

# Lengua B Inglés: Un estudio transversal sobre la comprensión oral para la interpretación

**Enrique Cerezo Herrero**

enrique.cerezo@uchceu.es  
Universidad CEU Cardenal Herrera

## Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar el valor pedagógico de los ejercicios tradicionales de comprensión oral, especialmente los de elección múltiple y de rellenar huecos, en el desarrollo de la comprensión oral con vistas a la interpretación. Con frecuencia, esta tipología de ejercicios centra la atención en la comprensión de información concreta del discurso como, por ejemplo, determinadas ideas o palabras aisladas, mientras que la actividad de interpretación requiere una comprensión plena del discurso. Para el análisis propuesto, se han aunado teorías propias de la enseñanza general de lenguas, concretamente de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, y de la interpretación con el fin de poder analizar sus exigencias y encontrar puntos de confluencia y dispersión entre ambas prácticas. Asimismo, presentaremos los resultados de un estudio empírico llevado a cabo con estudiantes de segundo curso de Traducción e Interpretación. Los datos se han obtenido a través de dos canales diferentes: una serie de pruebas diagnósticas y una encuesta para conocer la opinión de los participantes. Los resultados de este estudio confirman la necesidad de desarrollar la destreza de comprensión oral teniendo en cuenta no solo las exigencias lingüísticas, sino también cognitivas a las que un intérprete debe hacer frente en su quehacer profesional.

---

Palabras clave: comprensión oral, interpretación, ejercicios didácticos, cognición

---

## Abstract

### *Language B English: A Transversal Study about Oral Comprehension for Interpreting*

This article purports to analyze the pedagogical value of traditional listening comprehension exercises, especially multiple choice and gap-filling exercises, in the development of the oral comprehension skill with a view to interpreting. This typology of exercises frequently focuses the listener's attention on the comprehension of specific details of the speech such as certain ideas, or isolated words, whilst the interpretation task requires full comprehension of the discourse. For the analysis proposed, both general foreign language teaching theories, specifically those dealing with English as a foreign language, and interpreting theories have been merged with the aim of analyzing their demands and finding some differences and similarities between both practices. We will also present the results of an empirical study carried out with a second year group of Translation and Interpreting students. The data have been obtained through two different channels: a series of diagnostic tests and a survey to know the opinion of the participants. The results of this study confirm the need to develop the listening comprehension skill taking into consideration not only the linguistic demands, but also the cognitive demands that an interpreter must tackle in his or her profession.

---

Key words: oral comprehension, interpreting, didactic exercises, cognition

---

## 1. Introducción

En la actualidad, no cabe duda de que la comprensión oral es una destreza fundamental en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, ya que es la manera más directa de acceder a la lengua (Wilcox, 2001: 87). Sin embargo, por paradójico que parezca, es la destreza que más desatención ha recibido en el ámbito académico, lo cual se traduce en una falta de investigación dirigida a descifrar cuál es su naturaleza (Vandergrift, 2007). Más bien, ha sido considerada la hermana pobre de la comprensión escrita. Esta falta de investigación y los principios lingüísticos establecidos por la corriente estructuralista hicieron que la comprensión oral ocupara un lugar secundario en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Sin embargo, en la década de los años 70 el estatus de la comprensión oral experimentó un cambio radical y pasó a considerarse una habilidad fundamental en los procesos de aprendizaje. Fue entonces cuando la Lingüística Aplicada reconoció su importancia y valor pedagógico. Finalmente, en los años 90 esta destreza pasó a considerarse un área de estudio vital en la enseñanza de lenguas. Esta evolución se debe, por una parte, al desarrollo de metodologías comunicativas y, por otra, a los grandes progresos derivados de los estudios de la comunicación oral (Rost, 2006: 48).

La destreza de comprensión oral en la enseñanza de lenguas extranjeras puede abordarse desde dos enfoques distintos: un enfoque generalista o un enfoque profesionalizante. En el primero, el objetivo es que los alumnos puedan participar en situaciones cotidianas de comunicación interpersonal, mientras que en el segundo el fin es poder hacer uso de la lengua con fines laborales. Ahora bien, cuando su función didáctica queda supeditada a un fin profesional, resulta necesario analizar el uso que se hará de ella y establecer un plan de formación para que la práctica tenga el efecto deseado en el desarrollo académico y profesional del estudiantado. Este es de hecho el caso de la comprensión oral para la interpretación. La interpretación conlleva una serie de procedimientos cognitivos propios que no parecen darse en otras situaciones de comunicación interpersonal. Es por ello que su enseñanza requiere una atención especial y, al igual que ocurre en cualquier otra práctica en la que el fin que se persiga sea profesional, su aplicación didáctica debería adaptarse a unos estándares propios y diferenciados de otros cuyos fines sean distintos. Esta realidad nos lleva a preguntarnos si los ejercicios más convencionales de comprensión oral que ofrecen los libros de didáctica general de lengua son los idóneos para el fomento de esta destreza cuando el fin es el de poder interpretar mensajes de una lengua a otra. Este es, de hecho, el punto de partida de este artículo.

## 2. La comprensión oral como paso previo a la interpretación

La finalidad de la formación en comprensión oral dentro de los estudios en Traducción e Interpretación es la de poder interpretar mensajes de una lengua a otra, por lo general, de la primera lengua extranjera, o lengua B, a la lengua materna, o lengua A.

Esto ya supone una diferencia con respecto a la formación generalista en comprensión oral, en la que, generalmente, se busca poder comprender la lengua cotidiana y su uso a nivel social con el fin de poder participar activamente en los procesos de intercambio lingüístico y cultural. En el caso de la comprensión oral para la interpretación, puede afirmarse que el objetivo principal es preparar al alumno para afrontar el proceso de interpretación con garantías de éxito; de ahí la necesidad de perfilar la comprensión oral en la lengua origen. En palabras de Blasco, «sin comprensión no puede haber interpretación. Es, pues, la base para construir un intérprete» (2007: 141).

A pesar de su eminente importancia en el proceso de interpretación, en un estudio realizado por esta última autora se revela que el 96% de los estudiantes participantes considera que debería ampliarse la formación en comprensión oral del inglés en la titulación de Traducción e Interpretación. Esta realidad hace que indirectamente dirijamos la atención hacia las materias de lengua extranjera dentro de los planes de estudio. Ahora bien, el problema parece ir más allá de esta realidad, ya que no solo parece necesario fomentar esta destreza comunicativa, sino que también resulta necesario abordarla atendiendo a las necesidades y exigencias que caracterizan el proceso tripartito de interpretación: comprensión, análisis y reexpresión (Jones, 1998). Esto nos hace someter a examen los ejercicios convencionales de comprensión oral que pueden encontrarse en cualquier libro de didáctica de lengua general, a saber, ejercicios de elección múltiple, de rellenar huecos, de verdadero y falso, etc., y que comúnmente son utilizados en las materias de lengua extranjera para desarrollar esta destreza. ¿Satisfacen estos ejercicios las necesidades de comprensión de los estudiantes, tanto en el plano académico como profesional? ¿Debería esta destreza adaptarse a la realidad profesional de la interpretación? Pasamos en lo sucesivo a dar respuesta a estas preguntas de las cuales partimos en este estudio.

## **2.1. Principios básicos en la comprensión oral para la interpretación**

### **2.1.1. El principio de escucha activa**

Jones (1998) insiste en la necesidad de que los estudiantes perciban ideas y no palabras, ya que lo que se interpreta son mensajes. Para ello será necesario poseer un conocimiento pasivo profundo de la lengua extranjera. Sin embargo, otros autores defienden la necesidad de activar la lengua, ya que, tal y como explica Meskill (1996: 180), la comprensión oral implica la simultaneidad de diversos procesos cognitivos y psicológicos que el oyente ha de ser capaz de controlar a la vez que escucha el discurso. El estudio de la comprensión oral en los paradigmas lingüísticos anteriores a la Pragmática, en especial el Estructuralismo, nos ha dejado en herencia la catalogación de esta destreza como pasiva (Alcaraz Varó, 1993: 100). No obstante, cada vez son más los estudiosos que se oponen a dicha catalogación, tanto en el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas como en la interpretación.

Dentro de la lingüística aplicada, Madrid y McLaren (1995) afirman que factores como la necesidad de preguntarse constantemente la razón por la que escuchamos, el

hecho de escuchar sonidos y silencios a través de los cuales construimos significados y no palabras, la anticipación al discurso, la habilidad de recordar la información expuesta, así como la imposibilidad de controlar la velocidad o el tono de voz del orador hacen que el proceso de escucha sea de naturaleza activa. Por otra parte, Anderson y Lynch (1988) no solo rechazan la conceptualización de esta destreza como pasiva, sino que la tachan de *listener-as-tape-recorder* puesto que esta concepción no responde a las interpretaciones que el oyente hace al escuchar un texto oral conforme a sus propios propósitos y conocimientos. Vandergrift mantiene una postura similar al afirmar que:

Listening comprehension is anything but a passive activity. It is a complex, active process in which the listener must discriminate between sounds, understand vocabulary and grammatical structures, interpret stress and intonation, retain what was gathered in all of the above, and interpret it within the immediate as well as the larger sociocultural context of the utterance. Co-ordinating all of this involves a great deal of mental activity on the part of the listener. (1999: 168).

En el ámbito de la interpretación, Gile (1992, 2009), mediante su modelo gravitacional de disponibilidad lingüística, también defiende la necesidad de que un intérprete acceda a las palabras de forma inmediata, puesto que rara vez hay tiempo para la reflexión. Este autor se refiere a las palabras como órbitas. A mayor distancia entre las órbitas y el núcleo central, el cual constituye la zona activa, más difícil y costoso será acceder a las palabras. Cuanto más se acerquen las órbitas a la zona activa, más fácil será la comprensión de las palabras en cuestión.

Así pues, el tipo de escucha que se pone en práctica a la hora de comprender un discurso oral juega un papel decisivo para la interpretación. De hecho, la escucha de un intérprete «ha de ser diferente de la que cualquier receptor puede realizar en situaciones diarias de comunicación interpersonal» (Iliescu, 2004: 44). La escucha ha de ser de naturaleza activa. Bowen y Bowen (1984: 6) se refieren a este tipo de escucha como aquella en la que el oyente muestra un alto grado de interés y alerta para captar la intención del hablante. Sin embargo, según la Psicología, el tipo de escucha que los seres humanos empleamos de forma inconsciente en nuestra vida diaria es de naturaleza pasiva y selectiva. En la primera, solo escuchamos aquello que nos interesa, por lo que solo buscamos obtener una idea general y no detallada del discurso. En la segunda, retenemos en la memoria la información atendiendo a nuestros propios gustos personales.

Por todo ello, la escucha activa debe fomentarse desde el principio, ya que no es una habilidad innata del ser humano y, por consiguiente, requiere un proceso de aprendizaje (Jones, 1998: 16). De hecho, Brown (2008: 11) apunta que son muy pocas las personas que consiguen mantener la atención durante largos periodos de tiempo, sobre todo en una lengua extranjera, debido a que la capacidad de procesamiento requerida para dividir el discurso en segmentos inteligibles es mucho mayor.

### 2.1.2. El principio de coordinación cognitiva

Gile (1992, 2009) también propone un modelo de esfuerzos basado en los diferentes procesos que intervienen en la interpretación, a saber, comprensión, memorización, producción y coordinación. Ninguno de ellos debe sobrepasar la capacidad total del sujeto. De lo contrario, será inevitable cometer errores que mermen la calidad de la interpretación. Asimismo, resulta necesario mantener un equilibrio entre todos ellos, ya que un desnivel en cualquiera de los esfuerzos hará que el proceso se colapse parcial o totalmente y, por lo tanto, el resultado de la actividad no sea satisfactorio.

Iglesias (2007), por otra parte, tomando como punto de partida este modelo de esfuerzos, hace una distinción entre la interpretación consecutiva y simultánea. En la primera, los esfuerzos se distribuyen en comprensión, toma de notas, memorización y coordinación por la naturaleza de la propia actividad. La producción queda fuera de juego por no ser un esfuerzo simultáneo al resto. En el caso de la interpretación simultánea, los esfuerzos se centran en la comprensión, memorización, producción y coordinación, los cuales ocurren, tal y como la propia actividad indica, de forma simultánea. En los primeros estadios del aprendizaje, en la interpretación simultánea la sobrecarga suele darse en la comprensión, mientras que en la interpretación consecutiva dicha sobrecarga suele afectar mayoritariamente a la toma de notas. Los estudiantes son incapaces de simultanear todos los procesos cognitivos que se dan durante la actividad. Esta redistribución de esfuerzos también puede servir como base para justificar la necesidad de activar la lengua. De lo contrario, el nivel de procesamiento de la lengua oral será mayor, por lo que ya existirá un mayor riesgo de descoordinación entre los esfuerzos desde el inicio de la actividad.

### 2.1.3. El principio de autenticidad

Los textos empleados deben reflejar un realismo profesional, siendo esto responsabilidad del docente (Vanhecke y Lobato, 2009: 109). Esto se debe a que existe una clara necesidad de que los estudiantes estén expuestos a la lengua tal y como se utiliza en contextos reales. Además, los ejercicios empleados deben motivar y promover el componente lingüístico (Buck, 1997: 70). Por lo general, los discursos orales suelen hacer uso de procedimientos de reducción, asimilación, elisión, coloquialismos, expresiones estereotipadas, fragmentación del discurso, mecanismos de redundancia, sintaxis simplificada, entre otros. Así pues, será fundamental que los discursos que se empleen respondan a estas características.

## 3. La problemática de los ejercicios tradicionales de comprensión oral

Los ejercicios más recurrentes de comprensión oral que pueden encontrarse en los libros de texto generales de didáctica de inglés como lengua extranjera no parecen contemplar los principios básicos que delimitan los procesos de comprensión oral en la interpretación. A grandes rasgos, la problemática de estos ejercicios, los cua-

les son frecuentemente utilizados en la formación que aquí nos ocupa, se enmarcan dentro de un tipo de escucha selectiva, ya que indirectamente conducen al alumno a entender datos concretos que den respuesta a una serie de preguntas o afirmaciones que se presentan, por lo general, de forma escrita, despreocupándose, por lo tanto, de comprender la totalidad de la información que se trasmite. Así pues, el estudiante aplica estrategias de rechazo, es decir, ignora la información superflua e innecesaria para solucionar el ejercicio (Mendelsohn, 1994). Por esta razón, estos ejercicios no garantizan que el alumno haya comprendido un porcentaje suficiente del discurso como para poder iniciarse en actividades de interpretación. Asimismo, la información escrita puede resultar ser un aliado a la hora de entender el discurso, ya que ofrece pistas sobre la dirección que tomará el mismo.

Igualmente, la combinación de destrezas comunicativas empleadas en la L2 corresponden a la de comprensión oral y escrita, mientras que la combinación comprensión oral y expresión escrita sería más adecuada por la habilidad que requiere la toma de notas en interpretación, sobre todo en la modalidad de consecutiva. Además, los fragmentos suelen ser demasiado largos para retener toda la información en la memoria a corto plazo. Tampoco suelen aparecer contextualizados y no se cuenta con elementos comunicativos no verbales, fundamentales para una precisa interpretación del discurso.

Por todo ello, parece lógico pensar que esta tipología de ejercicios no es la más adecuada para formar intérpretes. Incluso en la enseñanza general de lenguas, son varios los autores que afirman que esta tipología de ejercicios dista mucho de las situaciones cotidianas reales de comprensión oral (Ur, 1984; Buck, 2001; Yanagawa y Green, 2008).

## **4. Diseño del estudio**

Tras esta sucinta presentación de la destreza de comprensión oral con vistas a la interpretación, pasamos a presentar el análisis empírico que hemos llevado a cabo con estudiantes del grado de Traducción e Interpretación. El estudio se ha realizado dentro de una asignatura de lengua B (inglés). Cabe recordar que, a diferencia de la lengua C, los estudiantes han de adquirir una competencia lingüística y comunicativa suficiente en esta lengua como para poder traducir textos orales y escritos en esta lengua de forma directa e inversa.

### **4.1. Planteamiento del problema de investigación**

El análisis que se plantea nace ante una opinión generalizada por parte de la mayoría de docentes de interpretación: un gran número de estudiantes presenta una comprensión deficiente del inglés oral. Esta realidad hace que las asignaturas de interpretación se conviertan de forma simultánea en asignaturas de lengua en las que

se busca el desarrollo de la comprensión auditiva y en asignaturas de interpretación propiamente dichas.

A este problema generalizado hay que sumarle que la literatura sobre interpretación no se hace eco de esta realidad, ya que un conocimiento profundo de las lenguas implicadas se considera una condición *sine qua non* para poder interpretar. Por otra parte, la lingüística aplicada tampoco ha adaptado ninguna destreza comunicativa a la enseñanza de lenguas con vistas a la traducción y la interpretación. Finalmente, las pocas publicaciones con las que contamos en la enseñanza de lenguas para traductores se han aplicado a la comprensión escrita por ser esta la primera necesidad lingüística de los estudiantes dentro de la titulación<sup>1</sup> (Brehm, 1997; Berenguer, 1997; Möller, 2001a, 2001b).

#### 4.2. Estructura del estudio

El presente estudio se basa en los resultados obtenidos en dos pruebas diagnósticas, las cuales se realizaron en horario lectivo. En la primera prueba, los participantes realizaron dos ejercicios tradicionales de comprensión oral, uno de elección múltiple y otro de rellenar huecos, ambos a un nivel B2 y C1, respectivamente, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). En la segunda prueba, se realizaron dos ejercicios cortos de interpretación consecutiva, un primer ejercicio sin toma de notas y un segundo con toma de notas. Todos ellos se realizaron en el laboratorio de interpretación, pudiendo, de este modo, grabar las reexpresiones en español de los ejercicios de la segunda prueba.

Los estudiantes han cursado ya cuatro asignaturas obligatorias de inglés, equivalentes a 24 créditos ECTS. En todas estas asignaturas se ha hecho uso de libros generales de enseñanza de inglés, por lo que la destreza de comprensión oral se ha trabajado a través de ejercicios tradicionales. Aprovechando esta formación recibida hasta la fecha, este estudio busca determinar si la formación recibida en comprensión oral mediante ejercicios tradicionales de L2 inglés es suficiente y/o adecuada para el desarrollo de esta destreza con vistas a la interpretación. Cabe destacar que los estudiantes no han recibido una formación específica en el tipo de ejercicios de la segunda prueba propuesta, por lo que es de esperar que los resultados sean sensiblemente inferiores a los de la primera. No obstante, los dos ejercicios propuestos para esta prueba no son complejos desde un punto de vista lingüístico y, por consiguiente, no deberían suponer un obstáculo insuperable en términos lingüísticos para estudiantes de un nivel B2 según el MCER.

#### 4.3. Hipótesis

El presente estudio se construye a partir de las siguientes hipótesis:

H1. Los resultados obtenidos en la primera prueba serán superiores a los de la segunda prueba.

H2. La formación recibida no ayudará a que los estudiantes superen la primera fase de comprensión del proceso de interpretación.

H3. Dentro de la segunda prueba, los resultados del segundo ejercicio serán inferiores a los del primero.

H4. El resultado de las pruebas variará en función de la frecuencia de práctica de comprensión oral del estudiantado.

#### 4.4. La muestra

La muestra que conforma este estudio está formada por un total de treinta estudiantes de segundo curso del grado de Traducción y Mediación Interlingüística (Inglés) de la Universitat de València (UV). En general, puede decirse que se ha contado con una muestra bastante homogénea, ya que se establecieron inicialmente una serie de requisitos con el fin de controlar las variables extrañas<sup>2</sup>. Los requisitos de participación que se establecieron fueron los siguientes:

- Nivel de inglés mínimo de B2 según el MCER. Para ello, era necesario haber superado la asignatura Lengua Inglesa III cursada en el primer cuatrimestre.
- Todos los participantes habían de ser hispanohablantes.
- No se podía haber tenido contacto con la traducción/interpretación más allá de la asignatura Traducción General Directa (Inglés-Español).
- Era necesario poseer conocimientos culturales básicos, lo cual ratificamos con el *numerus clausus* de las PAU<sup>3</sup>. También podían computarse los resultados de aquellos participantes que ya poseían una titulación universitaria o un ciclo superior de formación profesional.

La muestra se obtuvo mediante la técnica de selección de grupo múltiple (*simple random cluster sampling*), también conocida como muestra por conglomerados. Esta técnica resulta apropiada cuando es imposible o poco práctico seleccionar sujetos de forma individual o cuando existen limitaciones de carácter administrativo. Es, pues, una técnica de selección arbitraria de grupos.

#### 4.5. Método de investigación

Para el presente estudio hemos empleado el método investigación-acción, el cual puede definirse como “a means towards creating meaning and understanding in problematic social situations and improving the quality of human interactions and practices within those situations” (Burns, 2005: 57). Su ámbito de aplicación es doble; por una parte, sirve para fomentar la reflexión crítica con el fin de provocar un cambio y una mejora y, por otra, para el desarrollo profesional del profesorado. Se trata de un método sin pretensiones teóricas cuyo objetivo es diagnosticar un determinado pro-



blema educativo en un contexto específico y tratar de resolverlo y mejorarlo, o incluso cambiar la práctica educativa.

Dentro de esta metodología, y teniendo en cuenta las distintas modalidades según el procedimiento de la acción establecidas por Buendía y Colás (1994: 293) y Escudero (1987: 23)<sup>4</sup>, esta investigación se enmarca dentro de la modalidad crítica. En esta modalidad, el problema ya es conocido de antemano por el investigador y se busca dar con una vía de solución a través de una práctica alternativa a la ya existente, para lo cual será necesario demostrar su efectividad.

#### **4.6. Tipo de estudio**

El estudio llevado a cabo es de tipo transversal. Este diseño ayuda a obtener una visión global de aquello que se investiga en el momento en que se realiza la investigación. Este modelo se limita únicamente a investigar un fenómeno o situación en un momento determinado, pero no permite medir los cambios. Para ello sería necesario tener, como mínimo, dos contactos con la muestra. Así pues, se trata de una investigación de carácter prospectivo, ya que el interés reside en conocer patrones de comportamiento actuales, teniendo en cuenta la formación recibida hasta la fecha y de este modo poder moldear si fuera necesario futuras acciones formativas.

También es digno de mención que este estudio sigue los patrones de una metodología cuasi-experimental. Solo se contará con un único grupo experimental (no se contará con un grupo de control). El investigador manipulará una variable experimental dentro de un contexto contralado y de forma rigurosa para comprobar cuál es el efecto que provoca en los sujetos, es decir, el investigador es quien introduce la causa que producirá el cambio para así poder analizar el efecto (Kumar, 1999: 88).

#### **4.7. Sistema de recogida de datos**

Para el presente estudio se tendrá en cuenta un análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos.

##### **4.7.1. Datos cuantitativos**

Los datos del análisis cuantitativo se extrajeron de los resultados de las pruebas diagnósticas de comprensión oral con una nota numérica que oscilaba entre 0 y 10. En la primera prueba, la evaluación se hizo según el número de aciertos (1 punto por pregunta) tanto para el ejercicio de elección múltiple como de completar huecos, ambos a un nivel B2 y C1 respectivamente. Sucesivamente, ambas notas se calcularon en base a 10. En cuanto a los ejercicios de la segunda prueba, los criterios de evaluación establecidos fueron los siguientes:

Tabla 1. Criterios de evaluación de la segunda prueba

No mismo sentido - 0.1/0.2	Sinsentido - 0.2/0.3	Ambigüedad - 0.1/0.2
Falso sentido - 0.2/0.3	Omisión - 0.1/0.2	No se entiende - 0.1/0.25
Contrasentido - 0.3	Adición - 0.1/0.2	Léxico - 0.1

Finalmente, se administró un cuestionario para conocer la opinión del estudiantado acerca de las pruebas. En este caso, y siguiendo la tipología de encuestas establecida por Rojas *et al.* (1998), en este estudio se optó por una encuesta de tipo personal. Todos los cuestionarios se cumplimentaron simultáneamente.

#### 4.7.2. Datos cualitativos

El análisis de datos cualitativos se ha hecho por grupos. La distribución se ha realizado según la nota media que los estudiantes han obtenido en la segunda prueba. Así pues, la muestra queda dividida en tres grupos: en el primero, se ha incluido a los estudiantes cuya media oscila entre 0 y 4,9; en el segundo, aquellos cuya media se encuentra entre 5 y 6,9; y, en el tercero, aquellos que hayan obtenido una media entre 7 y 10. El objetivo es comparar percepciones y opiniones, así como establecer paralelismos dentro de un mismo grupo, conocer sus hábitos de práctica y ver si estos han podido influir en los resultados. También se han buscado diferencias entre los distintos grupos.

#### 4.8. Recursos materiales

##### 4.8.1. Los textos

Los ejercicios de la primera prueba se extrajeron de dos libros de texto. El ejercicio de elección múltiple se extrajo del libro *Gold exam maximiser. First certificate* (2000), mientras que el de rellenar huecos se extrajo del libro *Gold exam maximiser. Advanced* (2001). Este segundo corresponde a un nivel superior al que los estudiantes estaban cursando en la universidad. Mediante la elección de un texto perteneciente a un nivel superior se pretende aumentar el nivel de fiabilidad del estudio. Si los estudiantes son capaces de realizar el ejercicio con éxito, esto podría ser un indicador de que, partiendo de una tipología de ejercicios tradicionales, estos gozan de una comprensión oral suficiente como para iniciar las clases de interpretación. Ambas grabaciones se audicionaron dos veces.

La segunda prueba constó de dos ejercicios cortos de interpretación consecutiva, uno sin toma de notas y el otro con toma de notas. El texto empleado para el ejercicio sin toma de notas fue de elaboración propia. Para el ejercicio de interpretación consecutiva con toma de notas, el texto se extrajo de *Materiales para interpretación consecutiva y simultánea (alemán, francés e inglés)* (2004). Se trata de dos CD-ROM que contienen materiales de iniciación a la interpretación. En este caso, se eligió un

texto sobre el VIH. Presentamos en el siguiente cuadro las características de los textos empleados en ambas pruebas.

Tabla 2. Características de los textos

	CARACTERÍSTICAS DE LOS TEXTOS			
	PRUEBA 1		PRUEBA 2	
	EJ. 1	EJ. 2	EJ. 1	EJ. 2
	ELECCIÓN MÚLTIPLE	COMPLETAR HUECOS	CONSECUTIVA SIN TOMA DE NOTAS	CONSECUTIVA CON TOMA DE NOTAS
VELOCIDAD MEDIA DE ENUNCIACIÓN	150 p/m	140 p/m	140 p/m	100 p/m
ACENTO	Británico	Británico	Norteamericano	Británico
DURACIÓN (mm:ss)	TOTAL: 3:00	TOTAL: 3:30	TOTAL: 3:02 -Bloque 1 (0:30) -Bloque 2 (0:36) -Bloque 3 (0:35) -Bloque 4 (0:33) -Bloque 5 (0:21) -Bloque 6 (0:27)	TOTAL: 6:05 -Bloque 1 (0:39) -Bloque 2 (1:48) -Bloque 3 (1:45) -Bloque 4 (1:25) -Bloque 5 (0:28)

Como puede observarse, en todos los casos la velocidad media de enunciación se sitúa entre las 100 y 150 palabras por minuto, por lo que se trata de discursos de lectura pausada. Los acentos de los oradores, tanto el británico como el norteamericano, eran neutros para así garantizar una mayor accesibilidad a la lengua. Asimismo, todos los textos están estructurados de una manera clara y lógica. En todos se utiliza un léxico estándar y estructuras poco elaboradas, por lo que son sencillos desde un punto de vista lingüístico.

Ambos discursos correspondientes a la segunda prueba se dividieron en bloques con el fin de facilitar el acceso a los mismos, ya que, como hemos indicado anteriormente, se trata de una tipología de ejercicios a la que los estudiantes no estaban habituados. En el primer ejercicio, los participantes únicamente disponían de un título corto a modo guía para cada bloque y solo se permitía tomar notas de palabras aisladas o cifras numéricas. Con el fin de evitar que las notas fueran completas, la hoja que se les proporcionó disponía de un espacio limitado para cada sección. Para el segundo ejercicio, los estudiantes contaban con un título para cada bloque y una serie de preguntas o afirmaciones que sirvieran de guía.

También cabe destacar que todos los discursos empleados se ajustan a las características propuestas por Santamaría (2015) para los estadios iniciales de aprendizaje de la interpretación:

- Temas de actualidad sencillos de temática no especializada.
- Discursos que no requieran una documentación terminológica previa exhaustiva y que no aborden temas culturales específicos.
- Discursos argumentativos.
- Textos bien cohesionados.
- Ritmo de enunciación pausado.
- Uso de acentos neutros.

#### **4.8.2. Recursos técnico-informáticos**

Todas las pruebas se realizaron en el laboratorio de Traducción e Interpretación de la UV, el cual cuenta con veintiocho ordenadores conectados a un terminal central controlado por el docente mediante el sistema Optimas School. Las grabaciones de audio de la segunda prueba se realizaron con el programa Audacity y el tratamiento de datos estadísticos se ha llevado a cabo mediante el programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciencies*), versión 15.0.

## **5. Análisis de resultados y discusión**

### **5.1. Datos cuantitativos**

Presentamos en primer lugar el análisis de datos cuantitativos.

#### **5.1.1. Datos demográficos**

El rango de edad de la muestra es bastante amplio, ya que encontramos sujetos desde los 19 hasta los 42 años. Aun así, dos tercios de la misma tienen entre 19 y 20 años. Entre el rango de 21 a 42 años, el número de sujetos disminuye considerablemente. Tan solo hay un sujeto que tiene 21 años, dos que tienen 22 años y otros dos de 23 años. Finalmente, solo cinco sujetos tienen edades comprendidas entre los 25 y los 42 años.

Por lo que respecta al sexo, un 87% de la muestra son mujeres, mientras que solo un 13% son hombres. Todos los participantes son hispanohablantes.

En cuanto al nivel de estudios, el 80% procede del Bachillerato. Tan solo cinco estudiantes, un 17%, proceden de otras enseñanzas superiores. Tres de estos sujetos son diplomados, otro ha cursado un ciclo superior de Formación Profesional y otro posee el grado de doctor.

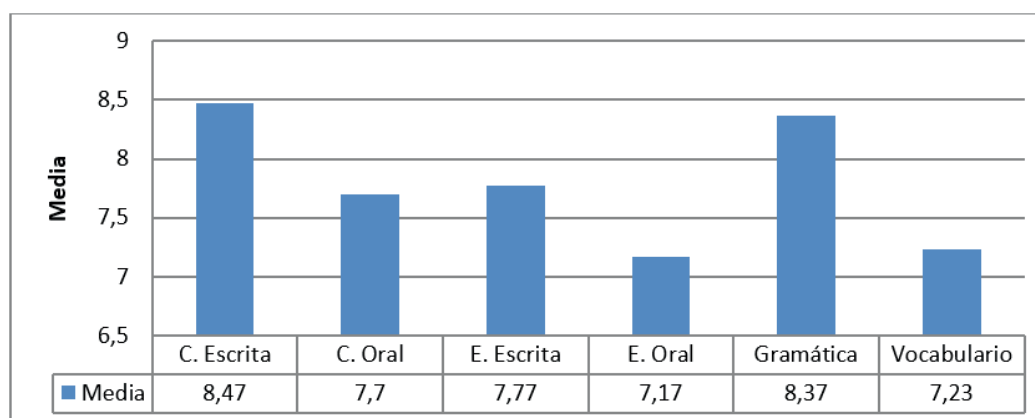
### 5.1.2. Conocimientos previos de inglés

Todos los sujetos tenían el inglés como lengua B. El 87% afirma que el instituto fue la principal institución donde estudiaron la lengua antes de acceder al grado. Además, un 43% afirma haber compaginado el inglés del instituto con una academia de idiomas u otras instituciones como la Escuela Oficial de Idiomas (EOI) o el British Council, pero ningún sujeto ha cursado toda su escolarización en un colegio inglés.

El estudio de la lengua también se complementa con estancias en países de habla inglesa (un 73%), sobre todo en el Reino Unido. Estas se incrementan sobre todo en los años inmediatamente anteriores al acceso a la universidad. Dichas estancias oscilan entre dos semanas y un mes, siendo este último el más frecuente. Solo un 20% sostiene que nunca ha visitado un país de habla inglesa. También es digno de mención que un 73% de la muestra analizada no tenía claro si quería estudiar Traducción e Interpretación.

Con referencia al instituto, la gran mayoría de los sujetos declara haber obtenido notas de sobresaliente en las asignaturas de inglés. Asimismo, también en la universidad las notas de las asignaturas de inglés rondan el notable alto. Sin embargo, en la actualidad un 73% no compagina el estudio de la lengua en ninguna otra institución y solo un 23% de la muestra posee algún certificado de aptitud en inglés. No obstante, estos valores altos en las evaluaciones coinciden con la autopercepción de los estudiantes en cuanto a su nivel de lengua. Un 43% considera gozar de una amplia competencia lingüística y un 37% ubica su nivel dentro de la categoría intermedia-alta. Solo un 20% considera que su nivel es intermedio. Esta autopercepción también la hemos podido medir por destrezas comunicativas en una escala del 1 al 10.

Gráfico 1. Autoevaluación por destrezas comunicativas



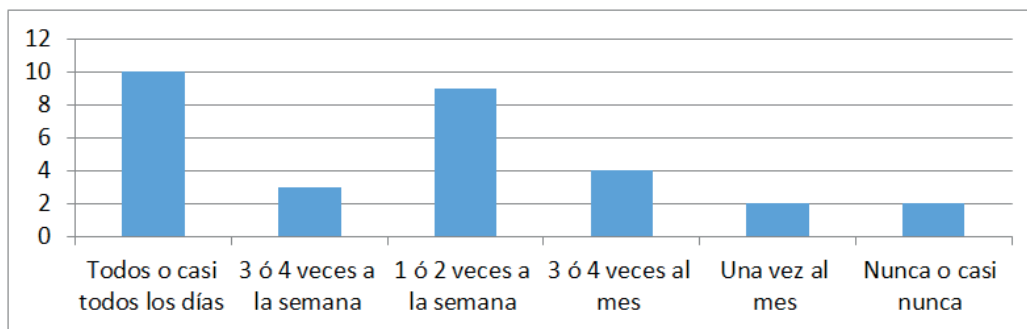
En general, todas las habilidades reciben una puntuación alta y equiparable alrededor de los ocho puntos sobre diez. Tal y como se desprende de los datos, las habilidades mejor valoradas son la comprensión escrita y la gramática, seguidas por la comprensión oral y la expresión escrita. En último lugar, encontramos la expresión oral y el vocabulario como las habilidades más complejas.

Por otra parte, cabe destacar que un 70% de los participantes practica el idioma de manera habitual, frente a un 30% que lo hace de forma más intermitente. Dicha

práctica se materializa sobre todo a través de lecturas, viendo la televisión, o mediante tandems y conversaciones con hablantes nativos. Asimismo, hay que añadir que, además del inglés, el 63% ha estudiado y sigue estudiando una o varias lenguas en la actualidad. Solo el 30% lo ha empezado a hacer más recientemente.

Por lo que respecta a la comprensión oral, todos los estudiantes parecen ser conscientes de su importancia en el aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, en su frecuencia de práctica encontramos algunas diferencias dignas de mención.

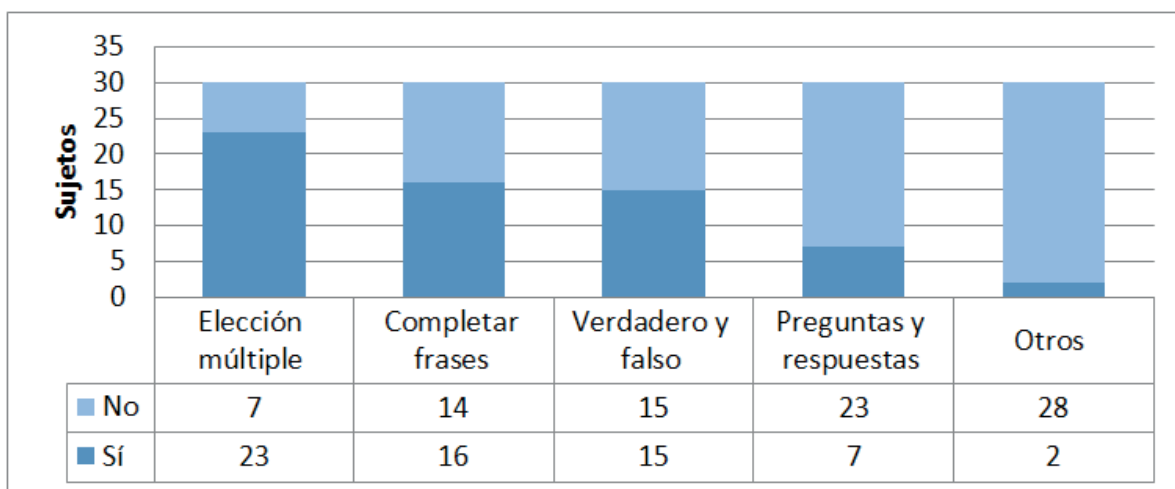
Gráfico 2. Frecuencia de práctica en comprensión oral



Tal y como puede observarse, las mayores frecuencias se han registrado en la práctica diaria o casi diaria con un 33% y una o dos veces por semana con un 30%. El resto obtiene un porcentaje inferior al 14%. También hay que destacar que los materiales audiovisuales (películas, series, televisión en general y videos por internet) son la opción de práctica preferida de la mayoría de los participantes. Otros medios muy empleados son las canciones y la radio.

Una última cuestión que nos interesaba conocer dentro de este apartado era la tipología de ejercicios de comprensión oral a la que los estudiantes suelen recurrir para practicar.

Gráfico 3. Tipología de ejercicios tradicionales más habitual



Un 77% declara que la tipología de ejercicios a la que está más habituado es la de elección múltiple. En cuanto a los ejercicios de completar frases, la frecuencia dismi-

nuye a un 50%, seguida de actividades de verdadero y falso con un porcentaje muy similar. Las actividades de preguntas y respuestas solo obtienen alrededor de un 23%.

### 5.1.3. Habilidades en la toma de notas

Conocer las habilidades de los estudiantes en la toma de notas es imprescindible para este análisis, puesto que el segundo ejercicio de la segunda prueba requiere toma de notas<sup>5</sup>.

Todos los sujetos, es decir, el 100%, acostumbran a tomar notas en las clases de la universidad. El siguiente paso era, pues, conocer cómo eran esas notas en términos de longitud. Así pues, según los datos obtenidos, el 70% afirma que sus notas son completas o muy completas, mientras que el 30% restante clasifica sus notas como semicompletas. Ningún alumno considera que sus notas sean superficiales.

En cuanto a los aspectos más estéticos, es decir, si utilizan abreviaturas, acrónimos, dibujos, etc., dos tercios de la muestra admite que las abreviaturas son el recurso que más emplean, de los cuales un tercio lo combina con otros recursos (esquemas, flechas, símbolos, colores, acrónimos, distintos tipos de letra o palabras clave). El otro tercio restante afirma no utilizar ningún sistema personal que facilite y agilice esta tarea.

Cabe destacar que solo dos sujetos han recibido formación en toma de notas en cursos específicos de formación superiores a cinco horas, por lo que la muestra es también homogénea en este sentido.

### 5.1.4. Resultados de las pruebas

Las medias obtenidas tras la evaluación de todos los ejercicios son las siguientes:

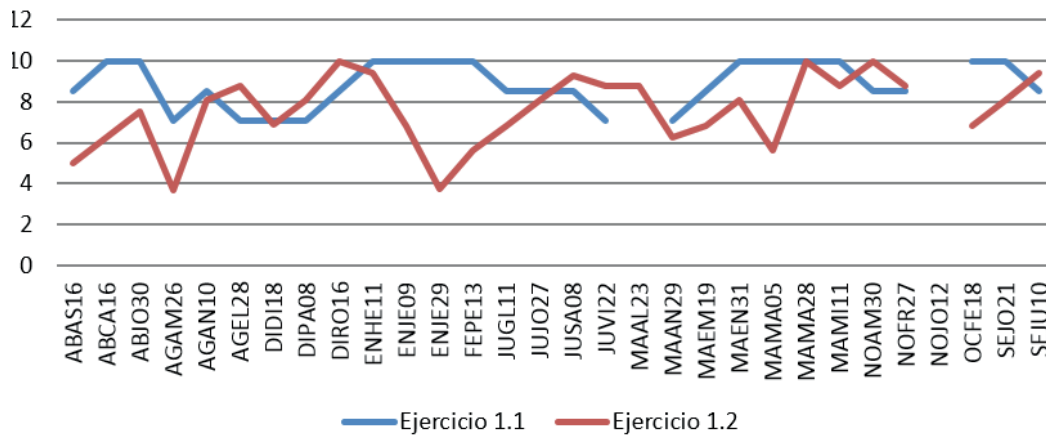
Tabla 3. Media de los ejercicios

Pruebas	Media
P1 Ejercicio 1	8,84
P1 Ejercicio 2	7,58
P2 Ejercicio 1	4,78
P2 Ejercicio 2	5,94

Como puede observarse, en la primera prueba la media es de notable, aunque hay casi un punto de diferencia entre el primer ejercicio y el segundo. Ahora bien, podría discutirse que este ligero descenso se debe a que el segundo ejercicio es de un nivel superior. Además, un mayor número de estudiantes ha afirmado estar más familiarizado con los ejercicios de elección múltiple que con los de completar frases. El primer ejercicio de la segunda prueba apenas alcanza el aprobado, mientras que el segundo se sitúa casi en los seis puntos.

A partir de los resultados obtenidos en cada uno de los ejercicios, puede afirmarse que la segunda prueba ha resultado ser mucho más complicada que la primera. En los siguientes gráficos pueden verse las notas de cada sujeto en los diferentes ejercicios.

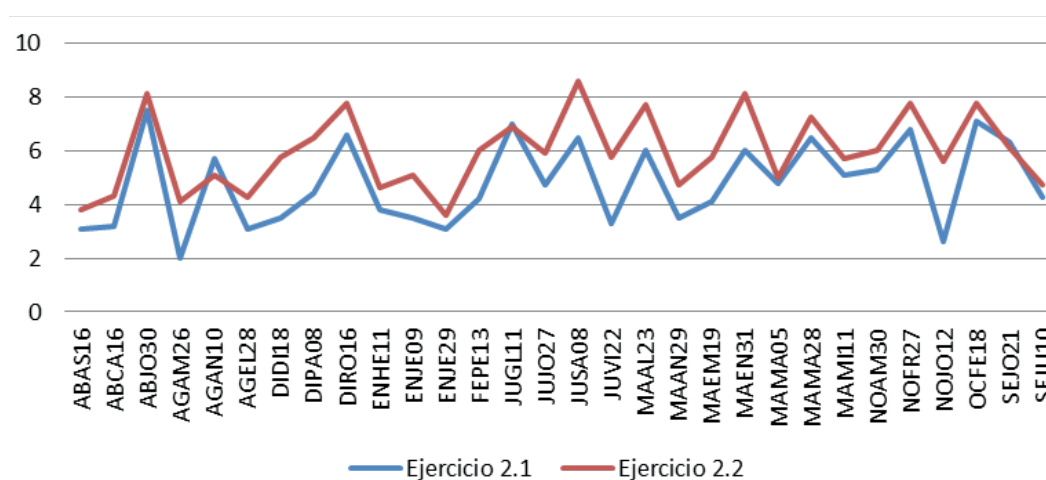
Gráfico 4. Resultados prueba 1



Las notas del primer ejercicio han sido, en general, muy buenas. Un total de doce estudiantes han acertado todas las respuestas, por lo que han obtenido un 10. Otros diez sujetos han fallado una respuesta, por lo que han obtenido un 8,5. Los seis restantes han fallado dos respuestas, siendo un 7,1 la nota correspondiente. Ningún estudiante ha obtenido una calificación inferior a notable.

En el segundo ejercicio, sin embargo, puede observarse que las notas en general disminuyen respecto al ejercicio anterior. Algunos estudiantes han obtenido una nota similar y tan solo ocho han obtenido una nota superior. Sin embargo, otros tantos tienen notas muy inferiores a las del primer ejercicio. Así pues, existen correlaciones mucho más uniformes en el caso de la primera prueba.

Gráfico 5. Resultados prueba 2



La forma de la línea inferior indica que el primer ejercicio ha resultado ser más complicado que el primero. Aun así, en ambos ejercicios se aprecia una disminución

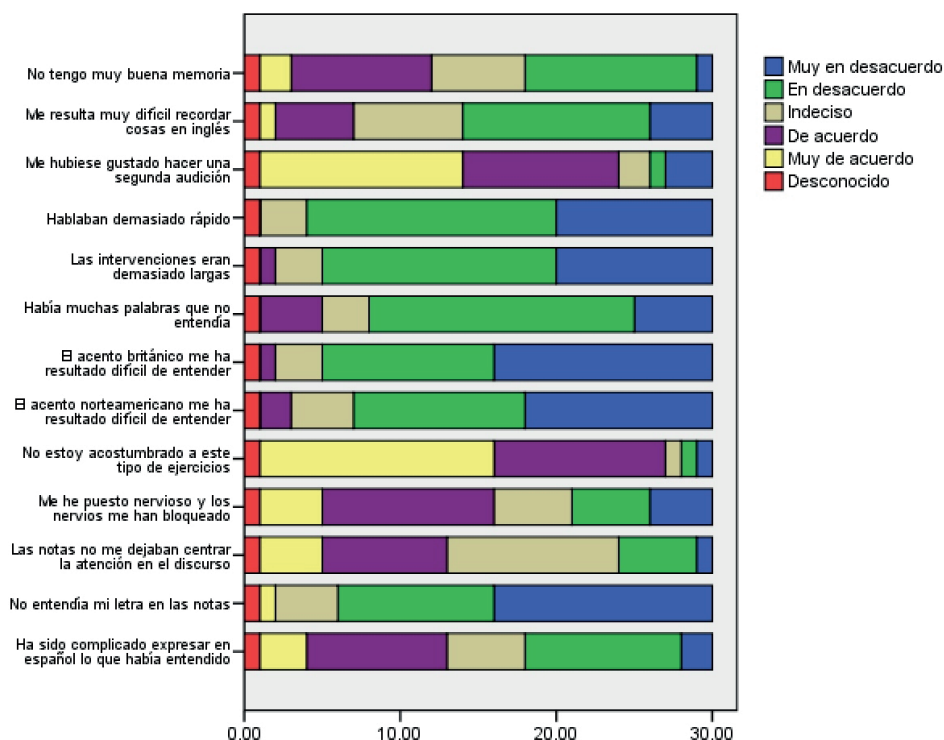


notable de las calificaciones con respecto a la prueba anterior. En ambos ejercicios existe una amplia variación entre uno y otro. Sin embargo, a diferencia de la prueba anterior, el resultado global es más uniforme entre las notas de ambos ejercicios.

### 5.1.5. Percepción de las pruebas

Un 73% de la muestra considera que la segunda prueba con sus respectivos ejercicios cortos de interpretación consecutiva ha sido más complicada que la primera. No obstante, llama la atención que en cuanto al nivel de comprensión de los discursos, la muestra queda dividida en dos. La mitad opina que la primera prueba ha sido más complicada de entender, mientras que la otra mitad declara haber experimentado más problemas de comprensión en la segunda. La falta de práctica en el tipo de ejercicios propuestos sí parece haber sido un mayor escollo, ya que un 87% afirma que es la primera vez que realiza ejercicios de este tipo. Aun así, hemos querido profundizar más y buscar cuáles han podido ser los agentes causantes de los bajos resultados en la segunda prueba, teniendo en cuenta que, en realidad, ambas pruebas parecen ser equiparables en cuanto al nivel lingüístico. Los resultados obtenidos se presentan en la siguiente figura.

Gráfico 6. Nivel de dificultad de los ejercicios de la segunda prueba

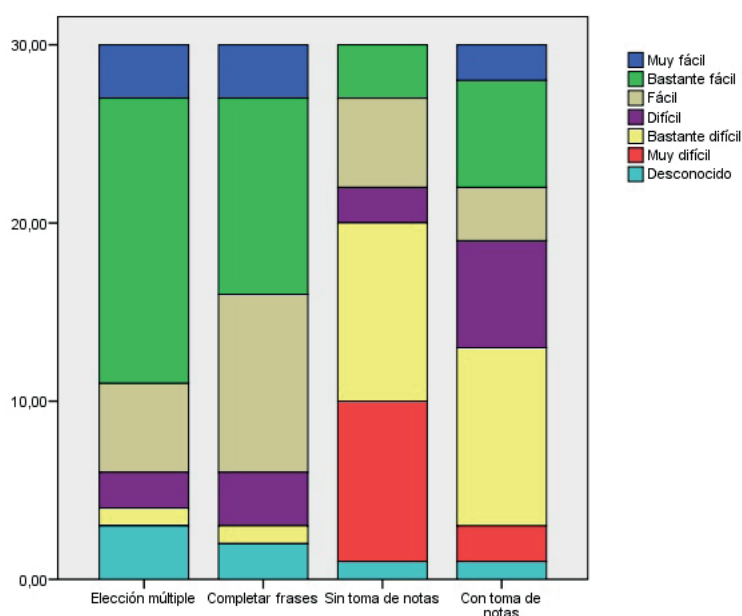


Como puede observarse, la velocidad de enunciación de los discursos, la duración y los acentos no han mermado la comprensión. Solo un 10% opina que los textos incluían términos léxicos desconocidos para ellos, aunque esto podría deberse a una falta de control a la hora de partir la atención, así como de coordinación de los procesos cognitivos. El hecho de escuchar los discursos una sola vez, los nervios y la falta

de familiaridad con esta tipología de ejercicios sí parece haber sido un mayor escollo. En cuanto a las notas y la reexpresión del discurso en español, la muestra queda más dividida. Las respuestas apuntan hacia una toma de notas completa e incluso con una caligrafía depurada, lo cual ha sido posible gracias al ritmo pausado de enunciación de los discursos. En el caso de la reexpresión en español, hay que tener en cuenta que la formación recibida en traducción hasta la fecha es todavía muy incipiente, por lo que los estudiantes cuentan mayoritariamente con su capacidad innata a la hora de traducir y su capacidad de oratoria en español.

Tras este análisis general de los posibles agentes de dificultad, centraremos ahora la atención en el nivel de dificultad de cada uno de los ejercicios incluidos en ambas pruebas.

Gráfico 7. Nivel de dificultad de los ejercicios en ambas pruebas



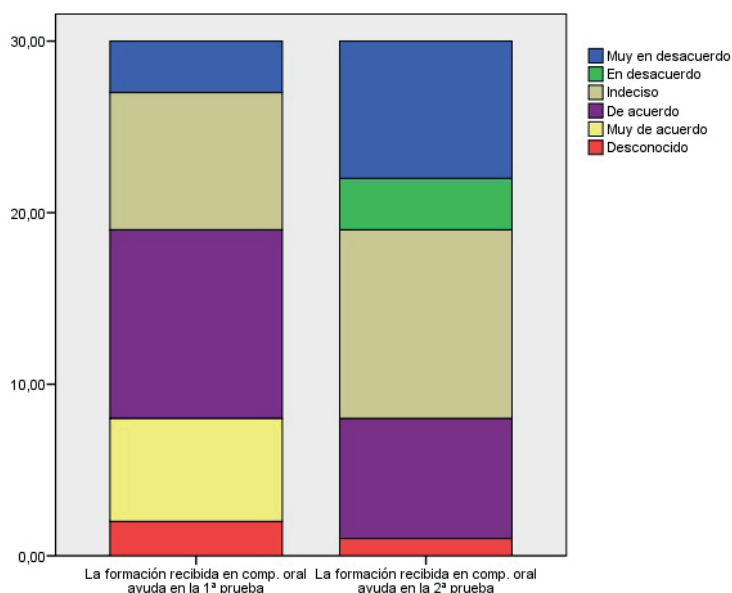
Los ejercicios de elección múltiple y de completar huecos obtienen valores similares, aunque existe una ligera variación entre las categorías fácil y bastante fácil. En los ejercicios de la segunda prueba, sin embargo, la postura que nos encontramos es totalmente opuesta a la anterior. Más de dos tercios de la muestra ubican la prueba de interpretación consecutiva sin toma de notas dentro del rango de dificultad y la gran mayoría la describe como bastante difícil o muy difícil. En el ejercicio de interpretación consecutiva con toma de notas parece que los valores de dificultad se disipan un tanto para dar paso de nuevo a una evaluación más favorable, aunque muy inferior a los ejercicios de la primera prueba. Aproximadamente un tercio de los participantes considera que se trata de una prueba sencilla. No obstante, los otros dos tercios sí que la perciben como difícil.

Una vez conocida la dinámica de la nueva tipología de ejercicios propuesta, hemos decidido crear una situación hipotética y conocer si en el caso de haber realizado ejercicios similares a los de la segunda prueba con los textos de la primera, los parti-

cipantes consideran que hubieran sido capaces de realizarlos. Un 60% afirma que no hubiera sido capaz. Dicha incapacidad la asocian, en gran medida, a una comprensión parcial, una falta de memoria y de tiempo, y en mayor medida, a la falta de conocimientos y concentración, problemas de reexpresión en español o la novedad de esta tipología de ejercicios. Pero, en cualquier caso, toda la muestra coincide en la ayuda que la información escrita aporta a la comprensión oral.

Finalmente, dentro de este apartado del cuestionario también hemos querido conocer cuál es la opinión de los propios participantes respecto al tipo de formación recibida en comprensión oral hasta la fecha. En concreto, queríamos conocer si, desde su punto de vista, dicha formación les ha ayudado a afrontar los ejercicios de ambas pruebas.

Gráfico 8. Validez de la formación recibida en comprensión oral



Casi dos tercios de la muestra consideran que esta formación sí les ha servido para afrontar los ejercicios de la primera prueba. Aun así, vemos que hay bastantes sujetos que se muestran indecisos. En el caso de la segunda prueba, las frecuencias varían sustancialmente. Hay un mayor número de sujetos que considera que dicha formación no les ha servido como preparación para este tipo de actividades. Además, un hecho significativo es que más de un tercio se muestra indeciso con su respuesta. Dicha indecisión puede ser, una vez más, fruto de una falta de conocimiento sobre la interpretación o, incluso, de una preparación en comprensión oral desvinculada de su futura actividad profesional. En cualquier caso, estas opiniones justifican la necesidad de centrar la atención en las necesidades específicas del estudiantado de Traducción e Interpretación.

También es digno de mención que el uso del laboratorio y las nuevas tecnologías parece haber sido un punto clave de motivación a la hora de realizar las actividades. El uso de auriculares también parece haber contribuido positivamente en la comprensión de los discursos.

## 5.2. Datos cualitativos

### 5.2.1. Análisis por grupos

Como ya se ha indicado, la muestra se ha dividido en tres grupos en función de los resultados obtenidos en la segunda prueba. Mediante este análisis por grupos buscamos patrones propios y comunes a cada uno de ellos que puedan ayudarnos a interpretar de forma más precisa los datos obtenidos. Para ello estudiaremos las respuestas de los cuestionarios<sup>6</sup> de los sujetos de cada grupo junto con los resultados de las pruebas diagnósticas. La distribución queda de la siguiente manera:

Tabla 4. Clasificación por rango de nota en la prueba 2

	RANGO DE NOTA (media P2)	Nº DE SUJETOS
GRUPO I	0-4,9	13
GRUPO II	5-6,9	10
GRUPO III	7-10	7

En el primer grupo, el más numeroso de los tres, casi la totalidad de los estudiantes afirma poseer un nivel de lengua inferior a los otros dos grupos, y así también lo refleja la nota en la asignatura Lengua Inglesa III. Su autopercepción de competencia en comprensión oral es también inferior y su práctica se limita a un máximo de dos veces semanales, siendo incluso, en algunos casos, inexistente.

Por otra parte, y coincidiendo con su autopercepción, cabe destacar que es el grupo que presenta las notas más bajas en ambos ejercicios de la segunda prueba, sobre todo en el segundo. Sin embargo, llama la atención que más de la mitad del grupo reconoce haber comprendido mejor el discurso del segundo ejercicio. Casi todos coinciden en que la velocidad de enunciación de los discursos, el vocabulario y el acento británico y norteamericano no han supuesto un problema de comprensión. Esto pone de manifiesto que la diferencia de puntuación entre las pruebas no se debe a una mayor dificultad del material lingüístico en ninguna de ellas.

En el segundo grupo, solo cuatro sujetos han obtenido puntuaciones inferiores a cinco en el primer ejercicio de la segunda prueba, pero todos han superado el segundo ejercicio. Es el grupo que registra estancias más largas en países anglosajones y las notas de la asignatura Lengua Inglesa III, así como su autopercepción de competencia lingüística general y de comprensión oral, son superiores a las del grupo anterior. La frecuencia de práctica lingüística, y concretamente de comprensión oral, es también mayor.

Casi todos los sujetos consideran que la segunda prueba ha sido más complicada que la primera. No obstante, una vez más, ni el nivel lingüístico ni las características de los discursos parecen haber supuesto un escollo. Es más, ningún estudiante afirma haber experimentado problemas con la toma de notas, pero algunos se muestran dudosos sobre su lectura. Asimismo, todos afirman que una segunda audición les hubiera resultado muy útil.

El tercer grupo, conformado solamente por siete sujetos, es el que mejor resultados ha obtenido en ambas pruebas. Los resultados más altos se registran en la primera prueba, mientras que en la segunda, todas las notas oscilan entre 6 y 7,5 en el primer ejercicio y entre 7,75 y 8,6 en el segundo, a excepción de un sujeto.

Tanto los resultados de la asignatura Lengua Inglesa III como su autopercepción de competencia son superiores a los dos grupos anteriores. Sin embargo, la diferencia principal de este grupo respecto a los otros radica en la frecuencia temporal dedicada al fomento de la comprensión oral, ya que casi todos los sujetos manifiestan practicar diariamente. Pese a ser el grupo con mejores resultados en la segunda prueba, todos consideran que esta ha sido más complicada. Este hecho tampoco parece derivar de la complejidad lingüística, aunque todos hubieran preferido hacer una nueva audición de los ejercicios de la segunda prueba. Los nervios, la lectura de las notas y la reexpresión en español sí parecen haber sido un mayor problema. Esto pone de manifiesta la incapacidad de los alumnos de coordinar los procesos cognitivos que subyacen a la propia actividad de comprensión teniendo en cuenta su fin, es decir, el de interpretar un mensaje hacia otra lengua. Ello podría atribuirse a una práctica hasta ahora un tanto desvinculada del tipo de comprensión que requiere la interpretación y basada en una tipología de ejercicios que, por lo general, requiere una tipo de comprensión más selectiva.

## 6. Conclusiones

El presente artículo ha puesto de relieve una clara necesidad de que los alumnos de Traducción e Interpretación desarrollen la destreza de comprensión oral dentro de las asignaturas de lengua extranjera y según unos patrones específicos que deben detallarse atendiendo a las exigencias que caracterizan la actividad profesional de un intérprete. Las materias de interpretación deben incidir en el desarrollo de estrategias propias de esta disciplina y no en el desarrollo de la comprensión oral, ya que ello se alejaría de sus objetivos didácticos principales. Además, tal y como revela el estudio de Calvo Encinas (2009), el escaso número de créditos obligatorios que muchas universidades destinan a las asignaturas de interpretación hace que sea necesario iniciar estas asignaturas con un grado de comprensión suficiente en la lengua extranjera para así centrar la atención en el desarrollo de habilidades propias de esta disciplina. Por todo ello, resulta necesario desarrollar la destreza de comprensión oral en las materias obligatorias de lengua, entre cuyos fines sí figura el de desarrollar esta destreza.

Por lo que respecta al estudio empírico, todas las hipótesis de partida (H1. Los resultados obtenidos en la primera prueba serán superiores a los de la segunda prueba; H2. La formación recibida no ayudará a que los estudiantes superen la primera fase de comprensión del proceso de interpretación; H4. El resultado de las pruebas variará en función de la frecuencia de práctica de comprensión oral del estudiantado), a excepción de la tercera (H3. Dentro de la segunda prueba, los resultados del segundo ejercicio serán inferiores a los del primero), quedan confirmadas. Los resultados obtenidos pueden servir de base para cimentar una serie de implicaciones docentes. El hecho de que los estudiantes no estén habituados a la tipología de ejercicios de la segunda prueba podría servir para explicar los bajos resultados obtenidos. Sin embargo, este estudio se ha llevado a cabo con la intención de demostrar si la práctica de la destreza de comprensión oral mediante ejercicios tradicionales ha aportado algún beneficio a la segunda prueba, cuyo formato sí guarda una mayor relación con la futura práctica profesional de los participantes. Además, no hay que olvidar que casi la totalidad de la muestra no percibe el material lingüístico ni las características de los discursos de la segunda prueba como complicados. La falta de control procedimental, sin embargo, sí parece haber sido un mayor escollo. Todos los procesos cognitivos que tienen lugar en los ejercicios de la segunda prueba enmascaran la comprensión al no lograr un equilibrio entre todos ellos. A lo largo de la actividad, los distintos procedimientos que se activan se funden con los mensajes. El problema surge cuando, al no poder coordinarlos correctamente, estos llegan a la fase final de reexpresión deformados, lo cual conduce a errores de naturaleza muy variada, a saber, falsos sentidos, oraciones carentes de sentido, omisiones, etc. Así pues, la primera conclusión a la que hemos llegado es que resulta necesario desarrollar una tipología de ejercicios que fomente los distintos procesos cognitivos que moldean la fase de comprensión de un intérprete, siendo las asignaturas de lengua el espacio reservado para dicho fin.

Por otra parte, el tipo de escucha que se pone en práctica en los ejercicios tradicionales de comprensión oral es sustancialmente distinta a la que se emplea en la interpretación. Los ejercicios tradicionales de comprensión oral no parecen ayudar a que el alumno afronte el proceso de comprensión con una sobrecarga cognitiva, como en el caso de la interpretación. El tipo de escucha que caracteriza a un intérprete requiere una serie de habilidades que son específicas de esta profesión, por lo que resulta necesario crear hábitos procedimentales conforme a la naturaleza de la misma desde el momento inicial.

También es digno de mención que en ningún momento se ha puesto en tela de juicio la validez de los ejercicios tradicionales de comprensión oral cuando el objetivo es la enseñanza general de la lengua, pero sí en la formación de intérpretes. Por lo general, los ejercicios generalistas inducen a poner en práctica un tipo de escucha fragmentada a través de preguntas que requieren la comprensión de datos concretos de los discursos. La escucha con vistas a la interpretación debe ser global. Esta visión, además, coincide con los postulados establecidos por la Traductología moderna. Todos los elementos textuales y discursivos adquieren sentido cuando se tienen en

cuenta en su conjunto y dentro de un contexto concreto. No obstante, la elección de una tipología de ejercicios u otra dependerá también de aquello que se quiera desarrollar en los alumnos en función de su nivel de competencia y el grado de exigencia lingüística de la propia actividad. Si el objetivo es la comprensión de datos concretos del discurso, los ejercicios de elección múltiple, de rellenar huecos, de verdadero y falso o de unión múltiple, entre otros, pueden resultar muy apropiados. Sin embargo, si lo que se busca es asegurar una comprensión plena del discurso, sería necesario emplear una tipología de actividades que exija una comprensión más global y, por lo tanto, distinta a la tradicional.

El análisis cualitativo por grupos nos ha permitido vislumbrar que aquellos estudiantes que practican la destreza de comprensión oral de manera regular afrontan el proceso de comprensión con mayores garantías de éxito. Esto crea la necesidad de incorporar esta destreza dentro de las materias de lengua, lo cual no siempre ocurre en las facultades de Traducción e Interpretación de España. Esto podría deberse a un panorama académico muy dispar en la formación de intérpretes, ya que algunas facultades de Traducción e Interpretación ofertan un número mínimo de créditos destinados a la interpretación, mientras que en otras facultades, los estudiantes han de cursar un número importante de créditos obligatorios en interpretación (Martin, 2015). Por esta razón, resulta difícil establecer patrones comunes en cuanto al desarrollo de la comprensión oral se refiere, ya que según haya una mayor o menor presencia de asignaturas de interpretación en los planes de estudio, esta destreza se fomentará en mayor o menor medida.

En futuras investigaciones, se pretende llevar a cabo un estudio longitudinal con un grupo experimental y otro de control con el fin de poder analizar el valor pedagógico de las actividades planteadas. Asimismo, también nos gustaría contar con una muestra mayor y poder separar los resultados por rangos de edad, ya que la madurez lingüística y personal suele variar sustancialmente según la edad. Se trata pues de una variable que sería conveniente controlar y que, por lo tanto, supone una limitación en el presente estudio.

No nos gustaría finalizar sin hacer mención a la necesidad eminente de investigación en este campo. Las lenguas son el motor de toda traducción e interpretación y pese a la gran evolución que ha experimentado la Traductología desde que se reconociera como tal en la década de los años 80, la investigación aplicada a la enseñanza de lenguas para traductores sigue siendo muy escasa. Es pues necesario nutrir esta subdisciplina de estudios que nos ayuden a entender su naturaleza y centrarla en las necesidades lingüísticas y profesionales de los discentes.

## 7. Bibliografía

- Alcaraz Varó, Enrique (1993). «La lingüística y la metodología didáctica de las lenguas extranjeras», en García Hoz, Víctor (coord.), *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid: Ediciones Rialp.

- Alonso Araguás, Iciar; Baigorri Jalón, Jesús; Pascual Olaguíbel, Marina (2004). *Materiales para interpretación consecutiva y simultánea: Alemán, francés e inglés*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- Anderson, Anne y Lynch, Tony (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Berenguer Estellés, Laura (1997). *L'ensenyament de llengües estrangeres per a traductors. Didàctica de l'alemany*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Blasco Mayor, M<sup>a</sup> Jesús (2007). *La comprensión oral en el desarrollo de la pericia de la interpretación de conferencias*. Granada: Comares.
- Bowen, David y Bowen, Margareta. (1984). *Steps to consecutive interpretation*. Washington D.C.: Pen & Booth.
- Brehm Cripps, J. (1997). *Developing Foreign Language Reading Skill in Translator Trainees*. Tesis Doctoral. Castellón de la Plana, Universitat Jaume I.
- Brown, Gillian (2008). Selective listening. *System* 36: 10-21.
- Buck, Gary (1997). «The testing of listening in a second language». En C.M. Clapham y D. Corson (eds.), *Language testing and assessment. Encyclopedia of language and education*, Vol. 7. Dordrecht: Kluwer.
- Buck, Gary (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buendía, Leonor y Colás, M<sup>a</sup> Pilar (1994). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Burgess, S. y Acklam, R. (2000). *Gold Exam Maximiser. First Certificate*. Harlow: Longman.
- — (2001). *Gold Exam Maximiser. Advanced*. Harlow: Longman.
- Burns, Anne (2005). Action research: an evolving paradigm? *Language teaching* 38: 57-74.
- Calvo Encinas, Elisa (2009). *Análisis curricular de los estudios de Traducción e Interpretación en España*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Escudero Muñoz, Juan Manuel (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa* 3: 5-39.
- Gile, Daniel (1992). «Basic theoretical components in interpreter and translator training». En Dollerup, C. y Loddegaard, A. (eds.): *Teaching translation and interpreting: training, talent and experience*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 185-194.
- — (2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: John Benjamins.
- Iglesias Fernández, Emilia (2007). *La didáctica de la interpretación de conferencias. Teoría y práctica*. Granada: Comares.
- Iliescu Gheorghiu, Catalina (2004). *Introducción a la interpretación. La modalidad consecutiva*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Jones, Roderick (1998). *Conference interpreting explained*. Manchester: St Jerome.
- Kumar, Ranjit (1999). *Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginners*. Thousand Oaks, CA: Sage.



- Madrid, Daniel y McLaren, Neil (1995). *Didactic procedures for TEFL*. Valladolid: La Calesa.
- Martin, Anne (2015). La formación en interpretación en España: pasado y presente. *MonTI Special Issue 2*, pp. 87-110.
- Meldelsohn, Jonathan (1994). *Learning to listen. A strategy-based approach for the second-language learner*. San Diego: Dominie Press.
- Meskill, Carla (1996). Listening Skills Development Through Multimedia. *Journal of Educational and Hypermedia 5* (2): 179-201.
- Möller Runge, J. (2001a). *Necesidades lingüísticas de un traductor/intérprete*. Salobreña, Alhulia.
- Möller Runge, J. (2001b). *Siglo XXI: ¿innovamos? La enseñanza de una segunda lengua extranjera*. Salobreña, Alhulia.
- Rojas Tejada, A.; Fernández Prados, J.; Pérez Meléndez, C. (1998). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid, Síntesis.
- Rost, Michael (2006). «Areas of research that influence L2 listening instruction». En Usó Juan, E. y Martínez Flor, A. (eds.): *Current trends in the development and teaching of the four language skills*, Berlin: Walter de Greyter.
- Santamaría Ciordia, Leticia (2015). *Manual de buenas prácticas docentes para la formación del intérprete de conferencias*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Ur, Penny (1984). *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vandergrift, Larry (1999). Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies. *ELT Journal 53* (3): 168-176.
- — (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching 40*: 191-210.
- Vanhecke, Katrin y Lobato Patricio, Julia (2009). *La enseñanza-aprendizaje de la interpretación consecutiva: una propuesta didáctica*. Granada: Comares.
- Wilcox Peterson, Patricia (2001). Skills and Strategies for Proficient Listening, en Celce-Murcia, M. (eds.): *Teaching English as a Foreign or Second Language*. Boston: Heinle & Heinle (3rd edition).
- Yanagawa, Kozo y Green, Anthony (2008). To show or not to show: The effects of item stems and answer options on performance on a multiple-choice listening comprehension test. *System 26*: 107-122.

## Notas

1. La primera asignatura de traducción a la que los estudiantes han de hacer frente es la de Traducción general directa B-A.
2. Las variables extrañas podrían definirse como características ajenas al estudio que no se miden, pero que, a su vez, afectan a la variable independiente, es decir, a los resultados. Las variables extrañas que se han identificado en este estudio son: en nivel de inglés y español de los participantes, la práctica o experiencia de los mismos en traducción y el nivel cultural general.

3. Desde que se instauró en el curso académico 2010-2011 el Grado de Traducción y Mediación Interlingüística (Inglés) en la UV, la nota de corte de acceso ha rondado los 11,5 puntos de media, siendo una de las notas más altas de acceso a titulaciones de grado de esta universidad. Para la presente investigación, se considera suficiente con haber superado con éxito la etapa educativa relativa a Bachillerato.
4. Estos autores distinguen entre tres modalidades: la técnica, la práctica y la crítica.
5. En este punto es importante destacar que las notas con fines académicos y las notas de un intérprete persiguen fines totalmente distintos, pero debido a que los estudiantes todavía no han cursado ninguna asignatura de interpretación, las notas académicas son lo más parecido a las notas de interpretación que conocen.
6. Debido al carácter anónimo de las pruebas y los cuestionarios, y con el fin de poder posteriormente relacionarlos, cada participante contaba con un código de identificación.