

marco **e** elementos

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 / audiovisual<sup>1</sup>. 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 L2<sup>2</sup>.

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

---

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> 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 HUMANA<sup>3</sup>

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.

---

<sup>3</sup> 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](http://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"> <li>1. Introducción del tema.</li> <li>2. Presentación clara y concreta de las actividades.</li> <li>3. Audición</li> <li>4. Los estudiantes comparan sus respuestas en parejas o grupos.</li> <li>5. Segunda audición</li> <li>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)</li> </ol>
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"> <li>1. Pre-audición: actividades de conocimiento del tema, actividades de expectativas, avance de hipótesis sobre el contenido</li> <li>2. Fijación clara de la tarea y del objetivo</li> <li>3. Audición general</li> <li>4. Audición de respuesta a la actividad</li> <li>5. Audición de comprobación de la tarea</li> <li>[6. Post-audición] (Giovannini et al., 1996: 14)</li> </ol>
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 audición<sup>4</sup>; 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.

---

<sup>4</sup> 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"> <li>1. Grado de soporte visual.</li> <li>2. Calidad de la imagen y el sonido.</li> <li>3. Densidad del lenguaje.</li> <li>4. Claridad de la dicción, velocidad de habla y acento.</li> <li>5. Dificultad de determinados elementos lingüísticos</li> <li>6. Dificultad del lenguaje en general</li> <li>7. Dificultad de la tarea</li> </ol>
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"> <li>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.</li> <li>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.</li> <li>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</li> </ol>

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"> <li>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.</li> <li>2. De expresión, que incluyen actividades de predicción, dramatización y conversación.</li> <li>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).</li> </ol>
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"> <li>1. Complejidad de la historia, estructura y trama de la película o secuencia.</li> <li>2. Número y complejidad de los personajes.</li> <li>3. Complejidad del tipo de lengua(s) utilizada(s).</li> <li>4. Grado de solidaridad entre palabra, sonido e imagen.</li> </ol>
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 dimensiones<sup>5</sup>. 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

---

<sup>5</sup> 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  $30^\circ$  la altura normal de la vista (ver figura 1); en relación con el ángulo horizontal, "una línea de visibilidad de no más de  $45^\circ$  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.

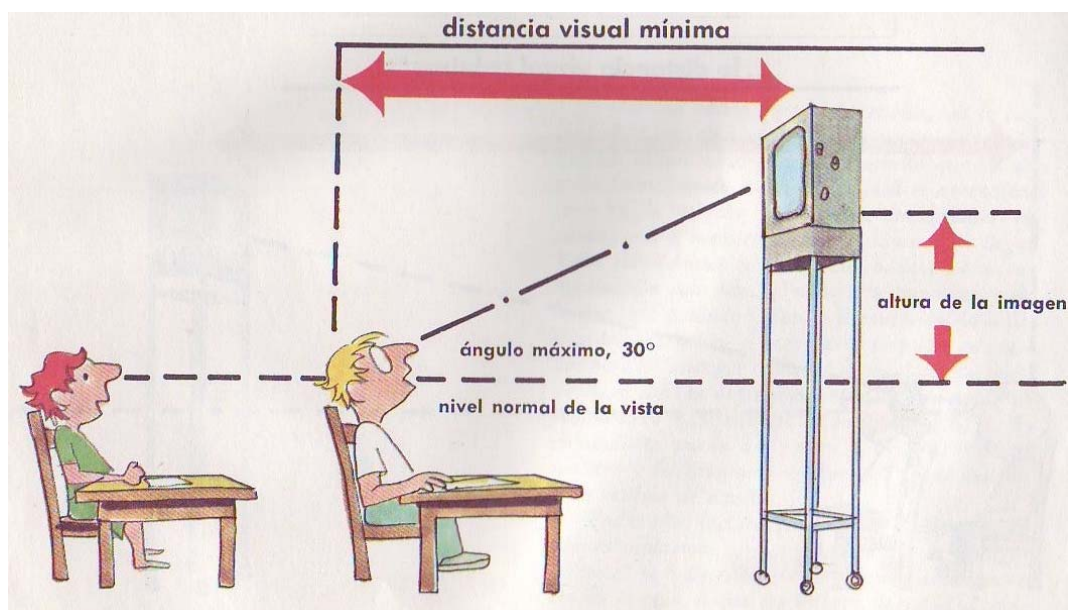


Figura 1. Ángulo vertical máximo (Gay-Lord, 1967: 42)

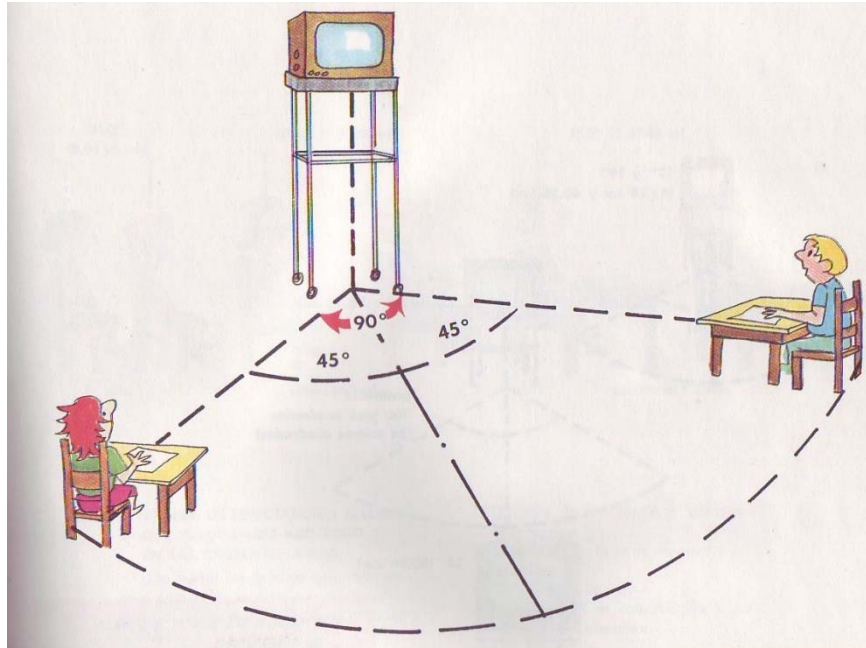


Figura 2. Ángulo horizontal máximo (Gay-Lord, 1967: 43)

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 activa<sup>6</sup>. 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

---

<sup>6</sup> 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.

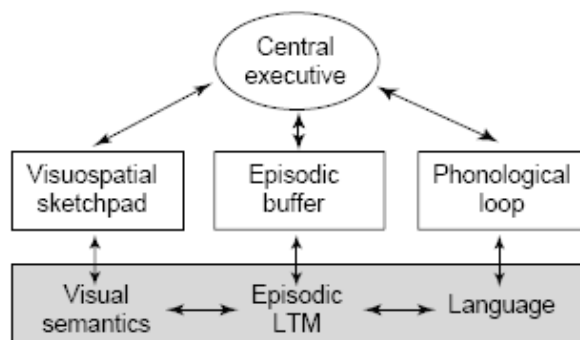


Figura 3. Esquema de la versión actual de *working memory* (Baddeley, 2000: 421)

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 "ICUIMPMP 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 serie<sup>7</sup>. 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

---

<sup>7</sup> 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 Paivio<sup>8</sup>, 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 Baddeley<sup>9</sup>, 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)<sup>10</sup>.

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).

---

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

<sup>9</sup> 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.

<sup>10</sup> 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)<sup>11</sup>, 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

---

<sup>11</sup> 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 auditiva<sup>12</sup>. 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 verbal<sup>13</sup>. 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\*.

---

<sup>12</sup> 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.

<sup>13</sup> 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": <a href="http://www.rtve.es/alacarta/">http://www.rtve.es/alacarta/</a> (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 <b>Dhaulagiri</b> y el alpinismo
origen de la grabación	web de RTVE "tve a la carta": <a href="http://www.rtve.es/alacarta/">http://www.rtve.es/alacarta/</a> (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)<sup>14</sup> 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.

<sup>14</sup> 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 prueba<sup>15</sup>. 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

<sup>15</sup> 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 veces<sup>16</sup>.

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.

---

<sup>16</sup> 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:

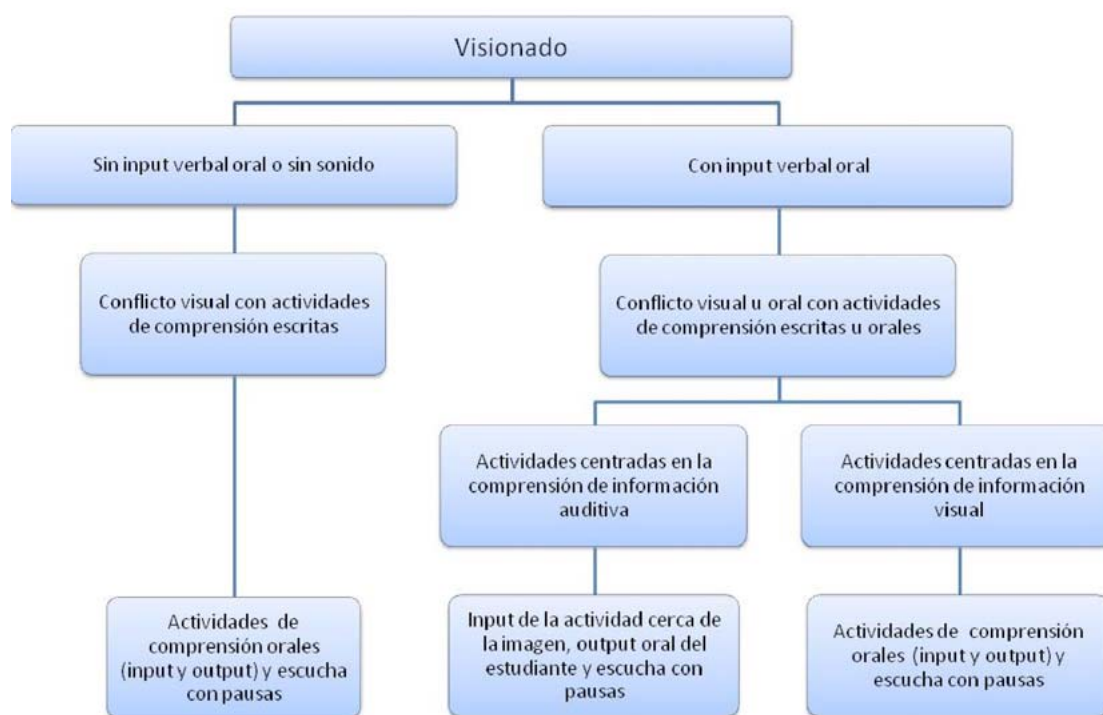


Figura 4. Recomendaciones sobre cómo realizar las actividades de comprensión con grabaciones audiovisuales.

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 comprendido<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> 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 tesis 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](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](http://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](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](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](http://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	COMPRESIÓN AUDITIVA	COMPRESIÓN 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)<sup>18</sup>

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.

---

<sup>18</sup> 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)<sup>19</sup>

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%

---

<sup>19</sup> 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

