

Villalobos, José

* *El Dr. Villalobos es Profesor Titular de la Escuela de Idiomas Modernos, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela; y miembro activo del Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras (C.I.L.E.) de la Escuela de Idiomas Modernos.*

Resumen

Esta investigación describe y analiza el uso de recursos didácticos tales como el video y el audio, que sirven para la evaluación de la comprensión oral en estudiantes de inglés como lengua extranjera. El estudio tiene como objetivo principal describir la naturaleza y el propósito de dos recursos orales tales como el video y el audio. El diseño de investigación es el estudio de casos y pretende describir y analizar, mediante las ventajas que nos ofrece una investigación de corte cualitativo, la opinión que tienen los estudiantes acerca de las modalidades del video y del audio para evaluar la comprensión oral. Por otro lado, también se utiliza un análisis estadístico simple, luego de la aplicación de una prueba escrita y de una encuesta. Para ello, se les presentan a dos (2) grupos de estudiantes del quinto año de educación media-diversificada, segmentos de una misma película, tanto en video como en audio, se aplica la prueba escrita y se realiza la encuesta. El puntaje de la prueba indica las diferencias entre los dos grupos —el grupo que vio el video y el grupo que escuchó el audio—. Los resultados del estudio arrojan luces sobre el tipo de modalidad de comprensión oral que los estudiantes de inglés como lengua extranjera, a nivel de educación media-diversificada, prefieren el audio, y no el video, como recurso didáctico y como instrumento de evaluación de la misma.

El uso del video y del audio como recursos didácticos para la evaluación de la comprensión oral en estudiantes de inglés como lengua extranjera

Palabras clave

Comprensión oral, video, audio, evaluación, inglés como lengua extranjera

Key words

Listening comprehension, video, assessment, English as a foreign language

Abstract

This research project describes an investigation into the type of listening materials, such as the video and the audio as pedagogical resources, which might serve as listening comprehension assessment instruments of English-as-a-foreign language students. The project aims at describing the benchmarking initiative to orient the reader to the nature and purpose of listening materials such as audio and video materials. It also attempts to describe, by way of a case study research design, where groups of students were administered audio and video versions of the same content, after which a survey was conducted of their opinion of the audio/video mode of assessing listening. On the

other hand, a simple statistical analysis was also used. Two test modes were applied and the results attempted to indicate the differences between the scores of the two groups. Although some of the test takers from the audio test-taking group said they would have preferred to have taken the test via video, the video test-taking group felt that not only had they gained no advantage from the video mode, but they also felt they might have done better had they not been distracted by the visual images, and by having to look up and down from question paper to screen. The results of the research seem to indicate, as a conclusion, that the listening comprehension test should be implemented via an audio mode, and not via a video mode.

1. Introducción

A partir de las décadas de los 70 y 80, cuando se comenzó a utilizar el video como un recurso didáctico, éste se había venido implementando en la enseñanza del inglés por diferentes razones (Allan, 1985; Lonergan, 1984; McGovern, 1983). Como recurso didáctico o herramienta pedagógica, el video es un medio que proporciona mayor capacidad que la utilización del audio solamente. Algunas de las ventajas para la utilización del video tienen relación con el contexto y el discurso (Geddes y White, 1978), las características paralingüísticas (Stempleski y Arcario, 1992) y la presentación de aspectos culturales de la lengua que se enseña (Phillips, 1995). Altman (1990) señala que el video incrementa el proceso de comprensión oral de manera sustancial debido a que se puede observar el rostro del hablante y esto le permite al oyente tener una idea de lo que los hablantes dicen o van a decir antes de que produzcan los sonidos. Secules et al. (1992) aseguran que el video le permite a los aprendices de segundas lenguas y/o de lenguas extranjeras ser testigos de la dinámica de interacción (Ellis, 2003; VanPatten y Williams, 2007), mientras observan a los hablantes nativos de una lengua en ambientes auténticos, conversando de manera natural y espontánea y utilizando diferentes acentos, registros y aspectos paralingüísticos, tales como, la postura y los gestos, entre otros. No obstante, una gran parte de los profesores de lenguas extranjeras no utilizan materiales y recursos de audio o de video para ayudar a sus estudiantes a desarrollar destrezas de comprensión oral. Cabría preguntarse, entonces, ¿por qué en clases de inglés como lengua extranjera no se utilizan con más frecuencia estos materiales

y recursos tan importantes para el desarrollo de la comprensión oral?

1.1 Planteamiento del Problema

En un enfoque comunicativo para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua, el uso del video no es de fácil discusión (Ciccone, 1995; Cummins, 1989). Tal como lo asevera Terrell (1993), "... la práctica de la comprensión oral, utilizando materiales auténticos de video para estudiantes universitarios de nivel intermedio, les brinda experiencias que no se pueden repetir en un aula tradicional limitada a la interacción exclusiva profesor/estudiante" (p. 22).

La conveniencia de utilizar el video como medio de aprendizaje se apoya en el hecho de que la mayoría de los estudiantes de inglés como lengua extranjera (ILE) tienen más contacto con los medios visuales que con los demás medios (Progosh, 1996). En Venezuela, donde la práctica pedagógica está orientada hacia el uso de medios visuales, tales como la televisión y el cine, más que la radio, el argumento y la necesidad para hacer uso del video en una clase de inglés como lengua extranjera se hace cada vez más incuestionable.

Sin embargo, existen discrepancias en cuanto a qué imágenes visuales pudieran verse como soportes de las señales auditivas. Tuffs y Tudor (1990), por ejemplo, rechazan la línea de discusión acerca de si los indicios visuales apoyan realmente la comprensión del texto oral, sugiriendo que el video pudiera ser poco beneficioso en muchos casos. Glenn (1989) afirma que aún cuando los elementos visuales sean el eje principal para interpretar los 'puntos más destacados' del mensaje de un hablante, los mismos no constituyen los fundamentos del desarrollo

de la comprensión oral. Este punto se hace eco en Baltova (1994), quien realizó una investigación sobre el papel que cumplen el video y el audio con aprendices de francés como segunda lengua del segundo grado de una escuela primaria en Francia. Esta investigadora observó que mientras los estudiantes respondían de manera positiva a la entrada visual y las indicaciones visuales aumentaban el desarrollo de la comprensión general, el video no estimulaba la comprensión oral del texto específico. Estamos, entonces, ante la disyuntiva de averiguar si estos dos (2) recursos didácticos promueven o no el desarrollo de la comprensión oral en estudiantes de inglés como lengua extranjera y, de ser cierto, cómo se promueve este desarrollo de la comprensión oral.

1.2 Objetivos

El objetivo principal de este “estudio de casos” fue describir y analizar cómo los estudiantes de un curso de inglés como lengua extranjera a nivel de educación media-diversificada, utilizaban y analizaban recursos didácticos tales como el video y el audio con la finalidad de promover la comprensión oral en esa lengua extranjera. Es importante aclarar que esta investigación no estuvo relacionada exclusivamente con el uso del audio y del video por parte de los estudiantes, sino también con la elaboración y aplicación de una prueba que contribuiría con el análisis de los datos en términos del uso y de la efectividad de estos dos (2) recursos didácticos.

Este análisis proporcionó una comprensión total de la relación que existe entre el uso del video y del audio como

recursos didácticos para identificar cuál de ellos es el más utilizado por estudiantes de lenguas extranjeras, y el más apropiado para el desarrollo de la comprensión oral en inglés como lengua extranjera. Además, se investigó hasta qué punto esta relación pudo servir a los docentes de inglés como lengua extranjera para ayudar a sus estudiantes a:

- ser más eficientes en el uso de recursos didácticos tales como el video y el audio en una lengua extranjera;
- ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje en un aula de inglés como lengua extranjera mediante la identificación de cuál de estos dos (2) recursos didácticos los ayudarían a desarrollar mejor su comprensión oral en esa lengua extranjera, y al investigador para determinar, a través de la aplicación de pruebas, la efectividad del uso de estos recursos con los estudiantes.

1.3 Preguntas de Investigación

1. ¿Cómo se promueve el desarrollo de la comprensión oral de estudiantes de inglés como lengua extranjera, a nivel de educación media-diversificada, a través del uso del audio y del video?
2. ¿Cuál es la actitud de los estudiantes hacia la autenticidad y el nivel de dificultad de recursos didácticos, tales como el audio y el video, como medios para promover la comprensión oral?
3. ¿Qué usos se les da a los recursos didácticos del audio y del video, como instrumentos de evaluación, en una clase de inglés como lengua extranjera a nivel de educación secundaria?

2. Marco Teórico

El uso del audio en un aula donde se enseña una lengua extranjera, es un recurso didáctico común utilizado por los docentes para la reproducción, grabación y transmisión de sonidos (Byrne, 1980). Para algunos estudiantes de lenguas extranjeras, el uso del audio es de vital importancia, ya que les facilita el desarrollo de la comprensión oral en la lengua que están aprendiendo. Para estos estudiantes, tener acceso a un dispositivo de audio, por ejemplo una grabadora con cintas magnetofónicas, les provee la oportunidad de escuchar una y otra vez el contenido de la grabación, pronunciar y repetir los sonidos y, de esta manera, ir refinando la comprensión y producción oral (Trofimovich, Lightbown, Halter y Song, 2009; Shrum y Glisan, 1994).

El uso del video hace referencia a la captación, procesamiento, transmisión y reconstrucción por medios electrónicos de una secuencia de imágenes y sonidos que representan escenas en movimiento (Stempleski, 2002). En un aula de clases donde se enseña una lengua extranjera, el uso del video puede ser altamente motivador, ya que es un recurso didáctico para promover el aprendizaje de la lengua. Stempleski enfatiza, sin embargo, que el rol que juega el docente en la utilización de este recurso didáctico, es fundamental, ya que es el mismo docente –y no el video per se– quien hace que una clase basada en el uso del mismo, sea una experiencia de aprendizaje fructífera y enriquecedora para los estudiantes. Es el docente quien (a) selecciona e incorpora a sus clases los segmentos apropiados, según los objetivos que tenga trazados para esa clase en particular, (b) prepara a los estudiantes para la experiencia de observar

y analizar el contenido específico del video, (c) repite tantas veces como sea necesario los segmentos seleccionados y (d) diseña todas las actividades a ser realizadas por los estudiantes. Además, el uso del video le permite a los estudiantes, a través de ciertas actividades diseñadas por el docente, explorar aspectos no verbales y culturales de la lengua que se enseña, tales como expresiones faciales, gestos, imagen y postura corporales, entre otros (Crawford, 2002).

En la siguiente sección, se presentan estudios e investigaciones relacionadas con el uso del audio y del video como recursos didácticos para el desarrollo y evaluación de la comprensión oral.

2.1 El audio y el video como recursos didácticos para la evaluación de la comprensión oral

El video, además de ser un recurso didáctico o una herramienta pedagógica, es también un instrumento de evaluación que no está bien definido, y hay distintos investigadores quienes han llegado a diversas conclusiones según los tipos de preguntas utilizados en las pruebas de comprensión oral (Crawford, 2002; Sherman, 2003). Brett (1997) se planteó un estudio acerca del efecto que tienen estos medios, el audio y el video, para el desarrollo de la comprensión oral de los estudiantes. Este autor llegó a la conclusión de que los estudiantes practicaban mejor con los ejercicios multimedia y reaccionaban de manera más favorable con este medio. El material de prueba en el estudio de Brett requería respuestas muy limitadas que consistían en completar un espacio en blanco con una simple palabra, una sola letra de selección múltiple/

verdadero-falso o tan sólo un clic del ratón. El panorama podría llegar a ser otro si los ejercicios y/o actividades involucrados en la evaluación de la comprensión oral son más complejos.

Coniam (1999) observó que los que toman las pruebas de comprensión oral responden de manera menos favorable a las pruebas en computadora, que exigen más que un simple clic del ratón; o sea, en los casos donde deben desarrollar un texto escrito (Hanson-Smith, 2001).

Un estudio realizado por Gruba (1993), comparó de forma directa el desempeño de los estudiantes que tomaban la misma prueba, tanto en formato de audio como de video, en la cual completaban 14 ítems de selección múltiple como respuesta en una clase de inglés simulada. En ese estudio no se reportaron diferencias de importancia entre el grupo del video y el grupo del audio. La versión en video se transmitió mediante un solo monitor. Tal como se discute más adelante, la forma de exposición (aunque pareciera un asunto de menor importancia), podría comprometer la validez de una prueba o "test". Los que elaboran las pruebas o "tests" deben cambiar continuamente su atención entre la pantalla y el papel mientras toman notas, leen las preguntas y escriben sus respuestas.

En un trabajo posterior, Gruba (1997) realizó un análisis más amplio sobre el uso del video en la evaluación de la comprensión oral. En este estudio se examinaron puntos álgidos en relación con las ventajas (y retos) presentes en el uso de imágenes visuales para el desarrollo y evaluación de la comprensión oral. Gruba estuvo en lo cierto en cuanto a las cualidades que tiene el uso del video. El

autor concluyó y afirmó que aun si se usa el video en gran proporción dentro de las actividades pedagógicas y de evaluación en un curso de lengua extranjera, el tema de su validez requiere de un mayor estudio. Gruba aseguró que: "...la introducción del video al diseño de instrumentos complica aun más la difícil tarea de evaluar la competencia comunicativa de una segunda lengua o de una lengua extranjera" (p. 342).

Es de hacer notar que en el estudio de 1997, la posición de Gruba cambia en cuanto al enfoque comparativo empleado por él en su investigación de 1993. Aunque las comparaciones son problemáticas, ¿significa esto necesariamente que debemos abandonar los enfoques comparativos en la investigación? Si uno de los problemas radica en 'la falta de control de las variables' (Salomon y Clark, 1977; Stempleski, 2002), y no en 'evitar' el problema renunciando a la comparación de los medios, es posible entonces perfeccionar la metodología. Ya que la imagen visual es compleja, siempre habrá situaciones donde es importante analizar la parte mostrada en la evaluación del video - o del audio - mediante factores como: (a) el tipo de texto en el video, (b) las preguntas de completación y (c) las preferencias que tenga el que elabora la prueba en cuanto a ver/escuchar y hasta qué punto la evaluación corresponde con las experiencias que se suscitan dentro del aula de clase y en la vida real (Stempleski, 2002). Podría darse una situación extrema en donde se abandonen todas las formas de evaluar la comprensión oral porque no está claro si el rasgo de la comprensión oral es realmente independiente del rasgo de la comprensión de la lectura (véase Buck, 1992, para el análisis).

Progosh (1996), en respuesta al escepticismo existente en cuanto al uso del video como forma de evaluación, señala que algunos investigadores evitan utilizar el video como ejercicio y/o actividad de comprensión oral debido a posibles problemas de validez; en otras palabras ¿se estaría evaluando lo que pensamos que estamos evaluando u otros rasgos (como las acciones en el video) que tienen un efecto perjudicial en la puntuación que se le otorga a un estudiante de lenguas extranjeras cuando éste toma una prueba de comprensión oral? (Tal como se dijo anteriormente, existe, por ejemplo, el ‘pequeño’ problema de centrar la atención tanto en la pantalla como en el papel). Progosh concluyó que a pesar del esfuerzo por la autenticidad en el ambiente actual de la evaluación, evaluar sin tomar en cuenta el medio visual significa perjudicar a los que toman la prueba.

Para finalizar, se puede observar, en general, que los investigadores piensan que con los estudiantes de inglés como segunda lengua y/o como lengua extranjera en este mundo y momento actual, no se puede ignorar el uso del video en el aula de clase donde se enseñe una lengua extranjera (Rost, 2002; Tomlinson y Avila, 2007; Trofimovich, Lightbown, Halter y Song, 2009). Con respecto a la evaluación, existen aspectos que pudieran interferir con la validez de las pruebas de comprensión oral, resultando que, cuando se desee utilizar el video en el desarrollo de la comprensión oral, la decisión de implementar una prueba de comprensión oral mediante un video no debe tomarse tan a la ligera, especialmente cuando se trata de pruebas estandarizadas como el TOEFL (Test of English as a

Foreign Language – *Prueba de Inglés como Lengua Extranjera, por sus siglas en inglés*), que muchos de nuestros estudiantes venezolanos deben tomar si desean realizar estudios formales en instituciones universitarias en países de habla inglesa (Genesee, 2001; Rost, 2002; Sherman, 2003).

Aunque Gruba (1997) no recomienda los enfoques comparativos para investigaciones donde se aplican pruebas a los estudiantes, la naturaleza de las pruebas de alto impacto que se implementan en el caso de Venezuela, como el TOEFL, requieren la conducción de un estudio. Si bien existen similitudes entre el presente estudio y el de Gruba (1993), el estudio que conduje favorece al trabajo de Gruba (1993), con respecto a la evaluación del video, en el cual la prueba de comprensión oral del inglés involucra un texto largo auténtico (30 mins. o más) con ítems en un formato de preguntas abiertas, en vez de utilizar varios ítems cortos de selección múltiple. El video que usó Gruba en sí se presentó en forma de ‘*talk show*’ o programa de entrevistas—donde se discuten e intercambian opiniones— y no como un programa donde aparece un solo interlocutor. Además, la relativa estabilidad de ambos grupos se determina contra una prueba externa, y las opiniones de los que elaboraron la prueba buscaban confirmar las supuestas ventajas que tiene el video para el desarrollo de la comprensión oral. Con todas estas diferencias podríamos decir que una perspectiva cualitativa complementa definitivamente el análisis cuantitativo de las respuestas al cuestionario y las puntuaciones de la prueba en las respectivas pruebas de comprensión oral en audio y en video.

3. Metodología

A continuación se presenta la metodología que se utilizó para el desarrollo de esta investigación. En esta sección se discute el diseño de investigación que se utilizó, el lugar donde se llevó a cabo el estudio, los informantes que participaron en el mismo, el contenido del video y del audio y los procedimientos para la recolección y el análisis de los datos.

3.1 Diseño de Investigación:

El diseño de la investigación para este estudio se basó en la combinación de los paradigmas cuantitativos y cualitativos de la investigación (Creswell, 1994). Este autor nos dice que la combinación de ambos modelos de investigación permite enriquecer los estudios que se llevan a cabo en el área de las ciencias sociales. Al respecto, Nunan (1992) afirma que en el área de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas, esta combinación de modelos de investigación es, a veces, pertinente si se quieren cuantificar datos, comprobarlos y presentarlos cuantitativamente en forma de porcentajes simples de manera que los lectores puedan obtener conclusiones rápidas luego de analizar la información. Por otro lado, Creswell (1994), Denzin y Lincoln (2008), Stake (1994) y Willis (2007) nos dicen que el propósito de realizar una investigación de corte cualitativo es para enriquecer el estudio con concepciones y reflexiones acerca de la naturaleza del fenómeno en estudio. Por ello, se utilizará también el “estudio de casos” (Boggino y Rosekrans, 2004; Elliot, 2003; Stake, 1994) como diseño de investigación dentro del paradigma cualitativo de la investigación. El estudio de casos se utiliza como medio apropiado

y eficaz para tener una comprensión global y significativa desde el punto de vista de los participantes (Spradley, 1980), así como también se puede llegar a demostrar que las particularidades de cada caso nos pueden dar luces acerca de aspectos significativos de la implementación de herramientas para la selección de las estrategias de enseñanza y aprendizaje en una lengua extranjera – en este caso particular, estrategias para el desarrollo de la comprensión oral de los estudiantes de inglés como lengua extranjera a nivel de educación media-diversificada. Es importante aclarar que los resultados que se obtienen en un estudio de casos no pueden ser generalizados a otros estudios y/o contextos socio-educativos; esta característica, según algunos autores, se convierte en una limitación del estudio (Creswell, 1994; Denzin y Lincoln; 2008; Johnson, 1992; Willis, 2007).

3.2 Lugar de la Investigación y los Informantes:

Esta investigación se llevó a cabo en un liceo ubicado en la ciudad de Mérida. En el estudio participaron el docente de la asignatura y treinta (30) estudiantes de una sección del quinto año de educación media-diversificada, quienes cursan inglés como lengua extranjera. La sección fue dividida en dos (2) grupos: quince (15) estudiantes para el primer grupo (Grupo A) y quince (15) para el segundo grupo (Grupo B). Los integrantes de ambos grupos tenían, en promedio, 17 años de edad. Un grupo de estudiantes vio el video de una película, mientras el otro grupo escuchó sólo el audio de la misma. Estas actividades se realizaron simultáneamente, pero en lugares diferentes. El investigador solicitó la ayuda

de un asistente de investigación para que acompañara a uno de los dos (2) grupos de estudiantes. En este caso, el docente de la asignatura en cuestión manifestó su deseo de colaborar como asistente de investigación durante la realización de este estudio. Dado que parte de los resultados se presentan en forma de estudio de casos, seleccioné seis (6) estudiantes como informantes de esta investigación: tres (3) del Grupo A y tres (3) del Grupo B. La selección estuvo sujeta al: (a) deseo voluntario de los estudiantes para participar en esta investigación, (b) deseo voluntario para ser entrevistados y filmados.

3.3 Procedimientos para la Recolección de los Datos:

Los datos para este estudio se recogieron durante un (1) trimestre —1er trimestre del año 2009 (enero – marzo), a través de los siguientes procedimientos:

3.3.1 Presentación del contenido del video y del audio

El video que se mostró a uno de los grupos, Grupo A, fueron dos (2) segmentos auténticos de una película actual e interesante titulada “HOLES”. Esta película se proyectó en el aula de clase, utilizando una computadora portátil que tenía el software necesario para tales propósitos y un video beam, ambos lo suficientemente livianos para poder transportarlos al aula de clase. Se seleccionó HOLES ya que el tema de esta película ha sido ya discutido en ocasiones anteriores con jóvenes estudiantes universitarios a través de la lectura de su versión impresa (formato de libro). Cuando este investigador usó el libro con sus estudiantes universitarios de semestres previos, siempre mostraron interés y

motivación en el momento de las discusiones orales de sus diferentes capítulos —de allí la selección de esta película en particular.

El otro grupo de estudiantes, Grupo B, escuchó solamente en un equipo de audio los mismos dos (2) segmentos que se mostraron en formato de video al Grupo A. Este procedimiento se llevó a cabo durante la cuarta semana del período. El mismo procedimiento también se realizó durante la octava semana del período, pero con diferentes segmentos del video y del audio; esto con el fin de obtener datos que puedan indicar el progreso, o no, de los estudiantes con respecto al desarrollo de su comprensión oral.

3.3.2 La aplicación de las pruebas a los estudiantes

Luego de culminar las actividades de ‘ver’ (video) y ‘escuchar’ (audio) la película, se les dio 5 minutos a ambos grupos para que revisaran las instrucciones escritas que les dio el investigador para que se familiarizaran con la naturaleza y los tipos de preguntas que responderían los estudiantes en una prueba de comprensión. Todas las preguntas fueron de respuestas cortas (no había preguntas de selección múltiple), y basadas en el contenido de los segmentos que vieron o escucharon los estudiantes. Como se indicó anteriormente, se seleccionaron de la película – en formato de video como en formato de audio, dos (2) segmentos de 10 minutos cada uno, y se les dio a los estudiantes 10 minutos para que respondieran las preguntas elaboradas por el investigador, luego de ver y escuchar cada segmento de la película – para un total de 30 minutos. Al final del video y del audio, los estudiantes tuvieron 10 minutos adicionales para hacer

las revisiones y los cambios finales a sus respuestas, si así lo consideraron necesario. El total de minutos de esta actividad fue de 45 minutos, cantidad de tiempo designado para las clases de inglés en educación media-diversificada. Las pruebas que se aplicaron en la cuarta y octava semanas del período, incluyeron preguntas que fueron redactadas utilizando un lenguaje auténtico, y basadas en las situaciones y en los temas sobre los segmentos seleccionados de la película.

3.3.4 Filmaciones en video de discusiones en sesiones de clase

En sesiones posteriores de clases, los estudiantes fueron filmados en la(s) discusión(es) en clase, luego de haber visto el video y escuchado el audio. Estas sesiones de discusión de la película fueron dirigidas por el docente de la asignatura. Estas filmaciones de las discusiones en clase ayudaron al investigador a reforzar el análisis con respecto al nivel de comprensión oral de los estudiantes.

3.3.5 Cuestionario post-prueba

En una sesión de clase posterior, luego de completar las pruebas, los estudiantes respondieron un cuestionario corto el cual estuvo dividido en dos (2) secciones. En la primera sección se les pidió a los estudiantes que respondieran preguntas generales como, por ejemplo, qué tan real creían ellos que fue la prueba de comprensión oral, qué dificultad(es) encontraron en las pruebas y cómo evaluarían ellos su desempeño en las mismas. La segunda sección tuvo diferentes preguntas para ambos grupos, acerca de si pudieron completar las pruebas mediante el video y el audio. También se les preguntó sobre el uso, las ventajas y las desventajas

del video y del audio como medios de evaluación, y sobre sus preferencias por cada uno de ellos. Igualmente se les solicitó que ofrecieran sus comentarios sobre los diferentes formatos de pruebas.

Las preguntas se plantearon sobre una escala de cinco (5) puntos, donde “1” indica menos valor (que es negativo) y “5” indica más valor (que es positivo). Para que los resultados fueran aún más fáciles de analizar e interpretar, las puntuaciones se presentan en tablas y en forma de porcentajes, con cifras altas que indican actitudes más positivas.

3.3.6 Entrevistas con los estudiantes-participantes

Realicé entrevistas semi-estructuradas a los estudiantes que participaron como informantes en el estudio al inicio y al final del período de recolección de datos. Estas entrevistas semi-estructuradas, que duraron aproximadamente 30 minutos, fueron grabadas en cintas magnetofónicas y transcritas inmediatamente. El propósito de la entrevista inicial fue para familiarizarme con los estudiantes, obtener información personal e información académica relacionada con las experiencias que ellos hubiesen tenido con el uso del video y del audio. El propósito de las entrevistas al final, fue el de notar cambios que hubiesen experimentado los informantes, en caso de que hubiese alguno, después de haber interactuado entre ellos mismos, y entre ellos y el investigador luego de haber realizado las actividades con el video y con el audio en clase. Cuando realicé las entrevistas, me aseguré de que los informantes entendieran mis motivos y mis propósitos para realizarlas y, además, de que sus identidades estarían protegidas mediante el uso de seudónimos.

Garanticé a los participantes su derecho de apagar el grabador en cualquier momento de la entrevista. Por medio de una carta, solicité a cada estudiante el permiso reglamentario para formar parte, como informante de esta investigación, para ser grabado durante las entrevistas y filmado en las discusiones en clase —cuando el caso así lo ameritó. En esta misma carta también se le explicó los objetivos del estudio y el tiempo de duración del mismo (véase Apéndice A). De igual manera, ofrecí a mis informantes transcripciones de sus entrevistas en las que se incluyó la fecha de la entrevista, el nombre de los participantes y la información contextual como el lugar en donde se realizó la entrevista.

3.4 Procedimientos para el Análisis de los Datos:

Para el análisis de los datos, se tomaron los resultados de la aplicación de las pruebas, tanto para la comprensión oral como la del cuestionario post-prueba (cloze test). Estos resultados se presentan en términos de porcentajes simples, en una tabla, cuyos porcentajes más altos indican unas actitudes más positivas hacia el uso del video o del audio. También se utilizó la información proveniente de las filmaciones de las discusiones en clase y de las entrevistas hechas a los informantes, y se presentan las opiniones de los estudiantes que fueron seleccionados como “casos” de este estudio. Esto se hizo para triangular los datos, y complementar la información provista en forma de porcentajes simples.

4. Resultados

Se les administró la prueba de comprensión oral mediante el video a quince estudiantes y la de audio a los otros quince estudiantes. El Cuadro N° 1 muestra los resultados de los *t-tests* y del *cloze test*, que se le realizaron a los dos grupos para la comprensión oral. Allí podemos observar que las puntuaciones de ambos grupos en la prueba de comprensión oral fueron muy parecidas, sin mostrar ventaja para el grupo A, al que le correspondió el video. En efecto, la media para el grupo B (audio) fue mayor que la del grupo A (video): 19.85 para los del video en comparación a 21.76 para los del audio. La puntuación obtenida del *t-test* realizado entre ambos grupos indicó que no resultaron diferencias de importancia entre los dos grupos ($t = -1.562$, d.f. = 103, $P = n.s.$).

En la *cloze test*, las puntuaciones resultaron muy parecidas en ambos grupos sin diferencias notables en el *t-test* ($t = -0.152$, d.f. = 98, $P = n.s.$). Es necesario observar en este caso que aunque ambos grupos muestran tener destrezas muy parecidas, el grupo B (audio) dio mejores resultados en la prueba de comprensión oral que el otro grupo —con una diferencia de 10%. Estos resultados contrastan un poco con los del estudio de Gruba (1993), en el que, aunque los dos grupos no tuvieron diferencias significativas, la disparidad fue semejante a la de este estudio, pero con una media del 12% a favor del grupo del video.

Cuadro N° 1

Resultados de ambos grupos en las pruebas de comprensión oral y del cloze test

Prueba	Grupo	N°	M	D.E.
Comprensión oral	Con el video	15	19.85	4.94
	Con el audio	15	21.76	7.09
Cloze test	Con el video	15	12.27	2.53
	Con el audio	15	12.35	2.63

N° = Número de estudiantes

M = Media

D.E. = Desviación Estándar

4.1 Resultados del cuestionario

Esta sección analiza los resultados desde el punto de vista de las categorías de las reacciones generales. También examina cómo reaccionan los estudiantes ante el video y el audio como medios de evaluación. Veremos que las respuestas se pueden comparar en casi todas las preguntas para ambos grupos, lo que nos puede llevar a inferir que el medio utilizado para la prueba de comprensión oral no parece influir de manera significativa.

4.1.1 Reacciones generales

El Cuadro N° 2 resume la actitud de los estudiantes ante la autenticidad y la dificultad de la prueba. Cuando se les preguntó cuán 'real' era la prueba oral, las respuestas de ambos grupos fueron muy parecidas. El 17% de los participantes del grupo del video sintieron que la prueba no

era muy real; el 18% de los participantes del grupo del audio opinaron lo mismo. Se registró un patrón de respuestas muy similar en el extremo opuesto de la escala, donde el 60% de los participantes del grupo del video y el 54% de los del grupo del audio la consideraron muy real. Ante la pregunta sobre qué grado de dificultad percibieron en la prueba oral, 0% del grupo del video y sólo el 2% de los del audio la consideraron fácil. De igual manera, al otro extremo de la escala, el 67% del grupo del video y el 60% del audio la percibieron como difícil. Las respuestas de los grupos a estas preguntas se reflejaron en la pregunta donde debían indicar su auto evaluación acerca de su capacidad: el 66% del grupo del video y el 70% del audio opinaron que lo habían hecho mal. Esta pregunta fue la única cuya importancia surgió de la prueba χ^2 ($\chi^2 = 21.13$, d.f. = 91, $P < 0.012$).

Cuadro N° 2

Respuestas generales de los estudiantes

	Grupo del video	Grupo del audio
1a. Prueba oral real	60%	54%
1b. Prueba oral no real	17%	18%
2a. Prueba oral fácil	0%	2%
2b. Prueba oral difícil	67%	60%

4.1.2 Uso de la imagen del video

Cuando se les preguntó cuántas veces habían mirado la pantalla mientras escuchaban, 9% de los del grupo del video respondieron que habían mirado con frecuencia o muchas veces. Esto se compara con el 36% de los que dijeron que casi nunca o en ningún momento habían mirado. En cuanto a hasta qué punto sentían los del grupo del video que el mismo les había ayudado a comprender el contenido de la prueba oral mejor que un casete de audio solamente, el 5% pensó que les había ayudado bastante, mientras que el 82% consideró que no les había ayudado. A los estudiantes que vieron el video, se les pidió que comentaran las formas cómo les había ayudado el video. Algunos de los comentarios positivos con respecto al video fueron: (es necesario hacer notar que los comentarios originales de los estudiantes se incluyen sobre la base de “tal cual”. No tuvieron modificaciones ni correcciones):

1. Tenía la posibilidad de ver las expresiones faciales de los hablantes y saber su actitud hacia el tema.
2. Sabía quien hablaba, entonces no confundía las opiniones.
3. A veces es útil saber las ‘actitudes’ de

los hablantes mediante los gestos o el lenguaje corporal.

4. Me ayuda a concentrarme y a continuar. Además puedo predecir algo a través de las expresiones faciales.

No obstante, también se les pidió que comentaran si sentían que el video no les había ayudado o si, de hecho, representaba una dificultad. Algunos comentaron lo siguiente:

5. No me puedo concentrar en las preguntas porque me tomo el tiempo para ver el video y el papel y, además, debo escuchar el audio.
6. A veces me distraía y descuidaba muchas de las respuestas.
7. Creo que el video me distraía mientras escuchaba. Si escucho solamente el audio me ayuda más a concentrarme en el ejercicio.

En varias oportunidades se ha discutido aquí sobre el aspecto de la validez y este aspecto se ve reflejado en los comentarios de los estudiantes. El comentario (5) se repite en muchos de los participantes, quienes mencionaban la necesidad de detenerse a mirar la pantalla y las preguntas en el papel.

Cuando se les preguntó que cómo pensaban ellos que pudo haber sido su puntuación si la prueba hubiera sido con el otro medio (por ejemplo, si el grupo del video hubiera tomado la prueba con el audio y viceversa), surgieron opiniones similares. De los del grupo del video, el 44% opinó que hubiera tenido una mayor puntuación, mientras el 9% dijo que su puntuación habría sido peor. De los del grupo del audio, el 56% opinó que habrían tenido una mejor puntuación y el 5% comentó que habría sido peor.

El Cuadro N° 3 resume la preferencia de los estudiantes por el audio

o el video como medios para evaluar la comprensión oral. Aquí se puede observar que el 8% de los del grupo del video respondió que habrían preferido tomar la prueba oral con el video. Sin embargo, el 56% de los del grupo del video respondió lo contrario; es decir, que en realidad habrían preferido tomar las pruebas orales con el audio; el 36% de los del grupo del video no mostraron ninguna preferencia. Los del grupo del audio prefirieron mucho más el video: aquí el 36% respondió que habrían preferido tomar las pruebas con el video, y solamente el 9% dijo que preferían el audio. La mayoría (55%) no mostró ninguna preferencia.

Cuadro N° 3

Preferencias de los estudiantes en cuanto a los medios para tomar la prueba de comprensión oral

	Grupo del video	Grupo del audio
Preferencia por el video	8%	36%
Preferencia por el audio	56%	9%
Sin preferencia por ninguno	36%	55%

Por lo tanto, es interesante observar que los estudiantes que tomaron la prueba por un medio opinaron que pudieron haber obtenido mayor puntuación que con el otro, pero el grupo del audio pensaba que habrían estado en desventaja con respecto al grupo del video. Las respuestas del grupo del video en el Cuadro 2, sin embargo, parecen indicar que esta percepción está equivocada, y que se puede lograr muy poco a través del video. Luego, los comentarios de los participantes reflejaron las posibles limitaciones de uno u otro medio.

A los estudiantes que les correspondió la versión de la prueba en audio, se les pidió que dieran sus comentarios sobre la manera cómo ellos pensaban que la cinta de audio *los limitaba* para la prueba de comprensión oral. A continuación se presentan sus comentarios:

1. La ayuda visual para distinguir a los hablantes puede dar más ideas a través del lenguaje corporal/expresiones faciales.
2. El lenguaje corporal de los hablantes puede ayudar a comprender mejor.
3. Si hay hablantes del mismo sexo, es

difícil diferenciarlos. Mediante una cinta de video, sería fácil para entender el contexto. Tal vez, podemos comprender el contenido a través de la expresión facial de los hablantes.

4. No es suficiente escuchar solamente en el mundo real donde podemos oír y ver. Sugiero que se proporcione más información acerca del contexto.

Sin embargo, no todos estaban convencidos de que el video era lo mejor de lo mejor. También surgieron comentarios, de parte de algunos de los informantes, de que el video no haría mucha diferencia:

1. “Personalmente, trabajo bien con la prueba de comprensión oral mediante el audio. Pero según algunas personas, el video les ayuda a captar mejor la idea del hablante.”
2. “Principalmente, en cuanto a mí se refiere, la dificultad del papel de las preguntas es definitivo para mi actividad, no el medio oral, sea en audio o en video.”
3. “La comprensión limitada del contenido por una conversación repetida era aburrida.”
4. “Es más difícil tomar notas mientras ves el video.”
5. “En realidad, no creo que el video sea mejor, dado que el diálogo es simplemente una conversación sin acción.”

5. Discusión y conclusiones

Este estudio ha analizado el uso del video y del audio como recursos didácticos y como medios de evaluación para estudiantes del quinto año de inglés como

lengua extranjera en un liceo de la ciudad de Mérida. El motivo para proponer el uso del video y del audio fue: en primer lugar, al grupo de evaluación objeto del estudio, quienes eran estudiantes de inglés, el profesor les propuso que debía implementar una prueba para evaluar la comprensión oral de estos estudiantes en esa etapa de sus estudios. En segundo lugar, aunque hay opiniones diferentes en cuanto a la validez del audio y del video, los investigadores tienden a pensar que el video aporta un mayor grado de autenticidad en términos del contexto, del discurso, de los aspectos paralingüísticos y de la cultura, aspectos ausentes en los medios orales solamente. La conveniencia del video luego se respalda en el hecho de que el estilo de vida de los adultos y de los jóvenes en Venezuela, se orienta mucho más hacia el medio visual televisivo que hacia medios radiofónicos.

Sin embargo, a pesar de la discusión de las supuestas ventajas del video, existen, relativamente, muy pocos estudios donde se haya utilizado la misma prueba a través de recursos de audio o de video en grupos comparables y simultáneos de estudiantes para estudiar el efecto de estos recursos. Uno de ellos es una prueba de comprensión oral que aplicó Gruba (1993). Las pruebas que exigen respuestas limitadas son, no obstante, bastante diferentes por su naturaleza a las respuestas requeridas en una prueba de destreza de comprensión oral, que intenta evaluar la comprensión del estudiante por deducción y por la actitud al igual que por la capacidad de observar los detalles reales.

En este estudio, las puntuaciones de ambos grupos de estudiantes — comparadas en términos de capacidad —

no mostraron diferencias significativas en un *t-test*. Además, no sólo el grupo del video no vio verdaderas ventajas cuando realizaron la prueba a través del video, sino que el grupo del audio tampoco percibió ventajas. Esto contradice los hallazgos de investigadores como Progosh (1996), que se han dedicado a señalar los beneficios obtenidos a través del uso del video para las pruebas de comprensión oral.

Pudiera darse el caso de que la falta de “ventajas” logradas en el grupo del video se deba, en parte, a la naturaleza del videotexto, la cual se presentaba básicamente en forma de segmentos cortos de la película. Para que un videotexto se presente como favorable, debe parecer que estos videotextos necesiten contener más signos que no sean los paralingüísticos solamente: los indicios del video mismos necesitan explotarse. Veamos la descripción de un video pedagógico de ESL que empleé recientemente.

En este video, el profesor presenta *Hacer peticiones y responderlas*. En un segmento, intenta establecer una situación en el aula de clases donde se puedan conseguir peticiones de los estudiantes para comprobar cuánto conocen y pueden hacer con respecto a hacer solicitudes en inglés. Con el propósito de obtener expresiones como “*Could you please write bigger – the writing is very small*” (¿Podría escribir más grande, por favor? – su letra es muy pequeña), el profesor escribe “*I live in Mérida*” (Vivo en Mérida) en letras muy pequeñas en la pizarra. Luego le dice a toda la clase “*Could you please write this on the board for me*” (¿Podrían escribir esto en la pizarra?). El profesor se da cuenta de que ha cometido una equivocación y la corrige inmediatamente “*Could you please write this*

in your books for me?” (¿Podrían escribir esto en sus libros?) Si se implementara esta situación en una pregunta de una prueba de comprensión oral como *Explain the error the teacher makes while presenting* (Expliquen el error del profesor mientras presentan), es necesario que ambos vean y escuchen la situación.

El escenario descrito anteriormente explica una situación donde se hace necesario el uso del video. Dado el hecho de que si el videotexto debe funcionar de manera que valga la pena como evaluación de la comprensión oral, es preciso que las preguntas puedan generarse a intervalos regulares mediante el video (Weir, 1993, p. 21) (sobre la factibilidad en el diseño de la prueba). Establecer si es posible obtener estratégicamente esas preguntas de un simple video, es un asunto que amerita más análisis y continuidad.

Es importante, tal como se mencionó anteriormente, que aunque los participantes en este estudio ven con frecuencia películas en las televisoras locales, no estuvieron muy a favor del video utilizado. Incluso, algunos comentaron que el formato del audio en realidad podía distraer menos la atención de los participantes si el video se basara solamente en “cabezas hablando”. También hicieron este tipo de comentarios para que el formato de evaluación con el video fuera valioso; es necesario, entonces, que algunos se hagan con imágenes, hechos o acciones.

El hecho de que más de la mitad de los participantes del grupo del video prefirieran el audio y no el video como un medio para evaluarles la comprensión oral, se contrasta radicalmente con la investigación de Progosh (1996). En ese estudio, se observó que los estudiantes preferían utilizar el video en las

pruebas de comprensión oral y no las pruebas en audio casetes o cintas magnetofónicas. Esos datos también indicaron que es muy probable que en diferentes contextos, las personas (docentes y estudiantes) prefieran diversos “recursos didácticos”. Por ejemplo, en una prueba de comprensión oral, algún participante podría preferir la modalidad del audio, pero esa misma persona podría elegir el video mientras está aprendiendo la lengua. Terrell (1993) resume los beneficios del aprendizaje de una lengua extranjera (en el caso de su estudio, el francés) mediante un video, a través de comentarios sobre cómo disminuir las inhibiciones de los participantes para que se involucren como hablantes nativos en conversaciones reales, lo cual significa una excelente habilidad para entender a los hablantes nativos en su ambiente real y también es una gran oportunidad para hablar.

Una de las limitaciones de este estudio es, naturalmente, el tamaño de la muestra. El número de participantes en las pruebas que fueron parte del estudio tal vez no represente el grupo completo de estudiantes de inglés (actualmente son 30). A pesar de estas limitaciones, el estudio tuvo éxito porque proporciona una referencia cualitativa y, además, una explicación cuantitativa al evaluar los efectos del “medio” en la evaluación de la comprensión oral, y nos brinda una guía, por ejemplo, para la discrepancia entre el desempeño que perciben los participantes y el desempeño real, así como también la importancia de lograr “armonía” entre ambos recursos didácticos en términos de enseñanza y evaluación de la comprensión oral.

Gruba (1997) sugiere que los enfoques comparativos de las diferentes formas de

realizar pruebas de comprensión oral, no son la vía más conveniente de investigación, debido a las cuestiones que han ameritado ser exploradas en este estudio. Lo que Gruba sugiere, tal vez, sea una sobre-simplificación. En el caso de este estudio, se le dio gran importancia a la exploración de los asuntos que tuvieron que ver con la comparabilidad. Esto dio como resultado que la naturaleza del mismo videotexto fuese una variable que requiere una investigación más profunda.

El último punto nos regresa al tema, ya discutido, de la validez del instrumento o prueba (por ejemplo, Bachman, 1990). Es necesario que una prueba de comprensión oral tenga que ver principalmente con la evaluación del aspecto oral. En caso de que, como han comentado los participantes de este estudio, los datos del video ameriten ofrecer más (en términos de contenido o ítems de prueba) que datos de audio solamente, podría suceder que se evalúen otros aspectos además del aspecto oral. Mientras la autenticidad que se percibe de las pruebas se puede ampliar, la validez de las pruebas se puede reducir.

De este estudio podemos concluir que sin otras investigaciones, la forma de evaluación recomendada involucra que las pruebas se ofrezcan a través de medios auditivos, más que de video (Trofimovich, Lightbown, Halter y Song, 2009).

E-mail: josesv@ula.ve

Referencias

Allan, M. (1985). *Teaching English with video*. London: Longman.

- Altman, R. (1990). Toward a new video pedagogy: The role of schema theory and discourse analysis. *LALL Journal of Language Learning Technologies*, 27, 11-26.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental concepts in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Baltova, I. (1994). The Impact of video on the comprehension skills of core French students. *Canadian Modern Language Review*, 50, 507-523.
- Benson, M. J., y Benson, V. A. (1994). A new challenge: Testing the video course. *LALL Journal of Language Learning Technologies*, 27 (2), 11-26.
- Boggino, N., y Rosekrans, K. (2004). *Investigación-Acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Sarmiento, Argentina: HomoSapiens Ediciones.
- Brett, P. (1997). A comparative study of the effects of the use of multimedia on listening comprehension. *System*, 25 (1), 39-53.
- Buck, G. (1992). Listening comprehension: Construct validity and trait characteristics. *Language Learning*, 42 (3), 313-357.
- Byrne, D. (1980). *English teaching perspectives*. Essex: Longman.
- Ciccione, A. (1995). Teaching with authentic video: Theory and practice. En F. R. Eckman, D. D. Highland, P. W. Lee, J. Milman y R. R. Weber (Eds.), *Second language acquisition theory and pedagogy* (pp. 203-218). Mahwa, NJ: Erlbaum.
- Coniam, D. (1999). Subjects' reactions to computer-based tests. *Journal of Educational Technology Systems*, 23 (3), 195-206.
- Coniam, D., y Falvey, P. (1996). *Setting language benchmarks for English language teachers in Hong Kong secondary schools*. Advisory Committee on Teacher Education and Qualifications, Hong Kong.
- Crawford, J. (2002). The role of materials in the language classroom: Finding the balance. En J. C. Richards y W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching. An anthology of current practice* (pp. 80-91). Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (1994). *Research design. Qualitative & quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Cummins, P. (1989). Video and the French teacher. *French Review*, 62, 411-426.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2008). *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dunkel, P. (1991). Listening in the native and second/foreign language: Toward an integration of research and practice. *TESOL Quarterly*, 25 (43), 1-457.

- Dunkel, P., Henning, G., y Chaudron, C. (1993). The assessment of an L2 listening comprehension construct: A tentative model for test specifications and development. *Modern Language Journal* 77, 180-191. Education Commission, 1999. Disponible en: <http://www.e-c.edu.hk/leng/main.html>.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Ellis, R. (2003). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Falvey, P., y Coniam, D. (1997). Introducing English language benchmarks for Hong Kong teachers: A preliminary overview. *Curriculum Forum*, 6 (2), 16-35.
- Geddes, M., y White, R. (1978). The use of semi-scripted simulated authentic speech in the listening comprehension. *Audiovisual Language Journal*, 16, 137-145.
- Genesee, F. (2001). Evaluation. En R. Carter y D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 144-150). Cambridge: Cambridge University Press.
- Glenn, E. (1989). A content analysis of fifty definitions of listening. *Journal of the International Listening Association*, 2, 21-31.
- Gruba, P. (1993). A comparison study of audio and video in language testing. *JALT Journal*, 16 (1), 85-88.
- Gruba, P. (1997). The role of video media in listening assessment. *System*, 25 (3), 335-345.
- Hanson-Smith, E. (2001). Computer-assisted language learning. En R. Carter y D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 107-113). Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, D. M. (1992). *Approaches to research in second language learning*. White Plains, NY: Longman.
- Lonergan, J. (1984). *Video in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MacWilliam, I. (1986). Video and language comprehension. *ELT Journal*, 40 (2), 131-135.
- McGovern, J. (Ed.) (1983). Video applications in English language teaching. *ELT Documents 114*. London: British Council.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Phillips, L. K. (1995). Testing. En V. Galloway y C. Herron (Eds.), *Research within reach II* (pp. 161-174). Southern Conference on Language Teaching. Valdosta, GA.

- Progosh, D. (1996). Using video for listening assessment: Opinions of test-takers. *TESL Canada Journal*, 14 (1), 34-44.
- Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. London: Pearson Education.
- Salomon, G., y Clark, R. E. (1977). Reexamining the research on methodology on media and technology in education. *Review of Educational Research*, 47 (1), 99-120.
- Secules, T., Herron, C., y Tomassello, M. (1992). The effect of video context on foreign language learning. *Modern Languages Journal*, 76, 480-490.
- Sherman, J. (2003). *Using authentic video in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shrum, J. L., y Glisan, E. W. (1994). *Teacher's handbook. Contextualized language instruction*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Stake, R. E. (1994). Case studies. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 237-247). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stempleski, S., y Arcario, P. (1992). *Video in second language teaching: Using, selecting, and producing video for the classroom. Teachers of English to speakers of other languages*. Alexandria, VA: Cambridge University Press.
- Stempleski, S. (2002). Video in the ELT classroom: The role of the teacher. En J. C. Richards y W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching. An anthology of current practice* (pp. 364-367). Cambridge: Cambridge University Press.
- Terrel, T. D. (1993). Comprehensible input for intermediate foreign language students via video. *LALL Journal of Language Learning Technologies*, 26 (2), 17-23.
- Tomlinson, B., y Avila, J. (2007). Seeing and saying for yourself: The roles of audio-visual mental aids in language learning and use. En B. Tomlinson (Ed.), *Language acquisition and development. Studies of learners of first and other languages* (pp. 61-81). London: Continuum.
- Trofimovich, P., Lightbown, P. M., Halter, R. H. y Song, H. (2009). Comprehensive-based practice: The development of L2 pronunciation in a listening and reading program. *Studies in Second Language Acquisition*, 31 (4), 609-639.
- Tuffs, R., y Tudor, I. (1990). What the eye doesn't see: Cross-cultural problems in the comprehension of video material. *RELC Journal*, 21, 29-44.
- VanPatten, B., y Williams, J. (2007). *Theories in second language acquisition. An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Weir, C. (1993). *Understanding and developing language tests*. Hemel Hempsted, UK: Prentice Hall.

Willis, J. V. (2007). *Foundations of qualitative research. Interpretive and critical approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Nota: Este autor agradece el apoyo financiero otorgado por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico (CDCHT) de la Universidad de Los Andes al proyecto de investigación H-1215-08-06-B, cuyos resultados parciales fueron utilizados para este artículo.

Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en mayo de 2010, revisado en mayo de 2010 y aprobado definitivamente para su publicación en junio de 2010.

APÉNDICE A

CARTA DE SOLICITUD DE PERMISO (O CONSENTIMIENTO) A LOS ESTUDIANTES

Estimado(a) estudiante:

Mi nombre es José Villalobos y soy miembro activo del Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras (CILE) de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Los Andes. Quisiera llevar a cabo un proyecto de investigación en la institución donde estudia titulado “**El uso del video y del audio como recursos didácticos para la evaluación de la comprensión oral en estudiantes de inglés como lengua extranjera**”. El propósito de esta carta es solicitar su permiso para que, si así lo desea, participe como informante en este proyecto, el cual se llevará a cabo durante el período lectivo enero – marzo del año 2009.

El objetivo de esta investigación es describir y analizar cómo los estudiantes de un curso del idioma inglés como lengua extranjera a nivel de educación media-diversificada utilizan y analizan recursos tales como el video y el audio con la finalidad de evaluar la comprensión oral en esa lengua extranjera. Este análisis proporcionará una comprensión total de la relación que existe entre el uso del video y del audio como recursos para identificar cuál de ellos es el más utilizado por estudiantes de lenguas extranjeras y el más apropiado para la evaluación de la comprensión oral en inglés como lengua extranjera. Además, se investigará hasta qué punto esta relación podría servir a los docentes de inglés para ayudar a sus estudiantes a:

- ser más eficientes en el uso de recursos didácticos tales como el video y el audio en una lengua extranjera;
- ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje en un aula de inglés como lengua extranjera mediante la identificación de cuál de estos dos (2) recursos didácticos los ayudan a desarrollar mejor su comprensión oral en esa lengua extranjera, y al investigador para determinar, a través de la aplicación de pruebas, la efectividad de estos recursos en los estudiantes.

Para llevar a cabo mi investigación, necesito su colaboración como estudiante. Esta colaboración es totalmente voluntaria y quisiera que usted considerara esta posibilidad. Su colaboración sería por el lapso de diez (10) semanas, durante el período enero – marzo del año 2009.

Usted tendría derecho a toda la información concerniente a este proyecto y puede dejar de participar en la investigación en cualquier momento que usted así lo desee. El conocimiento que obtenga de esta investigación se compartirá con usted antes de que se haga disponible al público y no se compartirá información confidencial.

En caso de que quiera ser parte de este estudio, se le solicitaría lo siguiente:

- a) Ser entrevistado/a por el investigador, al menos dos (2) veces durante el estudio. Estas entrevistas serían planificadas de acuerdo a su horario y conveniencia, serían grabadas en cintas magnetofónicas y durarían media hora cada una. Usted tendría la oportunidad de escuchar las cintas cuando usted así lo desee.
- b) Permitirle al investigador que lo filme en sesiones de clase, cuando el caso así lo amerite, con una cámara de video, y usted tendría la oportunidad de revisar las cintas cuando usted así lo requiera.
- c) Tomar unas pruebas después de ver un video y escuchar un audio de una película. El contenido de estas pruebas estará basado en una película y estas pruebas no incidarán en lo absoluto en su calificación final de la asignatura.

Haré lo posible para que usted no experimente ninguna sensación de incomodidad, no corra ningún tipo de riesgo, ni tampoco esté en ninguna situación embarazosa por estar participando en este estudio. Toda la información recabada y los materiales escritos serán confidenciales y su identidad se mantendrá anónima a través del uso de un seudónimo el cual usted escogería.

Si está interesado/a en colaborar con esta investigación, por favor firme la porción correspondiente de la planilla que está en al final de esta carta y regrésela al investigador. Si desea más información, por favor contácteme a través de la siguiente dirección de correo electrónico: josesv@ula.ve o a los siguientes números telefónicos: 2401886, 2401848 y 2402324.

Gracias por su tiempo y su colaboración.

Atentamente,

Prof. José Villalobos
Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras (CILE)
Escuela de Idiomas Modernos
Universidad de Los Andes

Luego de haber sido informado de lo que será mi participación como estudiante en este proyecto de investigación, doy mi permiso para colaborar en este estudio. Entiendo que puedo dejar de colaborar en este proyecto en cualquier momento del estudio.

Nombre y apellido del estudiante: _____

Número de teléfono: _____ Correo electrónico: _____

Firma del estudiante

Fecha