

Actividades de comprensión audiovisual con preguntas integradas en forma de subtítulos: la opinión de catorce estudiantes universitarios de español lengua extranjera

Juan Carlos Casañ Núñez
Universidad Politécnica de Valencia
juancanue@posgrado.upv.es

Fecha de recepción: 13.11.2016
Fecha de aceptación: 15.12.2016

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 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. 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 Núñez, 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 Núñez, 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/audiovisual¹. 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.

¹ 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, p. 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, videoproector 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 | Curtosis | Error típico curtosis | |
| 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, 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 |

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 proporciones 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.