

Tareas de comprensión audiovisual con preguntas sobreimpresas en el vídeo: valoraciones de cinco profesores universitarios de español como lengua extranjera

JUAN CARLOS CASAÑ NÚÑEZ*¹
Universidad Politécnica de Valencia

Received 14 July 2016; received in revised form 10 November 2016; accepted 11 April 2017

ABSTRACT

ES Las tareas de comprensión audiovisual para el aprendizaje o evaluación de lenguas extranjeras requieren que el estudiante realice cuatro acciones simultáneamente: escuchar, ver, leer y escribir. Este trabajo forma parte de una investigación mayor que explora el uso de tareas de comprensión audiovisual con preguntas integradas en la imagen a modo de subtítulos y sincronizadas con los fragmentos relevantes. En este estudio mixto de tipo convergente cinco profesores universitarios de español como lengua extranjera expresaron su opinión sobre esta metodología. El muestreo fue no probabilístico. Los instrumentos empleados fueron dos tareas de comprensión audiovisual y un cuestionario. Los resultados indicaron que, globalmente, los docentes estaban de acuerdo con que las preguntas sobreimpresas ayudaban a los aprendientes. Los profesores también precisaron en qué consistía la ayuda y para qué nivel era apropiada la técnica.

Palabras clave: COMPRENSIÓN AUDITIVA, COMPRENSIÓN AUDIOVISUAL, SUBTITULACIÓN, VÍDEO, ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

EN Audiovisual comprehension tasks for language learning or testing require the student to carry out four actions simultaneously: listening, viewing, reading, and writing. This paper is part of a larger research project that explores the use of audiovisual comprehension tasks with questions superimposed onto images in the form of subtitles and synchronized with the relevant audiovisual fragments. In this convergent mixed methods study, five university professors of Spanish as a foreign language offered feedback on this methodology. A non-probabilistic sampling was used. The instruments consisted of two audiovisual comprehension activities and a questionnaire. Overall, the results indicated agreement among the professors that embedded questions helped learners. The professors specified how these questions helped learners and suggested an appropriate level for use of this technique.

Key words: LISTENING, AUDIOVISUAL COMPREHENSION, SUBTITLING, VIDEO, SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

IT Le attività di comprensione audiovisiva per imparare o insegnare le lingue straniere richiedono all'alunno quattro azioni simultanee: ascoltare, vedere, leggere e scrivere. Questo articolo fa parte di un lavoro di ricerca più vasto, che esplora l'uso di attività per la comprensione audiovisiva attraverso domande integrate alle immagini come sottotitoli e sincronizzate ai frammenti rilevanti. In questo studio dai metodi misti convergenti, cinque insegnanti universitari di spagnolo come lingua straniera hanno espresso il loro giudizio su questa metodologia. Il campionamento effettuato era non probabilistico. Gli strumenti utilizzati sono stati due attività di comprensione audiovisiva e un questionario. I risultati mostrano che, in generale, gli insegnanti concordano sul fatto che le domande in sovrapposizione fossero di aiuto agli studenti. I docenti hanno inoltre precisato in cosa consistesse l'aiuto e per quale livello la tecnica fosse appropriata.

Parole chiave: COMPRENSIONE UDITIVA, COMPRENSIONE AUDIOVISIVA, SOTTOTITOLAZIONE, VIDEO, SPAGNOLO COME LINGUA STRANIERA

* Contacto: juancarloscasan@protonmail.com

¹ Este trabajo constituye un desarrollo de un póster presentado por el autor en el III Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: En camino hacia el plurilingüismo en Madrid (España) en junio de 2016.

1. Introducción

Este trabajo se asienta en tres premisas. En primer lugar, la comprensión auditiva/audiovisual se define como “an active process in which listeners select and interpret information which comes from auditory and visual cues in order to define what is going on and what the speakers are trying to express” (Rubin, 1995, p. 7). En segundo lugar, se considera que el vídeo debería predominar sobre el audio para desarrollar la comprensión auditiva/audiovisual en el aula de lenguas extranjeras (Lynch, 2009; Mendelsohn, 1994; Ur, 1999). En tercer lugar, se defiende la idea de que un medio nuevo necesita nuevas prácticas. En otras palabras, no es lo mismo completar una actividad escrita con audio (escuchar, leer y escribir) que con vídeo (escuchar, ver, leer y escribir). En ocasiones esto parece olvidarse en la didáctica de los materiales audiovisuales para desarrollar la comprensión auditiva/audiovisual. Prueba de ello es que existen libros sobre esta actividad comunicativa en los que apenas hay referencias a la especificidad del vídeo (p. ej., Richards & Burns, 2012; Rost & Wilson, 2013)².

En el diseño de actividades de comprensión con vídeo debe tenerse en consideración que prestar atención a un texto audiovisual y a una tarea al mismo tiempo reviste una gran complejidad, especialmente en una lengua extranjera. Por un lado, existe un conflicto de atención visual entre ver el vídeo y completar la actividad. Por otro lado, atender al texto audiovisual y a la tarea simultáneamente puede saturar la memoria de trabajo (Vandergrift & Goh, 2012). Esta dificultad contribuye a explicar el bajo grado de observación de la imagen en estudios que investigan la conducta visual de los examinados en pruebas de comprensión auditiva/audiovisual con vídeo en una segunda lengua/lengua extranjera (L2/LE). Por ejemplo, Wagner (2010b) observó que los participantes prestaban atención al vídeo el 47.9% del tiempo de reproducción.

Este trabajo forma parte de una investigación con método mixto y multifase (Creswell, 2014; Creswell & Plano Clark, 2011) que explora el uso de tareas de comprensión audiovisual con preguntas integradas en la imagen del vídeo a modo de subtítulos y sincronizadas con los fragmentos pertinentes (véanse Casañ Núñez, 2015a-b, 2016, en prensa). Se estima que esta técnica novedosa podría aportar varios beneficios frente a visionados acompañados de las preguntas en papel. Entre estos beneficios destaca la posibilidad de minimizar el conflicto de atención visual arriba referido, al aproximar espacial y temporalmente las preguntas y las escenas relevantes.

El estudio actual investigó la opinión del profesor de E/LE. Su punto de vista es importante por varias razones. En primer lugar, el docente juega un papel fundamental en todo el proceso educativo (Calderhead, 1996; Duschl, Schweingruber, & Shouse, 2006); en segundo lugar, “teachers’ cognitions and their classroom behavior mutually affect each other” (Meijer, Verloop, & Beijaard, 1999, p. 59), y en tercer lugar, sus consideraciones pueden contribuir a validar, refutar o reformular esta técnica en tareas de comprensión audiovisual. Los objetivos fundamentales eran tres: averiguar si los profesores consideraban que el procedimiento ayudaba a los estudiantes, saber qué conocimientos tenían los docentes sobre programas de subtitulación, y comparar sus apreciaciones con las de un grupo de expertos que había participado en un estudio previo. Con este trabajo se pretendía dar respuesta a cinco preguntas:

- 1) ¿En qué medida los profesores estaban de acuerdo con que las preguntas integradas en el vídeo ayudaban a los estudiantes de E/LE en tareas de comprensión audiovisual?
- 2) ¿Había acuerdo entre los docentes en la valoración de las preguntas sobreimpresas?
- 3) ¿Los profesores sabían usar algún programa de subtitulación? En caso negativo, ¿estarían dispuestos a aprender a utilizar uno gratuito para sus clases de E/LE?
- 4) Si hubiera materiales disponibles para la enseñanza del E/LE que emplearan esta metodología, ¿los profesores los utilizarían?
- 5) ¿Se observaban coincidencias o divergencias entre las opiniones de los profesores y los expertos en relación con esta técnica?

² También hay obras en las que se dedican apartados (p. ej., Lynch, 2009, pp. 100-105) o capítulos (p. ej., Vandergrift & Goh, 2012, pp. 217-238) a la explotación de los materiales audiovisuales.

2. Estado de la cuestión

2.1. Características formales de los materiales en vídeo

Los textos audiovisuales comparten una serie de características formales que, en conjunto, los definen: (a) la transmisión de información por dos canales al mismo tiempo, (b) la sucesión de imágenes y sonidos predeterminada (material grabado), (c) la reproducción de la información visual en una pantalla, (d) la reproducción de la información auditiva por medio de uno o varios altavoces, (e) el discurso oral planificado y (f) el lenguaje audiovisual (Casañ Núñez, 2009, pp. 52-56). Estos aspectos deberían tenerse en consideración a la hora de diseñar actividades de comprensión audiovisual por las siguientes razones. En relación con la transmisión de información por dos canales simultáneamente, atender al vídeo y a una actividad al mismo tiempo en una lengua extranjera es muy complicado (véase § 1). Por esta razón, las tareas que se realicen de forma simultánea a la emisión del vídeo deberían ser sencillas. En cuanto al segundo rasgo, el hecho de que los materiales en vídeo estén grabados impide la interacción del estudiante con los interlocutores y, por consiguiente, que practique algunas estrategias vitales para el éxito de la comunicación (p. ej., pedir aclaraciones, mostrar signos de participación o de acuerdo). Por ello, las tareas deberían ser variadas y permitir que el aprendiente asuma distintos roles, tales como los que identifica Rost (2016), por ejemplo, interactuando con otros estudiantes. A propósito de la transmisión de la información a través de una pantalla, hay que tener en cuenta que la relación entre el tamaño de la pantalla y la distancia del telespectador contemplada durante el rodaje y la postproducción puede verse alterada en mayor o menor medida cuando el texto se visiona en el aula. Asimismo, conviene prestar atención a la calidad de la copia y al equipo técnico (p. ej., es importante un proyector con una potencia lumínica suficiente para no tener que apagar las luces si no se desea). De forma análoga, los altavoces y la acústica de la sala deben ser adecuados. En relación con el tipo de discurso, cabe destacar que este suele estar planificado, ya que en muchas ocasiones es un discurso escrito para ser recitado o leído (p. ej., un largometraje o un telediario, véanse Baños-Piñero & Chaume, 2009, y Chaume, 2001). Por último, el lenguaje audiovisual cuenta con numerosos componentes, entre ellos, los movimientos de cámara, los ángulos de encuadre, los tipos de plano, la profundidad de campo, el eje, el montaje, la luz, el tratamiento del tiempo y la música (véase Ambròs & Breu, 2007, pp. 69-100). Es aconsejable que el profesor de lenguas extranjeras tenga conocimientos suficientes sobre este lenguaje para poder evaluar los materiales en vídeo con parámetros propios del medio (además de otros criterios que emplee para seleccionar y explotar los textos).

2.2. Impacto de la imagen en la comprensión, valoración de la imagen y conducta visual

En esta sección se sintetizan los resultados de varios estudios relacionados con el impacto de la imagen en la comprensión de una lengua extranjera, la valoración de la imagen del vídeo por parte de los estudiantes y la conducta visual de los aprendientes ante el vídeo.

En las investigaciones sobre el efecto de la imagen en la comprensión, la mayoría de autores se decanta por un diseño cuasiexperimental en el que un grupo completa una prueba a partir de una grabación en vídeo y el otro efectúa el mismo test a partir de una versión en audio del mismo vídeo. Las conclusiones de estos trabajos parecen ser aparentemente contradictorias: algunos estudios no hallan diferencias significativas entre realizar una misma prueba con una grabación audiovisual y efectuarla con una versión en audio del vídeo (Batty, 2014; Coniam, 2001; Gruba, 1993; Londe, 2009); otros indican que los resultados son mejores con la versión audio (Suvorov, 2008), y los hay que revelan mejores puntuaciones medias con la versión en vídeo (Sueyoshi & Hardison, 2005; Wagner, 2010a, 2013).

Respecto a la opinión de los estudiantes sobre la imagen del vídeo, la práctica habitual de las investigaciones consiste en administrar un cuestionario después de las tareas de comprensión. Los resultados de estos trabajos no son concluyentes: en algunos estudios los participantes valoran positivamente la presencia de la imagen (Sueyoshi & Hardison, 2005; Wagner, 2010b), y en otros negativamente (Alderson, Clapham, & Wall, 1995; Coniam, 2001; Suvorov, 2008).

Por último, en relación con el comportamiento visual de los estudiantes de lenguas extranjeras ante el vídeo, Suvorov (2015) y Wagner (2010b) señalan que existen pocas investigaciones. Algunos autores han empleado cámaras de vídeo y han contabilizado el tiempo que los informantes miran en dirección a la pantalla. Por ejemplo, en el estudio de Ockey (2007) la media de observación es el 44.9% del tiempo, y en los de Wagner (2007, 2010b) el 69% y el 47.9%, respectivamente. En un estudio reciente, Suvorov (2015) utiliza tecnología de seguimiento ocular para investigar la conducta visual en dos tipos de textos audiovisuales: *context videos* (lo visual proporciona información sobre la situación comunicativa) y *content videos* (la

información visual está relacionada con la verbal). En el primer caso, los participantes ven el vídeo el 50.70% del tiempo y, en el segundo, el 57.99%. Si la comprensión auditiva/audiovisual comprende la interpretación de información auditiva y visual (véase § 2.1), estos niveles de atención a la imagen pueden repercutir de forma negativa tanto en la comprensión del vídeo como en el desarrollo de esta actividad comunicativa.

Las divergencias en las investigaciones pueden deberse a multitud de motivos, entre ellos, el constructo de las tareas de comprensión, la dificultad de las actividades, la forma de realizarse el visionado, el origen y tipo de texto, la calidad del *input*, la perceptibilidad del *input* visual, la mayor o menor solidaridad entre lo visual y lo auditivo en los textos audiovisuales, y la influencia de la cámara de vídeo en la conducta visual.

2.3 Explotación de textos audiovisuales en el aula de lenguas extranjeras

Numerosos autores sugieren la explotación de los textos orales en tres etapas: antes de la audición, durante la audición y después de la audición (p. ej., Flowerdew & Miller, 2005; Giovannini, Martín Peris, Rodríguez, & Simón, 1996; Richards & Burns, 2012; Rost, 2016). La primera fase tiene el objetivo de activar los conocimientos previos y de construir nuevos conocimientos que faciliten la comprensión del texto. Asimismo, en esta etapa se especifica cómo va a realizarse la audición (propósito, rol del estudiante, actividades, etc.) porque estos elementos condicionan el modo en que el oyente desarrolla los procesos de comprensión y su actuación. La segunda fase tiene los siguientes objetivos:

It should guide the listener through a listening text and help the listener understand it and respond to it. It should also involve tasks where listeners do something with the information they take from the text, such as responding, labeling, sequencing, selecting, or filling out a form. (Richards & Burns, 2012, p. 10)

Por último, en la tercera etapa se comprueba si se han alcanzado los objetivos, se reflexiona sobre la experiencia de comprensión, se resuelven las posibles dudas, y se pueden proponer tareas centradas en otras actividades de la lengua o en la forma. En relación con la segunda fase, Underwood (1989) subraya la necesidad de que las tareas sean sencillas porque “it is extremely difficult to listen and write at the same time, particularly in a foreign language” (p. 48). Las actividades de comprensión audiovisual pueden resultar todavía más complejas que las de comprensión auditiva. Esto se debe, por una parte, a la existencia de un conflicto de atención visual entre ver un vídeo y completar una tarea escrita simultáneamente. Este conflicto contribuye a explicar el relativamente bajo grado de atención a la imagen en los estudios referidos en § 2.2. Por otra parte, “there is universal agreement that working memory when dealing with novel information is very limited in capacity” (Sweller, Ayres, & Kalyuga, 2011, p. 42). Este hecho debe tenerse en consideración, dado que, como advierten Vandergrift y Goh (2012), prestar atención a la imagen, al audio, y a la tarea al mismo tiempo puede llevar a la saturación de la memoria de trabajo.

A continuación se sugieren algunas estrategias para reducir el conflicto de atención visual y la carga cognitiva de las actividades en la fase de visionado. En primer lugar, es recomendable que las tareas escritas impliquen poca lectura y escritura, y que requieran mantener pocos elementos activos en la memoria de trabajo. También se sugiere el empleo de la técnica del visionado con pausas (véanse Field, 2008; Stempleski & Tomalin, 2001; Stoller, 1992). Asimismo, se aconseja aproximar espacialmente el vídeo y la actividad para reducir el tiempo necesario para desplazar la vista de un estímulo a otro (de la tarea al vídeo y viceversa). Por último, se propone utilizar la metodología que se presenta en la próxima sección.

2.4 Tareas de comprensión audiovisual con preguntas sobreimpresas en el vídeo

“More than 100 studies document that captioning a video improves comprehension of, memory for, and attention to videos, for children, adolescents, college students, and adults” (Gernsbacher, 2015, p. 198). Se pueden considerar dos usos principales de los subtítulos para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Existe, en primer lugar, una utilización tradicional que consiste en emplear vídeos subtítulados (véanse Muñoz, 2016; Vanderplank, 2016; York, 2016). Según Vandergrift y Goh (2012, p. 276), esto puede aportar varios beneficios al desarrollo de la comprensión auditiva/audiovisual:

Captions can play a role in the development of L2 skills by reinforcing and confirming understanding of a listening text, and directing listener attention to gaps in understanding during repeat listens. Consulting captions to note differences between what they hear and the written form of the message can help listeners improve word segmentation skills and give them greater insight into their comprehension errors.

Algunos autores (entre ellos, Díaz Cintas, 2012; Incalcaterra, McLoughlin, & Lertola, 2014; Talaván, 2013) también abogan por la práctica de la subtítulos en el aula. Según Talaván (2013, pp. 88-90), esta metodología posee varios beneficios didácticos, entre ellos, es una actividad práctica y realista, potencia el aprendizaje basado en tareas, tiene un potencial específico para desarrollar la comprensión auditiva/audiovisual, refuerza el aprendizaje del léxico, y es una actividad motivadora.

Además de estas aplicaciones, puede ser provechosa una técnica novedosa basada en un uso no convencional de los subtítulos: el empleo de preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo a modo de subtítulos y sincronizadas con los fragmentos pertinentes. El procedimiento consiste en que los enunciados de las preguntas aparecen en pantalla segundos antes de que comience la escena a la que se refieren y desaparecen cuando finaliza (véase, p. ej., <https://youtu.be/ALw8XJkrbDQ>). Esta temporalización se considera la más adecuada para facilitar la concentración y poder guiar al estudiante a lo largo del texto. Esta metodología está destinada principalmente a estudiantes de niveles iniciales, y puede emplearse en tareas de comprensión audiovisual para el aprendizaje y evaluación de lenguas extranjeras. Casañ Núñez (2015a) ha formulado un marco teórico que describe esta estrategia a partir de la revisión de la bibliografía sobre la didáctica de la comprensión auditiva/audiovisual y del vídeo en lenguas extranjeras, su propia experiencia docente, las convenciones establecidas en el uso de subtítulos en español según Díaz Cintas (2003), y las contribuciones de seis expertos en didáctica del español como lengua extranjera, lingüística española y/o en el uso de la tecnología. En el marco conceptual se especifican, entre otros, el número de líneas y caracteres, el color, el tipo de fuente, y los criterios seguidos para situar temporal y espacialmente las preguntas. Esta técnica podría aportar varios beneficios frente a visionados en los que el vídeo se proyecta en una pantalla común y los materiales de la tarea están disponibles en papel, tales como:

- 1) Disminuiría en cierta medida el conflicto de atención entre ver el vídeo y realizar la tarea, al aproximar espacial y temporalmente las preguntas y los fragmentos relevantes. Esto podría favorecer que los estudiantes prestaran atención al vídeo durante más tiempo.
- 2) Facilitaría que los estudiantes orientaran su atención en función de aquella información que interesara comprender en cada momento. De esta manera, estaría en consonancia con uno de los objetivos principales, según Richards y Burns (2012) y Underwood (1989), de las actividades durante el visionado: guiar al estudiante a lo largo del texto.
- 3) Posibilitaría que el estudiante solo tuviera que concentrarse en una pregunta sobreimpresa en cada momento, y no en varias cuestiones en papel al mismo tiempo. Gracias a ello, se reducirían las necesidades cognitivas impuestas por la tarea y el aprendiente podría disponer de más memoria de trabajo para la comprensión del vídeo.
- 4) En caso de que un estudiante perdiera la concentración, favorecería que continuara la actividad a partir de la aparición de la siguiente pregunta en pantalla (Casañ Núñez, 2015a, pp. 31-32).

A pesar de ello, el procedimiento no está exento de inconvenientes. Su principal limitación radicaría en que podría no preparar adecuadamente para visionados sin preguntas sobreimpresas.

3. Método

3.1 Diseño

Se empleó un diseño convergente (Creswell, 2012, 2014; Creswell & Plano Clark, 2011), un tipo de diseño mixto en el que los datos cuantitativos y cualitativos se recogen durante la misma fase de la investigación, se analizan de forma separada, y se interpretan de forma conjunta. Se recopiló información de carácter cuantitativo y cualitativo con la finalidad de combinar los resultados y, de esta forma, conseguir una visión más completa que la que podría obtenerse a partir de un solo tipo de datos.

3.2. Instrumentos

En la investigación se utilizaron dos tipos de instrumentos: dos tareas de comprensión audiovisual y un cuestionario. Las dos tareas tenían el propósito de ejemplificar el funcionamiento de las preguntas integradas en el vídeo en forma de subtítulos. Por su parte, el cuestionario tenía el cometido de recoger las valoraciones y comentarios de los docentes.

3.2.1. Las tareas de comprensión audiovisual

Las actividades mostraban el funcionamiento de las preguntas sobreimpresas en la siguiente situación: con la proyección del vídeo en una pantalla común en una ocasión, con los materiales de la actividad en papel, y sin pausas durante la emisión del vídeo³. Estas condiciones son frecuentes en las tareas de evaluación (p. ej., en la prueba de comprensión auditiva de los DELE y en el test de comprensión audiovisual del Diploma de Lengua Española para Trabajadores Inmigrantes; véase Baralo Ottonelo & Martín Leralta, 2010). Las actividades procedían de un test de comprensión audiovisual desarrollado por Casañ Núñez (2016). Se sugiere la consulta de ese trabajo para conocer el proceso de planificación, diseño y experimentación del instrumento. Los destinatarios eran estudiantes adultos de E/LE capaces de ver cine subtulado. El ámbito de uso de la lengua meta (AULM) era la comprensión de conversaciones informales del ámbito personal procedentes de comedias románticas cinematográficas españolas y el constructo medía tres habilidades:

- 1) Extraer datos concretos importantes en conversaciones informales cara a cara.
- 2) Identificar las ideas generales en conversaciones informales cara a cara.
- 3) Reconocer sentimientos en conversaciones informales cara a cara.

La prueba (véase el Apéndice A) está compuesta por dos secuencias cinematográficas de dos películas españolas y por dos tareas breves. En la Tabla 1 se recogen las características principales de los textos de entrada, y en las tablas 2 y 3 se describen los ítems.

Tabla 1
Descripción de los textos de entrada

	<i>Ópera prima (1980)</i>	<i>Los peores años de nuestra vida (1994)</i>
Localización*	De 00:00:00:00 a 00:02:36:12.	De 00:11:10:00 a 00:12:48:15.
Ámbito (MCER)	Personal	Personal
Duración del texto	2 minutos y 36 segundos	1 minuto y 38 segundos
Velocidad del texto (impresión global)	Normal	Rápida
Acento de los participantes	Estándar	Estándar
Nivel del texto estimado	A2/B1	B2/C1

Nota: Para indicar la secuencia se ha utilizado un código de tiempo de ocho dígitos habitual en la grabación y edición de vídeo. Los tres primeros pares de dígitos corresponden a las horas, los minutos y los segundos, respectivamente, y el último par, a los fotogramas. Así, 00:02:36:12 indica el punto 2 minutos, 36 segundos y 12 fotogramas de la película *Ópera prima*.

³ También se puede prescindir del plano de trabajo en papel y/o combinar las preguntas sobreimpresas con la técnica del visionado con pausas. Por supuesto, son posibles (y normalmente recomendables) sucesivos visionados con distintos objetivos. La casuística es compleja y serían necesarios múltiples estudios para explorar el abanico de opciones.

Tabla 2

Descripción de las preguntas sobreimpresas de la secuencia de Ópera prima

Subtítulo	Focalización	Tipo	Temporalización	Líneas	Niveles indicados por los profesores	Nivel estimado
1. ¿Cómo se llama la chica?	Extraer datos concretos	Elección múltiple	00:01:10:00 00:01:37:09	1	A1, A1/A2	A1
2. ¿De qué hablan?	Identificar las ideas generales	Elección múltiple	00:01:44:14 00:02:02:02	1	A2, A2/B1, B1	A2/B1
3. ¿Cuál es el teléfono de la chica?	Extraer datos concretos	Respuesta única	00:02:04:04 00:02:22:00	1	A2, A1, B1	A2
4. ¿Qué sentimientos puede tener el chico por la chica?	Reconocer sentimientos	Respuesta abierta	00:02:27:08 00:02:36:12	2	B1, A1/A2, A2/B1	A2/B1

Nota: la fuente y el tamaño de las letras usados para las preguntas fue Times New Roman 36, y el color de presentación del texto fue blanco (código hex. #FFFFFF).

Tabla 3

Descripción de las preguntas sobreimpresas de la secuencia de Los peores años de nuestra vida

Subtítulo	Focalización	Tipo	Temporalización	Líneas	Nivel indicado por los profesores	Nivel estimado
1. ¿De qué temas habla el chico pelirrojo?	Identificar las ideas generales	Elección múltiple	00:11:40:00 00:12:25:24	1	B2, A2/B1, B1, B2/C1	B2
2. ¿Cómo se llama la chica?	Extraer datos concretos	Elección múltiple	00:12:39:04 00:12:43:24	1	A1, A1/A2, A2	A1
3. ¿Qué sentimientos puede tener el chico pelirrojo por la chica?	Reconocer sentimientos	Respuesta abierta	00:12:45:00 00:12:48:15	2	B2, B1, B1/B2, B2/C1	B2

Nota: la fuente y el tamaño de las letras usados para las preguntas fue Times New Roman 36, y el color de presentación del texto fue blanco (código hex. #FFFFFF).

3.2.2 El cuestionario

Se decidió elaborar un cuestionario por varias razones. Entre ellas, destacan los factores temporales y espaciales que condicionaron la administración: por un lado, los profesores tenían distintos horarios lectivos y no era fácil encontrar una franja horaria extensa adecuada para todos; y por otro, el investigador no vivía en España y se desplazó temporalmente a Valencia para efectuar el estudio. Un diseño con cuestionario facilitaba la administración porque este instrumento permite reunir una gran cantidad de información rápidamente (Dörnyei, 2007, p. 101). Asimismo, se consideró apropiado utilizar este método de recogida de datos porque permitía recoger datos cuantitativos y cualitativos simultáneamente, tal como se pretendía.

La primera redacción (véase el Apéndice B) consistió en una adaptación de un cuestionario diseñado por Casañ Núñez (en prensa) para conocer la opinión de los estudiantes de E/LE sobre las tareas de comprensión con preguntas integradas en el vídeo en forma de subtítulos. Esencialmente, se mantuvo la estructura general y se cambió el punto de vista de los ítems. Para mejorar la calidad del instrumento se recurrió a la estrategia sugerida por Murillo Torrecilla (2004): pedir a un grupo de expertos que hicieran una revisión crítica del cuestionario. En enero de 2014 fue examinado por dos profesoras (Universidad Politécnica de Valencia y Universidad de Valencia) y por un investigador (Universidad Jaume I). Los especialistas propusieron varias modificaciones y todas fueran aceptadas. Se sugirió que era necesario especificar si se pedía la valoración de las preguntas en pantalla, en papel o de su aparición conjunta. También se apuntó que sería relevante averiguar si los profesores sabían utilizar algún programa de subtitulación o si estarían dispuestos a aprender a utilizar uno para sus clases de E/LE, y si utilizarían materiales preparados que utilizaran esta técnica.

La versión final tenía tres partes: título, texto introductorio e ítems (véase el Apéndice C). El título pretendía ser informativo y activar el conocimiento previo de los docentes sobre el tema. Debajo del título aparecía un texto introductorio en el que se especificaba el propósito del cuestionario, se señalaba que no había respuestas correctas ni incorrectas, se indicaba que la información recogida se trataría de forma confidencial y que solo se utilizaría con fines académicos, se mencionaba que se comunicarían los resultados de la investigación, y se agradecía la participación.

Se utilizaron tres tipos de ítems: Likert, elección múltiple y respuesta abierta. Las ocho preguntas tipo Likert (Ítems 1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 3.1, 3.2 y 3.3) formaban una escala y contribuían a dar respuesta a la primera pregunta de investigación, es decir, a conocer si los docentes consideraban que la integración de las preguntas en la imagen ayudaba a los estudiantes en la situación planteada. En el Ítem 1 los docentes expresaban su opinión de forma general sobre la base de la descripción del procedimiento y su ejemplificación en dos tareas de comprensión audiovisual, y en los otros ítems, los profesores valoraban individualmente cada una de las siete preguntas sobreimpresas. En cuanto al número de opciones de respuesta, se optó por una escala de tres categorías con un equilibrio entre términos positivos y negativos, y con un punto central neutral. También se prescindió de términos que expresaran acuerdo o desacuerdo total porque la mayoría de las personas tienden a evitarlos para no parecer extremistas (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). Los términos seleccionados fueron los siguientes: de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo y en desacuerdo.

Con los ítems de elección múltiple (Preguntas 4, 4.1 y 5) se pretendía dar respuesta al segundo y tercer objetivo de investigación. Como recomiendan Cohen et al. (2011) y De Vaus (2002), se eligieron opciones que fueran mutuamente excluyentes y que a la vez ofrecieran un abanico de alternativas lo suficientemente amplio como para abarcar las posibles respuestas de los participantes.

Finalmente, se incluyeron cuatro preguntas abiertas (Ítems 1.1, 2.5, 3.4 y 6) para que los profesores pudieran manifestar su opinión libremente. De acuerdo con Dörnyei (2007, p. 107), las preguntas abiertas pueden aportar ejemplos ilustrativos y pueden servir para identificar aspectos relevantes no contemplados en los ítems cerrados. Según Cohen et al. (2011), su mayor desventaja radica en la dificultad de analizarlas.

3.3. Recogida de datos

El estudio se realizó en el marco del programa *Becas Iberoamérica Jóvenes Profesores e Investigadores* del Banco Santander. Los instrumentos fueron administrados por el autor en enero de 2014 en el Centro de Idiomas de la Universidad de Valencia. Para reproducir los vídeos se emplearon un ordenador portátil, un videoprojector, altavoces y una pantalla de proyección tripié. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia (Dörnyei, 2007, pp. 98-99). Cinco profesores de E/LE del Centro de Idiomas de la Universidad de Valencia respondieron al cuestionario. Todos eran nativos, tenían menos de cuarenta y cinco años y poseían formación específica en didáctica de E/LE. El investigador se presentó ante los profesores como lector de español en Portugal y estudiante de tercer ciclo en España. Les agradeció su participación y enfatizó que su colaboración era fundamental para el éxito de la investigación.

Antes de administrar el cuestionario los docentes efectuaron dos actividades. La primera tarea tenía el propósito de comprobar si el test era factible para oyentes competentes. Para ello, los docentes completaron la prueba bajo las mismas condiciones que los destinatarios. La segunda tarea tenía el objetivo de determinar el nivel aproximado de los ítems. Con este fin se distribuyó una nueva copia del instrumento y se pidió a los docentes que señalaran el nivel de cada pregunta según el *Common European framework of reference for languages* (MCER por sus siglas en español) (Consejo de Europa, 2001). El análisis posterior de las respuestas reveló que los docentes contestaron a los ítems sin dificultades. Asimismo, a partir de las indicaciones sobre el nivel ítems (véanse las tablas 2 y 3) fue posible sugerir el nivel aproximado de las preguntas con una imprecisión de hasta dos niveles del MCER.

A continuación, el investigador anunció a los profesores que les iba pedir su opinión sobre una metodología novedosa y que esta se iba a ejemplificar en las actividades de comprensión audiovisual que habían completado. Luego les explicó en qué consistía la integración de preguntas de comprensión audiovisual en la imagen del vídeo. Mencionó que el vídeo estaba encajado entre dos franjas negras y que las sobreimpresiones se situaban en la franja inferior. Asimismo, comentó que los enunciados eran visibles pocos segundos antes del fragmento relevante y que desaparecían cuando finaliza dicho fragmento. También matizó que existía una excepción: la última pregunta de cada tarea se presentaba durante los últimos segundos del vídeo e implicaba cierta comprensión global. Acto seguido, entregó una nueva copia de las tareas (véase el Apéndice A) y se visionaron las dos secuencias cinematográficas como está contemplado en el test, es decir,

con la proyección del vídeo en una pantalla común una vez, con los materiales de la actividad en papel, y sin pausas durante la emisión del vídeo. El autor añadió que eran posibles otras explotaciones (visionado con pausas, visionados con distintos objetivos, etc.) pero que en ese momento estaba interesado en esa situación concreta. Después se repartieron copias de los cuestionarios (véase el Apéndice C). Los participantes lo completaron individualmente. Para ello dispusieron de todo el tiempo que precisaron. Cuando todos lo entregaron, algunos manifestaron oralmente su opinión sobre el procedimiento. Antes de despedirse, el investigador les agradeció de nuevo su colaboración.

3.4. Análisis de datos

Los datos cuantitativos (Ítems 1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 3.1, 3.2, 3.3, 4, 4.1 y 5) se analizaron mediante el programa de análisis estadístico SPSS para Windows. Inicialmente, se efectuó un análisis de frecuencias para comprobar que no había valores anómalos ni perdidos. Posteriormente, se hallaron las modas de los ítems que formaban la escala Likert (1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 3.1, 3.2, 3.3) y las frecuencias absolutas, el porcentaje y la moda para los otros ítems de elección múltiple (4, 4.1 y 5).

Para estimar el grado de acuerdo de los profesores en las respuestas a los ítems que formaban la escala Likert, se computó el coeficiente de concordancia de Kendall. Siguiendo la recomendación de Mehta y Patel (2012) se halló el valor p exacto. Para estimar la fiabilidad de la escala Likert (Ítems 1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 3.1, 3.2 y 3.3) se calcularon las correlaciones corregidas elemento-total, el coeficiente de alfa de Cronbach y el coeficiente de alfa de Cronbach si se elimina el elemento. Una vez comprobada la fiabilidad del instrumento, se creó una nueva variable que recogía la puntuación de cada participante en la escala. Para ello, se sumaron las puntuaciones de cada participante en cada pregunta. Cada “en desacuerdo” fue contabilizado como un punto, cada “ni de acuerdo ni en desacuerdo” como dos y cada “de acuerdo” como tres. No hay consenso sobre los análisis estadísticos adecuados para escalas Likert (De Vaus, 2002; DeVellis, 2003). En línea con las propuestas de Brown (2011), De Vaus (2002) y DeVellis (2003), los datos se trataron como datos de intervalo y se calcularon los estadísticos descriptivos de la escala de acuerdo con ese nivel de medida.

A propósito del tratamiento de los datos cualitativos recogidos mediante las preguntas abiertas, se aplicaron las dos fases de análisis sugeridas por Dörnyei (2003, p. 117): en primer lugar, se examinaron las respuestas de cada informante en busca de elementos relevantes; y en segundo lugar, sobre la base de las ideas y los contenidos encontrados, se formaron categorías más amplias que permitían comparar las respuestas de los participantes.

4. Resultados

El primer objetivo del estudio era conocer en qué medida los docentes estaban de acuerdo con que las preguntas sobreimpresas ayudaban a los estudiantes de E/LE en tareas de comprensión audiovisual. Para responder a esta cuestión se analizaron los datos cuantitativos y cualitativos de forma separada y se interpretaron de forma conjunta. En primer lugar, se halló la moda de los ítems de la escala (véase la Tabla 4 y el Apéndice C). Las modas indicaban que la mayor parte de los docentes estaban de acuerdo con que el procedimiento suponía una ayuda en términos generales (ítem 1) y en cuatro de las siete preguntas de las tareas (2.2, 2.4, 3.1 y 3.3). También se observó que hubo indecisión en dos casos (2.1 y 2.3) y que en el ítem 3.2 la valoración fue negativa. No se contempló la posibilidad de preguntar a los docentes qué parámetros utilizaron para estimar la ayuda de las preguntas. Cuanto se puede decir es que el examen de los ítems peor valorados (2.1, 2.3 y 3.2) permitió identificar dos coincidencias: medían la extracción de datos concretos y, según los profesores, eran los más sencillos (véanse las tablas 2 y 3).

En segundo lugar, se estimó la fiabilidad de la escala Likert (Ítems 1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 3.1, 3.2 y 3.3). Para ello se calcularon las correlaciones elemento-total corregidas, el coeficiente de alfa de Cronbach y el coeficiente de alfa de Cronbach si se elimina el elemento (véase la Tabla 5). Todas las correlaciones elemento-total corregidas eran superiores a .3, como recomiendan De Vaus (2002) y Pallant (2011). Esto sugería que los ítems estaban bien correlacionados con la puntuación global de la escala. La fiabilidad interna de la escala fue $\alpha = .947$. De acuerdo con Cohen et al. (2011), los valores de alfa superiores a .9 indican que la escala es muy fiable. Por último, en relación con la columna alfa de Cronbach si se elimina el elemento, si el instrumento es fiable, ningún ítem debe reducir de forma importante el alfa (Field, 2009). Todas las preguntas contribuían positivamente, excepto la 3.2 y la 3.3, que tenían un ligero impacto negativo. Se decidió mantener estos elementos porque la incidencia en el alfa era mínima y porque tanto .947 como .951 y .957 eran valores óptimos.

Tabla 4
 Moda de los ítems de la escala (Apéndice C)

	N Válidos	N Perdidos	Moda ^a
Ítem 1	5	0	De acuerdo
Ítem 2.1	5	0	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
Ítem 2.2	5	0	De acuerdo
Ítem 2.3	5	0	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
Ítem 2.4	5	0	De acuerdo
Ítem 3.1	5	0	De acuerdo
Ítem 3.2	5	0	En desacuerdo / ni de acuerdo ni en desacuerdo
Ítem 3.3	5	0	De acuerdo

a. Cuando hay dos modas se muestran ambas.

Tabla 5
 Análisis de fiabilidad de la escala. Estadísticos total-elemento y alfa de Cronbach

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 1	16.80	13.200	.892	.937
Ítem 2.1	17.60	11.300	.947	.929
Ítem 2.2	16.80	13.200	.892	.937
Ítem 2.3	17.60	11.300	.947	.929
Ítem 2.4	16.80	13.200	.892	.937
Ítem 3.1	16.80	13.200	.892	.937
Ítem 3.2	17.80	11.700	.681	.957
Ítem 3.3	17.00	13.500	.621	.951

Nota: Alfa de Cronbach de los 8 ítems = .947

Tabla 6
 Estadísticos descriptivos de la escala

	N Válidos	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	Asimetría	Error típico asimetría	Curtosis	Error típico curtosis
Escala	5	13	24	19.60	4.037	-1.263	.913	2.709	2.000

En tercer lugar, se calcularon los descriptivos de la escala (véase la Tabla 6). Las puntuaciones podían oscilar entre ocho y veinticuatro. Ocho era el resultado de responder “en desacuerdo” a todas las preguntas y veinticuatro se obtenía contestando siempre “de acuerdo”. El elevado valor de la media (19.60) revelaba que, globalmente, los docentes estaban bastante de acuerdo con que las preguntas sobreimpresas ayudaban a los estudiantes. La desviación típica era relativamente pequeña (4.037) en comparación con la media, y esto indicaba que el valor del promedio aritmético era representativo de los resultados. El hecho de que el estadístico de asimetría fuera negativo sugería que las puntuaciones de los docentes se acumulaban en la parte derecha de la distribución. Con el fin de interpretar el estadístico de asimetría lo estandarizamos dividiéndolo por su error típico. Se obtuvo -1.383. De acuerdo con Rial Boubeta y Varela Mallou (2008, p. 48), cuando los valores están comprendidos entre ± 1.96 no hay diferencias estadísticamente significativas entre la distribución y una distribución simétrica. El estadístico de curtosis era positivo, lo que apuntaba a que existía una tendencia leptocúrtica, es decir, que había una proporción considerable de casos en la zona central. Con la finalidad de interpretar el estadístico de asimetría lo estandarizamos dividiéndolo por su error típico. Se obtuvo 1.35. Según Rial Boubeta y Varela Mallou (2008, p. 50), la distribución se considera mesocúrtica cuando los valores están comprendidos entre ± 1.96 .

En cuarto lugar, se analizaron los datos cualitativos. Cabe añadir que las respuestas fueron escasas en los Ítems 1.1, 2.5 y 3.4 y abundantes en el 6. Los comentarios indicaban que los docentes consideraban que las preguntas sobreimpresas representaban una ayuda para los estudiantes y, al mismo tiempo, precisaban en qué consistía tal ayuda. Tres docentes especificaron que ayudaban a focalizar la atención (“ayudan a fijar la atención”, “te concentras más en la pregunta formulada y no tanto en el contexto general”, “a mí mismo me han ayudado las preguntas porque al tener imágenes uno se deja llevar más por lo que ve y se desconcentra un poco del contenido y de las preguntas”) y un cuarto que facilitaban continuar la actividad en caso de perder la concentración (“creo que si te despistas por cualquier motivo, con las preguntas en subtítulos vuelves a coger el hilo”). En los comentarios orales finales se repitió la idea de que los subtítulos ayudaban.

Por último, se interpretaron de forma conjunta los datos cuantitativos y cualitativos. Se observaba un alto grado de convergencia entre la información cuantitativa y cualitativa. La elevada media de la escala ($M = 19.60$ sobre 24, $DE = 4.037$) sugería que, globalmente, los docentes estaban de acuerdo con que las preguntas sobreimpresas ayudaban a los estudiantes. Los comentarios orales y escritos de los docentes reforzaban esta idea y, además, precisaban en qué consistía la ayuda.

El segundo objetivo de la investigación era averiguar si había acuerdo entre los docentes en la valoración de las preguntas sobreimpresas. El coeficiente de concordancia de Kendall o W de Kendall es una medida de acuerdo entre variables cuantitativas o semicuantitativas que evalúan un conjunto de objetos de interés (Legendre, 2010, p. 164). En este trabajo se utilizó para estimar el grado de acuerdo de los profesores en las respuestas a los ítems que formaban la escala Likert (Preguntas 1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 3.1, 3.2 y 3.3). Recordemos que con estos ítems se pretendía conocer si los docentes consideraban que la integración de las preguntas en el vídeo ayudaba a los estudiantes. La hipótesis nula es la independencia de las clasificaciones de todos los informantes y la hipótesis alternativa consiste en que al menos un docente está de acuerdo con otro u otros profesores. El valor p exacto fue $< .001$ (véase la Tabla 7). Esto indicaba que se podía rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa. La W de Kendall tiene un rango de cero (no hay acuerdo) a uno (acuerdo total), y los valores intermedios indican mayor o menor grado de acuerdo según su proximidad al uno o al cero. En nuestro caso, la W de Kendall fue $.725$ y, por tanto, sugería un grado de acuerdo bastante alto entre los docentes.

Tabla 7
Estadísticos de contraste de la W de Kendall

N	5
W de Kendall ^a	.725
Chi-cuadrado	25.364
gl	7
Sig. asintót.	.001
Sig. exacta	.000
Probabilidad en el punto	.000

a. Coeficiente de concordancia de Kendall

El tercer propósito del estudio era saber si los docentes sabían usar algún programa de subtitulación o si estarían dispuestos a aprender a utilizar uno gratuito para sus clases de E/LE. Tres profesores declararon que no sabían subtítular y dos que tenían pocos conocimientos. Este hecho limitaba que pudieran elaborar de forma autónoma actividades de comprensión audiovisual con preguntas sobreimpresas u otros materiales didácticos en los que fuera necesario editar el vídeo (véase Talaván, 2013). No obstante, todos estarían dispuestos a aprender a utilizar una herramienta gratuita para sus clases de E/LE. Esta última idea fue repetida por los docentes en los comentarios orales.

El cuarto objetivo de investigación era conocer si los docentes emplearían materiales para la enseñanza del E/LE que utilizaran esta técnica. El 80% de los docentes manifestó que los usaría y el 20% que no estaba seguro. Esto podía relacionarse con la primera pregunta del estudio. Si los resultados se interpretaban como un indicio de que los profesores valoraban el procedimiento de forma positiva, se podía considerar que fortalecían la conclusión de la primera pregunta de investigación.

¿Para qué nivel era adecuado el procedimiento? Responder a esta cuestión no estaba contemplado inicialmente. No obstante, el tema fue tratado por los docentes en los ítems de respuesta abierta y en los comentarios orales, y por su interés, se consideró pertinente dedicarle un espacio específico. La mayoría de los profesores manifestó que la técnica era apropiada para niveles iniciales (“creo que en niveles iniciales sería otra forma de ayudar a los estudiantes en la comprensión”, “puede estar bien para niveles bajos”, “me parece muy buena idea sobre todo para niveles como un final de A1 o A2”). Dos docentes también mencionaron la posibilidad de una utilización esporádica en otros niveles (“para estudiantes de niveles superiores no estoy seguro de si yo lo utilizaría o no. Tal vez ocasionalmente sí, dependiendo de la dificultad del material audiovisual con el que trabajemos”, “quizás no tanto para B1 o B2, aunque siempre viene bien alternar la metodología”), mientras que otro participante no lo emplearía en niveles altos (“para un nivel alto, este tipo de ayudas deberían ser prescindibles, ya que los estudiantes tendrían que ser lo suficientemente autónomos como para no necesitarlas”). En los comentarios orales se insistió en que era más adecuado para niveles iniciales.

El último objetivo de investigación consistía en comparar las opiniones de los profesores de E/LE con las de un grupo de expertos que había participado en otro estudio (véase Casañ Núñez, 2015a). En ese trabajo se pidió a seis expertos que valoraron la primera versión de un marco teórico que describía la integración de preguntas de comprensión en la imagen del texto audiovisual en forma de subtítulos. Para ello, se emplearon tres instrumentos: dos vídeos y un cuestionario. La primera grabación mostraba a un grupo de estudiantes adultos completando una actividad de comprensión audiovisual y tenía la función de ilustrar el conflicto de atención visual entre completar una tarea y observar un vídeo al mismo tiempo. La segunda grabación ejemplificaba la técnica docente en una secuencia cinematográfica para estudiantes de E/LE adultos. El cuestionario fue el instrumento de recogida de datos y estaba formado mayoritariamente por ítems Likert de cinco puntos (1 = muy en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 = de acuerdo, 5 = muy de acuerdo) y preguntas abiertas.

Las respuestas cuantitativas y cualitativas sugirieron que los especialistas estaban de acuerdo con la mayor parte de los planteamientos del marco teórico y, al mismo tiempo, revelaron puntos susceptibles de mejora. La consideración de las valoraciones de los expertos llevó a la reformulación de la propuesta inicial. Existían claras diferencias entre el estudio con expertos y el estudio con profesores: en el primer caso se valoraba un marco teórico y en el segundo una aplicación del marco en dos tareas en una situación determinada. Esto limitaba tanto las posibles comparaciones como su alcance. No obstante, no dejaba de ser relevante conocer si se apreciaban similitudes o diferencias en alguna área.

El análisis de los datos no llevó a la identificación de discrepancias entre las opiniones de profesores y expertos, sino que se identificaron tres aspectos en los que había coincidencias. En primer lugar, globalmente, las valoraciones de los expertos y los profesores eran positivas. Los profesores estaban de acuerdo con que las preguntas sobreimpresas representaban una ayuda para estudiantes adultos de E/LE y especificaron dos de sus posibles beneficios. Por su parte, los expertos estaban de acuerdo o muy de acuerdo con que el procedimiento podía ser útil para la enseñanza de la comprensión auditiva/audiovisual y con que podría aportar varios beneficios, entre ellos, que podía reducir el conflicto de atención al presentar dentro del mismo campo visual el vídeo y la pregunta, y que podía favorecer que los estudiantes prestasen atención al vídeo durante más tiempo en comparación con visionados que presentaran las preguntas solo en papel. En segundo lugar, había similitudes en relación con algunos de los posibles beneficios de la técnica, puesto que tanto los profesores como los expertos consideraban que las sobreimpresiones ayudaban a focalizar la atención y que facilitaban continuar la actividad a partir de la siguiente pregunta en pantalla. En tercer lugar, existía un alto grado de conformidad respecto a los niveles para los que era más apropiada esta metodología. La mayoría de los docentes expresó que era más adecuado para niveles iniciales y esto coincidía con las opiniones de algunos expertos y lo señalado en el marco teórico (“se estima especialmente beneficioso para estudiantes de niveles bajos. Asimismo, *a priori* se considera que esta técnica constituye una ‘ayuda extra’ y que paulatinamente debería abandonarse su uso”, Casañ Núñez, 2015a, p. 31).

5. Conclusiones

En este estudio mixto de tipo convergente (Creswell, 2014) cinco profesores de E/LE del Centro de Idiomas de la Universidad de Valencia expresaron su opinión sobre una metodología novedosa: el uso de preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo como subtítulos, y sincronizadas con los fragmentos relevantes. Los datos cuantitativos muestran que la valoración global de los docentes es que las preguntas sobreimpresas ayudan a los estudiantes, por un lado, y que existe un grado de acuerdo bastante

alto entre los profesores ($W = .725$, p exacto $< .001$), por otro. Los resultados extraídos del análisis de los comentarios orales y escritos convergen con los resultados del análisis cuantitativo y, al mismo tiempo, precisan en qué consiste la ventaja para los estudiantes y para qué niveles es apropiado el procedimiento. En relación con el primer aspecto, los docentes manifiestan que este tipo de preguntas ayudan a focalizar la atención en los momentos relevantes del vídeo y a continuar la tarea si se pierde la concentración. En cuanto al nivel, la mayor parte de los docentes considera que esta técnica sería apropiada para estudiantes principiantes.

Este trabajo tiene algunas implicaciones para la didáctica y evaluación de la comprensión auditiva/audiovisual. Las valoraciones y comentarios de los profesores de E/LE son coherentes con algunos principios de corte teórico en los que se sustenta esta técnica y con las opiniones de un grupo de expertos que valoró la primera versión del marco teórico (véase Casañ Núñez, 2015a). A pesar de la falta de otros estudios que apliquen y valoren esta técnica, es posible comparar los datos obtenidos del análisis de las opiniones de los docentes con los datos de un estudio preliminar llevado a cabo con catorce estudiantes de E/LE universitarios (Casañ Núñez, en prensa). Al igual que los docentes, los aprendientes consideran que este procedimiento los ayudó y de sus apreciaciones se puede derivar que las preguntas sobreimpresas contribuyen a focalizar su atención en los momentos pertinentes y a minimizar el conflicto de atención entre observar el vídeo y completar la tarea.

Cabe reconocer que el estudio presenta varias limitaciones. En primer lugar, el número de profesores de E/LE que participaron fue muy reducido y todos impartían clase en la misma institución. Por ello, sus valoraciones no pueden generalizarse a toda la población docente. En investigaciones futuras se debería contar con un mayor número de informantes procedentes de varios contextos de enseñanza. En segundo lugar, los textos empleados para ejemplificar la técnica eran muy breves (dos secuencias cinematográficas) y ambos tenían el mismo ámbito de uso de la lengua meta. Sería conveniente conocer la opinión de los docentes cuando las preguntas sobreimpresas aparecen en textos de distinta tipología, ámbito y duración. En tercer lugar, la técnica de presentación de las preguntas se valoró en una situación controlada y artificial (sin estudiantes) que se asemejaba a una prueba de evaluación. En trabajos futuros se podría investigar qué opinan los profesores de L2/LE sobre esta técnica cuando se emplea en una situación de clase.

Finalmente, este estudio abre una importante línea de investigación futura encaminada a averiguar si esta técnica de presentación de las preguntas tiene algún impacto en la comprensión y en la conducta visual de los estudiantes de lenguas extranjeras. Para ello, se propone efectuar estudios cuasiexperimentales o experimentales en los que se administre un test de comprensión audiovisual con dos variantes: una con las preguntas integradas en la imagen y otra con las preguntas en papel. Asimismo, se grabaría el comportamiento visual durante el visionado. La comparación de los resultados de los grupos permitiría determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en la prueba y en el tiempo de observación del texto audiovisual.

Referencias

- Alderson, J. Charles, Clapham, Caroline, & Wall, Dianne (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Ambròs Pallarès, Alba & Breu Pañella, Ramón (2007). *Cine y educación: el cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona, España: Graò.
- Baños-Piñero, Rocío & Chaume, Frederic (2009). Prefabricated orality: A challenge in audiovisual translation. [Special Issue]. *Intralinea*. Disponible en <http://www.intralinea.org/specials/article/1714>
- Baralo Ottonelo, Marta & Martín Leralta, Susana (Coords.). (2010). *LETRA-Diploma de lengua española para trabajadores inmigrantes. Guía del profesor*. Madrid, España: Universidad Nebrija. Disponible en http://www.diplomalettra.com/examen_letra/pdf/LETRA_guia_para_el_profesor.pdf
- Batty, Aaron Olaf (2014). A comparison of video- and audio-mediated listening tests with many-facet Rasch modeling and differential distractor functioning. *Language Testing*, 32(1), 3–20. doi:10.1177/0265532214531254
- Brown, James Dean (2011). Likert items and scales of measurement? *Shiken: JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, 15(1), 10-14.

- Calderhead, James (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. En David C. Berliner & Robert C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 709-725). Nueva York, Nueva York: Macmillan.
- Casañ Núñez, Juan Carlos (2009). Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras. *MarcoELE*, 9, 1-142. Disponible en http://marcoele.com/descargas/9/jc.casan_grabaciones-audiovisuales.pdf
- Casañ Núñez, Juan Carlos (2015a). Un marco teórico sobre el uso de preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo como subtítulos: un estudio mixto. *MarcoELE*, 20, 1-45. Disponible en <http://marcoele.com/compreesion-audiovisual-y-subtitulos/>
- Casañ Núñez, Juan Carlos (2015b). Subtitulación de preguntas de comprensión audiovisual: ejemplificación en una secuencia de *Ópera prima* de Fernando Trueba. *Foroele*, 11, 45-56. Disponible en <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/7095>
- Casañ Núñez, Juan Carlos (2016). Desarrollo de una prueba de comprensión audiovisual. *MarcoELE*, 22, 1-70. Disponible en http://marcoele.com/descargas/22/casan-prueba_audiovisual.pdf
- Casañ Núñez, Juan Carlos (en prensa). Actividades de comprensión audiovisual con preguntas integradas en forma de subtítulos: la opinión de catorce estudiantes universitarios de español lengua extranjera. *Skopos. Revista Internacional de Traducción e Interpretación*.
- Chaume, Frederic (2001). La pretendida oralidad de los textos audiovisuales y sus implicaciones en traducción. En Rosa María Agost Canós & Frederic Chaume (eds.), *La traducción de los medios audiovisuales* (pp. 77-88). Castellón, España: Universidad Jaume I.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence, & Morrison, Keith (2011). *Research methods in education* (7ª ed.). Nueva York, Nueva York: Routledge.
- Coniam, David (2001). The use of audio or video comprehension as an assessment instrument in the certification of English language teachers: a case study. *System*, 29(1), 1-14. doi: 10.1016/S0346-251X(00)00057-9
- Consejo de Europa (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching and assessment*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press. Disponible en http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf
- Creswell, John W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Londres, Reino Unido: Pearson.
- Creswell, John W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4ª ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Creswell, John W. & Plano Clark, Vicki L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (3ª ed.). Londres, Reino Unido: Sage Publications.
- Díaz Cintas, Jorge (2003). *Teoría y práctica de la subtitulación inglés-español*. Barcelona, España: Ariel cine.
- Díaz Cintas, Jorge (2012). Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera. *Abehache, Revista da Associação Brasileira de Hispanistas*, 2(3). 95-114.
- De Vaus, David A. (2002). *Surveys in social research* (5ª ed.). Nueva Gales del Sur, Australia: Allen & Unwin.
- DeVellis, Robert F. (2003). *Scale development: Theory and applications*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Dörnyei, Zoltán (2003). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Zoltán (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Duschl, Richard A., Schweingruber, Heidi A., & Shouse, Andrew W. (2006). *Taking science to school: Learning and teaching science in grades K-8*. Washington, District of Columbia: National Academy Press.
- Field, Andy (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3ª ed.). Londres, Reino Unido: Sage Publications.
- Field, John (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Flowerdew, John & Miller, Lindsay (2005). *Second language listening*. Nueva York, Nueva York: Cambridge University Press.
- Gernsbacher, Morton Ann (2015). Video captions benefit everyone. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 2(1), 195-202. doi:10.1177/2372732215602130. Disponible en <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5214590/>

- Giovannini, Arno, Martín Peris, Ernesto, Rodríguez, María, & Simón, Terencio (1996). *Profesor en acción 3. Destrezas*. Madrid: Edelsa.
- Gruba, Paul (1993). A comparison study of audio and video in language testing. *JALT Journal*, 15(1), 85-88.
- Incalcaterra McLoughlin, Laura & Lertola, Jennifer (2014). Audiovisual translation in second language acquisition. Integrating subtitling in the foreign-language curriculum. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 70–83. doi:10.1080/1750399x.2014.908558
- Legendre, Pierre (2005). Species associations: The Kendall coefficient of concordance revisited. *Journal of Agricultural, Biological, & Environmental Statistics*, 10(2), 226-245. doi: 10.1198/108571105X46642
- Legendre, Pierre (2010). Coefficient of concordance. En Neil J. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of research design* (Vol. 1, pp. 164-169). Los Ángeles, California: SAGE Publications, Inc.
- Londe, Zsuzsa Cziraky (2009). The effects of video media in English as a second language listening comprehension tests. *Issues in Applied Linguistics*, 17(1), 41-50.
- Lynch, Tony (2009). *Teaching second language listening*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Mehta, Cyrus R. & Patel, Nitin R. (2012). *IBM SPSS exact tests*. Armonk, Nueva York, Nueva York: IBM Corporation.
- Meijer, Paulien C., Verloop, Nico, & Beijaard, Douwe (1999). Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 15, 59-84. doi: 10.1016/s0742-051x(98)00045-6
- Mendelshon, David J. (1994). *Learning to listen: A strategy based approach for the second language learner*. Carlsbad, California: Dominie Press.
- Muñoz, Carmen (2016). Effects of age and proficiency on subtitle reading. An eye-tracking study. Disponible en <https://congress.cc.jyu.fi/eurosla26/schedule/pdf/1435.pdf>
- Murillo Torrecilla, F. Javier (2004). *Cuestionarios y escalas de actitudes*. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Metodos/Materiales/Apuntes%20Cuestionario.pdf
- Ockey, Gary J. (2007). Construct implications of including still image or video in computer-based listening tests. *Language Testing*, 24(4), 517-537. doi: 10.1177/0265532207080771
- Pallant, Julie (2011). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS* (4ª ed.). Crowns Nest, Australia: Allen & Unwin.
- Rial Boubeta, Antonio & Varela Mallou, Jesús (2008). *Estadística práctica para la investigación en ciencias de la salud*. Coruña, España: Netbiblo.
- Richards, Jack C. & Burns, Anne (2012). *Tips for teaching listening*. Nueva York, Nueva York: Pearson Education.
- Rost, Michael (2016). *Teaching and researching listening* (3ª ed.). Nueva York, Nueva York: Routledge.
- Rubin, Joan (1995). An overview to A guide for the teaching of second language listening. En David J. Mendelsohn & Joan Rubin (Eds.), *A guide for the teaching of second language listening* (pp. 7-11). San Diego, California: Dominie Press.
- Stempleski, Susan & Tomalin, Barry (2001). *Film*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Stoller, Fredricka L. (1992). Using video in theme-based curricula. En Susan Stempleski & Pual Arcario (Eds.), *Video in second language teaching: using, selecting and producing video for the classroom* (pp. 25-46). Nueva York, Nueva York: TESOL.
- Sueyoshi, Ayano & Hardison, Debra M. (2005). The role of gestures and facial cues in second language listening comprehension. *Language Learning*, 55(4), 661-669. doi: 10.1111/j.0023-8333.2005.00320.x
- Suvorov, Ruslan S. (2008). Context visuals in L2 listening tests: the effectiveness of photographs and video vs. audio-only format. *Retrospective Theses and Dissertations* (paper 15448). Disponible en <http://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=16447&context=rttd>
- Suvorov, Ruslan S. (2015). The use of eye tracking in research on video-based second language (L2) listening assessment: A comparison of context videos and content videos. *Language Testing*, 32(4), 463-483. doi: 10.1177/0265532214562099
- Sweller, John, Ayres, Paul, & Kalyuga, Slava (2011). *Cognitive load theory*. Londres, Reino Unido: Springer.

- Talaván, Noa (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Madrid, España: Octaedro.
- Underwood, Mary (1989). *Teaching listening*. Londres, Reino Unido: Longman.
- Ur, Penny (1994). *Teaching listening comprehension (12^a reimp.)*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Ur, Penny (1999). *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Vandergrift, Larry & Goh, Christine Chuen Meng (2012). *Teaching and learning second language listening*. Nueva York, Nueva York: Routledge.
- Vanderplank, Robert (2016). *Captioned media in foreign language learning and teaching: Subtitles for the deaf and hard-of-hearing as tools for language learning*. Londres, Reino Unido: Palgrave Macmillan.
- Wagner, Elvis (2007). Are they watching? Test-taker viewing behavior during an L2 video listening test. *Language Learning and Technology*, 11(1), 67-86. Disponible en <http://ilt.msu.edu/vol11num1/pdf/wagner.pdf>
- Wagner, Elvis (2010a). The effect of the use of video texts on ESL listening test-taker performance. *Language Testing*, 27(4), 493-513. doi:10.1177/0265532209355668
- Wagner, Elvis (2010b). Test-takers' interaction with an L2 video listening test. *System*, 38(2), 280-291. doi: 10.1016/j.system.2010.01.003
- Wagner, Elvis (2013). An investigation of how the channel of input and access to test questions affect L2 listening test performance. *Language Assessment Quarterly*, 10(2), 178-195. doi:10.1080/15434303.2013.769552
- York, Erlend Urkedal (2016). *Effects from using subtitled audiovisual material in second language acquisition. An experimental study in a second language learning classroom in Norway*. (Memoria de máster). Universidad Noruega de Ciencia y Tecnología, Trondheim, Noruega. Disponible en <https://www.ntnu.edu/documents/1535402/35615794/The+Master+-+ready+for+print2.pdf/e0847e77-2019-4de6-936d-2fd097820384>

Apéndice A

TAREA 1. ESCUCHA Y OBSERVA EL VÍDEO. EN LAS PREGUNTAS DE ELECCIÓN MÚLTIPLE SOLO UNA OPCIÓN ES CORRECTA.

1. ¿Cómo se llama la chica?

- a) Vanesa
- b) Violeta
- c) Verónica
- d) Virginia

2. ¿De qué hablan?

- a) la familia y los estudios de la chica
- b) la familia y el trabajo de la chica
- c) la casa y el trabajo de la chica
- d) la casa y los estudios de la chica

3. ¿Cuál es el teléfono de la chica?

4. Considerando todo el fragmento, ¿qué sentimientos puede tener el chico por la chica? Justifica brevemente la respuesta. Puedes responder en español, [en...] *[también se mencionan las lenguas de los informantes conocidas por el investigador o por personas que puedan ayudarlo]*

TAREA 2. ESCUCHA Y OBSERVA EL VÍDEO. EN LAS PREGUNTAS DE ELECCIÓN MÚLTIPLE SOLO UNA OPCIÓN ES CORRECTA.

1. ¿De qué temas habla el chico pelirrojo?

- a) Del tiempo atmosférico y de una antigua novia.
- b) Del tiempo atmosférico y de pintura.
- c) De pintura y de su aspecto físico.
- d) De su aspecto físico y de una antigua novia.

2. ¿Cómo se llama la chica?

- a) Marina
- b) María
- c) Margarita
- d) Maite

3. Considerando todo el fragmento, ¿qué sentimientos puede tener el chico pelirrojo por la chica? Justifica brevemente la respuesta. Puedes responder en español, [en...] *[también se mencionan las lenguas de los informantes conocidas por el investigador o por personas que puedan ayudarlo]*

Apéndice B

PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN AUDIOVISUAL INTEGRADAS EN EL VÍDEO: LA OPINIÓN DEL PROFESOR

El presente cuestionario tiene por finalidad conocer su opinión sobre el uso de preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo en forma de subtítulos, y sincronizadas con los fragmentos relevantes para responderlas. Las respuestas que proporcione son confidenciales y solo se utilizarán con fines académicos. Le agradezco su colaboración, le mantendré informado sobre los resultados de la investigación.

1. En general, ¿en qué medida está de acuerdo con que las preguntas sobreimpresas ayudan a los estudiantes? Señale la respuesta con un círculo.

- a) De acuerdo b) Ni de acuerdo ni en desacuerdo c) En desacuerdo

Secuencia de *Ópera prima*

2. ¿En qué medida está de acuerdo con que las preguntas sobreimpresas ayudan a los estudiantes? Complete la tabla poniendo equis.

	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
2.1. ¿Cómo se llama la chica?			
2.2. ¿De qué hablan?			
2.3. ¿Cuál es el teléfono de la chica?			
2.4. ¿Qué sentimientos puede tener el chico por la chica?			

Secuencia de *Los peores años de nuestra vida*

3. ¿En qué medida está de acuerdo con que las preguntas sobreimpresas ayudan a los estudiantes? Complete la tabla poniendo equis.

	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
3.1. ¿De qué temas habla el chico pelirrojo?			
3.2. ¿Cómo se llama la chica?			
3.3. ¿Qué sentimientos puede tener el chico pelirrojo por la chica?			

4. A continuación tiene un espacio en el que puede comentar cualquier aspecto sobre las preguntas en la imagen.

Apéndice C

PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN AUDIOVISUAL INTEGRADAS EN EL VÍDEO: LA OPINIÓN DEL PROFESOR

El presente cuestionario tiene por finalidad conocer la opinión del profesor de E/LE sobre el uso de preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo en forma de subtítulos y sincronizadas con los fragmentos relevantes para responderlas en una situación concreta: con la proyección del vídeo en una pantalla común una sola vez, con los materiales de la actividad en papel, y sin pausas durante la emisión del vídeo. No existen respuestas correctas ni incorrectas. La información que proporcione se tratará de forma confidencial y solo se utilizará con fines académicos. Le agradezco su colaboración, le mantendré informado sobre los resultados de la investigación.

1. Sobre la base de la descripción del procedimiento y su ejemplificación, en general, ¿en qué medida está de acuerdo con que las preguntas sobreimpresas ayudan a los estudiantes? Señale la respuesta con un círculo.

- a) De acuerdo b) Ni de acuerdo ni en desacuerdo c) En desacuerdo

1.1. A continuación dispone de un espacio para hacer comentarios.

2. En la secuencia de *Ópera prima*, ¿en qué medida está de acuerdo con que las preguntas sobreimpresas ayudan a los estudiantes? Complete la tabla poniendo equis.

	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
2.1. ¿Cómo se llama la chica?			
2.2. ¿De qué hablan?			
2.3. ¿Cuál es el teléfono de la chica?			
2.4. ¿Qué sentimientos puede tener el chico por la chica?			

2.5. A continuación dispone de un espacio para hacer comentarios.

3. En la secuencia de *Los peores años de nuestra vida*, ¿en qué medida está de acuerdo con que las preguntas sobreimpresas ayudan a los estudiantes? Complete la tabla poniendo equis.

	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
3.1. ¿De qué temas habla el chico pelirrojo?			
3.2. ¿Cómo se llama la chica?			
3.3. ¿Qué sentimientos puede tener el chico pelirrojo por la chica?			

3.4. A continuación dispone de un espacio para hacer comentarios.

4. ¿Sabe utilizar algún programa de subtitulación? Señale la respuesta con un círculo.

- 1) No 2) Mal 3) Regular 4) Bien

4.1. Si no tiene formación en este campo, ¿estaría dispuesto a aprender a usar un programa gratuito de subtitulación para sus clases de ELE? Señale la respuesta con un círculo.

- 1) No 2) No estoy seguro 3) Sí

5. Si hubiera materiales disponibles para la enseñanza del ELE que incorporaran las preguntas de comprensión en forma de subtítulos, ¿los utilizaría? Señale la respuesta con un círculo.

- 1) No 2) No estoy seguro 3) Sí

6. A continuación puede comentar cualquier aspecto sobre la integración de las preguntas en la imagen.

Agradecimientos

Deseo expresar mi gratitud a las personas que participaron en la investigación: a los tres expertos y a los cinco profesores de E/LE. Asimismo, quiero dar las gracias a Charles Zaiantz (www.real-statistics.com) por la aclaración de una duda sobre la *W* de Kendall. Por último, agradezco al comité editorial de *E-JournALL* y a los revisores anónimos el minucioso trabajo de revisión y los valiosos comentarios para mejorar el manuscrito. La investigación fue apoyada por el programa “Becas Iberoamérica. Jóvenes Profesores e Investigadores. Santander Universidades”. Este artículo está dedicado a mi padre.

Juan Carlos Casañ Núñez, Universitat Politècnica de València

juancarloscasan@protonmail.com

- ES** **Juan Carlos Casañ Núñez** es estudiante de doctorado de último año en el programa en Lenguas y Tecnología del Departamento de Lingüística Aplicada de la Universitat Politècnica de València (España). Sus intereses de investigación son la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, la comprensión auditiva/audiovisual, la metodología de la investigación y la sociolingüística. Ha desarrollado su labor profesional en las áreas de la enseñanza del español como lengua extranjera y de la educación en España, Estados Unidos, Francia, Polonia y Portugal.
- EN** **Juan Carlos Casañ Núñez** is currently completing the last year of his Ph.D. in Language and Technology in the Department of Applied Linguistics at the Universitat Politècnica de València (Spain). His research interests lie in foreign language learning and acquisition, listening/audiovisual comprehension, research methodology, and sociolinguistics. He has professional training in teaching Spanish as a foreign language and in education (developed in Spain, the USA, France, Poland, and Portugal).
- IT** **Juan Carlos Casañ Núñez** frequenta l'ultimo anno del programma di dottorato in Lingue e Tecnologia del Dipartimento di Linguistica Applicata all'Universitat Politècnica di Valencia (Spagna). Gli ambiti della sua ricerca sono l'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere, la comprensione audiovisiva, la metodologia della ricerca e la sociolinguistica. La sua formazione professionale riguarda l'insegnamento dello spagnolo come lingua straniera e l'istruzione in Spagna, Stati Uniti, Francia, Polonia e Portogallo.