, y este procedimiento tiene un claro beneficio: evita que los subtítulos dañen la imagen estética del texto audiovisual. Por ello, se recomienda utilizar esta estrategia para sobreimprimir las preguntas de comprensión.

2.5.3. Número de caracteres. De acuerdo con Díaz Cintas (2012), generalmente, los subtítulos escritos en el alfabeto romano cuentan con entre veintiocho y cuarenta caracteres (se incluyen los espacios en blanco y los signos ortográficos). Se adopta esta convención para las preguntas sobreimpresas.

2.5.4. Tipo de letra. Debe ser claramente legible. Según Díaz Cintas (2013), en la subtitulación se suele utilizar Helvética y Arial. En las preguntas sobreimpresas se recomienda emplear fuentes sin remates por varios motivos. En primer lugar, este tipo de fuente se usa habitualmente en textos breves (Peery, 2011). En segundo lugar, según Martínez Castillo (2009), transmiten alegría y seguridad. Esto podría beneficiar a los estudiantes en estado de tensión. Y en tercer lugar, son más fáciles de leer en una pantalla porque se adaptan mejor a su resolución (Eguaras, 2014).

2.5.5. Color. Ha de ser fácilmente legible. De acuerdo con Díaz Cintas y Ramael (2007), el blanco es el más utilizado actualmente, y en ocasiones se utiliza el amarillo en películas en

blanco y negro. Según Bright y Cook (2010), el amarillo es un color inestable, mientras que el blanco es neutral y puede combinarse con cualquier tonalidad. Por estas razones, se recomienda emplear el blanco sobre la franja negra mencionada anteriormente. En caso de que la pregunta invada la imagen, es necesario configurarla en función de los colores de la fotografía.

2.5.6. Tiempo de lectura. Dado que los telespectadores son muy heterogéneos, no existe una recomendación extensible a todo el mundo (Díaz Cintas & Ramael, 2007). Por ello, existen varias propuestas. En la subtitulación para televisión se ha utilizado tradicionalmente la regla de los seis segundos (Díaz Cintas, 2013). Según esta norma, un espectador medio puede leer cómodamente un subtítulo de dos líneas compuesto por setenta caracteres en seis segundos. En la subtitulación para DVD e Internet se contempla una velocidad de lectura mayor: diecisiete caracteres por segundo (Díaz Cintas & Ramael, 2007). Esta última propuesta se traduce en un número máximo de espacios por segundo y fotograma:

Tabla 1. Equivalencia entre segundos/fotogramas y espacios. Adaptado de *Audiovisual translation: Subtitling*, p. 99, por J. Díaz Cintas & A. Ramael, 2007, Manchester, Reino Unido: St. Jerome Publishing. Reproducido con permiso.

		segundos:	espacios	segundos:	espacios
		fotogramas		fotogramas	
180 palabras por minuto		01:00	17	02:00	35
		01:04	20	02:04	37
		01:08	23	02:08	39
		01:12	26	02:12	43
		01:16	28	02:16	45
		01:20	30	02:20	49
segundos:	espacios	segundos:	espacios	segundos:	espacios
fotogramas		fotogramas		fotogramas	
03:00	53	04:00	70	05:00	78
03:04	55	04:04	73	05:04	78
03:08	57	04:08	76	05:08	78
03:12	62	04:12	76	05:12	78
03:16	65	04:16	77	05:16	78
03:20	68	04:20	77	05:20	78
				06:00	78

Aunque el estudiante de LE necesitará más o menos tiempo para comprender la pregunta sobreimpresa en una determinada LE (o L1 si se utiliza la lengua materna de los aprendientes) en función de su competencia de lectura y de su habilidad para “leer” la fotografía, estos tiempos sirven de orientación. Ahora bien, para determinar con cuánta antelación tiene que ser visible la pregunta antes del fragmento, hay que tener en cuenta otros dos elementos. En primer lugar, es aconsejable que la pregunta aparezca en un momento propicio para la lectura, es decir, en un momento en el que no ocurra nada fundamental, para no generar un conflicto intenso entre el deseo de ver el vídeo y la necesidad de leer la pregunta. En segundo lugar, los estudiantes no siempre mantienen la atención en la imagen. Como se ha mencionado en la introducción, los estudiantes no prestan atención a la imagen del vídeo durante todo el tiempo (por ejemplo, en Wagner [2010b] es el 47,9 % del tiempo de reproducción). Este hecho puede reducir el tiempo disponible para leer la pregunta sobreimpresa e incluso ocasionar que pase inadvertida. Para evitar o reducir esta posibilidad, es fundamental explicar la existencia y la temporalización de las sobreimpresiones. También cabe hacer algunas recomendaciones generales. Por un lado, es necesario que haya tiempo suficiente para responder a cada pregunta antes de que comience la siguiente, bien porque las preguntas aparecen en fragmentos lo suficientemente distantes, bien porque se recurre a la técnica del visionado con pausas (v. Field, 2008; Stempleski & Tomalin, 2001; Stoller, 1992), o bien por ambas razones. Por otro lado, es recomendable que las actividades escritas simultáneas al visionado impliquen poca lectura y escritura.

2.6. ¿Aparición conjunta de las preguntas sobreimpresas en el vídeo y las preguntas en papel?

No es posible ofrecer una respuesta definitiva sobre esta cuestión porque solo dos trabajos han investigado si esta metodología tiene algún impacto en la comprensión (Casañ Núñez, 2017a, 2017b) y uno en la conducta visual ante el vídeo (Casañ Núñez, 2017a). En estos estudios se emplea un diseño cuasiexperimental en el que el grupo de control completa un test de comprensión audiovisual en papel, y el grupo experimental realiza el mismo test con las preguntas en papel y sobreimpresas en la imagen del vídeo. Los resultados revelan que las preguntas no tienen un impacto estadísticamente significativo en la comprensión (Casañ Núñez, 2017a, 2017b), pero sí aumentan de forma estadísticamente significativa el tiempo que los examinados miran en dirección a la pantalla (Casañ Núñez, 2017a). Cabe añadir que en estos trabajos las opiniones de los estudiantes son globalmente positivas. Estas investigaciones sugieren que la presentación de las preguntas en pantalla y en papel de forma simultánea es beneficiosa. No obstante, para responder a la cuestión arriba formulada sería necesario conocer también cuál es el impacto de las preguntas

sobreimpresas en la comprensión y en la conducta visual en una prueba de comprensión en la que las preguntas solo aparezcan en pantalla y en situaciones de aprendizaje con y sin preguntas en papel. Es posible que prescindir del plano de trabajo en papel aporte más beneficios que la presentación conjunta de las preguntas en pantalla y en papel.

Una cuestión relacionada con este tema es la lectura de las preguntas antes del visionado. Según Sherman (1997, p. 206), las preguntas de comprensión auditiva tienen poco sentido sin escuchar el texto. No obstante, su lectura puede comportar varios beneficios. En primer lugar, respeta las preferencias de los aprendices. De acuerdo con Buck (1990, citado en Buck, 2001), Chang y Read (2006), y Sherman (1997), los estudiantes valoran positivamente poder leer las preguntas antes de los test de comprensión auditiva. Y en segundo lugar, posibilita aclarar las dudas que pudieran plantear antes del visionado.

3. Posibles beneficios

En comparación con visionados con las preguntas solo en papel, esta estrategia podría aportar varios beneficios:

3.1. Reducción del conflicto de atención visual. Como se ha referido en la introducción, varios autores han contabilizado el tiempo que los estudiantes de LE miran en dirección a la pantalla en una prueba de comprensión audiovisual y los resultados oscilan entre el 44,9 % del tiempo de reproducción (Ockey, 2007) y el 69 % (Wagner, 2007). Estos tiempos se consideran negativos: si la comprensión auditiva es un proceso de interpretación de información auditiva y visual (Martín Peris, 1991/2007; Lynch, 2012; Riley, 1979; Rubin, 1995), un grado de atención al vídeo relativamente bajo puede repercutir negativamente tanto en la comprensión del texto audiovisual como en el desarrollo de esta actividad comunicativa. La integración de las preguntas en la imagen en forma de subtítulos no elimina el problema, pero sí lo reduce al aproximar espacialmente las preguntas y los fragmentos relevantes. Eso es lo que sugiere el estudio de Casañ Núñez (2017a). En ese trabajo se contabiliza el tiempo que los estudiantes de ELE observan el vídeo en dos situaciones. El grupo de control efectúa un test de comprensión audiovisual en papel, y el grupo de tratamiento realiza la misma prueba con las preguntas en papel y los enunciados de las preguntas integrados en la imagen. De media, el grupo experimental mira en dirección a la pantalla más tiempo que el grupo de control: 70.03 % del tiempo de reproducción frente al 62.05 %. Esta diferencia es estadísticamente significativa: $t(24) = -2.413$, p (bilateral) = .024. Y además, representa un hallazgo bastante importante ($r = 0.442$). Aunque los resultados de estas investigaciones no son comparables directamente,

cabe añadir que en todos los trabajos anteriores (Ockey, 2007; Suvorov, 2015; Wagner, 2007, 2010b) el tiempo medio de observación de la imagen del vídeo es inferior a la situación experimental del estudio de Casañ Núñez (2017a). Esta circunstancia refuerza la idea de que las preguntas sobreimpresas reducen el conflicto de atención visual.

3.2. Focalización de la atención. Las preguntas sobreimpresas sincronizadas con las escenas relevantes para contestarlas facilitan que los estudiantes orienten su atención en función de aquella información que interesa comprender en cada momento. De esta manera, está en consonancia con uno de los objetivos principales, según Underwood (1989) y Richards y Burns (2012), de las actividades de comprensión durante el visionado: guiar al estudiante a lo largo del texto.

3.3. Simplificación de la complejidad de la tarea. El hecho de que las preguntas sobreimpresas aparezcan secuencialmente y que, por tanto, solo sea necesario prestar atención a una de ellas en cada momento, en teoría, es más sencillo que responder a un grupo de preguntas que aparecen juntas en papel. Si esto fuera así, los aprendientes dispondrían de más memoria de trabajo⁴ para la comprensión del texto audiovisual. Según Miller (1956), la memoria de trabajo tiene una capacidad de siete elementos, más o menos dos. Cowan (2001) reduce el límite en adultos a tres a cinco elementos. Desde un punto de vista pedagógico, lo fundamental no es el número exacto, sino que “there is universal agreement that working memory when dealing with novel information is very limited in capacity” (Sweller et al., 2011, p. 42). La reducción de las necesidades cognitivas de la actividad es potencialmente beneficiosa, ya que, como alertan Vandergrift y Goh (2012), prestar atención a la imagen, al audio, y a la tarea simultáneamente puede llevar a la saturación de la memoria de trabajo. Como se ha mencionado arriba, los oyentes inexpertos son aquellos que pueden ver saturada su memoria de trabajo más rápidamente.

3.4. En caso de que un estudiante pierda la concentración, facilita que continúe la tarea a partir de la aparición de la siguiente pregunta sobreimpresa. Para que esto sea posible es preciso que la cuestión siguiente no dependa de la anterior. Cabe añadir que la pérdida de información puede generar ansiedad y que esta, de acuerdo Greist y Jefferson (2000), puede durar desde un instante hasta un tiempo prolongado.

⁴ La memoria de trabajo se define como “a limited capacity system allowing the temporary storage and manipulation of information necessary for such complex tasks as comprehension, learning and reasoning” (Baddeley, 2000: p. 418).

3.5. Valoraciones positivas de expertos en didáctica del ELE, lingüística española y/o en el uso de la tecnología, profesores de ELE universitarios y estudiantes adultos de ELE. En Casañ Núñez (2015a) se efectúa un estudio mixto de tipo convergente (Creswell, 2012, 2014; Creswell & Plano, 2011) para conocer la opinión de seis especialistas en didáctica del ELE, lingüística española y/o en el uso de la tecnología sobre una primera versión del marco teórico. Las respuestas cuantitativas y cualitativas muestran que, globalmente, los expertos están conformes con la mayoría los planteamientos del marco y, al mismo tiempo, revelan aspectos susceptibles de mejora. La consideración de sus opiniones lleva a la reformulación de la propuesta inicial. Cabe destacar que los especialistas están de acuerdo con las características formales de las preguntas sobreimpresas y con los beneficios arriba expuestos.

En Casañ Núñez (en prensa-b) se describe un estudio mixto de tipo convergente (Creswell, 2012, 2014; Creswell & Plano Clark, 2011) en el que cinco profesores de ELE universitarios valoran esta metodología en una situación que se asemeja a una prueba de evaluación. Los datos cuantitativos sugieren que la valoración global de los docentes es que las preguntas sobreimpresas ayudan a los aprendientes. Además, indican que existe un grado de acuerdo bastante elevado entre los profesores ($W = .725$, p exacto $< .001$). Los resultados obtenidos en el análisis cualitativo convergen con los cuantitativos y muestran que los profesores consideran que esta técnica facilita que los estudiantes focalicen la atención en los fragmentos relevantes del vídeo y que continúen la tarea si pierden la concentración (“ayudan a fijar la atención”, “creo que si te despistas por cualquier motivo, con las preguntas en subtítulos vuelves a coger el hilo”). El estudio también revela que los docentes tienen pocos conocimientos sobre programas de subtitulación, y que estarían dispuestos a aprender a utilizar una herramienta gratuita para sus clases de ELE.

La opinión de los estudiantes se investiga en Casañ Núñez (2016a, 2017a, 2017b). En estos trabajos participan cincuenta y cinco estudiantes de la Universidade de Coimbra con niveles de comprensión audiovisual en ELE B2+/C1 y B1+, y veintiocho alumnos de la Universität Rostock con niveles de comprensión audiovisual en ELE B1 y B2. Los datos cuantitativos sugieren que, globalmente, los estudiantes están de acuerdo con que las preguntas integradas en la imagen los ayudan a completar un test de comprensión audiovisual en ELE. Los resultados extraídos del análisis cualitativo convergen con los cuantitativos (“las preguntas en la pantalla ayudan”, “en general, me ha ayudado y valoro mucho la ayuda de las preguntas en la pantalla”) y sugieren que las preguntas sobreimpresas ayudan a focalizar la atención en los momentos importantes (“consiguen que la persona esté más atenta a la información”), y reducen el conflicto de atención entre

observar el vídeo y completar la actividad (“no tuve que mirar el papel y la pantalla al mismo tiempo (...) ayudan porque sabemos cuando van a pasar y nos ponemos más atentos”).

4. Limitaciones y futuras líneas de investigación

La investigación que ha dado lugar al marco teórico presenta varias limitaciones. En primer lugar, en todos los estudios se emplearon muestras por conveniencia, lo que limita el alcance de los resultados. En segundo lugar, el número de expertos y profesores que participaron fue reducido. En tercer lugar, para investigar el comportamiento visual de los informantes durante el visionado, no se utilizó tecnología de seguimiento ocular, sino que se grabó a los examinados con una cámara de vídeo y se contabilizó el tiempo que miraban en dirección a la pantalla. Cabe reconocer que mirar en dirección al vídeo no implica necesariamente estar concentrado en las imágenes. Por último, los estudios que investigaron el impacto de esta técnica en la comprensión y en la conducta visual, y cuál era la opinión de los estudiantes y profesores sobre esta metodología, lo hicieron en un solo contexto: una situación de examen en papel.

Se sugieren las siguientes líneas de investigación. En primer lugar, sería interesante replicar algunos de los estudios y comparar los resultados. En segundo lugar, para estudiar el comportamiento visual de los estudiantes durante la reproducción del vídeo, sería conveniente emplear tecnología de seguimiento ocular. Por último, sería beneficioso examinar cuál es el impacto de esta técnica en otros contextos: examen por ordenador, aprendizaje presencial y aprendizaje asistido por ordenador.

Agradecimientos

Parte de la investigación fue posible gracias a una ayuda del programa “Becas Iberoamérica. Jóvenes profesores e investigadores” del Banco Santander y a cuatro estancias de movilidad docente financiadas por el Programa Erasmus.

Referencias

- Alderson, J. C, Clapham, C, & Wall, D. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Bachman, L., & Palmer, A. (1996). *Language testing in practice*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Baddeley, A.D. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Science*, 4(11), 417-423. doi:10.1016/s1364-6613(00)01538-2
- Batty, A. O. (2015). A comparison of video- and audio-mediated listening tests with many-facet Rasch modeling and differential distractor functioning. *Language Testing*, 32(1), 3–20. doi:10.1177/0265532214531254
- Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: bases y procedimientos*. Madrid, España: Arco/Libros.
- Bright, K, & G. Cook (2010). *The colour, light and contrast manual: Designing and managing inclusive built environments*. Oxford, Reino Unido: Wiley-Blackwell.
- Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Casañ Núñez, J.C. (2007). Dos propuestas de explotación de cortometrajes: "Blanco o negro" y "El sueño de la maestra". *Foroele*, 3, 17-23. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/6497>
- Casañ Núñez, J.C. (2009). Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras. *MarcoELE*, 9, 1-141 (memoria de máster). Recuperado de <http://marcoele.com/suplementos/didactica-de-las-grabaciones-audiovisuales>
- Casañ Núñez, J. C. (2015a). Un marco teórico sobre el uso de preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo como subtítulos: un estudio mixto. *MarcoELE*, 20, 1-45. Recuperado de <http://marcoele.com/compreension-audiovisual-y-subtitulos/>
- Casañ Núñez, J. C. (2015b). Subtitulación de preguntas de comprensión audiovisual: ejemplificación en una secuencia de *Ópera prima* de Fernando Trueba. *Foroele*, 11, 45-56. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/7095>
- Casañ Núñez, J. C. (2016a). Actividades de comprensión audiovisual con preguntas integradas en forma de subtítulos: la opinión de catorce estudiantes universitarios de español lengua extranjera. *Skopos*, 7, 19-38. Recuperado de <https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/skopos/article/view/6896>

- Casañ Núñez, J. C. (2016b). Desarrollo de una prueba de comprensión audiovisual. *MarcoELE*, 22, 1-70. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/22/casan-prueba_audiovisual.pdf
- Casañ Núñez, J. C. (2017a). The effect of viewing comprehension questions as video captions on test takers' performance and visual behaviour in a Spanish language test. Manuscrito enviado para publicación.
- Casañ Núñez, J. C. (2017b). Testing audiovisual comprehension tasks with questions embedded in videos as subtitles: a pilot multimethod study. *The EUROCALL Review*, 25(1), 36-60. doi: doi.org/10.4995/eurocall.2017.7062 Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/eurocall/article/view/7062>
- Casañ Núñez, J. C. (en prensa-a). Diseño y fiabilidad de un cuestionario sobre la comprensión auditiva/audiovisual. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10(3).
- Casañ Núñez, J. C. (en prensa-b). Tareas de comprensión audiovisual con preguntas subtítuladas: valoraciones de cinco profesores universitarios de español como lengua extranjera. *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 4(1).
- Chang, A. C.-S., & Read, J. (2006). The effects of listening support on the listening performance of EFL learners. *TESOL Quarterly*, 40(2), 375-397. doi:10.2307/40264527
- Coniam, D. (2001). The use of audio or video comprehension as an assessment instrument in the certification of English language teachers: a case study. *System*, 29(1), 1-14. doi: 10.1016/S0346-251X(00)00057-9
- Consejo de Europa (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching and assessment*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press. Recuperado de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf
- Cowan, N. (2001). The magical number 4 in short-term memory: A reconsideration of mental storage capacity. *Behavioral and Brain Sciences*, 24(1), 87-114. doi:10.1017/s0140525x01003922
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Londres, Reino Unido: Pearson.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4ª ed.). Thousand Oaks, California, Estados Unidos: Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, Vicki L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (3ª ed.). Londres, Reino Unido: Sage Publications.

- Díaz Cintas, J. (2012). Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera. *Abehache, Revista da Associação Brasileira de Hispanistas*, 2(3). 95-114.
- Díaz Cintas, J. (2013). Subtitling: Theory, practice and research. En C. Millán, & F. Bartrina (eds.), *The Routledge Handbook of Translation Studies* (pp. 273-287). Londres, Reino Unido: Routledge.
- Díaz Cintas, J., & Remael, A. (2007). *Audiovisual translation: Subtitling*. Manchester, Reino Unido: St. Jerome Publishing.
- Eguaras, M. (2014). *Qué tipografía usar en libros impresos y digitales*. Mariana Eguaras Consultoría Editorial (Edición Kindle).
- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J., & Miller, L. (2005). *Second language listening*. Nueva York, Nueva York, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Gernsbacher, M. A. (2015). Video captions benefit everyone. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 2(1), 195–202. doi:10.1177/2372732215602130
Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5214590/>
- Giovannini, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M., & Simón, T. (1996). *Profesor en acción 3. Destrezas*. Madrid, España: Edelsa.
- Greist, J. H., & J. W. Jefferson (2000). Anxiety disorders. En H. H. Goldam (ed.), *Review of General Psychiatry* (5ª ed., pp. 284-300). Nueva York, Nueva York, Estados Unidos: McGraw-Hill Medical.
- Gruba, P. (1993). A comparison study of audio and video in language testing. *JALT Journal*, 15(1), 85-88.
- Incalcaterra McLoughlin, L., & Lertola, J. (2014). Audiovisual translation in second language acquisition. Integrating subtitling in the foreign-language curriculum. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 70–83. doi:10.1080/1750399x.2014.908558
- Londe, Z. C. (2009). The effects of video media in English as a second language listening comprehension tests. *Issues in Applied Linguistics*, 17(1), 41-50.
- Lynch, T. (2012). Traditional and modern skills. Introduction. En M. Eisenmann & T. Summer (eds.), *Basic issues in EFL teaching and learning* (pp. 69-81). Heidelberg, Alemania: Winter.
- Martínez Castillo, G. (2009). Presentaciones Digitales y Comunicación Interactiva.
Recuperado de <http://clasificaciontipografica.blogspot.com/es/>
- Martín Peris, E. (2007). La didáctica de la comprensión auditiva. *MarcoELE*, 5. Recuperado de: <http://marcoele.com/la-didactica-de-la-comprension-auditiva/> (Trabajo original publicado en 1991)

- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. *The Psychological Review*, 63, 81-97. doi:10.1037/h0043158
- Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. En A. Tashakkori & C. Teddlie (eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 189-208). Thousand Oaks, California, Estados Unidos: Sage.
- Muñoz, C. (2016). Effects of age and proficiency on subtitle reading. An eye-tracking study. Resumen recuperado de <https://congress.cc.jyu.fi/eurosla26/schedule/pdf/1435.pdf>
- Ockey, G. J. (2007). Construct implications of including still image or video in computer-based listening tests. *Language Testing*, 24(4), 517-537. doi: 10.1177/0265532207080771
- Peery, A. (2011). *Creating effective presentations: Staff development with Impact*. Plymouth, Reino Unido: Rowman & Littlefield Education.
- Porte, G. (2012). *Introduction*. En G. Porte (ed.), *Replication research in applied linguistics* (pp. 1-17). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Burns, A. (2012). *Tips for teaching listening*. Nueva York, Nueva York, Estados Unidos: Pearson Education.
- Riley, P. (1979). Viewing comprehension: "L'oeil écoute". *Mélanges CRAPEL*, 10, 80-95. Recuperado de <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/6riley.pdf>
- Rost, M. (2016). *Teaching and researching listening* (3ª ed.). Nueva York, Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Rubin, J. (1995). The contribution of video to the development of competence in listening. En D. J. Mendelshon & J. Rubin (eds.) *A guide for the teaching of second language listening* (pp. 151-165). San Diego, California, Estados Unidos: Dominic Press, Inc.
- Sherman, J. (1997). The effect of question preview in listening comprehension tests. *Language Testing*, (14)2, 185-213. doi:10.1177/026553229701400204
- Stempleski, S., & Tomalin, B. (2001). *Film*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Stoller, F. L. (1992). Using video in theme-based curricula. En S. Stempleski & P. Arcario (eds.), *Video in second language teaching: using, selecting and producing video for the classroom* (pp. 25-46). Nueva York, Nueva York, Estados Unidos: TESOL.
- Sueyoshi, A., & Hardison, D. M. (2005). The role of gestures and facial cues in second language listening comprehension. *Language Learning*, 55(4), 661-669. doi: 10.1111/j.0023-8333.2005.00320.x
- Suvorov, R. S. (2008). Context visuals in L2 listening tests: the effectiveness of photographs and video vs. audio-only format. *Retrospective theses and dissertations* (paper 15448). Recuperado de <http://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=16447&context=rtd>

- Suvorov, R. S. (2015). The use of eye tracking in research on video-based second language (L2) listening assessment: A comparison of context videos and content videos. *Language Testing*, 32(4), 463-483. doi: 10.1177/0265532214562099
- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. Londres, Reino Unido: Springer.
- Talaván, N. (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Madrid, España: Octaedro.
- Underwood, M. (1989). *Teaching listening*. Londres, Reino Unido: Longman.
- Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening*. Nueva York, Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Vanderplank, R. (2016). *Captioned media in foreign language learning and teaching: Subtitles for the deaf and hard-of-hearing as tools for language learning*. Londres, Reino Unido: Palgrave Macmillan.
- Wagner, E. (2007). Are they watching? Test-taker viewing behavior during an L2 video listening test. *Language Learning and Technology*, 11(1), 67-86. doi.org/10.1016/j.system.2010.01.003 Recuperado de
- Wagner, E. (2010a). The effect of the use of video texts on ESL listening test-taker performance. *Language Testing*, 27(4), 493-513. doi:10.1177/0265532209355668
- Wagner, E. (2010b). Test-takers' interaction with an L2 video listening test. *System*, 38(2), 280-291. doi.org/10.1016/j.system.2010.01.003
- Wagner, E. (2013). An investigation of how the channel of input and access to test questions affect L2 listening test performance. *Language Assessment Quarterly*, 10(2), 178-195. doi:10.1080/15434303.2013.769552
- York, E. Y. (2016). Effects from using subtitled audiovisual material in second language acquisition. An experimental study in a second language learning classroom in Norway (memoria de máster). Universidad Noruega de Ciencia y Tecnología, Trondheim, Noruega. Recuperado de <https://www.ntnu.edu/documents/1535402/35615794/The+Master+-+ready+for+print2.pdf/e0847e77-2019-4de6-936d-2fd097820384>

13. DISCUSIÓN

1. VALORACIONES DE EXPERTOS

En Casañ Núñez (2015a) se efectúa un estudio mixto de tipo convergente (Creswell, 2012, 2014; Creswell & Plano, 2011) para conocer la opinión de seis expertos en didáctica del ELE, lingüística española y/o en el uso de la tecnología sobre un marco teórico provisional que describe el uso de preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo como subtítulos. Ese trabajo pretende responder a dos preguntas de investigación:

1.1. ¿En qué medida los expertos están de acuerdo con la primera versión del marco teórico?

1.2. ¿Qué aspectos del marco teórico se debería modificar, según los expertos?

Las respuestas cuantitativas y cualitativas (v. tablas 16 y 17 en Casañ Núñez, 2015a) indican que, globalmente, los expertos están de acuerdo con la mayor parte de los planteamientos del marco teórico y, al mismo tiempo, revelan puntos susceptibles de mejora. La consideración de las valoraciones de los especialistas lleva a la reformulación de la propuesta inicial (v. Casañ Núñez, 2015a, pp. 28-33). Cabe comentar los resultados más relevantes. En primer lugar, en relación con la temporalización de las preguntas sobreimpresas, los expertos están “de acuerdo” (3 / 50 %) o “muy de acuerdo” (3 / 50 %) con que aparezcan segundos antes del fragmento relevante y hasta su finalización. Asimismo, recomiendan que la pregunta aparezca en un momento propicio para la lectura, es decir, cuando no ocurra nada fundamental, para no crear un conflicto intenso entre el deseo de ver el vídeo y la necesidad de leer la pregunta. En segundo lugar, están conformes con las características formales de los subtítulos: un máximo de dos líneas (“totalmente de acuerdo”, “de acuerdo”), localización en la parte inferior sobre una franja negra para no invadir y dañar la imagen estética del vídeo (“posiblemente sea una buena opción”, “de acuerdo”), número de caracteres por línea (“sí”, “totalmente de acuerdo”), etc. También formulan algunas recomendaciones. Por ejemplo, se sugiere emplear preferentemente fuentes sin remates. Este tipo de fuentes transmiten alegría y seguridad (Martínez Castillo, 2009) y son más fáciles de leer en una pantalla (Eguaras, 2014). En tercer lugar, la moda de los ítems Likert y los comentarios revelan que están “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con los posibles beneficios de esta metodología: reducción del conflicto de atención (“no solo reduce el conflicto, sino que focaliza la atención”), focalización de la atención en los momentos relevantes (“intuitivamente creo que sí”, “la afirmación es razonable”), en caso de perder la concentración facilita continuar la actividad a partir de la

siguiente pregunta sobreimpresa (“sí”, “parece lógico”), etc. Asimismo, los expertos hacen algunas matizaciones. Por ejemplo, en relación con la posibilidad de continuar la actividad, se indica que la ansiedad generada por la pérdida de información puede perdurar durante todo el visionado. De acuerdo con Greist y Jefferson (2000) la ansiedad puede durar de instantes a largos periodos de tiempo. En cuarto lugar, los especialistas están “en desacuerdo” con que pueda existir un rechazo inicial hacia el procedimiento por desconocimiento (“me parece difícil que alguien rechace este tipo de método docente”, “no veo la razón”). Estudios posteriores (Casañ Núñez, 2016a, 2017b, 2017d) demuestran que la valoración de los estudiantes de ELE es positiva.

2. ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

2.1. Desarrollar un test de comprensión audiovisual para estudiantes de ELE con dos variantes

En Casañ Núñez (2016b) se describe el proceso de planificación, diseño y experimentación de un test de comprensión audiovisual con dos variantes: una tradicional y otra experimental. En ambas versiones, la prueba se entrega a los examinados en papel. En la experimental, además, los enunciados de las preguntas de comprensión audiovisual aparecen integrados en la imagen en forma de subtítulos. Los destinatarios del test son estudiantes adultos de ELE capaces de ver cine subtulado. El ámbito de uso de la lengua meta es la comprensión de conversaciones informales del ámbito personal procedentes de comedias románticas cinematográficas españolas. La prueba se administraría junto a otros instrumentos en estudios posteriores (v. Casañ Núñez, 2017b, 2017d).

En la fase de experimentación se realizan seis estudios con la finalidad de pilotar los test, averiguar si la versión tradicional es factible para oyentes competentes y determinar el nivel aproximado de los textos de entrada y los ítems. A continuación, se discuten los resultados de los tres estudios más relevantes. En el cuarto siete hablantes nativos completan la versión tradicional de la prueba. El hecho de que los informantes respondan al test adecuadamente indica que la prueba es factible para hablantes competentes. El quinto estudio consiste en una prueba piloto en la que participan cuarenta y un estudiantes de ELE adultos (veintidós en el grupo de control y diecinueve en el de tratamiento). Las observaciones de los examinados durante la administración de la prueba y en la posterior corrección sugieren que las indicaciones sobre la estructura de la prueba, las presentaciones de los textos de entrada, la explicación sobre el funcionamiento de las preguntas sobreimpresas para el grupo de tratamiento y la redacción de los ítems son comprensibles para los informantes. Los datos de las dos variantes del instrumento se

someten a análisis de facilidad, discriminación, fiabilidad y descriptivos. Además, se calculan las correlaciones entre los test y dos tareas de un examen de comprensión auditiva elaborado por Hidalgo de la Torre (coord., 2013: pp. 52-53). Los índices de facilidad de los ítems de las dos versiones de la prueba resultan adecuados teniendo en cuenta las estimaciones del nivel de comprensión audiovisual de los participantes y de los ítems. Con respecto al análisis de discriminación, todos los ítems presentan correlaciones elemento-total corregidas admisibles o aceptables de acuerdo con Green (2013) y Henning (1987, citado en Green, 2013), excepto el primero de cada prueba. Este ítem tiene objetivos específicos y por ello es aceptable que así (v. § 2.1.6. y 2.3.5.4.3. en Casañ Núñez, 2016b). En cuanto al análisis descriptivo, las medias elevadas en ambos test sugieren que las pruebas son accesibles para los participantes. En relación con la fiabilidad interna, en la versión tradicional es $\alpha = .650$ y en la experimental $\alpha = .705$. Según Field (2009) y Pallant (2011), los alfas iguales o superiores a .7 se suelen considerar aceptables. Para Suhr y Shay (2009), el valor depende del propósito del instrumento. De acuerdo con estos autores, los valores de alfa iguales o mayores a .6 son admisibles en instrumentos con fines de investigación. En cuanto a las correlaciones, como es esperable, las dos actividades de la prueba de comprensión auditiva están relacionadas significativamente con la versión tradicional del test de comprensión audiovisual ($r_s = .833$, $p < .01$) y con la versión experimental ($r_s = .592$, $p < .01$). Como el valor de los coeficientes es superior a .5, las correlaciones son fuertes (Cohen, 1988). En conclusión, los resultados muestran que las dos variantes de la prueba son adecuadas para los objetivos de investigación con que están diseñadas. Cabe mencionar algunas limitaciones del estudio. En primer lugar, no está totalmente controlada la amenaza a la validez interna conocida como difusión de tratamientos (Sans Martín, 2011: p. 27). Y en segundo lugar, no se efectúa un análisis factorial para investigar el constructo subyacente del test porque el número de casos es insuficiente (según Tabachnik & Fidell [2007], trescientos casos es el mínimo recomendable).

El sexto estudio tiene el propósito determinar el nivel aproximado de los textos y de los ítems en relación con el *MCER*. Con este fin, se configura un panel de nueve jueces y se emplea de forma parcial la metodología del *Manual for relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages* (Consejo de Europa, 2009). La investigación permite estimar el nivel de los textos y los ítems con un grado de indefinición de dos niveles del *MCER*. A pesar de ello, el estudio es limitado en la medida en que se aplican de forma parcial los principios del manual (v. § 2.3.6.4 en Casañ Núñez, 2016b).

2.2. Diseñar y conocer la fiabilidad de un cuestionario sobre la comprensión auditiva/audiovisual

En Casañ Núñez (en prensa-a) se comunica el diseño y la fiabilidad de un cuestionario para estudiantes adultos de ELE que sería administrado posteriormente (v. Casañ Núñez, 2017b, 2017d). El instrumento se diseña a partir de las necesidades de investigación, las recomendaciones metodológicas de varios autores (Brown, 2001; Cohen et al., 2011; Creswell, 2012; De Vaus, 2002; Dörnyei, 2003, 2007; Murillo Torrecilla, 2004), la consulta de cuestionarios con contenidos próximos (Coniam, 2001; García-Romeu, 2006; Minera Reyna, 2010; Sueyoshi & Hardison, 2005; Suvorov, 2008), las aportaciones de tres profesoras universitarias, y los resultados de una prueba piloto. Para estimar la fiabilidad se utiliza el método del cuestionario repetido (Brown, 2001, p. 171-172). Se puede deducir que las instrucciones durante la administración y la formulación de los ítems son comprensibles porque los informantes no manifiestan tener dificultades y porque en los análisis de frecuencias de los ítems no hay valores perdidos ni anómalos. En cuanto a la fiabilidad test-retest, los coeficientes de correlación de Spearman en los ítems ordinales ($r_s = .522-.879$, $p < .05$) y el índice de kappa de Cohen en el ítem nominal ($k = .747$, $p < .001$) revelan que el cuestionario es fiable. Cabe mencionar algunas limitaciones del estudio. Por un lado, el número de informantes es reducido (20), y por otro, el método test-retest no es perfecto (De Vaus, 2002).

3. VALORACIONES DE ESTUDIANTES ADULTOS DE ELE

La opinión de los estudiantes se examina en Casañ Núñez (2016a, 2017b, 2017d). En estos trabajos se administran tres instrumentos: un cuestionario pretest (v. Casañ Núñez, en prensa-a) que completan los grupos de control y tratamiento, un test de comprensión audiovisual con variantes diferenciadas para los grupos de control y tratamiento (v. Casañ Núñez, 2016b) y un cuestionario posttest para el grupo experimental. En Casañ Núñez (2016a) participan catorce estudiantes de la Universidade de Coimbra (nivel de comprensión audiovisual en ELE B2+/C1), en Casañ Núñez (2017d) cuarenta y un estudiantes de la Universidade de Coimbra (nivel de comprensión audiovisual en ELE B1+), y en Casañ Núñez (2017b) veintiocho estudiantes de la Universität Rostock (niveles de comprensión audiovisual en ELE B1 y B2).

3.1. ¿Qué importancia tiene para los estudiantes practicar la comprensión auditiva/audiovisual en clase para aprender español? ¿Qué tipo de grabaciones (audio o vídeo) prefieren los aprendientes para practicar la comprensión

auditiva/audiovisual en el aula? ¿Los estudiantes consideran que la imagen del vídeo los ayuda a comprender lo que dicen los interlocutores? ¿Cómo practican los aprendientes la comprensión auditiva/audiovisual fuera del aula?

Estas cuestiones se investigan en Casañ Núñez (2017b, 2017d). Globalmente, los resultados de ambos trabajos son similares. En relación con la primera pregunta, en ambos estudios la practica totalidad de los informantes considera que practicar la comprensión auditiva/audiovisual en el aula tiene mucha o muchísima importancia. Estos resultados son congruentes con el peso de esta actividad comunicativa en la comunicación (“we listen to twice as much language as we speak, four times as much as we read, and five times as much as we write”, Celce-Murcia & Olshtain, 2000, p. 102), y en la adquisición (hipótesis del *input* comprensible). En cuanto a la segunda pregunta, en ambos estudios la mayor parte de los estudiantes no muestra predilección por el audio o el vídeo. No obstante, muchos más participantes prefieren los textos audiovisuales antes que los auditivos. Esta inclinación por el vídeo podría deberse al efecto positivo de este medio en la motivación (Flowerdew & Miller, 2005; Ur, 1994, 1999; Vandergrift & Goh, 2012). Con respecto a la tercera cuestión, en torno al 70 % de los informantes considera que la imagen ayuda mucho o muchísimo a comprender a los interlocutores. Estos resultados son semejantes a los obtenidos por Sueyoshi y Hardison (2005, p. 682) y por Wagner (2010b, p. 287), y contrastan con los de Alderson et al. (1995), Coniam (2001) y Suvorov (2008). Esta aparente contradicción podría deberse a la mayor o menor intensidad del conflicto de atención visual entre el vídeo y completar la tarea, la focalización de las preguntas, la complejidad de la tarea, etc. Por último, por lo que se refiere a la manera de practicar la comprensión auditiva/audiovisual fuera del aula, las formas más frecuentes son escuchar grabaciones de audio y vídeo para nativos. Además, los informantes utilizan más a menudo *realia* que materiales diseñados para el aprendizaje del ELE.

3.2. ¿En qué medida los estudiantes están de acuerdo o en desacuerdo con que las preguntas integradas como subtítulos los ayudan a completar un test de comprensión audiovisual en ELE?

3.3. ¿Se puede extraer alguna conclusión de las respuestas cualitativas de los estudiantes? ¿Cuál?

Estos aspectos se investigan en Casañ Núñez (2016a, 2017b, 2017d) a través de una escala Likert de tres puntos y preguntas abiertas. En relación con la escala, cada “en desacuerdo” se contabiliza como un punto, cada “ni de acuerdo ni en desacuerdo” como dos, y cada “de acuerdo” como tres. De este modo, cuanto mayor sea la puntuación en la

escala, mayor el grado de acuerdo. Los elevados valores de la media en Casañ Núñez (2016a, 11.50 sobre un máximo de 15, $\alpha = .825$) y Casañ Núñez (2017d, 21.47 sobre un máximo de 27, $\alpha = .778$) sugieren que, globalmente, los estudiantes están de acuerdo con que las preguntas sobreimpresas los ayudan a completar un test de comprensión audiovisual en ELE. En Casañ Núñez (2017b), la media de la escala es 18.36 sobre un máximo de 27 ($\alpha = .767$), lo que indica que consideran que las preguntas sobreimpresas son útiles en cierta medida. Se pueden extraer varias conclusiones de las respuestas cualitativas. En primer lugar, refuerzan los resultados obtenidos en las escalas (“las preguntas en la pantalla ayudan”, “en general, me ha ayudado y valoro mucho la ayuda de las preguntas en la pantalla”). En segundo lugar, varios comentarios sugieren que las sobreimpresiones ayudan a focalizar la atención en los momentos relevantes (“consiguen que la persona esté más atenta a la información”), y que reducen el conflicto de atención entre ver el vídeo y completar la tarea (“no tuve que mirar el papel y la pantalla al mismo tiempo (...) ayudan porque sabemos cuando van a pasar y nos ponemos más atentos”). Todas las consideraciones se han contemplado en el marco teórico que describe esta metodología (Casañ Núñez, 2015a).

3.4. ¿Los aprendientes consideran que alguna pregunta sobreimpresa ayuda más o menos que las otras?

Esta cuestión se analiza en Casañ Núñez (2017b, 2017d). En ambos trabajos se obtienen resultados muy semejantes. Tanto en el primero como en el segundo, los test de Friedman indican que hay diferencias significativas en la clasificación de las preguntas sobreimpresas: $\chi^2(6, n = 14) = 22.160, p = .001$; $\chi^2(6, n = 19) = 16.653, p = .011$. En ambos estudios se observa que las preguntas sobreimpresas que carecen de un efecto focalizador de la atención en los momentos relevantes (ítems que implican comprensión global y que aparecen en los últimos segundos del vídeo) tienen valoraciones inferiores a las preguntas sobreimpresas que sí están sincronizadas con los fragmentos pertinentes. Asimismo, en ambos trabajos las pruebas de los rangos con signo de Wilcoxon con la corrección de Bonferroni revelan que esta diferencia en la clasificación es estadísticamente significativa. Por tanto, los resultados sugieren que el grado de focalización es uno de los criterios empleados para valorar la utilidad de las preguntas. No obstante, para confirmarlo es necesario plantear esta cuestión a los estudiantes en un futuro estudio. Aunque los informantes consideran que las preguntas sobreimpresas sin efecto focalizador son menos útiles que las demás, estas pueden aportar dos beneficios: por un lado, permiten practicar la comprensión global, y, por otro, permiten mantener el plano de trabajo en pantalla frente a visionados con las preguntas en papel (Casañ Núñez, 2015a, p. 32). Ambos estudios

cuentan con limitaciones: el número de participantes es reducido y la selección de las muestras es no probabilística. No constituye una justificación, pero este último punto débil es muy frecuente en la investigación experimental en ciencias humanas (Dörnyei, 2007, p. 99).

3.5. ¿Los aprendientes están a favor de que las preguntas aparezcan en la imagen (además de en papel) en la prueba de comprensión audiovisual del examen final de ELE?

Este aspecto se investiga en Casañ Núñez (2017d). Aproximadamente, el 70 % de los estudiantes está a favor, el 20 % no está seguro y el 10 % en contra. Estos resultados sugieren que los informantes consideran que las preguntas sobreimpresas son útiles y, de ese modo, apoyan las conclusiones obtenidas en 3.2. y 3.4. Las limitaciones del estudio se han expuesto al final de 3.4.

4. VALORACIONES DE PROFESORES DE ELE

En Casañ Núñez (en prensa-b) se describe un estudio mixto de tipo convergente (Creswell, 2012, 2014; Creswell & Plano Clark, 2011) en el que cinco profesores de ELE de la Universitat de València expresan su opinión sobre el uso de preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo en forma de subtítulos y sincronizadas con los fragmentos relevantes. Con este trabajo se pretende responder a las siguientes preguntas:

4.1. ¿En qué medida los profesores están de acuerdo con que las preguntas integradas en el vídeo ayudan a los estudiantes de ELE a completar las tareas de un test comprensión audiovisual?

4.2. ¿Hay acuerdo entre los docentes en la valoración de las preguntas sobreimpresas?

4.3. ¿Los profesores saben usar algún programa de subtitulación? En caso negativo, ¿estarían dispuestos a aprender a utilizar uno gratuito para sus clases de ELE?

4.4. Si hubiera materiales disponibles para la enseñanza del ELE que emplearan esta metodología, ¿los profesores los utilizarían?

4.5. ¿Se observaban coincidencias o divergencias entre las opiniones de los profesores y los expertos en relación con esta técnica?

El elevado valor de la media de la escala Likert ($\alpha = .947$, $M = 19.60$ sobre un máximo de 24, $DE = 4.037$) indica que, globalmente, la valoración de los profesores es que las preguntas integradas en el vídeo ayudan a los estudiantes. Asimismo, se observa un grado

de acuerdo bastante elevado entre los docentes ($W = .725$, p exacto $< .001$). Los resultados extraídos del análisis cualitativo convergen con los cuantitativos y, al mismo tiempo, revelan en qué consiste la ayuda y para qué niveles es adecuada la técnica. Por lo que se refiere al primer punto, los profesores consideran que esta técnica facilita que los estudiantes focalicen la atención en los fragmentos relevantes del texto audiovisual y que continúen la actividad si pierden la concentración (“ayudan a fijar la atención”, “creo que si te despistas por cualquier motivo, con las preguntas en subtítulos vuelves a coger el hilo”). Con respecto al nivel, la mayoría opina que la metodología es adecuada para estudiantes principiantes (“creo que en niveles iniciales sería otra forma de ayudar a los estudiantes en la comprensión”, “puede estar bien para niveles bajos”) y el 40 % contempla un uso puntual con textos audiovisuales complejos (“para estudiantes de niveles superiores no estoy seguro de si yo lo utilizaría o no. Tal vez ocasionalmente sí, dependiendo de la dificultad del material audiovisual con el que trabajemos”), y para variar el método de enseñanza (“quizás no tanto para B1 o B2, aunque siempre viene bien alternar la metodología”).

La investigación también aporta otras informaciones. Los docentes tienen pocos conocimientos sobre programas de subtitulación, lo que impide que puedan diseñar de forma autónoma actividades con preguntas sobreimpresas u otros materiales didácticos en que sea necesario editar vídeo (v. p. ej. Talaván, 2013). Sin embargo, todos estarían dispuestos a aprender a utilizar un programa de subtitulación gratuito para sus clases de ELE. Además, la mayoría manifiesta que usaría materiales preparados que emplearan preguntas sobreimpresas.

Por último, se comparan las opiniones de los profesores de ELE con las de un grupo de expertos que participa en otro estudio (v. Casañ Núñez, 2015a). No se encuentran discrepancias, y se identifican tres aspectos en los que hay coincidencias. En primer lugar, globalmente, las valoraciones de unos y otros son positivas. En segundo lugar, hay similitudes en relación con algunos de los posibles beneficios de la técnica, puesto que tanto los profesores como los especialistas consideran que las sobreimpresiones ayudan a focalizar la atención y que facilitaban continuar la actividad a partir de la siguiente pregunta en pantalla.

Las mayores limitaciones del estudio radican en el reducido número de participantes (cinco) y en que la metodología de presentación de las preguntas se valora solamente en una situación controlada y artificial (sin estudiantes).

5. EFECTO DE LAS SOBREIMPRESIONES EN LA COMPRESIÓN Y EN LA CONDUCTA VISUAL

5.1. ¿El uso de preguntas integradas en el vídeo en forma de subtítulos y sincronizadas con los fragmentos relevantes incrementa el desempeño de los examinandos en una prueba de comprensión audiovisual de L2/LE? ¿Los examinados que efectúan el test con las tareas en papel y las preguntas sobreimpresas obtienen mejores o peores resultados que los que realizan la misma prueba solo con las preguntas en papel?

Esa cuestión se investiga en Casañ Núñez (2017b, 2017d). En ambos trabajos se formula la hipótesis de que el grupo experimental obtendrá mejores resultados en la prueba que el grupo de control gracias a la ayuda proporcionada por las preguntas sobreimpresas en el vídeo. En Casañ Núñez (2017d) el grupo de control obtiene mejores resultados que el grupo experimental, pero esta diferencia no es estadísticamente significativa: $U = 203.500$, $z = -.147$, p (bilateral) = .885, $r = -0.023$. En Casañ Núñez (2017b) es el grupo de tratamiento el que supera al de control. No obstante, de nuevo, la diferencia no es estadísticamente significativa: $t(26) = -.722$, p (bilateral) = .477, $r = 0.14$. Los resultados sugieren que las preguntas sobreimpresas no tienen ningún efecto en el desempeño de los examinandos en una prueba de comprensión audiovisual de L2/LE. En otras palabras, no se confirma la hipótesis. Se contemplan dos explicaciones. En primer lugar, tal vez la hipótesis es incorrecta. Puede que las preguntas sobreimpresas ni ayuden ni perjudiquen cuando se combinan con preguntas en papel por alguna razón. En segundo lugar, quizá la hipótesis es correcta pero no se verifica por algún motivo. Es posible que los grupos de control y tratamiento de los estudios no sean equivalentes. Aunque los grupos que se comparan comparten muchas características, no se efectúan pretest para determinar su nivel de comprensión audiovisual en ELE.

5.2. ¿Durante qué porcentaje de tiempo los examinandos observan los textos audiovisuales? ¿Los examinados que efectúan el test con las tareas en papel y las preguntas sobreimpresas miran los textos audiovisuales más o menos tiempo que los que realizan la prueba con las preguntas en papel?

En Casañ Núñez (2017b) se contabiliza el tiempo que los estudiantes de ELE observan el vídeo en dos situaciones. El grupo de control efectúa un test de comprensión audiovisual en papel, y el grupo de tratamiento realiza la misma prueba con las preguntas en papel y los enunciados de las preguntas integrados en la imagen. La hipótesis de partida consiste en que el grupo de tratamiento observará los textos audiovisuales más tiempo que el grupo de control. Esta suposición se fundamenta en que, frente a las actividades de comprensión en papel, las preguntas sobreimpresas y sincronizadas pueden reducir el conflicto de atención visual, al integrar dentro del mismo campo visual el texto y la pregunta de comprensión

relevante. Los resultados respaldan la hipótesis. De media, el grupo de tratamiento mira en dirección a la pantalla más tiempo que el grupo de control (70.03 % frente a 62.05 %). Esta diferencia es estadísticamente significativa: $t(24) = -2.413$, p (bilateral) = .024. Y además, como el efecto es medio / grande ($r = 0.442$), representa un hallazgo bastante importante. Otros autores han contabilizado el tiempo que los examinandos visualizan el vídeo en pruebas de comprensión en L2/LE: 44.9 % del tiempo de reproducción (Ockey, 2007), 69 % (Wagner, 2007), 47.9 % (Wagner, 2010), y 58 % en *content videos* y 51 % *context videos* (Suvorov, 2015). Si se comparan estos porcentajes con el encontrado en el presente estudio con preguntas sobreimpresas (70.03 %), el resultado es favorable. Esto sugiere que esta técnica es un procedimiento eficaz para reducir el conflicto de atención visual entre ver el vídeo y completar la tarea. La investigación tiene una limitación metodológica importante. Para estudiar la conducta visual, no se utiliza tecnología de seguimiento ocular, sino que se graba a los participantes con una cámara de vídeo situada detrás de ellos y se contabiliza el tiempo que miran en dirección a la pantalla.

6. REFORMULACIÓN DEL MARCO TEÓRICO

La investigación lleva a la modificación de la propuesta anterior (v. Casañ Nuñez, 2015a). El nuevo marco teórico está disponible en el capítulo 12.

14. CONCLUSION

Listening, watching, reading and writing simultaneously in a foreign language is a very complex task. On the one hand, there is a conflict of visual attention between viewing the video and completing a written activity at the same time. On the other hand, there seems to be “universal agreement that working memory when dealing with novel information is very limited in capacity” (Seller, Ayres & Kaluga, 2011, p. 42). As Vandergrift and Goh (2012) underline, paying attention to the image, the audio, and the task simultaneously can lead to working memory overload. This complexity helps to explain the low degrees of attention given to the video in studies that investigated test-takers’ viewing rates during foreign language video-based listening comprehension tests: in Ockey (2007) students watched the video 44.9% of the playing time, in Wagner (2007) 69%, in Wagner (2010b) 47.9%, in Suvorov (2015) 58% in content videos and 51% in context videos, and in Casañ Núñez (2017) 62.05%. These relatively low degrees of attention to the video image may have a negative effect both on comprehending the videotext and on the development of this skill.

The aim of this thesis by publication was to develop a framework for using audiovisual comprehension questions imprinted in the video image in the form of subtitles and synchronized with the relevant fragments, for the purpose of foreign language learning and testing. Compared to viewings where the comprehension activity is available only on paper, this innovative technique may provide some benefits. For example, it could minimize the conflict in visual attention between watching the video and completing the task, by spatially and temporally approximating the questions and the relevant fragments. Moreover, it could reduce the cognitive load of the task, since students would only need to pay attention to one imprinted question at a time, instead of different simultaneous printed questions on paper. The methodology could be especially beneficial for adult students with a low level of language proficiency. It is suitable for paper-and-pencil listening/audiovisual comprehension tasks for language learning or testing and for computer-assisted language learning or computer-assisted language testing.

A multiphase mixed methods design (Creswell, 2014, Creswell & Plano Clark, 2011) was employed. The investigation involved several interrelated studies, with the purpose of (a) ascertaining the opinions of specialists in teaching Spanish as a Foreign Language (SFL), Spanish linguistics and/or the use of technology, SFL teachers, and SFL learners about this methodology, and (b) researching whether the viewing comprehension questions as video captions had an impact on test-takers’ performance and visual behaviour in a Spanish language test.

Overall, experts, SFL students and SFL teachers have positive opinions about this technique (Casañ Núñez, 2015a, 2016a, 2017b, 2017d, en prensa-b). In general terms, specialists agree that the technique can be useful for teaching listening/viewing comprehension, and that it can provide various benefits compared to viewings where the activity is available only on paper; among them, we would like to point out that it can minimize the conflict in visual attention between watching a video and completing an activity at the same time, that it helps FL students to focus their attention towards the viewing comprehension objectives, and in the event that a learner loses concentration, he/she is aided toward completing the activity when the following question appears on the screen. With regard to SLF teachers, globally, they consider that imprinted questions are beneficial for FL learning, and they coincide with the experts in some of the advantages. As for students, overall, they agree that embedded questions helped them to complete a viewing comprehension test; in addition to that, their comments suggest that imprinted questions focalise attention in relevant moments, and that they minimize the conflict of visual attention.

Imprinted questions do not have a statistically significant effect on FL learners' audiovisual comprehension test performance (Casañ Núñez, 2017b, 2017d). However, they have a positive impact on test takers' visual behaviour in an audiovisual comprehension test (Casañ Núñez, 2017b). On average, examinees that took the test with the questions embedded in the video as subtitles looked towards the video a higher percentage of the playing time ($M = 70.034\%$, $SD = 6.248$) than test-takers that took the same test without imprinted questions ($M = 62.052\%$, $SD = 9.871$). This difference was statistically significant: $t(24) = -2.413$, p (two tailed) = .024. Besides, the effect was medium to large ($r = 0.442$) and so it represented a fairly substantive finding.

The main contribution of the thesis lies in the fact that we have formulated a framework for using audiovisual comprehension questions imprinted in the video image based on a thorough literature review and research (see discussion). Thus, the research goal has been accomplished. In addition to that, the research instruments developed may be employed (with or without adaptations) in replication studies or in other investigations addressing issues related to listening/viewing comprehension.

The investigation has a number of shortcomings. To begin with, informants were selected by non-probabilistic sampling. As Dörnyei (2007, p. 99) points out, this weakness is present in most experimental studies in the social sciences. Second, the number of experts and teachers that participated was small. Third, in order to research the effect of questions

embedded in videos as subtitles on test-takers' visual behaviour, eye tracking technology was not used. Instead, informants were videotaped while they took the test. When a test-taker oriented his head towards the screen while the video was playing, it was considered that he/she was watching the video. It must be acknowledged, however, that looking towards the video screen does not necessarily imply paying attention to the video image. Fourth, the studies that have addressed the impact of this technique on comprehension, on visual behaviour and which have ascertained the opinion of students have done so in a single context: a paper and pencil test.

This leads us to various directions for future research. First, it would be beneficial to replicate some studies with larger samples and compare the results. Second, so as to investigate the impact of imprinted questions on FL learners' viewing behaviour with regard to the video image, it would be worthwhile to use eye-tracking technology. Third, further research is needed to investigate this technique in other contexts: a classroom learning situation, computer-assisted language learning and computer-assisted language testing. We are glad to mention that in Spring 2017 we did a research stay at the University of Edinburgh to address one of these limitations.

15. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Altman, D. G. (1991). *Practical statistics for medical research*. Londres, Reino Unido: Chapman & Hall.
- Alderson, J. C. (2005). *Diagnosing foreign language proficiency: The interface between learning and assessment*. Nueva York, Nueva York, Estados Unidos: Continuum.
- Alderson, J. C., Clapham, C., & Wall, D. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Alderson, J.C., Figueras, N., Kuijper, H., Nold, G., Takala, S., & Tardieu, C. (2006). Analysing tests of reading and listening in relation to the Common European framework of reference: The experience of The Dutch CEFR construct project. *Language Assessment Quarterly*, 3(1), 3-30. doi:10.1207/s15434311laq0301_2
- Allan, M. (1984). Viewing comprehension in the EFL classroom. *ELT Journal*, 38(1), 21-26.
- Allen, I. E., & Seaman, C. A. (2007). Likert scales and data analyses. *Quality Progress*, 40(7), 64-65.
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J.L. (2003). *Cómo hacer una investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ambròs Pallarès, A., & Breu Pañella, R. (2007). *Cine y educación: el cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona, España: Graò.
- Amenós Pons, J. (1999). Largometrajes en el aula de ELE. Algunos criterios de selección y explotación. En *Actas X Congreso Internacional de ASELE* (pp. 769-783). Cádiz, España: Universidad de Cádiz.
- Anderson, A., & Lynch, T. (1988). *Listening*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Anderson, D., & Field, D. (1983). Children's attention to television: Implications for production. En M. Meyer (ed.), *Children and the formal features of television: approaches and findings of experimental and formative research* (pp. 56-96). Munich, Alemania: Saur.
- Anderson, D. R., & Lorch, E. P. (1983). Looking at television: action or reaction. En J. Bryant & D. R. Anderson (eds.), *Children's understanding of television: research on attention and comprehension* (pp. 1-33). Nueva York, Nueva York, Estados Unidos: Academic Press.
- Arcario, P. (1991). Criteria for selecting video materials. En S. Stempleski & P. Arcario (eds.), *Video in second language teaching: using, selecting and producing video for the classroom* (pp. 109-121). Nueva York, Nueva York, Estados Unidos: TESOL-
- Arconada Melero, M. A. (2002). Las nuevas tecnologías y el enfoque comunicativo del área de Lengua: ¿Consumismo tecnológico o renovación curricular? En R. González

- Fernández (coord.), *Aplicaciones de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de la lengua castellana* (pp. 159-180). Madrid, España: Ministerio de Educación.
- Arnold, J. (2000). Seeing through listening comprehension exam anxiety. *Tesol quarterly*, 34(4), 777-786. doi:10.2307/3587791
- Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (2015). *Marco General de los Medios en España*. Recuperado de <http://www.aimc.es/-Descarga-Marco-General-Asociados-.html>
- Bachman, L., & Palmer, A. (1996). *Language testing in practice*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Baddeley, A.D. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Science*, 4(11), 417-423. doi:10.1016/s1364-6613(00)01538-2
- Baddeley, A.D. (2001). The magic number and the episodic buffer. *Behavioral and Brain Sciences*, 24(1), 117–118. doi:10.1017/s0140525x01253928
- Baddeley, A. D., & G. Hitch (1974). Working memory. En G.H. Bower (ed.), *Psychology of Learning and Motivation* (vol. 8, pp. 47–89). Nueva York, Nueva York, Estados Unidos: Academic Press. doi:10.1016/s0079-7421(08)60452-1
- Baños-Piñero, R., & Chaume, F. (2009). Prefabricated orality: A challenge in audiovisual translation. *Intralinea, Special Issue: The Translation of Dialects in Multimedia*. Recuperado de <http://www.intralinea.org/specials/article/1714>
- Baralo Ottonelo, M., & Martín Leralta, S. (coords., 2010). *LETRA-Diploma de lengua española para trabajadores inmigrantes. Guía del profesor*. Madrid, España: Universidad Nebrija: http://www.diplomalettra.com/examen_letra/pdf/LETRA_guia_para_el_profesor.pdf
- Battaglia, M. P. (2008). Nonprobability Sampling. In P. J. Lavrakas (Ed.), *Encyclopedia of Survey Research Methods* (pp. 523-526). Thousand Oaks, California, Estados Unidos de América: SAGE Publications, Inc.
- Batty, A. O. (2015). A comparison of video- and audio-mediated listening tests with many-facet Rasch modeling and differential distractor functioning. *Language Testing*, 32(1), 3–20. doi:10.1177/0265532214531254
- Bejar, I., Douglas, D., Jamieson, J., Nissan, S., & Turner, J. (2000). *TOEFL 2000 Listening framework: A working paper*. Princeton, Nueva Jersey, Estados Unidos: Educational Testing Service. Recuperado de <http://ets.org/Media/Research/pdf/RM-00-07.pdf>
- Bere, E., & Bjørkelund, L. A. (2009). Test-retest reliability of a new self reported comprehensive questionnaire measuring frequencies of different modes of adolescents commuting to school and their parents commuting to work - the ATN questionnaire. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 6(1), 1-5. doi:10.1186/1479-5868-6-68

- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid, España: Espasa-Calpe.
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2015). ¿Pueden las escalas Likert aumentar en sensibilidad? *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 129-147. doi: 10.1344/reire2015.8.2828
- Bordón, T. (2001). La evaluación de la comprensión auditiva en aprendices de E/LE. *Revista Carabela*, 49, 77-101. Madrid, España: SGEL.
- Bordón, T. (2004). La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva. En J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 983-1003). Madrid, España: SGEL.
- Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: bases y procedimientos*. Madrid, España: Arco/Libros.
- Briggs, S. R., & Cheek, J. M. (1986). The role of factor analysis in the development and evaluation of personality scales. *Journal of Personality* 54(1), 106-148.
- Bright, K, & G. Cook (2010). *The colour, light and contrast manual: Designing and managing inclusive built environments*. Oxford, Reino Unido: Wiley-Blackwell.
- Brown G., Anderson, A., Shillcock, R., & Yule, G. (1984). *Teaching talk*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language: An approach based on the analysis of conversational English*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Brown, J. D. (2011). Likert items and scales of measurement? *Shiken: JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, 15(1), 10-14.
- Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Buck, G. & Tatsuoaka, K. (1998). Application of the rule-space procedure to language testing: Examining attributes of a free response listening test. *Language Testing*, 15(2), 119-157.
- Bustos Gisbert, J. M. (1997). Aplicaciones del vídeo a la enseñanza de español como lengua extranjera. *Revista Carabela*, 42, 93-105. Madrid, España: SGEL.
- Cabero Almenara, J. (ed, 2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid, España: Síntesis.
- Cabero Almenara, J. & De Pablos Pons, J. (1990). El vídeo en el aula I. El vídeo como mediador del aprendizaje. *Revista de Educación*, 291, 351-370. Madrid, España: Ministerio de Educación.

- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. En D. C. Berliner & R. C. Calfee (eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 709-725). Nueva York, Nueva York, Estados Unidos: Macmillan.
- Calvo Martínez, S. (2002). La explotación didáctica de un texto en la clase de E.L.E.: el cine. *Cuadernos de Italia*, 2, 55-78. Recuperado de http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/barbero/cuad%20Italia%20%20Mart%C3%ADnez%20y%20Sainz.pdf
- Casañ Núñez, J.C. (2007). Dos propuestas de explotación de cortometrajes: "Blanco o negro" y "El sueño de la maestra". *Foroele*, 3, 17-23. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/6497>
- Casañ Núñez, J.C. (2009a). Descripciones. *Azulejo para el español*, 2, 15-18. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=14146>
- Casañ Núñez, J.C. (2009b). Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras. *MarcoELE*, 9, 1-141 (memoria de máster). Recuperado de <http://marcoele.com/suplementos/didactica-de-las-grabaciones-audiovisuales>
- Casañ Núñez, J.C. (2012). Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión y el aprendizaje en el aula de L2/LE. *MarcoELE*, 15, 1-101. Recuperado de <http://marcoele.com/didactica-de-las-grabaciones-audiovisuales/>
- Casañ Núñez, J. C. (2015a). Un marco teórico sobre el uso de preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo como subtítulos: un estudio mixto. *MarcoELE*, 20, 1-45. Recuperado de <http://marcoele.com/compreesion-audiovisual-y-subtitulos/>
- Casañ Núñez, J. C. (2015b). Subtitulación de preguntas de comprensión audiovisual: ejemplificación en una secuencia de *Ópera prima* de Fernando Trueba. *Foroele*, 11, 45-56. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/7095>
- Casañ Núñez, J. C. (2016a). Actividades de comprensión audiovisual con preguntas integradas en forma de subtítulos: la opinión de catorce estudiantes universitarios de español lengua extranjera. *Skopos*, 7, 19-38. Recuperado de <https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/skopos/article/view/6896>
- Casañ Núñez, J. C. (2016b). Desarrollo de una prueba de comprensión audiovisual. *MarcoELE*, 22, 1-70. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/22/casan-prueba_audiovisual.pdf
- Casañ Núñez, J. C. (2017a). Actividades de comprensión audiovisual con preguntas sobreimpresas en el vídeo: un marco teórico. Manuscrito enviado para publicación.

- Casañ Núñez, J. C. (2017b). The effect of viewing comprehension questions as video captions on test takers' performance and visual behaviour in a Spanish language test. Manuscrito enviado para publicación.
- Casañ Núñez, J. C. (2017c). A framework for implementing synchronized video-imprinted viewing comprehension questions in language learning and testing: A multiphase mixed methods investigation. Póster presentado en el *IV Encuentro de Doctorandos* de la Universitat Politècnica de València. doi: doi.org/10.13140/RG.2.2.18091.85284 Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/317281779_Casan_Nunez_J_C_2017_A_framework_for_implementing_synchronized_video-imprinted_viewing_comprehension_questions_in_language_learning_and_testing_A_multiphase_mixed_methods_investigation
- Casañ Núñez, J. C. (2017d). Testing audiovisual comprehension tasks with questions embedded in videos as subtitles: a pilot multimethod study. *The EUROCALL Review*, 25(1), 36-60. doi: doi.org/10.4995/eurocall.2017.7062 Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/eurocall/article/view/7062>
- Casañ Núñez, J. C. (en prensa-a). Diseño y fiabilidad de un cuestionario sobre la comprensión auditiva/audiovisual. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10(3).
- Casañ Núñez, J. C. (en prensa-b). Tareas de comprensión audiovisual con preguntas subtítuladas: valoraciones de cinco profesores universitarios de español como lengua extranjera. *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 4(1).
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G (1993). *Ensenyar llengua*. Barcelona, España: Graó.
- Celce-Murcia, M., & Olshtain, E. (2000). *Discourse and context in language teaching: A guide for language teachers*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos ELE*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio_ele/default.htm
- Chang, A. C.-S., & Read, J. (2006). The effects of listening support on the listening performance of EFL learners. *TESOL Quarterly*, 40(2), 375-397. doi:10.2307/40264527
- Chang, C. Y. K. (2005). Intuitive-analysis style and EFL listening strategies. *Annual Review of Education, Communication and Language Sciences*, 2, 1-19. Recuperado de http://research.ncl.ac.uk/ARECLS/vol2_documents/Kelly/kelly.htm
- Chaume, F. (2001). La pretendida oralidad de los textos audiovisuales y sus implicaciones en traducción. En R. M. Agost Canós & F. Chaume (eds.), *La traducción de los medios audiovisuales* (pp. 77-88). Castellón, España: Universidad Jaime I.

- Chion, M. (1993). *La audiovisión: introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Trad. de Antonio López Ruiz. Barcelona, España: Paidós.
- Chomsky, N. (1971). Linguistic theory. En J.P.B Allen & P. Van Buren (eds.), *Chomsky: Selected Readings* (pp. 152-159). Londres, Reino Unido: Oxford University Press. (trabajo original publicado en 1966).
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.). Hillsdale, Nueva Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7ª ed.). Nueva York, Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Coniam, D. (2001). The use of audio or video comprehension as an assessment instrument in the certification of English language teachers: a case study. *System*, 29(1), 1-14. doi: 10.1016/S0346-251X(00)00057-9
- Consejo de Europa (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching and assessment*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press. Recuperado de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España: Anaya.
- Consejo de Europa (2009). *Manual for relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages*. Estrasburgo, Francia: Consejo de Europa. Recuperado de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ManualRevision-proofread-FINAL_en.pdf
- Cooper, D., & Schindler, P. (2008). *Business research methods* (10ª ed.). Londres, Reino Unido: McGraw-Hill Higher Education.
- Corpas Viñals, J. (2004). La utilización del vídeo en el aula de E/LE. El componente cultural. *Redele*, 1, 1-8. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_03Corpas.pdf?documentId=0901e72b80e0680f
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98–104. doi:10.1037/0021-9010.78.1.98
- Cowan, N. (1995). *Attention and memory: an integrated framework*. Nueva York, Nueva York, Estados Unidos: Oxford University Press.
- Cowan, N. (1998). Visual and auditory working memory capacity. *Trends in Cognitive Sciences*, 2(3), 77-78. doi:10.1016/s1364-6613(98)01144-9

- Cowan, N. (2001). The magical number 4 in short-term memory: A reconsideration of mental storage capacity. *Behavioral and Brain Sciences*, 24(1), 87-114. doi:10.1017/s0140525x01003922
- Cowan, N. (2004). When visual and verbal memories compete: evidence of cross-domain limits in working memory. *Psychonomic Bulletin and Review*, 11(2), 296-301. doi:10.3758/bf03196573
- Cowan, N., & Morey, C. C. (2005). When do visual and verbal memories conflict? The importance of working-memory load and retrieval. *Journal of experimental psychology: Learning, memory and cognition*, 31(4), pp. 703-713. doi:10.1037/0278-7393.31.4.703
- Cowan, N., & Morey, C. C. (2007). How can dual-task working memory retention limits be investigated? *Psychological Science*, 18(8), 686-688. doi:10.1111/j.1467-9280.2007.01960.x
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Londres, Reino Unido: Pearson.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4^a ed.). Thousand Oaks, California, Estados Unidos: Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, Vicki L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (3^a ed.). Londres, Reino Unido: Sage Publications.
- De Vaus, D. A. (2002). *Surveys in social research* (5^a ed.). Nueva Gales del Sur, Australia: Allen & Unwin.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications*. Thousand Oaks, California, Estados Unidos: Sage Publications.
- Díaz Cintas, J. (2003). *Teoría y práctica de la subtitulación inglés-español*. Barcelona, España: Ariel cine.
- Díaz Cintas, J. (2012). Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera. *Abehache, Revista da Associação Brasileira de Hispanistas*, 2(3), 95-114.
- Díaz Cintas, J. (2013). Subtitling: Theory, practice and research. En C. Millán, & F. Bartrina (eds.), *The Routledge Handbook of Translation Studies* (pp. 273-287). Londres, Reino Unido: Routledge:
- Díaz Cintas, J., & Remael, A. (2007). *Audiovisual translation: Subtitling*. Manchester, Reino Unido: St. Jerome Publishing.
- Dondis, D. A. (2000). *La sintaxis de la imagen: Introducción al alfabeto visual* (14^a ed.). Barcelona, España: Gustavo Gili. (trabajo original publicado en 1973).

- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Mahwah, Nueva Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Duschl, R. A., Schweingruber, H. A., & Shouse, A. W. (2006). *Taking science to school: Learning and teaching science in grades K-8*. Washington, Distrito de Columbia, Estados Unidos: National Academy Press.
- Educational Testing Service (2007). *The Official Guide to the New TOEFL iBT* (2ª ed.). Nueva York, Nueva York, Estados Unidos: McGraw-Hill.
- Eguaras, M. (2014). *Qué tipografía usar en libros impresos y digitales*. Mariana Eguaras Consultoría Editorial (Edición Kindle).
- Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal*, 89(2), 206-220.
- El País (1980, 26 de abril). Fernando Trueba: "Ópera prima es una comedia romántica". En *El País. Sección Cultura*. Recuperado de http://elpais.com/diario/1980/04/26/cultura/325548011_850215.html
- Escandell Vidal, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Escobar-Pérez, J., & A. Cuervo-Martínez (2008). Validez del contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27-36.
- Estaire, S. (2004). La programación de unidades didácticas a través de tareas. *RedELE*, 1, 1-20. Recuperado de <http://www.educacion.es/redele/revista1/estaire.shtml> (trabajo original publicado en 1990)
- Fernández Núñez, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*, ficha 7, 1-13. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3ª ed.). Londres, Reino Unido: Sage publications.
- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Figueras, N. (2014). Procedimientos y procesos de vinculación de exámenes a sistemas de referencia externos. Seminario impartido en el curso *Desarrollo y gestión de exámenes vinculados al Marco común europeo de referencia* organizado por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y el Instituto Cervantes en Santander.
- Fletcher, J.D., & S. Tobias (2005). The Multimedia principle. En R. Mayer (ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 117-133). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

- Flowerdew, J., & Miller, L. (2005). *Second language listening*. Nueva York, Nueva York, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Fougnie, D., & R. Marois (2011). What limits working memory capacity? Evidence for modality-specific sources to the simultaneous storage of visual and auditory arrays. En *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 37(6), 1329-1341. doi:10.1037/a0024834
- García Berlanga, J. L. (2002). *El sueño de la maestra* (cortometraje). En *Bienvenido Mister Marshall* (Película). Video Mercury Films.
- García-Romeu, J. (2006). Análisis de necesidades para la programación de cursos de fines específicos. En A. Escofet, B. de Jonge, A. van Hooft, K. Jauregui, J. Robisco, & M. Ruiz (eds.), *Actas del III CIEFE* (pp. 145–161). Utrecht, Países Bajos: Ministerio de Educación y Ciencia de España. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0014.pdf
- Garmy, P., Jakobsson, U., & Nyberg, P. (2011). Development and psychometric evaluation of a new instrument for measuring sleep length and television and computer habits of Swedish school-age children. *The Journal of School Nursing*, 28(2), 138-143. doi:10.1177/1059840511420878
- Gauquelin, F. (1979). *Saber comunicarse* (2ª ed.). Bilbao, España: Ediciones Mensajero. (Trabajo original publicado en 1970)
- Gay-Lord, J. H. (1972). *Televisión educativa*. Ciudad de México: Trillas. (Trabajo original publicado en 1967)
- Gazzaniga, M. S., & Heatherton, T. F. (2003). *Psychological science: Mind, brain and behavior*. Nueva York, Nueva York, Estados Unidos: Norton.
- Gernsbacher, M. A. (2015). Video captions benefit everyone. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 2(1), 195–202. doi:10.1177/2372732215602130 Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5214590/>
- Gerot, L. (1985). Integrative work: an exploration in what makes reading comprehension test questions easy or difficult to answer. En J. Benson & W. Greaves (eds.), *Systemic perspectives on discourse* (vol. 2, pp. 116-124). Norwood, Nueva Jersey, Estados Unidos: Ablex Publishing.
- Gil-Toresano Berges, M. (2004). La comprensión auditiva. En J. Sánchez Lobato & I. Santos Garballo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 899-915). Madrid, España: SGEL.
- Giovannini, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M., & Simón, T. (1996). *Profesor en acción 3. Destrezas*. Madrid, España: Edelsa.

- Gleitman, H. (1995). *Psychology* (4ª ed.). Nueva York, Nueva York, Estados Unidos: Norton. (Trabajo original publicado en 1981)
- Glenn, E. (1989). A content analysis of fifty definitions of listening. *Journal of the international listening association*, 3, 21-31. doi:10.1207/s1932586xijl0301_3
- González-Vera, P., & Hornero Corisco, A. (2016). Audiovisual materials: A way to reinforce listening skills in primary school teacher education. *Language Value*, 8(1), 1-25. doi: 10.6035/LanguageV.2016.8.2 Recuperado de <http://www.e-revistas.uji.es/languagevalue>
- Gozalo Ausín, A. (2013). Retos de las EEOOII ante la LOMCE: niveles, currículo y certificaciones. *Actas del VIII Congreso de Escuelas Oficiales de Idiomas*, 1-9. Recuperado de https://dl.dropboxusercontent.com/u/60897855/Actas_VIII_Congreso_EEOOII/04.-Mesas_redondas-15/Retos_de_la_LOMCE/GoZalo-Retos_de las EEOOII ante la LOMCE NIVELES CURR%C3%8DCULO Y CERTIFICACIONES.pdf
- Green, R. (2013). *Statistical analyses for language testers*. Nueva York, Nueva York, Estados Unidos: Palgrave.
- Greist, J. H., & J. W. Jefferson (2000). Anxiety disorders. En H. H. Goldam (ed.), *Review of General Psychiatry* (5ª ed., pp. 284-300). Nueva York, Nueva York, Estados Unidos: McGraw-Hill Medical.
- Gruba, P. (1993). A comparison study of audio and video in language testing. *JALT Journal*, 15(1), 85-88.
- Gruba, P. (1997). The Role of Video Media in Listening Assessment. *System*, 25(3), 335-345. doi:10.1016/s0346-251x(97)00026-2
- Hagen, N. T. (2010). Deconstructing doctoral dissertations: how many papers does it take to make a PhD? *Scientometrics*, 85(2), 567–579. doi:10.1007/s11192-010-0214-8
- Hammond, A., Tennant, A., Tyson, S. F., Nordenskiöld, U., Hawkins, R., & Prior, Y. (2015). The reliability and validity of the English version of the evaluation of daily activity questionnaire for people with rheumatoid arthritis. *Rheumatology*, 54(9), 1605–1615. doi:10.1093/rheumatology/kev008
- Harris, T. (2003). Listening with your eyes: The importance of speech related gestures in the language classroom. *Foreign Language Annals* 36(2), 180-187. doi: 10.1111/j.1944-9720.2003.tb01468.x
- Hidalgo de la Torre, R. (coord., 2013). *Prepara y practica el DELE B1*. Barcelona, España: Octaedro.
- Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

- Hurtado, J. (2008). Didáctica de la gramática audiovisual. La nueva competencia mediática. *Aula de innovación educativa*, 173, 36-40.
- Incalcaterra McLoughlin, L., & Lertola, J. (2014). Audiovisual translation in second language acquisition. Integrating subtitling in the foreign-language curriculum. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 70–83. doi:10.1080/1750399x.2014.908558
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Jacoby, J., & Matell, M. S. (1971). Three-point Likert scales are good enough". *Journal of Marketing Research*, 8, 495-500.
- Krashen, S. D., & Terrel, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford, Reino Unido: Pergamon Press.
- Larivière, V., Zuccala, A., & Archambault, É. (2008). The declining scientific impact of theses: Implications for electronic thesis and dissertation repositories and graduate studies. *Scientometrics*, 74(1), 109–121. doi:10.1007/s11192-008-0106-3
- Larrañaga Domínguez, A. (2001). La televisión en el aula de E/LE: Propuestas prácticas para desarrollar la comprensión auditiva. *Revista Carabela*, 49, 55-76. Madrid, España: SGEL.
- Larson-Hall, J. (2010). *A guide to doing statistics in second language research using SPSS*. Nueva York, Nueva York, Estados Unidos: Routledge. doi:10.4324/9780203875964
- Laviana, J. C. (ed., 2006). *El franquismo año a año*, 13. Madrid, España: Biblioteca El Mundo.
- Legendre, P. (2005). Species associations: The Kendall coefficient of concordance revisited. *Journal of Agricultural, Biological, & Environmental Statistics*, 10(2), 226-245. doi: 10.1198/108571105X46642
- Legendre, P. (2010). Coefficient of concordance. En Neil J. Salkind (ed.), *Encyclopedia of research design* (Vol. 1, pp. 164-169). Los Ángeles, California, Estados Unidos: SAGE Publications, Inc.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22(140), 1-55.
- Londe, Z. C. (2009). The effects of video media in English as a second language listening comprehension tests. *Issues in Applied Linguistics*, 17(1), 41-50.
- Lonergan, J. (1984). *Video in language teaching*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Lynch, T. (1996). *Communication in the language classroom*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.

- Lynch T. (2006). Academic listening: Marrying top and bottom. En A. Martínez-Flor & E. Usó-Juan (eds.), *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills* (pp. 91-110). Berlin, Alemania: Mouton de Gruyter.
- Lynch, T. (2009). *Teaching second language listening*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Lynch, T. (2010). Listening: sources, skills, and strategies. En Kaplan, R.B. (ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (2ª ed., pp. 74-87). Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Lynch, T. (2012). Traditional and modern skills. Introduction. En M. Eisenmann & T. Summer (eds.), *Basic issues in EFL teaching and learning* (pp. 69-81). Heidelberg, Alemania: Winter.
- Macwilliam, W. (1986). Video and language comprehension. *ELT Journal*, 40(2), pp. 131-135.
- Martínez Castillo, G. (2009). *Presentaciones Digitales y Comunicación Interactiva*. Recuperado de <http://clasificaciontipografica.blogspot.com.es/>
- Martín Leralta, S. (2011). Certificación lingüística de nivel inicial para inmigrantes en contexto laboral: ejemplo de una prueba del examen DILE. *Lengua y migración*, 3(1), pp. 89-104. Recuperado de <http://ym.linguas.net/Download.axd?type=ArticleItem&id=90>
- Martín Leralta, S. (2012). Escuchar para entender y aprender: un reto didáctico para el profesor de ELE. *Actas del I encuentro internacional de profesores de ELE: El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos multiculturales y multilingües* (pp. 7-17). Madrid, España: Instituto Cervantes.
- Martín Peris, E. (2004a). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de ELE* (tesis doctoral). *RedELE*, 2, 1-552. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2004/memoriaMaster/2-Semestre/MARTIN-P.html>
- Martín Peris, E. (2004b). ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? *RedELE*, 0, 1-37. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3
- Martín Peris, E. (2007). La didáctica de la comprensión auditiva. *MarcoELE*, 5. Recuperado de: <http://marcoele.com/la-didactica-de-la-comprension-auditiva/> (Trabajo original publicado en 1991)
- Martínez Lázaro, E. (2003). *Los peores años de nuestra vida* (largometraje). Madrid, España: El País, D.L. (Trabajo original publicado en 1994)

- Masson, L. F., McNeill, G., Tomany, J. O., Simpson, J. A., Peace, H. S., Wei, L., ... Bolton-Smith, C. (2003). Statistical approaches for assessing the relative validity of a food-frequency questionnaire: use of correlation coefficients and the kappa statistic. *Public Health Nutrition*, 6(03). doi:10.1079/phn2002429
- Mayer, R. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Mayer, R. (2005a). Introduction to multimedia learning. En R. Mayer (ed.) *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 1-16). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Mayer, R. (2005b). Cognitive theory of multimedia learning. En R. Mayer (ed.) *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 31-48). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Mayer, R. (2005c). Principles for managing essential processing in multimedia learning. En R. Mayer (ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 169-182). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Mayer, R. (2005d). Principles for reducing extraneous processing in multimedia learning: coherence, signaling, redundancy, spatial contiguity, and temporal contiguity principles. En R. Mayer (ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 183-200). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Mayer, R. (2005e). Principles of multimedia learning based on social cues: personalization, voice and image principles. En R. Mayer (ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 31-48). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Mayer, R. (2009). *Multimedia learning* (2ª ed). Nueva York, Nueva York, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Mayer, R. (2014). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. (2ª ed.). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Mayer, R., & Moreno, R. (1998). A split-attention effect in multimedia learning: evidence for dual processing systems in working memory. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), pp. 312-320. doi:10.1037/e536982012-105
- Mayer, R., & Moreno, R. (1999). Cognitive principles of multimedia learning: the role of modality and contiguity. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), pp. 358-368. doi:10.1037/0022-0663.91.2.358
- McGurk, H. & MacDonald, J. (1976). Hearing lips and seeing voices. *Nature*, 264, pp. 746-748.
- Mehta, C. R., & Patel, N. R. (2012). *IBM SPSS exact tests*. Armonk, Nueva York, Nueva York, Estados Unidos: IBM Corporation.

- Meijer, P. C., Verloop, N., & Beijaard, D. (1999). Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 15, 59-84. doi: 10.1016/s0742-051x(98)00045-6
- Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza / aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, España: Edelsa.
- Mendelsohn, D. J. (1994). *Learning to listen: A strategy based approach for the second language learner*. Carlsbad, California, Estados Unidos: Dominic Press.
- Messick, S. (1996). Validity and washback in language testing. *ETS Research Report Series*, 1996(1), 1-18. doi:10.1177/026553229601300302
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. *The Psychological Review*, 63, 81-97. doi:10.1037/h0043158
- Minera Reyna, L. E. (2010). El cuestionario MAALE, técnica para recolección de datos sobre las variables afectivas motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera. *RedELE: revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 19, 1-23. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2010_19/2010_redELE_19_03Minera.pdf?documentId=0901e72b80dd2779
- Ministerio de Educación (2007). *Proyecto Media*: Recuperado de <http://recursostic.educacion.es/comunicacion/media/web/>
- Moliner, M. (2007). *Diccionario de uso del español* (3ª ed.). Madrid, España: Gredos.
- Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. En A. Tashakkori & C. Teddlie (eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 189-208). Thousand Oaks, California, Estados Unidos: Sage.
- Muñoz, C. (2016). Effects of age and proficiency on subtitle reading. An eye-tracking study. Resumen recuperado de <https://congress.cc.jyu.fi/eurosla26/schedule/pdf/1435.pdf>
- Murillo Torrecilla, F. J. (2004). *Cuestionarios y escalas de actitudes*. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Metodos/Materiales/Apuntes%20Cuestionario.pdf
- Noroozi, S., Shu Shim, T., Nimehchisalem, V., & Zareian, G. (2014). Developing an instrument for Iranian EFL learners' listening comprehension problems and listening strategies. *Advances in Language and Literacy Studies* 5(3), 63-69. doi:10.7575/aiac.all.v.5n.3p.63
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston, Estados Unidos: Heinle and Heinle.
- Nunan, D. (2001). Second language acquisition. En R. Carter & D. Nunan (eds.), *Teaching English to speakers of other languages* (pp. 87-92). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Nunan, D., & Miller, L. (eds., 1995). *New ways in teaching listening*. Alexandria, Virginia, Estados Unidos: TESOL.
- Ockey, G. J. (2007). Construct implications of including still image or video in computer-based listening tests. *Language Testing*, 24(4), 517-537. doi: 10.1177/0265532207080771
- O'Rourke, N., & Hatcher, L. (2013). *A step-by-step approach to using SAS® for factor analysis and structural equation modeling* (2ª ed.). Cary, Carolina del Norte, Estados Unidos: SAS Institute, Inc.
- Ortega, E. (2014). Las tesis por compendio de publicaciones. ¿Innovación del doctorado en España? En Peris-Ortiz, M. & Sahut, J-M. (coord.), *Future Challenges for Innovation, Business & Finance. XXIII Conferencia Internacional de la Academia Europea de Dirección y Economía de la Empresa* (pp. 314-331). París, Francia: European Academic Publishers.
- Osborne, J. W., & Overbay, A. (2004). The power of outliers (and why researchers should always check for them). *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9(6), 1-12. Recuperado de <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=9&n=6>
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS* (4ª ed.). Maidenhead, Australia: Open University Press/McGraw-Hill.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS* (5ª ed.). Maidenhead, Australia: Open University Press/McGraw-Hill.
- Pardo-Ballester, C. (2016). Using video in web-based listening tests. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(2), 91-98. doi: 10.7821/naer.2016.7.170
- Pastor Villalba, C. (2009). La evaluación de la comprensión oral en el aula de ELE. *MarcoELE*, 9, 1-27. Recuperado de <http://marcoele.com/la-evaluacion-de-la-comprension-oral-en-el-aula-de-ele/>
- Peery, A. (2011). *Creating effective presentations: Staff development with Impact*. Plymouth, Reino Unido: Rowman & Littlefield Education.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de Dados para Ciências Sociais: A Complementaridade do SPSS* (5ª ed.). Lisboa, Portugal: Edições Sílabo.
- Plass, J. L., & Jones, L. (2005). Multimedia learning in second language acquisition. En R. E. Mayer (ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 467-488). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

- Pons Bordería, S. (2004). *Conceptos y aplicaciones de la Teoría de la Relevancia*. Madrid, España: Arco Libros.
- Porte, G. (2012). *Introduction*. En G. Porte (ed.), *Replication research in applied linguistics* (pp. 1-17). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Rabasco Macías, E. (2007). Los peores años de nuestra vida. *MarcoELE*, 4, 1-38. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/4/rabasco_peores.pdf
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Madrid, España: Espasa.
- Real Espinosa, J. M. (2007). La herejía de ser y estar. *MarcoELE*, 4, 1-75. Recuperado de <http://marcoele.com/la-herejia-de-ser-y-estar/>
- Rial Boubeta, A., & Varela Mallou, J. (2008). *Estadística práctica para la investigación en ciencias de la salud*. Coruña, España: Netbiblo.
- Richards, J.C. (1983). Listening comprehension: approach, design, and procedure. *TESOL Quarterly*, 17(2), 219-240.
- Richards, J. C., & Burns, A. (2012). *Tips for teaching listening*. Nueva York, Nueva York, Estados Unidos: Pearson Education.
- Richards, J. C., & Rodgers, S. R. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3ª ed.). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Riley, P. (1979). Viewing comprehension: "L'oeil écoute". *Mélanges CRAPEL*, 10, 80-95. Recuperado de <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/6riley.pdf>
- Robson, C. (1993). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford, Reino Unido: Blackwell Publishing.
- Rodríguez Bravo, A. (1998). *La dimensión sonora del lenguaje audiovisual*. Barcelona, España: Paidós.
- Rost, M. (1990). *Listening in language learning*. Nueva York, Nueva York, Estados Unidos: Longman.
- Rost, M. (1991). *Listening in Action*. Londres, Reino Unido: Prentice Hall International.
- Rost, M. (1994). *Introducing Listening*. Londres, Reino Unido: Penguin.
- Rost, M. (2001). Listening. En R. Carter & D. Nunan (eds.), *Teaching English to speakers of other languages* (pp. 7-13). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. Harlow, Reino Unido: Pearson Education.
- Rost, M. (2006). Areas of research that influence L2 listening instruction. En E. Usó Juan & A. Martínez Flor (eds.), *Current trends in the development and teaching of the four language skills* (47-74). Berlín, Alemania: Walter de Gruyter.
- Rost, M. (2016). *Teaching and researching listening* (3ª ed.). Nueva York, Nueva York, Estados Unidos: Routledge.

- Rost, M., & J.J. Wilson (2013). *Active listening*. Harlow, Reino Unido: Pearson Education.
- Rubin, J. (1995a). The contribution of video to the development of competence in listening. En D. J. Mendelsohn & J. Rubin (eds.) *A guide for the teaching of second language listening* (pp. 151-165). San Diego, California, Estados Unidos: Dominie Press, Inc.
- Rubin, J. (1995b). An overview to A guide for the teaching of second language listening. En D. J. Mendelsohn & J. Rubin (eds.), *A Guide for the teaching of second language listening* (pp. 7-11). San Diego, California, Estados Unidos: Dominie Press, Inc.
- Ruiz Fajardo, G. (2005). La televisión en el aula de español como lengua extranjera. *Revista Textos*, 38(6), 1-6.
- Sáenz de Heredia, A. (2004). *Blanco o negro* (cortometraje). En *Los mejores cortos del cine español*, 3. FNAC. (Trabajo original publicado en 1991)
- Salomon, G. (1983). Television watching and mental effort: a social psychological view. En J. Bryant & D. R. Anderson (eds.), *Children's understanding of television: research on attention and comprehension* (pp. 181-198). Nueva York, Nueva York, Estados Unidos: Academic Press.
- Sans Martín, A. (2011). *La investigación de enfoque experimental*. Barcelona, España: Universidad Oberta de Cataluña.
- Santos Gargallo, I., & Santos Gargallo, A. (2001). *De cine. Fragmentos cinematográficos para el aula de E/LE*. Madrid, España: SGEL.
- Saris, W. E., & Gallhofer, I. N. (eds.). (2014). *Design, evaluation, and analysis of questionnaires for survey research* (2ª ed.). doi:10.1002/9781118634646
- Schnotz, W (2005). An integrated model of text and picture comprehension. En R. Mayer (ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 49-69). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Scovel, T. (2001). Psycholinguistics. En R. Carter & D. Nunan (eds.), *Teaching English to speakers of other languages* (pp. 80-86). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Seels, B., Fullerton, K., Berry, L., & Horn, L. J. (2004). Research on learning from television. En D. H. Jonassen (ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 249-334). Mahwah, Nueva Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sen, A., & Srivastava, M. (1990). *Regression analysis: Theory, methods and applications*. Nueva York, Nueva York, Estados Unidos: Springer-Verlag.
- Sherman, J. (1997). The effect of question preview in listening comprehension tests. *Language Testing*, (14)2, 185-213. doi:10.1177/026553229701400204
- Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford, Reino Unido: Blackwell.

- Sperber, D., & Wilson, D. (2004). Relevance theory. En Horn, L.R. & Ward, G. (eds.) *The handbook of pragmatics* (pp. 607-632). Oxford, Reino Unido: Blackwell.
- Stempleski, S. (1991). Teaching communication skills with authentic video. En S. Stempleski & P. Arcario (eds.). *Video in second language teaching: using, selecting and producing video for the classroom* (pp. 7-24). Nueva York, Nueva York: TESOL.
- Stempleski, S., & Tomalin, B. (2001). *Film*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Stoller, F. L. (1992). Using video in theme-based curricula. En S. Stempleski & P. Arcario (eds.), *Video in second language teaching: using, selecting and producing video for the classroom* (pp. 25-46). Nueva York, Nueva York, Estados Unidos: TESOL.
- Sueyoshi, A., & Hardison, D. M. (2005). The role of gestures and facial cues in second language listening comprehension. *Language Learning*, 55(4), 661-669.
doi: 10.1111/j.0023-8333.2005.00320.x
- Suhr, D., & Shay, M. (2009). Guidelines for reliability, confirmatory and exploratory factor analysis. Actas del congreso *Western Users of SAS Software* (pp. 1-15). San Jose, California, Estados Unidos. Recuperado de <http://www.lexjansen.com/wuss/2009/anl/ANL-SuhrShay.pdf>
- Suvorov, R. S. (2008). Context visuals in L2 listening tests: the effectiveness of photographs and video vs. audio-only format. *Retrospective theses and dissertations* (paper 15448). Recuperado de <http://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=16447&context=rttd>
- Suvorov, R. S. (2015). The use of eye tracking in research on video-based second language (L2) listening assessment: A comparison of context videos and content videos. *Language Testing*, 32(4), 463-483. doi: 10.1177/0265532214562099
- Sweller, J. (2005). Implications of cognitive load theory for multimedia learning. R. Mayer (ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 19-30). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Sweller, J., & P. Ayers (2006). The split-attention principle in multimedia learning. En R. Mayer (ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 135-146). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. Londres, Reino Unido: Springer.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5ª ed.). Boston, Massachusetts, Estados Unidos: Pearson.
- Talaván, N. (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Madrid, España: Octaedro.
- Tomalin, B. (1986). *Video, TV and radio in the English class*. Londres, Reino Unido: Macmillan Publishers Ltd.

- Trindade Natel, T. B. (2002). La proximidad entre el portugués y el español, ¿facilita o dificulta el aprendizaje?. En *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 825-832). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0825.pdf
- Trueba, F. (2003). *Ópera Prima* (largometraje). Madrid, España: El País, D. L. (Trabajo original publicado en 1980)
- Underwood, M. (1989). *Teaching listening*. Londres, Reino Unido: Longman.
- Ur, P. (1994). *Teaching listening comprehension* (12ª reimp.). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press. (Trabajo original publicado en 1984)
- Ur, P. (1999). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening*. Nueva York, Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Vanderplank, R. (2016). *Captioned media in foreign language learning and teaching: Subtitles for the deaf and hard-of-hearing as tools for language learning*. Londres, Reino Unido: Palgrave Macmillan.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. Londres, Reino Unido: Longman.
- Vilà Miguel, N. (2002). El ordenador en la escuela: dónde, cómo y para qué. En R. González Fernández (coord.), *Aplicaciones de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de la lengua castellana* (pp. 15-32). Madrid, España: Ministerio de Educación.
- Wagner, E. (2007). Are they watching? Test-taker viewing behavior during an L2 video listening test. *Language Learning and Technology*, 11(1), 67-86. doi.org/10.1016/j.system.2010.01.003 Recuperado de <http://llt.msu.edu/vol11num1/pdf/wagner.pdf>
- Wagner, E. (2008). Video Listening Tests: What Are They Measuring? *Language Assessment Quarterly*, 5(3), 218-243. doi: 10.1080/15434300802213015
- Wagner, E. (2010a). The effect of the use of video texts on ESL listening test-taker performance. *Language Testing*, 27(4), 493–513. doi:10.1177/0265532209355668
- Wagner, E. (2010b). Test-takers' interaction with an L2 video listening test. *System*, 38(2), 280-291. doi.org/10.1016/j.system.2010.01.003
- Wagner, E. (2013). An investigation of how the channel of input and access to test questions affect L2 listening test performance. *Language Assessment Quarterly*, 10(2), 178–195. doi:10.1080/15434303.2013.769552
- Weir, C. (1993). *Understanding and developing language tests*. Londres, Reino Unido: Prentice Hall.

- Wesely, P. M. (2012): Learner attitudes, perceptions, and beliefs in language learning. *Foreign Language Annals*, 45(s1), s98–s117. doi:10.1111/j.1944-9720.2012.01181.x
- Whittaker, S. (1995). Rethinking video as a technology for interpersonal communications: theory and design implications. *International Journal of Human-Computer Studies*, 42(5), pp. 501-529. doi:10.1006/ijhc.1995.1022
- Yagüe Barredo, A. (2008). Clics, tics y didáctica. *Mosaico*, 22, 12-16. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/13156/19/0>
- Yagüe Barredo, A. (2009). Tics y clics: las nuevas tecnologías, yo... y mis estudiantes. *Actas del II Congreso de la Asociación Noruega de Profesores de Español: Multiculturalidad y norma policéntrica: Aplicaciones en el aula de ELE. RedELE*, núm. especial: http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2009/Numeros-Especiales/II_CONGRESO_DE_ANPE.html
- York, E. Y. (2016). Effects from using subtitled audiovisual material in second language acquisition. An experimental study in a second language learning classroom in Norway (memoria de máster). Universidad Noruega de Ciencia y Tecnología, Trondheim, Noruega. Recuperado de <https://www.ntnu.edu/documents/1535402/35615794/The+Master+-+ready+for+print2.pdf/e0847e77-2019-4de6-936d-2fd097820384>