



“Problemas de traducción del capítulo 3 y 4 del libro *Teaching and Learning Second Language Listening, Metacognition in Action* por Larry Vandergrift y Christine C. M. Goh”.

Xiomara Cuéllar Montes

Héctor Mario Eraso Cuaspud

Universidad del Valle

Facultad de Humanidades

Escuela de ciencias del lenguaje

Licenciatura en lenguas extranjeras inglés-francés

Cali 2017



“Problemas de traducción del capítulo 3 y 4 del libro *Teaching and Learning Second Language Listening, Metacognition in Action* por Larry Vandergrift y Christine C. M. Goh”.

Xiomara Cuéllar Montes

Héctor Mario Eraso Cuaspud

Directora:

Isabel Cristina Tenorio

Universidad del Valle

Facultad de Humanidades

Escuela de ciencias del lenguaje

Licenciatura en lenguas extranjeras inglés-francés

Cali 2017

Agradecimientos

Este trabajo de grado va dedicado a mi madre Fabiola Montes Mendoza por su incondicional apoyo en mi educación profesional, a mis hermanas por ser ejemplo de superación y a mi directora de tesis por su tiempo y dedicación para culminar este estudio.

Contenido

1. Resumen.....	6
2. Introducción	8
3. Planteamiento del problema.....	10
3.1. Justificación	10
3.2. Interrogantes	11
4. Objetivos	12
4.1. Objetivos generales	12
5. Antecedentes	13
6. Marco teórico	17
6.1 Traducción y Traductología	17
6.2. Definiciones de traducción	17
Definiciones de la traducción como actividad entre lenguas	18
Definiciones de la traducción como actividad textual	18
Definiciones de la traducción como acto de comunicación	18
6.3. Traductología	21
Enfoques lingüísticos.	21
Enfoques textuales.	22
Enfoques cognitivos.	22
Enfoques comunicativos y socioculturales.	22
Enfoques filosóficos y hermenéuticos.	23
6.4. Enfoque funcionalista de Christiane Nord	26
6.4.1. Traducción como actividad intencional.	26
6.5. Conceptos fundamentales de la teoría del Escopo	28
6.5.1. Intención/función	28
6.5.2. Texto y coherencia.	28
6.5.3. Cultura y culturalidad.	29
6.5.4. Adecuación y equivalencia.	29
6.5.5. Funcionalismo y lealtad.	30
6.6. Traducción como comunicación intercultural	30
6.7. El proceso de traducción circular: <i>Looping Model</i>	31

6.8. Análisis del texto meta.....	34
6.9. Análisis del texto original	35
6.10. Problemas de traducción	36
6.10.1. Problemas pragmáticos.	37
6.10.2. Problemas culturales.	37
6.10.3. Problemas lingüísticos.	38
6.10.4. Problemas de traducción extraordinarios.....	38
6.11. Técnicas de traducción.....	39
7. Metodología	44
7.1. Análisis textual.....	44
7.1.1 Análisis del texto meta.....	44
7.1.2 Análisis del texto original	46
7.2. Clasificación, análisis y solución de problemas de traducción.....	50
7.2.1 Resumen de los resultados	50
8. Conclusiones	72
9. Bibliografía	75
10. Anexo A. Muestra del corpus	79
11. Anexo B. Texto traducido.....	118
12. Anexo C. Texto original	189

1. Resumen

La presente monografía consiste en la descripción y el análisis de los problemas de traducción del capítulo tercero y cuarto del libro *Teaching and Learning Second Language Listening, Metacognition in Action*. Para la metodología del proceso de traducción del texto se implementa el modelo de cuatro fases llamado *looping model* de la autora Christiane Nord quien también propone una clasificación de problemas de traducción la cual se utiliza como guía para la identificación de los problemas del libro antes mencionado. Se encontró que la mayoría de los problemas encontrados fue la terminación en ING y léxico especializado de la categoría de problemas lingüísticos y la deixis de pronombres en la categoría de problemas pragmáticos. Los resultados también mostraron la identificación de otros problemas relevantes pero por fuera de la taxonomía de Nord como las siglas y las interjecciones que fueron asignados en la categoría de problemas culturales donde también se encontró nombres propios y registros de habla informal aunque en menor medida que las demás categorías.

Palabras claves: problemas de traducción, proceso de traducción, enfoque funcionalista, técnicas de traducción.

The present monography reports on the description and the analysis of the translation problems in the third and fourth chapter of the book *Teaching and Learning Second Language Listening, Metacognition in Action*. The methodology for the text translation process follows the four-phase model called “looping model” proposed by Christiane Nord who also provides a classification for the translation problems that we use as guide to identify the text translation problems. The findings of this study showed that the majority of the identified problems were gerund constructions and technical terms from the linguistic problems category and pronouns

(deixis) from the pragmatic problems category. Results also showed the identification of other important problems besides the ones from Nord's taxonomy such as the acronyms and interjections placed on cultural problems category. In this category, it was also found that names and slang words appeared but to a lesser extent than the other categories.

Key words: translation problems, translation process, functionalist approach, translation techniques.

2. Introducción

El presente trabajo consiste en describir y analizar los problemas de traducción encontrados durante el proceso de traducción del inglés al español del tercero y del cuarto capítulo del libro *Teaching and Learning Second Language Listening, Metacognition in Action* por Larry Vandergrift y Christine C. M. Goh (2012) a partir de los planteamientos de la corriente funcionalista de la traducción.

Este trabajo de investigación está estructurado de la siguiente manera:

Primero se presenta las diferentes definiciones de traducción, los principales estudios de esta disciplina y sus autores pioneros de forma general con el fin de proporcionar una visión sobre los conceptos que abarcan la traducción. En el mismo apartado, abordamos los aportes hechos por la autora Christiane Nord al enfoque funcionalista de la traducción y a la teoría del Escopos. Igualmente explicamos el proceso circular de traducción por la misma autora el cual usamos para realizar la traducción del libro en cuestión y los problemas de traducción de acuerdo a las categorías que propone Nord.

Después se presenta la metodología del trabajo. Primero se realiza el análisis textual del texto meta y texto original, después se identifican, se analizan y se solucionan los problemas encontrados durante el proceso de traducción del texto. Dado que esta autora no plantea un sistema de técnicas para solucionar los problemas se opta por las técnicas de traducción que presenta Amparo Hurtado ya que recoge las técnicas de teóricos de la traducción llegando así a un resumen de dieciocho técnicas principales.

Finalmente, como anexo 1, se encuentra el corpus completo de los problemas de traducción del texto y en el anexo 2 la propuesta de traducción del inglés al español del tercero y

cuarto capítulo del libro de Larry Vandergrift y Christine C. M. Goh que trata sobre la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión oral de la L2 publicado en el año 2012.

3. Planteamiento del problema

3.1. Justificación

La elaboración de este proyecto resulta de gran importancia para profundizar e indagar más sobre la disciplina de la traducción y en particular sobre la solución de los problemas de traducción. Es también una guía para estudiantes y profesores de lenguas extranjeras que deseen hacer futuros estudios sobre las teorías de la traducción y se interesen por la solución de problemas en el área.

La propuesta de traducción del tercero y cuarto capítulo del libro *Teaching and Learning Second Language Listening, Metacognition in Action* por Vandergrift y Goh (2012) tiene como propósito continuar con el proceso de traducción del libro que se viene haciendo por iniciativa de la Licenciada en Lenguas Extranjeras Ingrid Meneses, quien realizó la traducción de los dos primeros capítulos en el 2015.

Dicho texto también está dirigido a docentes de habla española que enseñen cualquier lengua extranjera y que no poseen un nivel de inglés para abordarlo en su versión original. Este libro aporta un contenido valioso sobre cómo hacer más efectiva la enseñanza de la comprensión oral en estudiantes de lengua extranjera, desde una perspectiva metacognitiva dado que esta es normalmente una debilidad que tienen la mayoría de los estudiantes en los primeros niveles y hasta los niveles intermedios del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera y además, es una habilidad a la cual se le ha prestado un apoyo limitado en el proceso de enseñanza.

3.2. Interrogantes

- ¿Cuáles son los problemas que se detectan durante el proceso de traducción de un texto de una cultura base a una cultura meta?
- ¿Qué tipo de problemas de traducción prevalecen más en la traducción del capítulo 3y 4 del texto *Teaching and Learning Second Language Listening, Metacognition in Action*?
- ¿Qué procedimientos son más efectivos para solucionar dichos problemas?

4. Objetivos

4.1. Objetivos generales

- Describir los problemas de traducción que surgen durante el proceso de traducción del inglés al español del capítulo 3 y 4 del libro *Teaching and Learning Second Language Listening, Metacognition in Action* por Vandergrift y Goh teniendo en cuenta las categorías planteadas por Cristiane Nord.
- Realizar la traducción del capítulo 3 y 4 del libro *Teaching and Learning Second Language Listening, Metacognition in Action* por Vandergrift y Goh publicado por la editorial Routledge en el año 2012.

4.2. Objetivos específicos

1. Traducir el texto antes mencionado implementando el proceso circular llamado *Looping model* propuestos por Nord (2005).
2. Identificar y clasificar los problemas de traducción mediante la taxonomía propuesta por Nord (2005).
3. Analizar los problemas detectados durante el proceso de traducción.
4. Resolver los problemas de traducción recurriendo a los procedimientos de técnicas de traducción resumidos por Hurtado (2001).

5. Antecedentes

En las monografías realizadas por estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras inglés-francés que abordaron la temática de traducción comentada desde la perspectiva funcional con aportes relevantes para la realización del presente estudio se encontró:

“Análisis, categorización y solución de problemas de traducción de los dos primeros capítulos del libro *Teaching and learning second language listening, metacognition in action* de Larry Vandergrift y Christine c. m. Goh” por Meneses (2015). En esta investigación la autora realizó una clasificación de los problemas de traducción siguiendo el cuadro de clasificación de Nord. Los problemas más comunes encontrados fueron problemas de tipo pragmático. Para su solución las técnicas que más utilizó fueron la comprensión lingüística, la trasposición, la equivalencia, la traducción literal y la adaptación planteadas por Hurtado. Por otro lado, la autora resalta la importancia de tener en cuenta la equivalencia y su función en el proceso de traducción y la diferencia entre equivalencia y adecuación, ya que al tener claro estos conceptos, se puede abordar de una manera adecuada los problemas de traducción y su respectiva solución. Este trabajo se utiliza como base para realizar la continuación de los dos siguientes capítulos del presente trabajo, gracias a los aportes de metodología que se pueden encontrar en el primer y segundo capítulo, lo que favorece la realización de la continuación del tercero y del cuarto capítulo del mismo libro.

“Análisis de Problemas y Aplicación de Técnicas de Solución en la Traducción del texto *Globalization and the Politics of Translation Studies* de Anthony Pym” por Zamora (2011). Para realizar este trabajo se tuvo en cuenta el proceso y las categorías del modelo de Nord; del mismo modo, se recurrió a las técnicas propuestas por Hurtado (2001) para dar solución. En este

trabajo, la autora presenta una clasificación del proceso de agrupación de los problemas de Nord, el cual resulta de gran utilidad dado que la autora proporciona una amplia definición de cada sub problema de la taxonomía lo que permite tener una claridad sobre cada tipo de problema, al momento de la detección en el presente estudio. Además, presenta una clasificación de monografías de trabajos similares que han realizado en la escuela de ciencias del lenguaje con el fin de resaltar los aspectos más importantes en cuanto a la clasificación y análisis de problemas y dificultades de traducción y tomarlos como aportes.

“Análisis de los problemas de traducción de los subcapítulos 9 y 10 del libro *Des enfants lecteurs et producteurs des textes* por Jesette Jolibert y Christine Sraïki”. Trabajo realizado por García y Díaz (2008). En este trabajo, los autores proponen una clasificación y solución de los problemas de traducción. Para ello, utilizan una taxonomía propia de Nord (1988) y Hurtado (2001). Dicha traducción se divide en dos etapas, la primera es la traducción del texto y la segunda el análisis de los problemas que surgieron en el proceso. Este trabajo resulta interesante en cuanto a la diversidad terminológica que puede encontrarse en la disciplina de traducción, ya que los autores resaltan la diferenciación de los términos *dificultad y problema*, para lo cual recurren a la búsqueda de autores que apoyan esta diferenciación entre los cuales se encuentra Nord (1998) quien presenta la categoría de dificultades y de problemas de traducción.

“Análisis de problemas y estrategias de resolución en la traducción del capítulo 2 del libro *L'veil aux langues à l'école primaire*” de Michel Candelier, trabajo realizado por, Valencia (2013). En este trabajo igualmente la autora identifica, analiza y clasifica los problemas durante el proceso de traducción con base en los planteamientos de Nord. El trabajo incluye otras

clasificaciones propuestas por diferentes teóricos de la traducción. La autora realiza una clasificación de las dificultades de traducción propuestas por Delisle y de los problemas de traducción según Cristiane Nord (2005). Además, explica la divergencia conceptual entre diferentes teóricos para abordar los términos *problemas*, *dificultades*, *estrategias*, *técnicas* y *procedimientos* comparando diferentes propuestas de autores. Finalmente, después de estudiar y analizar las nociones presentadas de técnicas, procesos, procedimientos y estrategias de traducción, la autora, con base en los planteamientos del autor Gil Bardají (2008), decide adoptar el término de *estrategias de traducción* y apoya la idea de que dicho concepto está más relacionado con el trabajo que se hace en la traducción. Por otro lado, adopta la clasificación de Hurtado (2001) quien plantea y recoge propuestas de distintos autores para solucionar los problemas de traducción.

Como antecedente internacional relevante en el estudio de la traducción y de utilidad para el presente trabajo se encontró el siguiente:

“Análisis de la transposición y su aplicación en la traducción del inglés al español del libro *The miracle of water* (el milagro del agua) del Dr. Masaru Emoto” por López (2011) de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Este trabajo igualmente aborda diferentes definiciones de traducción por diversos autores y definiciones desde la perspectiva semántica. Asimismo, el autor presenta la actividad en sí de la traducción, su dinámica propuesta por Newmark (1995) y al proceso traductológico que debe seguir el traductor. También se aborda la competencia traductora a partir de los planteamientos de la guía de Guerra (1997) entre otros y el modelo holístico de competencia traductora de PACTE, un grupo de investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Por último y como aporte principal de este trabajo, el autor

presenta las técnicas de traducción bajo la terminología de Vázquez Ayora (1977) centrándose en la transposición como uno de los procedimientos más relevantes en la traducción ya que según su análisis esta técnica ayuda a evitar la pérdida del sentido del mensaje ocasionada muchas veces al recurrir a la traducción literal. Resalta que esta técnica tiene como finalidad “mantener la naturalidad de la expresión en la lengua meta a nivel lexical, estructural y de enunciado” (López, 2011, p. 39). Para profundizar en esta técnica el autor define y explica los complementos sintácticos a los que esta puede estar obligada en ciertos casos donde hay una estructura sintáctica compleja así como las variedades de la transposición ilustrado con ejemplos de su propuesta de traducción. Este trabajo resulta de gran utilidad para profundizar más sobre el concepto de competencia traductora planteada por diversos autores, las diferentes definiciones de traducción y las técnicas de traducción ilustradas con ejemplos de traducción de inglés al español, lo que permite una mayor claridad sobre el uso de estas técnicas en la presente traducción.

6. Marco teórico

En el presente apartado presentaremos las diferentes definiciones de la traducción y la diferencia entre los términos traducción y Traductología basándonos en los planteamientos de la autora Hurtado (2001). Igualmente abordaremos los aportes hechos al enfoque funcionalista de la traducción por la autora Nord (2005/2009), el proceso circular de traducción y las categorías de problemas de traducción propuestos por la misma autora.

6.1 Traducción y Traductología

La profesora Amparo Hurtado Albir (2001), presenta su visión de los conceptos básicos y relevantes sobre traducción y Traductología. Esta autora aborda la traducción desde la perspectiva de los principales teóricos del área y resalta la diferencia entre estos dos conceptos que por obvio que parezca es importante hacer la distinción entre ambos. Hurtado distingue primero la diferencia entre traducción y Traductología puesto que la última es un concepto que se ha venido desarrollando los últimos diez años. **La Traducción** se define como una habilidad, un *saber hacer*, un saber traducir calificado como “un conocimiento esencialmente de tipo operativo que se adquiere fundamentalmente con la práctica”, **la Traductología**, en cambio, la define como la disciplina científica que estudia la traducción, como un *saber* sobre la práctica traductora.

Aunque existen muchas definiciones de la traducción desde diferentes perspectivas y autores, Hurtado distingue principalmente las que se mencionan a continuación:

6.2. Definiciones de traducción

Con el fin de abordar las diferentes definiciones de la traducción la autora Hurtado (2001) recoge los planteamientos sobre esta disciplina de diferentes autores pioneros:

Definiciones de la traducción como actividad entre lenguas

Para Vinay y Darbelnet (1958) la traducción es “pasar de una lengua A a una lengua B para expresar la misma realidad”. Según Hurtado, esta definición se centra principalmente en la parte lingüística de la lengua y no en el plano del habla.

Definiciones de la traducción como actividad textual

- Para Seleskovitch y Lederer (1984) traducir significa transmitir el sentido de los mensajes del texto y no simplemente convertirlo en lengua meta, este mismo autor señala que es “un acto de comunicación y no de lingüística”.
- Para Catford (1965/1970) la traducción es “la sustitución de material textual en una lengua por material textual equivalente en otra lengua”.
- Para House (1977) la traducción es “la sustitución de un texto en lengua de partida por un texto semántica y pragmáticamente equivalente en la lengua meta”. Este autor se centra en los elementos pragmáticos y semánticos de la lengua. (Hurtado, 2001, p. 37-38).

Definiciones de la traducción como acto de comunicación

Desde la perspectiva de la traducción como acto de comunicación, se tienen en cuenta los elementos culturales, el contexto sociocultural, la recepción de la traducción y su finalidad.

En esta categoría se citan autores como:

- Nida y Taber (1969/1986) quienes señalan que la traducción consiste en “reproducir mediante una equivalencia natural y exacta, el mensaje de la lengua original en la lengua receptora”,
- Hatim y Mason (1990/1995) plantean la traducción como “proceso comunicativo que tiene lugar en un contexto social”.

- Hermans (1991) define que la traducción “tiene lugar en una situación comunicativa” y sus problemas de comunicación se deben precisamente a los problemas de interacción social.
- Toury (1980) considera la traducción como “acto intrasistémico de comunicación”
- Snell Hornby (1988) la plantea como “acto transcultural”
- Hewson y Martin (1991) la definen como “ecuación cultural” y el traductor como “operador cultural”
- Reiss y Vermeer (1984/1996) señalan que “el principio dominante de toda traslación es su finalidad”
- Nord (1988/1991) la define como “acto comunicativo” cuya finalidad es fundamental.
- Lvóvskaya (1997) se enfoca en “la relación de equivalencia comunicativa que deben guardar el TO y el TM” (Hurtado, 2001, p. 38-39).

Después de haber estudiado la diversidad de definiciones Hurtado llega a la conclusión de una triple perspectiva de la traducción: **acto de comunicación, operación textual** (no entre lenguas) y **actividad cognitiva**. En el acto de comunicación el criterio fundamental se centra en la finalidad del texto, sus intenciones comunicativas que se expresan de manera diferente en cada lengua, así como la atención al público destinatario y las características del encargo. La operación textual, que se enfoca en el plano del habla y no de la lengua, y las características que esto conlleva como elementos de coherencia y cohesión, géneros textuales y sus mecanismos en cada lengua y cultura, etc. La actividad cognitiva se centra principalmente en los procesos mentales del traductor, la comprensión del sentido que se transmite desde las necesidades del destinatario, y a la finalidad de la traducción para llegar a una comunicación. En este último

punto, la actividad cognitiva implica la necesidad de una *competencia traductora*. Además de conocimientos extralingüísticos de la cultura de partida y llegada, Hurtado distingue tres características indispensables que debe poseer el traductor para desempeñarse como tal: habilidad de transferencia, conocimientos instrumentales y el dominio de estrategias. La primera se refiere a “la capacidad de comprensión y producción de textos, predisposición al cambio de un código lingüístico a otro sin interferencias, etc”. Los conocimientos instrumentales significan “conocer el funcionamiento del mercado laboral (tarifas, contratos, tipos de encargo), saber documentarse, saber utilizar las herramientas informáticas, etc”. El dominio de estrategias “permiten subsanar deficiencias de conocimientos (lingüísticos o extralingüísticos) o habilidades y poder enfrentarse así a la resolución de los problemas de traducción” (Hurtado, 2001, p.30). La autora resalta que todos estos conocimientos y habilidades son los que precisamente diferencia al traductor profesional de otra persona con conocimientos en lenguas extranjeras.

Partiendo de este amplio análisis, Hurtado define la traducción como “un proceso interpretativo y comunicativo consistente en la reformulación de un texto con los medios de otra lengua que se desarrolla en un contexto social y una finalidad determinada” (Hurtado, 2001, p.41)

Esta diversidad de definiciones y teorías de diferentes autores que encierran diferentes significados del proceso de la traducción, según la autora, dan cuenta de la complejidad del concepto de la traducción y deja al descubierto tres características esenciales en este proceso como ya se mencionó anteriormente: el acto de comunicación, operación textual y actividad cognitiva. Es importante resaltar que todas estas características mencionadas por Hurtado y definidas por diferentes teóricos deben ser analizadas cuidadosamente por el traductor quien es el principal medio de comunicación entre dos comunidades diferentes tanto a nivel sociocultural

como a nivel lingüísticos y es en estos aspectos donde el proceso de traducción debe realizarse teniendo en cuenta no solo el sistema de reglas sintácticas de la lengua sino también los contextos socioculturales de ambas comunidades, las expectativas de cada uno de los participantes inmersos en la traducción, los elementos textuales y demás factores relevantes que no se pueden dejar de lado para obtener una adecuada equivalencia traductora.

6.3. Traductología

Para Hurtado la Traductología es la reivindicación de los estudios teóricos de la traducción que surgen desde la segunda mitad del siglo XX y de la necesidad de un análisis descriptivo y sistemático de la disciplina, lo que la autora llama “la primera generación de Traductología” y en la cual distingue cinco enfoques teóricos principales:

Enfoques lingüísticos. En este enfoque se aplica modelos procedentes de la Lingüística que se apoyan en la comparación de lenguas sin considerar el plano textual. Las teorías de traducción de este enfoque describen y comparan lenguas mediante diferentes modelos:

1. la lingüística tradicional que efectúa comparaciones aisladas como léxico elementos morfológicos y sintácticos.
2. Las estilísticas comparadas. Su mayor aporte son los procedimientos de traducción como préstamo, traducción literal, transposición, modulación etc.
3. Las comparaciones gramaticales entre lenguas. Estas comparaciones utilizan diversos modelos como categorías de gramática oracional y algunos *procedimientos* de las estilísticas comparadas.
4. La aplicación de diferentes modelos de análisis lingüístico al estudio de la traducción.
5. Los enfoques semánticos, como autor pionero en este modelo se encuentra Larson (1984) pero otros autores también han utilizado este tipo de análisis.

6. Los enfoques semióticos, que plantean la traducción como un proceso de transformación entre sistemas de signos.

Enfoques textuales. Definen la traducción como una operación textual dejando atrás el plano de la lengua. Este enfoque no solo se centra en los aspectos textuales y funcionales de la equivalencia traductora, sino también en las tipologías textuales en la traducción. Incorpora los aportes de la lingüística del texto y del análisis del discurso y orientan sus análisis a la descripción y comparación de textos. En esta última, uno de los autores pioneros es Hartman (1980) quien propone una *Textología comparada*, entre muchos otros.

Enfoques cognitivos. Se centran en el análisis de los procesos mentales a los que procede el traductor. Existen varios análisis que estudian este enfoque habiendo así diferentes tendencias como la *teoría interpretativa o teoría del sentido* de Seleskovitch (1968, 1975) y Bell (1991) quien se basa en los estudios psicolingüísticos, entre otros. También se mencionan en esta categoría estudios de índole experimental como la técnica de protocolos de pensamiento en voz alta, es decir, la verbalización de los procesos mentales del traductor o del estudiante de traducción mientras traduce y su recogida en protocolos.

Enfoques comunicativos y socioculturales. Se reafirman en los aspectos contextuales que rodean la traducción, incidiendo en elementos culturales, comunicativos y la recepción de la traducción. Otras teorías la abordan desde la perspectiva comunicativa, centrándose en elementos extratextuales que rodean el acto de traducción. En los estudios socioculturales resaltan autores como Nida y Taber (1969) y Margot (1979) pioneros en adoptar el término de *equivalencia cultural*. También se encuentran estudios sociolingüísticos y las teorías funcionalistas de la traducción que se centran en la finalidad de la misma. Asimismo estudios que abordan la

traducción desde la perspectiva comunicativa centrándose en el análisis de los elementos extralingüísticos del acto traductor.

Enfoques filosóficos y hermenéuticos. En esta categoría se encuentran pioneros que inciden en la hermenéutica de la traducción o en aspectos filosóficos relacionados con ella, y las reflexiones posestructuralistas. Se resaltan los estudios hermenéuticos actuales, enfoques desconstruccionistas, teorías canibalistas entre otros estudios.

Para abordar una visión más panorámica y general, la autora muestra una tabla por enfoques teóricos con los respectivos autores pioneros en cada una de ellas:

ENFOQUE	PRINCIPALES AUTORES
ENFOQUES LINGÜÍSTICOS	Lingüística comparada tradicional Estilísticas comparadas (Vinay y Darbelnet, Mal-blanc, Intravaia y Scavée, Vázquez Ayora, etc) Niveles de traducción (Catford) Modelo transformacional (Vázquez Ayora, etc.) Sistemática comparada (Gamier) Comparaciones gramaticales (Guillemin-Fiescher, Chuquet y Paillard, etc.) Enfoques semánticos (Larson, etc.) Enfoques semióticos (Lujdskanov, Arcaini, etc.)
ENFOQUES TEXTUALES	Primeras reivindicaciones (Seleskovitch, Coseriu, Meschonnic, Ladmiral, etc.)

	Enfoque tipológico (Reiss) Aplicaciones de la lingüística del texto y del análisis del discurso (Hartmann, House, Neubert, Papegaaij-Schubert, Larose, Hatim y Mason, Baker, Tricás, García izquierdo, etc.) Aplicaciones didácticas (Delisle, Grellet)
ENFOQUES COGNITIVOS	Modelo interpretativo de la ESIT (Seleskovitch, Lederer, Delisle) Psicolingüística e inteligencia artificial (Bell) Aplicación de la teoría de la pertinencia (Gutt) Modelo psicolingüístico (Király) Modelo de Esfuerzos (Gile) Aplicación de la psicología cognitiva (Wilss) Estudios empíricos (Kussmaul, Lörcher, Király, Tirkonen-Condit, Dancette, Seguinot, etc.)
ENFOQUES COMUNICATIVOS Y SOCIOCULTURALES	Incidencia en los aspectos socioculturales: Traductólogos bíblicos (Nida y Taber, Margot) Aplicación de la sociolingüística (Pérignier), la sociocrítica (Brisset) <i>La escuela de la manipulación</i> (Toury, Hermans, Rabadán, Vidai Claramonte, etc.) Enfoque variacional de Hewson y Martin Teorías funcionalistas: teoría del escopo (Reiss y Vermeer), teoría de la <i>acción traductora</i> (Holz-Mänttari), funcionalismo y lealtad (Nord) Incidencia en los aspectos comunicativos: Los parámetros situacionales de House Las dimensiones del contexto de Hatim y

	Mason El modelo comunicativo-funcional de Lvóvskaya Estudios poscoloniales y traducción Robinson, Carbonell, etc.) Estudios de género y traducción (Díaz- Diocaretz, Lotbinière-Harwood, Simon, von Flotow, Godayol, etc.)
ENFOQUES FILISÓFICOS Y HERMENÉUTICOS	Hermenéutica bíblica (Schöicel) Filosofía y traducción (Ladmiral) Enfoques de cariz especulativo (Paz, Venuti, Robinson, Berman, Rose, etc.) Enfoques hermenéuticos (Steiner, Gadamer, Ortega Arjonila, etc.) La <i>destrucción</i> (Derrida, Arrojo, Vidai Claramonte, etc.) La <i>ética transversal</i> (Vidal Claramonte) Las <i>teorías canibalistas</i> (De Campos, Gavronslcy, Pires, etc.)

Tabla 1. Enfoques de la traducción. Hurtado (2001)

Después de abordar las diferentes teorías de la traducción, es necesario resaltar que para la elaboración del presente trabajo se tendrá en cuenta los planteamientos de la teoría del Escopo, formulada originalmente por el lingüista alemán Hans Vermeer y retomada por Christiane Nord. Esta teoría surge de la corriente funcionalista y el término Escopo de origen griego significa “propósito” o “función” y consiste en que toda traducción está sujeta a una finalidad y a un objetivo específico dentro de una cultura meta. Para ello, se analizan todos los elementos que

constituyen esta teoría del Escopo entre los que se destacan la función del texto y el encargo de traducción. Siguiendo este sentido, el traductor debe conocer por qué un texto original (TO) va a ser traducido y cuál va a ser la función del texto meta (TM). Reiss y Vermeer (1996).

De acuerdo a lo anterior, en el presente trabajo se tomarán los aportes hechos a este enfoque funcionalista por la autora Christiane Nord y el proceso cíclico o *Looping model* que plantea para el desarrollo de la presente traducción. Dicho proceso es adecuado porque permite realizar un análisis textual de ambos textos (original y meta) y es una guía para detectar y clasificar los problemas de traducción también planteados en su proceso circular.

6.4. Enfoque funcionalista de Christiane Nord

Las teorías funcionalistas se basan en experiencias prácticas de la profesión del traductor y hacen uso de los métodos descriptivos como, por ejemplo, el análisis de textos para identificar y comparar normas y convenciones comunicativas que son válidas en distintas comunidades culturales. Este enfoque también es de carácter normativo, es decir, evalúa las traducciones según su funcionalidad para una situación en cultura, ya que estos enfoques fueron desarrollados en instituciones universitarias. Los futuros traductores en este enfoque no solo traducen “adecuadamente” en función a los requerimientos de los clientes sino también para “encontrar buenos argumentos para defender sus trabajos en contra de críticas injustificadas de clientes y usuarios”. (Nord, 2009, p. 5)

6.4.1. Traducción como actividad intencional. Para Nord el principio básico de este enfoque se centra en la teoría de la *acción* que es lo que condiciona cualquier acto de comportamiento intencional. Cuando esta teoría involucra dos o más agentes se convierte en interacción entre emisores y receptores lo que conllevaría a **las interacciones comunicativas**

que se dan en situaciones específicas, respecto al espacio y el tiempo, que están influenciadas por eventos históricos y culturales que condicionan el comportamiento verbal o no verbal de los agentes, la percepción de los otros y del mundo. Sin embargo, los receptores pueden no ser parte de los destinatarios originales del texto de partida, es decir, de comunidades lingüístico – culturales diferentes y es allí cuando puede ser difícil la comunicación y se necesitan un agente “intermediario” que facilite dicha comunicación y esta actividad del intermediario es lo que la autora define como comunicación intercultural mediada, para la cual utiliza el hiperónimo “acción traslativa”.

La Acción Traslativa “facilita la interacción comunicativa entre los miembros de distintas comunidades culturales, construyendo un puente entre situaciones que son tan diferentes con respecto a comportamientos verbales y no verbales, expectativas, conocimientos y puntos de vista que no solapan lo suficiente para que emisor y receptor se comuniquen eficazmente sin ayuda” (Nord, 2009, p. 6-7). Dada esta situación la traducción también se considera como *interacción intencional* ya que cambia y modifica información de personas incapaces de comunicarse.

Como se explicó previamente, Nord presenta la traducción como una interacción comunicativa (mediante la acción traslativa) intercultural mediada (mediante el intermediario que en este caso sería el traductor) integrando los enfoques textuales comunicativos, y socioculturales antes definidos.

Apoyando este mismo sentido de la teoría de la acción, Vermeer, (citado por Hurtado 2001) afirma que la traducción no solo se enmarca en las teorías lingüísticas sino también en la comunicación humana y de la cultura donde siempre hay un objetivo, una finalidad como se enuncia en la teoría del Escopo.

6.5. Conceptos fundamentales de la teoría del Escopo

Según la teoría del Escopo, el principio primordial que condiciona cualquier proceso de traducción es la finalidad a la que está dirigida la acción traslativa. Esta se caracteriza por su intencionalidad, que es una característica definitoria de cualquier acción. (Nord, 2009).

6.5.1. Intención/función. Para la teoría del Escopo propuesta por Vermeer y retomada por Nord, la autora define los conceptos de *propósito*, *intención* y *función* como sinónimos, pero para evitar confusiones entre los conceptos, Nord propone una definición distintiva para intención y función. La primera se refiere al punto de vista del emisor quien desea alcanzar una finalidad determinada con su texto, aunque esta *intención* no garantiza un resultado perfecto debido a la distancia temporal, local, cultural, etc. En cuanto al receptor, este utiliza el texto para una determinada *función*, según sus propias expectativas, necesidades, bagaje general y condiciones situacionales.

6.5.2. Texto y coherencia. Uno de los aspectos principales del escopo es el texto como *oferta informativa* en donde el receptor selecciona los elementos que considera relevantes para su situación receptiva. En opinión de la autora, el texto traducido es una oferta informativa formulada por el traductor en la cultura meta sobre otra oferta formulada por otra persona en lengua y cultura de partida o base¹. De acuerdo con el encargo recibido del cliente, el traductor debe seleccionar los elementos que puedan ser significativos y funcionales de la lengua de

¹ Se refiere a un texto de partida previamente traducido que no está en su lengua original.

partida o base. Vermeer, citado por Nord (2009), argumenta que “el texto meta debe cumplir la exigencia de coherencia intratextual”, es decir, que la oferta informativa sea interpretada coherentemente, que sea comprensible, funcional y significativa para la situación y cultura del receptor (coherencia con la situación receptiva). (Nord, 2009. p. 9)

6.5.3. Cultura y culturalidad. En traducción, las características culturales se denominan “culturemas” los cuales se definen como elementos específicos de una cultura, se dan en una forma y cumplen una función determinada en una de las dos culturas en contraste, pero no significa que sean exclusivas de una sola cultura. Nord plantea que estos culturemas pueden “compararse bajo ciertas condiciones definibles”, por ejemplo (tren vs. coche vs. bicicleta), que aunque son diferentes de forma cumplen una misma función. Esto también se da de forma opuesta como por ejemplo la hora de tomar el café en Inglaterra (por la mañana) en España (por la noche) y en Alemania (por la tarde) (Nord, 2009. p. 10).

6.5.4. Adecuación y equivalencia. Según Reiss (1983, 1989 citado por Nord 2009), la primera se refiere a que el texto meta debe ser “adecuado a las exigencias del encargo, concepto que se relaciona con la acción traslativa, selección teleológica de signos que se consideran idóneos para el propósito comunicativo definido en el encargo de traducción”. Equivalencia se refiere al producto de la traducción y que ambos el texto original y el resultado tengan “el mismo valor comunicativo”. Nord argumenta que para muchos autores funcionalistas la equivalencia no es una cualidad normativa de resultado de reprocesamiento de una lengua de llegada. “En la teoría del Escopo equivalencia significa adecuación a un Escopo específico que

exige que el texto meta cumpla las mismas funciones comunicativas que el texto origen”. (Nord, 2009, p. 11)

6.5.5. Funcionalismo y lealtad. Nord lo define como una especie de compromiso entre la equivalencia definida previamente y el concepto de funcionalismo radical. Esto quiere decir que la equivalencia debe ser fiel a todos los participantes involucrados: al autor y sus intenciones comunicativas, a lo esperado por el cliente quien espera un texto que cumpla todas las funciones comunicativas, a los receptores que tienen una expectativa de la traducción en su cultura y al traductor mismo en cuanto a su ética profesional.

6.6. Traducción como comunicación intercultural

Después de la fundamentación traductológica que compone el Escopo y en el cual rige los principios funcionales de la traducción, la autora plantea un modelo cuatrifuncional para entender cuáles son los factores esenciales y cómo funciona la comunicación entre ellos:

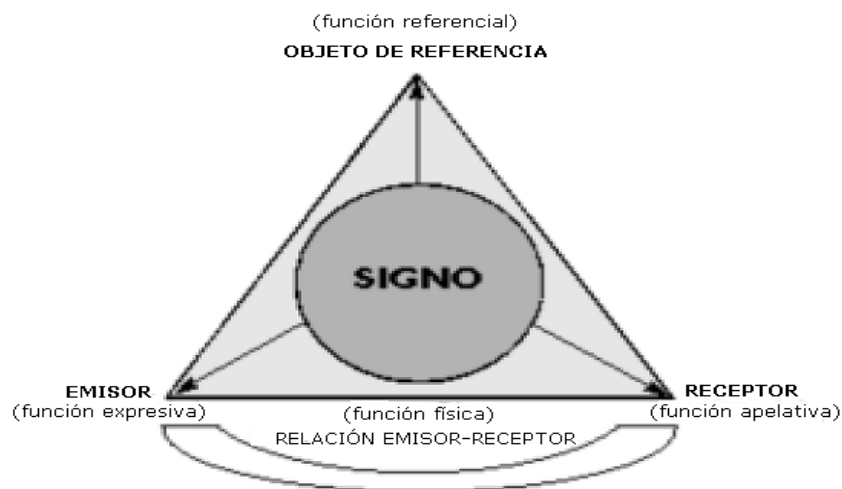


Figura 1. Modelo propuesto por el psicólogo alemán Karl Bühler (1934) y adoptado por Nord.

Como se muestra en cada ángulo, la comunicación se da entre el emisor, el receptor y el objeto sobre el cual los dos se comunican mediante el signo. Según Nord, el signo puede ser un gesto, un ademán, un monólogo, un libro, un enunciado o un acto de comunicación. El signo representa el objeto de comunicación, lo que se denomina **función representativa o referencial**. Esta comunicación se basa principalmente en conocimientos compartidos entre el emisor y el receptor, donde exista un balance de conocimiento supuestos por el público destinatario. Su relación con el emisor representa emociones y actitudes expresadas frente a las cosas o fenómenos del mundo evaluándolos. Aquí se habla de la **función expresiva**. En cuanto a su relación con el receptor o destinatario, funcionaría como estímulo para que este reaccione de cierta manera lo que el autor llama **función apelativa**. Esta función se refiere al destinatario o receptor quien aunque tenga la misma edad, formación académica y conocimientos del emisor, posee otra perspectiva del mundo, otra cultura y otra socialización cultural. Nord agrega una más a la pirámide de Bühler la cual llama **función fática**, responsable del contacto entre emisor y receptor, abre y cierra el canal comunicativo y sirve para definir qué tipo de relación mantiene el emisor y receptor si es social, amistosa, distante etc. (Nord, 2010)

6.7. El proceso de traducción circular: *Looping Model*

A continuación presentaremos las etapas del proceso circular de traducción denominado por Nord (2005) *Looping Model*, el cual utilizaremos en la metodología del presente estudio. Inicialmente, la autora había planteado dos procesos de dos y tres fases, pero luego llega a un tercer proceso más completo y cercano a la realidad, al que denomina *Looping Model* en el que integra los procesos anteriores.

Primera fase: es el análisis e interpretación del Escopos (propósito) del texto meta, de los factores relevantes para la realización de cierto propósito del texto meta en una situación determinada.

Segunda fase: es el análisis del texto original que está dividido en dos partes. En la primera parte, el traductor solo necesita tener una idea general sobre si el material recibido por el TO es compatible con los requerimientos del encargo de traducción. La segunda parte puede requerir un análisis detallado y comprensible de todos los aspectos del texto, enfocando la atención en los elementos que de acuerdo al Escopos del TO son de particular importancia para la producción del TM.

Tercera fase: después de finalizar el análisis del TO, el traductor puede identificar los elementos relevantes y características del TO, los cuales son adaptados al escopos del TM y relacionados con los elementos correspondientes de la lengua meta. El traductor debe decidir cuáles de los elementos potencialmente apropiados de la lengua meta son adecuados para la función intencional del TM.

Cuarta fase: La cuarta y última etapa es donde se cierra el proceso circular. Si el traductor tuvo éxito en producir un texto funcional conformado por las necesidades del encargo, el TM será congruente con su escopos. (Nord, 2005).

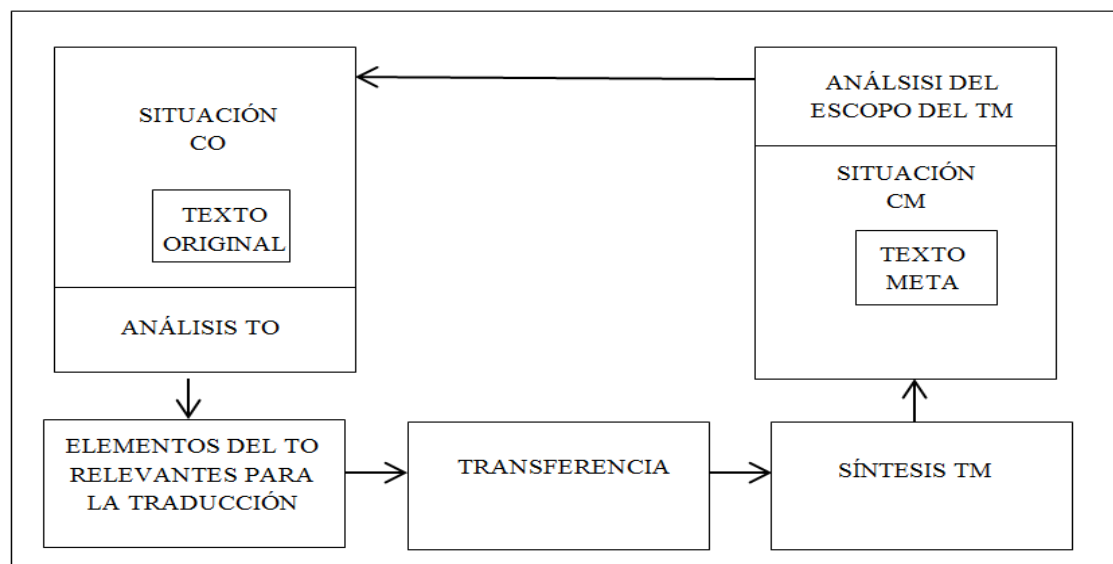


Figura 2. Proceso circular de la traducción de Nord traducido por Hurtado (2001)

Como se ilustra en la imagen anterior, cuando el iniciador ha establecido el Escopo del texto meta (situación meta y función del texto meta), en el proceso de traducción se procede con el primer paso que es el análisis de la finalidad del texto meta y continua en dirección contraria a las agujas del reloj, hasta la producción del texto meta que se ajusta a la situación meta. El recorrido circular del proceso también consta de otros movimientos más pequeños o “bucles” que se dan, periódicamente entre la situación del texto original y el texto original, entre la situación del texto meta y el texto meta, entre los procedimientos individuales de análisis, y entre el análisis del texto original y síntesis (re verbalización) de un texto meta.

La autora concluye que en cada paso hacia delante, el traductor puede devolverse a factores previamente analizados y cada conocimiento adquirido durante el proceso puede ser confirmado o corregido posteriormente según nuevos hallazgos. (Nord, 2005)

6.8. Análisis del texto meta

Para el análisis del texto meta Nord plantea las siguientes preguntas:

- *¿Quién va a transmitir el mensaje?*
- *¿Para qué?*
- *¿A quién?*
- *¿A través de qué medio?*
- *¿Dónde?*
- *¿Cuándo?*
- *¿Por qué?*
- *¿Con qué función?*
- *¿Sobre qué tema?*
- *¿Qué dice y qué no?*
- *¿En qué orden?*
- *¿Usando cuáles elementos no verbales?*
- *¿En qué palabras?*
- *¿En qué tipo de oraciones?*
- *¿En qué tono?*
- *¿Para qué efecto?*

La autora resalta que también se puede llegar a esta información de forma implícita, por ejemplo, en la información sobre el medio en que se da el mensaje, el traductor obtiene pistas sobre la audiencia destinataria y, también la especificación del género del texto implica que se debe tener en cuenta las estructuras lexicales.

6.9. Análisis del texto original

Nord considera que los factores de la situación comunicativa en que está inmerso el texto original son de suma importancia, ya que determinan su función comunicativa. La autora denomina estos factores como “extratextuales” o factores “externos” contrario a los “intratextuales” o factores “internos”, (relacionados con el texto mismo incluyendo sus elementos no verbales).

Información que incluye los factores extratextuales resumidos por Hurtado (2001):

1. El emisor, considerando todos los datos que informan sobre su intención, por ejemplo, su origen social, variantes dialectales o idiolectales que utiliza, periodo histórico en que ha vivido, etc.
2. La intención, es decir, qué pretende el emisor con el texto (expresar su opinión, manifestar sentimientos, influir sobre el comportamiento del receptor).
3. El receptor (valorar sus conocimientos previos, sus expectativas).
4. El medio (el canal, oral o escrito, en que aparecerá la traducción).
5. El lugar de producción del texto (su ubicación geográfica).
6. El tiempo (el momento de producción y recepción del texto).
7. El motivo por el que se ha escrito el texto (íntimamente relacionado con la intención del emisor y con la función textual). .
8. La función textual, que es un factor central; el traductor ha de analizar la función principal del texto original, definir a qué tipo de texto pertenece, para valorar después si la traducción ha de mantener las mismas funciones.

Información que incluye los factores intratextuales

1. El tema de que trata el texto.
2. El contenido, es decir, lo que expresa el autor sobre un determinado tema; incluye el análisis del contenido semántico (léxico, connotaciones, etc.).
3. Las presuposiciones (la información y los conocimientos que el autor presupone en el receptor).
4. La estructura textual, es decir, la macroestructura (distribución en capítulos, apartados, citas, notas, etc.) y la microestructura (relación entre oraciones y párrafos, la progresión temática, etc.).
5. Los elementos no verbales (ilustraciones, planos, etc.).
6. El léxico (uso de variedades dialectales, idiolectales, etc.).
7. La sintaxis (tipo de oraciones, construcciones, elipsis, etc., así como desviaciones de la norma, función de determinados recursos utilizados, etc.).
8. Las marcas suprasegmentales que dan un determinado tono al texto y que influyen en el ritmo, las pausas, la entonación, etc. (Hurtado, 2001, p.536-537)

6.10. Problemas de traducción

Nord (2009), diferencia el concepto de **dificultad** de traducción y **problema** de traducción. La autora define como subjetivas e individuales las dificultades de traducción, se dan cuando el traductor no posee alguna competencia de traducción e interrumpe el proceso de traducción mientras no sean superadas. Los problemas de traducción los plantea como inter-subjetivo y generales. Para su solución la autora resalta que debe ser mediante procedimientos de traducción que forman parte de la competencia del traductor. Nord define tres tipos de problemas de traducción: *pragmáticos, culturales y lingüísticos*.

6.10.1. Problemas pragmáticos. Se refiere a las dos situaciones comunicativas inmersas en cualquier proceso de interpretación o traducción: entre el texto original o base como signo para la comunicación entre el emisor y receptor de la cultura base y otra en la que el texto funciona como comunicación entre el autor o emisor del texto original y los receptores de la cultura meta. La autora ilustra dos ejemplos para este tipo de problemas. Uno es el uso de la deixis, en donde un emisor utiliza la primera persona del plural para incluirse a sí mismo junto con los miembros de su cultura, pero para los receptores del texto meta esta misma forma del verbo tendría la función de incluir el autor del texto junto con los lectores del texto meta. Otro ejemplo es el uso de elementos culturales del texto original que no serían comprensibles para la lengua meta y se necesitaría una explicitación por parte del traductor. Para Nord, su solución depende del texto o instrumento para saber qué tipo de estrategia se puede implementar ya sea de adaptación a la situación meta, nota o reproducción de una forma relacionada con la del texto original.

6.10.2. Problemas culturales. Son aquellos en los que están implicadas dos culturas cuyo sistema de comportamientos y visión del mundo no coinciden. Por ello al traducir, se tiene que tomar la decisión de si se realiza o no una adaptación a las convenciones de la cultura meta. Por ejemplo, si en una cultura meta se utiliza un sistema de medidas diferente al de la cultura base, el traductor optará por uno u otro sistema de acuerdo con las estipulaciones del encargo de traducción. A esto se denomina convenciones de pesos y medidas. De igual forma, hay que considerar si se adaptan las convenciones en relación con la preferencias del lenguaje familiar o estándar, a lo que se denomina como convenciones fáticas; un ejemplo de ello es la publicidad

que la cultura base puede utilizar un lenguaje formal pero en la cultura meta se utiliza un lenguaje familiar.

6.10.3. Problemas lingüísticos. Son aquellos en donde dos sistemas lingüísticos contraponen sus estructuras léxicas, sintácticas y prosódicas. Es por ello que para realizar un texto correcto en lengua meta, es necesario conocer y adaptarse a las reglas del sistema lingüístico correspondiente. Sin embargo, en caso de que se requiera una traducción *palabra por palabra* o *interlineal*² del texto no seguirá algunas reglas gramaticales del texto meta. Por consiguiente, se debe tener en cuenta el tipo y la forma del requerimiento antes de traducir. Un ejemplo de esto es el diminutivo que se usa en algunos idiomas como español o ruso que lo utilizan para funciones expresivas. Al traducir a otra lengua que no posee esta estructura morfológica el traductor debe decidir qué elementos sintácticos, morfológicos o incluso prosódicos debe usar para transmitir lo expresado por los diminutivos del texto original o base.

6.10.4. Problemas de traducción extraordinarios. Son las funciones o efectos de comunicación tales como juego de palabras, metáforas, figuras estilísticas, neologismos originales y defectos lingüísticos de los textos bases. Estos problemas se encuentran en su mayoría en los escritos literarios y no suelen estar en textos convencionales o estandarizados. Se denominan extraordinarios porque la solución que un traductor encuentra para resolverlo no será posible implementarla en otros problemas del mismo tipo, aunque es una oportunidad para que el traductor profesional muestre su creatividad y facilidad lingüística específica que se aleja de su

² Se refiere al tipo de traducción cuyo propósito es reproducir las características morfológicas, léxicas o sintácticas del sistema de la lengua base por medio de otra lengua.

rutina. La autora resalta que para su solución se puede optar por averiguar la función del juego de palabras o buscando analogías en los culturemas de la cultura meta.

La siguiente tabla muestra la clasificación de problemas de traducción antes mencionados con sus correspondientes sub problemas:

Problemas pragmáticos	Problemas culturales	Problemas lingüísticos
1) Deixis - Pronombres - Deixis temporal	1) Connotación	1) Comparación
2) Contacto con el receptor - Incitación a la lectura - Títulos	2) Convenciones culturales de comportamiento - Convenciones de género - Nombres propios de personas - Convenciones de pesos y medidas	2) Léxico especializado - Léxico adoptado de otras áreas
3) Ejemplos	3) Variación lingüística - Dialectos sociales o regionales	3) Modalizadores del discurso - Citas indirectas - Citas directas
4) Presuposiciones	4) Léxico específico según la época	4) Coherencia y cohesión - Inclusiones - Sintaxis . Terminación en ING
5) Elementos suprasegmentales - Comillas - Cursiva - Subrayado - Negrilla	5) Figuras de estilo - Registros de habla formal o coloquial - Metáforas	

Tabla 2. Cuadro de la clasificación de los problemas de traducción de Nord (2005), traducido por Zamora (2011)

6.11. Técnicas de traducción

Para solucionar los problemas de traducción del presente estudio se aplicarán las técnicas propuestas por Hurtado (2001) ya que Nord no plantea técnicas sistemáticas para dichos problemas. Para evitar confusiones la autora distingue la diferencia entre los conceptos método, las estrategias y la técnica de traducción.

Método: cada una de las soluciones por las que opta el traductor en el momento de traducir (una opción global que recorre todo el texto) que se rige por la finalidad de la traducción.

Estrategia: “procedimientos que sirven para resolver problemas o alcanzar un objetivo; permiten subsanar deficiencias y hacer un uso más efectivo de las habilidades disponibles al realizar una tarea predeterminada, construyendo una habilidad general del individuo”.

Técnica: procedimiento verbal que afecta el resultado con el objetivo de conseguir la equivalencia traductora, su validez depende del contexto, finalidad de traducción, expectativa de los lectores etc. La autora resalta que las técnicas sirven como catalogación para identificar y caracterizar el resultado de la equivalencia traductora con respecto al texto original.

Técnica	Definición	Ejemplo
Adaptación	Se sustituye un elemento cultural por otro propio de la cultura receptora	<i>Baseball</i> por fútbol
Ampliación lingüística	Se utiliza cuando se necesita agregar más elementos lingüísticos en la traducción suele utilizarse en el doblaje.	<i>Okay</i> por está bien, <i>no way</i> por de ninguna manera
Amplificación	Se da en los casos donde no existe manera de explicar algún elemento del texto origen y para ellos se utiliza las notas de página, explicaciones etc.	
Calco	Es la traducción literal que se hace de una palabra o sintagma extranjero,	El término inglés <i>Normal School</i> del francés <i>École normal</i> . <i>O football</i> por balón pie
Compensación	Se da cuando no es posible colocar	

	algún elemento informático o efecto estilístico en el mismo lugar que aparece en el texto origen y se ubica en otro lugar.	
Compresión lingüística	Al contrario de la ampliación es la abreviación de elementos lingüísticos. Se utiliza principalmente en interpretación simultánea y subtitulación.	<i>Yes, so what?</i> por ¿y? en vez de sí y qué.
Creación discursiva	Es una traducción arbitraria y a veces fuera de contexto, se puede observar en la traducciones de los títulos de algunas películas	<i>Rumble fish</i> por la ley de la calle o <i>The pacifier</i> por niñera a prueba de balas.
Descripción	Descripción es el cambio de un término del texto original por uno que se adecue y cumpla la misma forma y/o función en el texto meta	<i>Baguette</i> por pan francés
Elisión	Al contrario de amplificación, no se formulan elementos de información presentes en el texto original	Eludir el mes de <i>ayuno</i> como aposición a <i>Ramadán</i> en la traducción al árabe.
Equivalente acuñado	Cuando se recurre a un término o expresión reconocido para dar equivalencia en la lengua meta	<i>They are as like as two peas</i> por se parecen como dos gotas de agua.
Generalización	Al contrario de la particularización, se emplea un término más general o neutro	<i>A buck</i> por un dólar.
Modulación	Es la modificación del punto de vista o categoría de pensamiento de acuerdo al texto origen.	<i>You are going to have a baby</i> por vas a ser padre
Particularización	Utilizar un término más preciso o concreto que en el texto original.	<i>Una cerveza</i> , por favor por a drink, please.

Préstamo	se toma una palabra o término de otra lengua sin traducirla	Por ejemplo <i>hobby</i>
Sustitución	Consiste en el cambio de elementos lingüísticos y paralingüísticos (señas, ademanes, gestos)	Traducir el gesto árabe de llevarse la mano al corazón por <i>gracias</i>
Traducción literal	Es la traducción que se hace palabra por palabra, sintagma o expresión.	I'm taking your hair por te estoy tomando del pelo
Transposición	se realiza un cambio de categoría gramatical	<i>He will be back soon</i> por No tardará en venir en vez de estará de vuelta pronto.
Variación	el cambio de elementos lingüísticos o paralingüísticos (entonación, gestos)	Por ejemplo, el cambio de acento o dialecto de un personaje como el caso del “burro” en la película Shrek

Tabla 3. Propuesta de clasificación de las dieciocho técnicas propuestas por Hurtado (2001).

Cabe mencionar que la propuesta de clasificación de esta autora recoge las principales posibilidades de variación de técnicas tomadas principalmente de autores como Vinay y Dalbernet (1958) quienes fueron los primeros en definir los procedimientos técnicos de traducción y proponer una clasificación: préstamo, calco, traducción literal, transposición, modulación, equivalencia y adaptación. También Vázquez Ayora (1977) quien apoya la propuesta anterior y utiliza la denominación de *procedimientos técnicos de ejecución*. Este autor distingue principalmente la transposición, la modulación, la equivalencia, la adaptación y añade procedimientos nuevos que no deben dejarse de lado como la omisión, el desplazamiento y la inversión. La omisión se refiere a la eliminación en español de distintos elementos sintácticos ya sea por preferencia de la lengua o por razones de orden gramatical como las redundancias y

repeticiones propias de la lengua inglesa que resultarían forzadas. Un ejemplo de repetición es el uso frecuente del pronombre en inglés: *He wrote a novel, and it was not really such a bad novel as the critics called it, although it was a very poor novel* y escribió una novela que en realidad no era tan mala como después los críticos la juzgaron, aunque era una obra muy deficiente.

(Vázquez Ayora, 1977). La inversión consiste en trasladar una palabra o sintagma a otro lugar de la oración o del párrafo para conseguir la estructura normal de la frase en la otra lengua. El desplazamiento se da cuando dos elementos intercambian posición. (Hurtado, 2001)

7. Metodología

La metodología del presente estudio comienza con el análisis textual que propone Nord para el texto meta y original, después se describen y se analizan los problemas de traducción encontrados durante el proceso de la presente traducción. Por último, se solucionan dichos problemas recurriendo a las técnicas de traducción que propone Hurtado (2001).

7.1. Análisis textual

Nord plantea un análisis textual de ambos textos como parte de la primera etapa del *Looping model* para tener una claridad del Escopos (propósito) tanto del texto meta como del texto original antes de iniciar la actividad de traducción.

7.1.1 Análisis del texto meta.

¿Quién va a transmitir el mensaje?

El mensaje será transmitido por Héctor Mario Eraso y Xiomara Cuéllar estudiantes de X semestre de la licenciatura en lenguas extranjeras inglés-francés bajo la tutoría de la profesora Isabel Tenorio.

¿Para qué?

Para continuar el trabajo de traducción que ya se ha realizado con los dos primeros capítulos, así como también para transmitir los estudios, análisis e investigaciones que se encuentran en estos dos capítulos a profesores y demás personas que no tienen un buen dominio del inglés, pero que se encuentran interesadas en el tema de comprensión oral en segunda lengua.

¿A quién va dirigido?

El texto traducido va dirigido a docentes y estudiantes que no tengan conocimientos del inglés para comprenderlo en su versión original y que estén interesados en el estudio de la enseñanza y aprendizaje de la comprensión oral desde una perspectiva metacognitiva.

¿A través de qué medio?

Este texto será transmitido vía digital en formato PDF.

¿Dónde?

En la Escuela de Ciencias del Lenguaje perteneciente a la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle.

¿Cuándo?

La traducción se entregará en su versión final en noviembre de 2016.

¿Por qué?

Este trabajo se presenta como parte del requisito de grado para optar al título de licenciado en lenguas extranjeras.

¿Un texto con qué función?

Su función principal es exponer información sobre la comprensión oral de la L2 y el desarrollo de los procesos metacognitivos que se llevan a cabo en dicha habilidad.

¿Sobre qué tema?

Sobre la enseñanza y aprendizaje de la habilidad de comprensión auditiva en una L2 desde la perspectiva metacognitiva.

7.1.2 Análisis del texto original

Factores extratextuales

¿Quiénes son los autores y emisores del libro?

Los autores del libro son Larry Vandergrift y Christine C.M Goh. El primero fue profesor universitario en la Universidad de Ottawa en Canadá, en el área de adquisición de lenguas y profesor de francés por 20 años. Sus investigaciones realizadas sobre la comprensión oral en la segunda lengua han sido publicadas en varias revistas y han sido de gran ayuda a profesores y estudiantes para entender dicha habilidad. Christine C.M Goh es profesora de lingüística e inglés en el English Language and Literature Academic Group; es además decana de formación profesional y estudios de licenciatura en el Instituto Nacional de Educación de la Universidad Tecnológica de Nanyan en Singapur. Tiene un doctorado en lingüística de la Universidad de Lancaster del Reino Unido y ha publicado varias investigaciones y libros en áreas de Metacognición y habilidad de comprensión y producción oral.

¿Cuál es el propósito del libro?

El propósito de este libro es ayudar a estudiantes y docentes que estén interesados en la enseñanza y aprendizaje de la habilidad de comprensión oral de una segunda lengua a través de estudios de casos e investigaciones que este libro aporta.

¿Para qué público fue escrito?

Este libro es principalmente para profesores y estudiantes que quieran adentrarse y conocer más sobre el campo de la comprensión auditiva en una segunda lengua desde la teoría metacognitiva.

¿A través de qué medio se publicó?

Fue publicado en un libro de 315 páginas, titulado *Teaching and Learning Second Language Listening, Metacognition in Action*. El contenido del libro se divide en tres partes, para un total de doce capítulos:

PART I

Learning to Listen

1. Challenges and Opportunities in Listening Instruction
2. Listening Competence
3. A Model of Listening Comprehension
4. Factors That Influence Listening Success

PART II

A Metacognitive Approach to Listening

5. A Metacognitive Approach to Listening Instruction
6. A Metacognitive Pedagogical Sequence
7. Activities for Metacognitive Instruction
8. Developing Perception and Word Segmentation Skills
9. Task-Based Listening Lessons
10. Projects for Extensive Listening

PART III

Listening in Other Contexts

11. Listening in Multimedia Environments
12. Assessing Listening for Learning

¿Dónde y cuándo se publicó?

Se publicó por primera vez en el año de 2012 en Nueva York, por la editorial Routledge.

¿Cuál fue la razón para escribir el libro?

La razón de escribir este libro es la poca información e investigación que hay en el campo de la enseñanza de la comprensión oral y la necesidad de profundizar y tener soportes sobre esta habilidad receptiva ya que según los autores se le ha prestado un apoyo limitado en la enseñanza hacia una comprensión oral exitosa.

¿Qué función tiene el texto?

La función que tiene este libro es ayudar a los maestros a entender el proceso de la comprensión oral, el rol de la metacognición y cómo enseñar esta habilidad de una manera más exitosa.

Factores intratextuales.

Tema:

El tema es la enseñanza y aprendizaje de la habilidad de comprensión auditiva en una L2 desde la perspectiva metacognitiva.

Contenido:

Este texto aborda teorías de aprendizaje de comprensión oral en la segunda lengua basado en diferentes investigaciones. La primera parte del libro está conformada por cuatro capítulos los cuales hablan de la importancia de la habilidad de la comprensión oral, la manera como se ha enseñado esta habilidad en las aulas de clase y cuál es el rol de la metacognición en este proceso. Los últimos capítulos de esta parte resaltan los procesos cognitivos fundamentales de la comprensión oral y los factores afectivos que influyen el éxito en el proceso de la misma.

Presuposiciones:

Para una mejor comprensión del texto se requiere que el lector tenga cierto conocimiento de conceptos de pedagogía, didáctica y lingüística.

Composición textual:

En el presente estudio los capítulos que se traducen son el tercero y el cuarto de la primera parte los cuales están conformados de la siguiente estructura:

1. El escenario: contextualiza el tema que se abordará en cada capítulo mediante un ejemplo o fragmentos de diarios de aprendices de L2.

2. Reflexión previa a la lectura: se realizan preguntas sobre las situaciones presentadas en el escenario previo.

3. Introducción: presenta el tema que se tratará.

4. Desarrollo de los temas:

Capítulo 3: en este capítulo se examina la arquitectura cognitiva de la comprensión con la ayuda del modelo teórico de comprensión oral de la L2 de Levelt (1993). En esta parte se describe los diferentes procesamiento cognitivos presentes en la comprensión oral de la l2. Por último se ilustra mediante dos ejemplos cómo los diversos componentes de procesamiento en el modelo podrían operar durante la comprensión oral, tanto para la comprensión oral interactiva y la no interactiva.

Capítulo 4: aborda los factores que influyen en el éxito o fracaso en el proceso de escucha de los aprendices a partir de diversos estudios.

5. Resumen: presenta las conclusiones a las que llegaron a partir del tema tratado a lo largo del capítulo.

6. Preguntas de discusión y tareas: se plantean diferentes situaciones y preguntas que llevan al lector a una apropiación y reflexión sobre los temas tratados previamente.

7. Sugerencias de lectura: Presenta citas bibliográficas relacionadas con el tema tratado en el capítulo.

7.2. Clasificación, análisis y solución de problemas de traducción

Para el presente trabajo describiremos y analizaremos los problemas de traducción encontrados durante el proceso de la traducción mediante la clasificación propuesta por Nord quien plantea tres grandes categorías de problemas: pragmáticos, lingüísticos y culturales. El número de ejemplos que recogeremos para cada categoría es proporcional a la cantidad total de problemas identificados en los dos capítulos del libro (ver anexo A con el corpus completo de los problemas de traducción).

De todos los ejemplos tomaremos los más relevantes del objeto de estudio y se mostrarán en el orden en el que aparecen en los textos; luego se hará el análisis de cada ejemplo y finalmente para superar los problemas de traducción, se recurrirá a las técnicas de traducción agrupadas y presentadas por Hurtado (2001).

7.2.1 Resumen de los resultados

Antes de comenzar con el desarrollo de la clasificación, análisis y solución, la siguiente tabla muestra un resumen de los sub problemas encontrados en la presente traducción y su respectiva técnica de solución:

Categoría del problema	Problemas encontrados	Técnica de solución
Problemas pragmáticos	1. Deixis - Pronombres	Omisión
	2. Ejemplificación	Adaptación y amplificación
	3. Elementos suprasegmentales - Comillas	Traducción literal
Problemas culturales	1. Convenciones culturales y de comportamiento - Nombres propios	Préstamo
	- Siglas	Préstamo y equivalente acuñado
	- Interjecciones	Préstamo y equivalente acuñado
	2. Figuras de estilo - Registros de habla formal o coloquial	Adaptación y equivalente formal
Problemas lingüísticos	1. Léxico especializado	Equivalente acuñado
	2. Coherencia y cohesión - Terminación en ING	Transposición y traducción literal

Tabla 4. Resumen de los problemas de traducción encontrados.

1. Problemas pragmáticos

En esta categoría se presentaron tres de los cinco sub-problemas:

- Deixis
- Ejemplificación
- Elementos suprasegmentales

1.1. Deixis

- Uso de la primera persona del plural *we*

Según la autora las expresiones deícticas como por ejemplo *here, by my side, today*, o las que se refieren a los participantes de la comunicación, tales como: *I, all of us, as the speaker before me correctly remarked*, son ambiguas. Sin embargo, sólo pueden ser descifradas correctamente en conexión con la información del tiempo, el lugar, el autor, los receptores, etc., que está dada en el mismo texto o en el contexto del texto, como en la portada, en los encabezados introductorios, en los títulos, etc. En la categoría de la deixis la autora distingue los pronombres personales y la deixis temporal. Nord (2005)

Ejemplos:

- Only when we encounter unknown words, an unfamiliar accent, an unknown topic, or some interference in the listening environment (e.g., noise or a poor phone connection) do we think about the process more consciously.*
- Once again, given that we do not know much about the interlocutors, and that processing at the perception and parsing phases is largely covert, we can only speculate about what may be going on in the mind of the listener, with reference to the processing model.*
- We will begin by examining research into the cognitive factors that are known to affect listening success.*

Análisis de los ejemplos: Los autores del texto utilizan la primera persona del plural de forma inclusiva donde se incluye al receptor o receptores (ejemplo a). Igualmente, utilizan el plural con mucha frecuencia para expresar su propio análisis como autores del libro (ejemplo b) e informar al lector sobre la secuencia del libro (ejemplo c). En la presente traducción se omitirá

el pronombre puesto que en el discurso académico “no se utiliza casi nunca las formas explícitas “yo” o “nosotros”. La mención de la primera persona queda limitada a la desinencia verbal”.

(Cestero, Delbeque, Goethals y Laca, 2001, p. 73)

Propuesta de traducción:

- a. Solo cuando nos encontramos con palabras desconocidas, un acento poco familiar, un tema desconocido, o alguna interferencia en el entorno de audición (por ejemplo, un ruido o una mala conexión telefónica) pensamos en el proceso de manera más consciente.
- b. Una vez más, teniendo en cuenta que no sabemos mucho acerca de los interlocutores, y que el procesamiento en las fases de percepción y análisis sintáctico está encubierto en gran medida, sólo podemos especular acerca de lo que puede estar sucediendo en la mente del oyente, con referencia al modelo de procesamiento.
- c. Empezaremos examinando las investigaciones sobre los factores cognitivos que son conocidos por afectar el éxito auditivo.

Técnica utilizada: omisión. Para la traducción se omite el pronombre *we* y basta con utilizar el verbo que ya supone la persona.

1.1.1. Pronombres (*I, he, she, it*)

Ejemplos:

- a. *She also uses her understanding of the word “surprise” to suggest that this might be a radio talk show.*
- b. *It is not clear, however, whether the music and/or the segmented words have triggered the Olympics schema.*

- c. *Once again, he uses non-linguistic cues such as voice intonation and prosody, which he can process directly in the conceptualizer.*
- d. *I listened to a story about an elephant. It sounded familiar, but after I listened to the story for one time, I hardly got anything.*

Análisis de los ejemplos: Como se ve en los ejemplos, la estructura del inglés tiende a hacer explicitaciones y repeticiones de los pronombres lo cual no se utiliza en español y requieren de omisión. Como señala Vázquez Ayora (1977), el caso de las repeticiones requiere un análisis atento del contenido ya que no existe una clasificación de los casos que requieren omisión. Cabe mencionar que en los ejemplos se tomaron solo los casos que requirieron omisión.

Propuesta de traducción:

- a. También utiliza su comprensión de la palabra “sorpresa” para sugerir que puede ser un programa de entrevistas de radio.
- b. Sin embargo, no está claro si la música y / o las palabras segmentadas han desencadenado el esquema de los Olímpicos.
- c. Una vez más, utiliza las señales no lingüísticas como la entonación de voz y la prosodia que puede procesar directamente en el conceptualizador.
- d. Escuché una historia sobre un elefante, sonó familiar, pero al escucharla una vez difícilmente capté algo.

Técnica utilizada: Omisión ya que se deja la misma conjugación pero se omite el pronombre en español.

1.2. Ejemplificación

Los ejemplos ilustrados en un texto tienen la función de proporcionar explicaciones o profundizar en el tema tratado. La principal tarea del traductor es descubrir cuál es la función que cumple y debe ser analizada de forma separada en ambos textos. (Nord, 2005)

Ejemplos:

a. *On a very rudimentary level, for example, when listeners segment the lexeme “flavr” (flower) from the sounds in the phonetic representation that they have retained, a number of possible lemmas present themselves: (1) semantic: “flour” versus “flower,” which can usually be resolved by context, and (2) syntactic: “flower” (verb) versus “flower” (noun), which can be resolved by its syntactic feature: that is, its role in the sentence.*

b. *John: Sounded like “arcade” something.*

Análisis de los ejemplos: El caso (a) es un ejemplo de los lemas y lexemas que constituyen el léxico mental de los oyentes. Para su solución se buscan ejemplos en lengua meta que cumplan la misma función. En el caso (b) se muestra lo que el participante del ejemplo, John, entendió del texto en francés que escuchó previamente. Él entendió *arcade* que se pronuncia de la misma forma que la palabra *hockey* en francés. Para su solución se opta por hacer una traducción de pie de página ya que el ejemplo sirve de análisis sobre cómo esa semejanza fonética en la L1 del participante influye en su comprensión oral del texto en francés y cómo funcionan los respectivos procesamiento involucrados en la comprensión auditiva que se explican a lo largo del capítulo y se ponen en práctica a partir de este ejemplo.

Propuesta de traducción:

- a. En un nivel muy rudimentario, por ejemplo, cuando los oyentes segmentan el lexema (caza) o (cura) a partir de los sonidos de la representación fonética que se han conservado, una serie de posibles lemas se presentan: (1) semántica: “caza” frente a “casa”, que por lo general pueden ser resueltos por el contexto, y (2) sintáctica: “cura”(verbo) frente a “cura”(sustantivo), que puede ser resuelto por su función sintáctica, es decir, su papel en la oración.
- b. John: Se escuchó como “arcade”* algo
*que significa en español sala de juegos electrónicos.

Técnica utilizada: En el ejemplo (a) se hace una adaptación al español ya que se buscan ejemplos que cumplan la misma función en la lengua meta dado que la traducción va dirigida a docentes que no poseen un nivel de inglés para entenderlo en su versión original. En el ejemplo (b) se usa una ampliación ya que se traduce en un pie de página por la necesidad de dejar la palabra en su idioma original. En la ampliación solo se traduce el significado ya que los autores del libro explican posteriormente las semejanzas de estas dos palabras en los dos idiomas.

1.3 Elementos suprasegmentales

Se refiere a todos los aspectos de la organización del texto que sobrepasan los límites de algunos segmentos léxicos o sintácticos, oraciones y párrafos, formando el “tono” específico del texto. En los textos escritos los elementos suprasegmentales están señalados por medios ópticos, tales como la itálica, espaciado o negrilla, comillas, guiones y paréntesis. (Nord, 2005)

1.3.1. Comillas

Ejemplos:

- a. *In order to obtain a more complete picture of the comprehension process, each listener began “cold”: that is, she was not given any preliminary information about the text.*
- b. *Developed to describe the unilingual speaker, this “blueprint” outlines how communicative intentions are formulated into actual speech by passing through a number of processing components that tap into different knowledge sources.*
- c. *Two types of short listening texts were presented: (1) “non-matching schema type” texts where initial linguistic information was not congruent with subsequent linguistic information, and (2) “matching schema type” texts where subsequent information*

Análisis de los ejemplos: En el ejemplo (a) los autores usan las comillas para indicar que este es un término que no es académico y que no se relaciona directamente con el tema del libro. En el ejemplo (b) los autores utilizan las comillas para hacer uso de términos propios de otras áreas como la arquitectura en este caso. En el ejemplo (c) las comillas señalan que se está haciendo un uso especial de términos que no son muy familiares, pero necesarios para utilizarlos en un sentido especializado.

Propuesta de traducción:

- a. Con el fin de obtener una imagen más completa del proceso de comprensión, cada oyente comenzó en “frío”, es decir, que no se les dio ninguna información preliminar sobre el texto.

- b. Desarrollado para describir el hablante monolingüe, este “diseño” describe cómo las intenciones comunicativas se formulan en habla real pasando a través de una serie de componentes de procesamiento que aprovechan diferentes fuentes de conocimiento.
- c. Dos tipos de textos auditivos cortos fueron presentados: (1) los textos “tipo esquema no coincidente” donde la información lingüística inicial no era congruente con la información lingüística subsecuente, y (2) los textos “tipo esquema coincidente” donde la información subsecuente fue congruente con el input lingüístico inicial.

Técnica utilizada: En todos los ejemplos se utilizó la traducción literal ya que se encuentra sus equivalentes en español.

2. Problemas culturales

En esta categoría se encontraron dos de los cinco sub-problemas de la categoría general.

- Convenciones culturales y de comportamiento
- Figuras de estilo

2.1. Convenciones culturales y de comportamiento

“En cada proceso de traducción o interpretación están involucrados dos sistemas culturales con sus respectivas convenciones de comportamiento (= culturemas). Estas no serán distintas en todos los casos, pero donde son distintas, puede haber problemas de comunicación. Entonces el traductor tiene que decidir si adapta o no las convenciones a la cultura meta” (2009, p. 28)

2.1.1. Nombres propios

Ejemplos:

- a) *There will be an amazing hockey game between the Soviet Stars and the Canadians at the Forum. Remember the date: Friday, December 31 at 7:00 p.m. at the Montreal Forum!*
- b) *The first text dealt with the Ecuador gold rush and the second text was about the rock group U2.*

Análisis de los ejemplos: Estos ejemplos ilustran varios casos de nombres propios. Dado el contexto en el que son presentados los nombres de Forum de Montreal y grupo de rock U2 no se considera que generen confusión entre los lectores del libro y se opta por mantenerlos igual para su traducción. Para el caso de nombres de países, días de la semana y meses del año, no resulta un problema difícil de solucionar ya que se conoce su equivalente en lengua meta. Sin embargo, los nombres propios pueden llegar a ser un problema de traducción en contextos específicos y debido a esto no se deben pasar por alto.

Propuesta de traducción:

- a. Habrá un partido extraordinario de hockey entre las Estrellas Soviéticas y los Canadienses en el Forum! Recuerde la fecha: Es el viernes 31 de diciembre a las 7pm en el Forum de Montreal!
- b. El primer texto trataba sobre la fiebre del oro en el Ecuador y el segundo texto trataba acerca del grupo de rock U2.

Técnica utilizada: Préstamo para el caso de Forum de Montreal y grupo de rock U2 ya que se integra los términos del texto de partida al texto meta. Para el caso de nombres de países, los días de la semana y meses del año se recurre a su equivalente en lengua meta.

2.1.2 Siglas

Las siglas constituyen un problema de traducción ya que estas se traducen de distintas formas. Dependiendo de si se trata de una empresa u organismo que no son necesariamente reconocidos se debe traducir el nombre y a continuación poner la sigla entre paréntesis seguido por “por sus siglas en inglés” o la sigla seguida de su explicitación en inglés. Cuando la sigla proviene de organismos mundialmente reconocidos, por lo general tiene su propia traducción en cada uno de los idiomas. En este caso se escribe el nombre completo y la sigla entre paréntesis. Algunas siglas relacionadas con la medicina sobre enfermedades también poseen una traducción predeterminada. Para las siglas de nombres de países o nombres de cargos el traductor debe documentarse ya que algunas siglas pueden tener una traducción estandarizada y otras no (Trusted Translations, 2012).

Ejemplos:

- a. *Everyday I listen to BBC and the news.*
- b. *Over time, both ESL learners in the US and English as a Foreign Language (EFL) learners in Japan improved in speed and accuracy of implied meanings; however, the magnitude of improvement for speed was much greater for the ESL learners and the magnitude of increase for accuracy was much greater for the EFL learners.*
- c. *Finally, in their validation of the Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ), Vandergrift et al. (2006) determined that metacognitive knowledge, as tapped by participant questionnaire responses, was able to explain about 13 percent of the variance in L2 listening performance of university-level language learners.*

Análisis de los ejemplos: el ejemplo (a) ilustra parte del fragmento de diario de escucha de un aprendiz de la L2. La sigla se refiere a la Corporación Británica de Radiodifusión, una reconocida compañía de servicio público de radio, televisión e internet de Reino Unido. Esta sigla es reconocida a nivel internacional dado que cuenta con una red de más de 100 ciudades capitales de todo el mundo, por lo tanto el lector de la traducción podría captar fácilmente el mensaje citado por el autor del texto. Para la presente traducción se optará por dejar la misma sigla de dicha compañía. El ejemplo (b) ilustra el mejoramiento de la velocidad de interpretación en estudiantes de inglés como segunda lengua en Estados Unidos e inglés como lengua extranjera en Japón. Las siglas ESL y EFL se usan con frecuencia en el libro. Dado que en el capítulo 2 los autores explicitan el significado de la sigla ESL y en el capítulo 4 el significado de la sigla EFL se opta por mantener las siglas en inglés. También se encontró evidencia del uso de estas siglas (ESL y EFL) en textos académicos en español. La sigla del inglés US tiene su equivalente reconocido en español donde se puede consultar en el diccionario panhispánico de dudas de la RAE. El ejemplo (c) ilustra las conclusiones a las que llegaron los autores Vandergrift et al., sobre el conocimiento metacognitivo de los aprendices a través de un cuestionario con nombre ya reconocido y cuyas siglas no tienen equivalente en español. Al igual que en el ejemplo (a) los autores del texto explicitan el significado de la sigla lo que facilita la comprensión del lector.

Propuesta de traducción:

- a. Todos los días escucho la BBC y las noticias.
- b. A través del tiempo, tanto los aprendices de ESL en EE.UU. como los aprendices de Inglés como Lengua Extranjera (EFL) en Japón mejoraron en la velocidad y la precisión del significado explícito.

- c. Finalmente, en su validación del Cuestionario de la Concientización Metacognitiva de la Escucha (MALQ, por sus siglas en inglés), Vandergrift et al. (2006) determinaron que el conocimiento metacognitivo, como se dejó en las respuestas del cuestionario por los participantes, era capaz de explicar cerca del 13 por ciento de la varianza en el desempeño de la escucha de la L2 de los aprendices de lenguas de nivel universitario.

Técnica utilizada: para el ejemplo (a y c) se utiliza el préstamo, ya que se toma la misma sigla del inglés. Para el ejemplo (b) igualmente se opta por el préstamo, salvo para la sigla *US* para la que se utiliza su equivalente acuñado.

2.1.2. Interjecciones

Ejemplos:

- a. *After parsing this lengthy utterance (and we cannot be certain that he has even been attentive to it), Sam presumably draws on his knowledge stores (world, discourse, and pragmatic), in concert with his lexicon, to send a neutral back-channelling cue “uhuh” to his interlocutor. What this signals is not certain; Sam may just want to get on with the directions (without really understanding what “tin” means), he may be signalling comprehension without explicit confirmation, or he may be signalling an increased sense of confusion.*
- b. *Sam adds the interjection “oh,” which, in addition to signalling comprehension, may suggest an unanticipated step in the directions for making curry.*

Análisis de los ejemplos: el ejemplo (a) es un escenario que los autores citan para explicar la comprensión oral interactiva. La interjección expresada por el aprendiz se dejará de

la misma forma en el texto meta ya que los autores del libro señalan que el significado de esta interjección no es certero. En la interjección del ejemplo (b) los autores señalan que significa una señal de comprensión por parte del aprendiz. Dadas las explicaciones de los autores del libro sobre el significado de estas interjecciones, el lector no tendría dificultad en comprenderlas en el texto en inglés. Para la traducción de la primera interjección se optó por traducir de la misma forma en que aparece en el texto de partida. Para la segunda interjección se optó por su equivalente en español.

Propuesta de traducción:

- a. Después del análisis sintáctico de esta larga locución (y no podemos estar seguros de que haya estado atento a la locución), Sam presuntamente recurre a su almacenamiento de conocimientos (del mundo, discursivo y pragmático) en sintonía con su léxico para enviar una señal de comunicación no verbal “uhuh” a su interlocutor. Lo que esto señala no es certero; puede que Sam solo quiera seguir adelante con las instrucciones (sin realmente entender lo que significa “envase”), puede que él esté señalando comprensión sin confirmación explícita o puede estar señalando un aumento de sensación de confusión.
- b. Sam añade la interjección “ah” que además de ser una forma de expresar que se ha comprendido, puede sugerir un paso inesperado en las instrucciones para hacer curry.

Técnica utilizada: para el primer ejemplo se recurre al préstamo ya que se toma la interjección tal cual como aparece en el texto de partida. Para el segundo ejemplo se utilizó su equivalente en español.

2.2. Figuras de estilo

Para los casos de metáforas, figuras de estilo como el léxico adoptado de otras áreas, registros de habla informal en un texto formal, dialectos sociales o regionales o el uso metonímico de las palabras, el traductor debe examinar si la elección de ciertas palabras en un texto es común o al menos estandarizada para otros tipos de texto o si en cambio puede ser considerada original o extravagante. Si el propósito de traducción consiste en preservar ciertas características estilísticas del texto, las decisiones del traductor deben estar subordinadas a este fin. (Nord, 2005). En la presente traducción las figuras de estilo que se evidenciaron fueron los registros de habla informal.

2.2.1. Registros de habla informal o coloquial

Ejemplos:

- a. *In the end, he has built a coherent situation representation of the text that is totally “off the mark.”*
- b. *In other words, he should not have to fake comprehension to save face in front of his friend.*
- c. *In order to be polite, he likely played along with Vikram’s goal until it was acceptable for him to intimate his more tacit goal.*
- d. *The listener’s ability to deal with a comprehension problem in an interactive context will depend on a number of affective factors, such as willingness to take risks, fear of losing face, assertiveness, and motivation.*

Análisis de los ejemplos: En el ejemplo (a) la expresión significa en español incorrecto o inadecuado, su significado en inglés se define como: *not quite exactly right*. En el ejemplo (b) la

expresión en español equivale a “quedar bien”, en inglés se define como: *avoid humiliation or embarrassment, preserve dignity*. En el ejemplo (c), la expresión se traduce al español como “seguir la corriente” y se define en inglés como: *to seem to support or be friendly to someone or something*. Contrario al ejemplo (b), el ejemplo (d) se traduce en español con la expresión “pasar vergüenza” o “quedar mal”. En inglés se define como: *be embarrassed or humiliated, especially publicly*. Las definiciones de los términos coloquiales se tomaron de la página en línea *The Free Dictionary*.

Propuesta de traducción:

- a. Al final, ha construido una representación coherente de la situación del texto pero que está totalmente incorrecta.
- b. En otras palabras, Sam no tendría que fingir que comprende para quedar bien frente a su amigo.
- c. Para ser educado, probablemente le siguió la corriente al propósito que tenía Vikram, hasta que fue aceptable darle a entender su objetivo más tácito.
- d. La habilidad del oyente para manejar un problema de comprensión en un contexto interactivo dependerá de una serie de factores afectivos, tales como la voluntad de tomar riesgos, el miedo a pasar vergüenza, la asertividad y la motivación.

Técnica utilizada: en los ejemplos (b, c y d) se aplicó la adaptación ya que se encuentran términos en la lengua meta que cumplen la misma función. En el ejemplo (a) se optó por una equivalencia formal, ya que no se encontró un modismo que exprese la misma idea que en inglés.

3. Problemas lingüísticos

En esta categoría se presentaron dos de los cuatro sub-problemas:

- Léxico especializado
- Coherencia y cohesión

3.1. Léxico especializado

Aunque hay cierto léxico especializado que tiene traducción por su correspondiente en la lengua meta, puede resultar desconocido para los lectores o puede diferir en el significado o en la connotación estilística. En muchos casos, este léxico no puede usarse en el texto meta respectivo y debe ser reemplazado por paráfrasis o sinónimos. (Nord, 2005)

Ejemplos:

- a. *As seen at the lower end of Figure 3.1, speakers can monitor their own speech at two points in the process: as inner speech, after the thought has been grammatically and phonologically formulated, and as overt speech, after actual verbalization of the formulated thought (via the articulator).*
- b. *The comprehension process now continues with the parser in charge of the analysis of the phonetic representation output from the acoustic-phonetic processor.*
- c. *Using bottom-up processing, informed by top-down processing from the conceptualizer, the parser attempts to segment the sound stream into meaningful units, through phonological analysis and word retrieval from the listener's mental lexicon.*
- d. *Garcia (2004) arrived at similar conclusions concerning the comprehension of conversational implicatures (inferring the attitude and intentions underlying indirect requests) and speech acts (comprehending requests and corrections).*

Análisis de los ejemplos: para los ejemplos (a y b) los términos mencionados hacen referencia al campo de la psicolingüística y son propios del autor Levelt (1993) citado por los autores del libro. Para obtener su correcto equivalente en español se hizo una documentación de textos académicos en español que trataran sobre el tema de estos términos (los componentes de procesamiento implicados en la producción y comprensión del habla). Igualmente para los ejemplos (c y d) también se recurrió a la documentación de textos académicos en español que evidenciaron el uso de estos términos.

Propuesta de traducción:

- a. Como se ve en el extremo inferior de la figura 3.1, los hablantes pueden controlar su propia habla en dos puntos del proceso: como habla interior, después de que el pensamiento ha sido formulado gramatical y fonológicamente, y como habla manifiesta, después de la verbalización real del pensamiento formulado (por medio del articulador).
- b. El proceso de comprensión ahora continúa con el analizador sintáctico encargado del análisis del output de la representación fonética recibido por el procesador acústico-fonético.
- c. Usando el procesamiento inductivo, informado por el procesamiento deductivo del conceptualizador, el analizador sintáctico intenta segmentar el flujo sonoro en unidades significativas mediante el análisis fonológico y la recuperación de palabras del léxico mental del oyente.
- d. García (2004) llegó a conclusiones similares con respecto a la comprensión de las implicaturas conversacionales (infiriendo la actitud e intenciones subyacentes de las

peticiones indirectas) y actos de habla (la comprensión de peticiones y las correcciones).

Técnica utilizada: Equivalente acuñado, se encuentran los términos utilizados en la lengua meta para este tipo de términos. En el caso del ejemplo (c) se encontró varios textos en español que hablan de este tipo de procesamiento.

3.2 Coherencia y cohesión

La coherencia del texto se mantiene con el orden cronológico de los detalles de la información, la progresión temática, y la acentuación de elementos temáticos significativos. Por lo tanto, para mantener una buena coherencia del texto deben utilizarse las estructuras específicas y apropiadas de la lengua meta, (Nord, 2005). Los problemas de coherencia y cohesión identificados en la presente traducción fue el uso de – *ing* del inglés.

3.2.1 Terminación –*ing*

Es importante entender la función de las palabras terminadas en –*ing* para encontrar la traducción correcta, de lo contrario se puede caer en un error de traducción.

Ejemplos:

- a. *In contrast to L2 reading comprehension research, very few theoretical models have been elaborated for L2 listening comprehension.*
- b. *Given our interest in synthesizing information and establishing some central claims about L2 listening, we are opting for a descriptive model whose goal is to “synthesize the most important evidence in order to explain, in accessible terms, how a cognitive process works” (Grabe, 2009, p. 84).*

- c. *Some sounds are retained for processing (the number will depend on the listener's language proficiency) and are quickly displaced by other incoming sounds.*
- d. *Listeners generally apply pragmatic knowledge to determine a speaker's intention by elaborating on what they heard, using linguistic, cultural, and contextual information.*

Análisis de todos los ejemplos: En inglés el uso de *-ing* tiene diferentes funciones sintácticas tales como sustantivo (ejemplo a) infinitivo (ejemplo b), adjetivo (ejemplo c), y gerundio (ejemplo d). Su correcta traducción dependerá de su función en la oración para decidir si cambia o no la forma gramatical.

Propuesta de traducción:

- a. A diferencia de la investigación de comprensión de lectura de la segunda lengua, muy pocos modelos teóricos han sido elaborados para la comprensión oral de la segunda lengua.
- b. Dado nuestro interés en sintetizar la información y establecer algunas afirmaciones fundamentales sobre la comprensión oral de la segunda lengua, optamos por un modelo descriptivo, cuyo objetivo es “sintetizar la evidencia más importante con el fin de explicar, en términos accesibles, cómo funciona un proceso cognitivo” (Grabe, 2009, p. 84).
- c. Algunos sonidos son retenidos para su procesamiento (el número dependerá del dominio del idioma del oyente) y rápidamente desplazados por otros sonidos entrantes.
- d. Los oyentes generalmente aplican el conocimiento pragmático para determinar la intención del hablante elaborando lo que escucharon, utilizando información lingüística, cultural y contextual.

Técnica utilizada: Transposición para los ejemplos (a, b y c) ya que se requiere un cambio de categoría gramatical en español. Es importante entender que el gerundio hispánico no tiene nada que ver con el gerundio “inglés”. Su función gramatical es completamente distinta. En el caso (d) se recurrió a la traducción literal ya que se mantiene la misma categoría gramatical del gerundio utilizado en el texto original.

Cabe resaltar que en el presente trabajo la palabra *listening* se encuentra a lo largo de todo el texto y con diferentes funciones, por esto hemos decidido presentar este caso en particular; se tradujo como *escucha o comprensión oral*, ya que estos términos son utilizados por los autores de distintas formas.

Ejemplos:

- a. *Listening is a complex cognitive skill.*
- b. *For most of us, the first real confrontation with the complexities of listening comes when we learn a new language and have to identify and remember something meaningful in a largely incomprehensible speech stream.*
- c. *In contrast to L2 reading comprehension research, very few theoretical models have been elaborated for L2 listening comprehension.*
- d. *The role of prior knowledge in facilitating listening comprehension prompts the current methodological principle of providing listeners with a context.*

Análisis de los ejemplos: en los ejemplos (a y b) los autores hablan de *listening* como la habilidad de escuchar. En los ejemplos (c y d) los autores hacen referencia a *listening comprehension* como el proceso de comprender la lengua hablada en la L2.

Propuesta de traducción:

- a. La escucha es una habilidad cognitiva compleja.
- b. Para la mayoría de nosotros, la primera confrontación real con las complejidades de la escucha llega cuando aprendemos un nuevo idioma y tenemos que identificar y recordar algo significativo en el flujo del habla que resulta en gran parte incomprensible.
- c. A diferencia de la investigación sobre la comprensión de lectura de la L2, muy pocos modelos teóricos han sido elaborados para la comprensión oral de la L2.
- d. El rol del conocimiento previo para facilitar la comprensión oral da lugar al principio metodológico actual de ofrecer un contexto a los aprendices.

Técnica utilizada: En los ejemplos (a y b) se utilizó la traducción literal ya que en español esta habilidad se expresa de la misma forma. En los ejemplos (c y d) se recurrió a la adaptación ya que este término es el que se utiliza para hablar sobre este proceso en español en los textos académicos.

8. Conclusiones

El presente estudio se enmarca dentro de un proyecto de investigación sobre los problemas de traducción en el marco del grupo de traducción Traduterm de la Escuela de Ciencias del Lenguaje. Este trabajo de investigación se realizó con el propósito de continuar con el proceso de traducción del libro *Teaching and Learning Second Language Listening, Metacognition in Action* por Vandergrift y Goh ya que aporta una temática relevante para los maestros en lenguas extranjeras. Llevar a cabo este trabajo nos permitió darnos cuenta de la complejidad de estos estudios y la diversidad de enfoques que encierra la teoría de la traducción, un campo muy interesante pero limitado en nuestra carrera de licenciatura en lenguas extranjeras.

Durante el desarrollo de la traducción del inglés al español del capítulo tercero y cuarto del libro *Teaching and Learning Second Language Listening, Metacognition in Action*, se concluye que:

- El proceso de traducción cíclico o *Looping model* implementado en este trabajo nos permitió conocer la situación comunicativa de ambos textos inmersos en la traducción, identificando los elementos situacionales y culturales gracias al análisis textual del texto de partida y texto meta.
- El proceso de identificación de los problemas de traducción resultó mucho más organizado y definido teniendo como herramienta la taxonomía planteada por Nord ya que esta clasificación nos permitió identificar más fácilmente las características propias del inglés tales como la repetición de los pronombres personales, el uso de *ing* y la voz pasiva. Para ayudarnos a reformular estas estructuras propias del inglés al español se recurrió principalmente a las técnicas de omisión y transposición. Esta

última resultó de particular importancia ya que la mayoría de problemas presentados fueron el uso de – *ing* en inglés que equivale a un estilo gramatical diferente al traducirlo al español y al recurrir a la transposición se pudo expresar el mensaje de una forma más clara, precisa y familiar en la lengua meta.

- Para los problemas de tipo culturales relacionados con expresiones informales y problemas lingüísticos relacionados con el léxico especializado se recurrió a la documentación de diccionarios de modismos en inglés y textos académicos que trataran sobre el tema que abarca los términos especializados que se evidenciaron. La documentación es de gran utilidad ya que como señala Hurtado, esta estrategia es una de las capacidades que caracterizan al traductor de otros profesionales con conocimientos en lenguas extranjeras. Así mismo, las técnicas más recurrentes que se aplicaron para solucionar estos problemas fueron el préstamo y la equivalencia.
- Durante el proceso de traducción también surgió la identificación de otros problemas de traducción como las siglas y las interjecciones que aunque no están clasificadas en la taxonomía de Nord representan un problema de traducción debido a que en algunos casos ya existe una traducción estandarizada o predeterminada en lengua meta.
- El análisis de las muestras de problemas de traducción del libro también resultó de gran utilidad ya que sirve para clarificar el porqué de los problemas y determinar sus funciones en el texto.

Por un lado, la realización de este trabajo investigativo ha sido muy satisfactorio ya que con este estudio hemos aportado información valiosa para otros estudiantes interesados en profundizar en esta disciplina y además hemos contribuido a la traducción de los cuatro capítulos para los docentes interesados en leer el texto en español. Por otro lado, este estudio ha sido un

aprendizaje significativo para nuestra formación profesional ya que esta práctica nos permitió analizar en profundidad la lengua de partida, sus elementos pragmáticas, culturales y lingüísticas que la caracterizan y así reformularlos al español, nuestra lengua materna.

9. Bibliografía

- Bell, R. (1991). *Translation and translating*. Londres: Longman.
- Catford, J. C. (1965). *A linguistic theory of translation*. (31). London: Oxford University Press.
- Cestero, A., Delbecque, N., Goethals, P. y Laca, B. (2001) *Guía didáctica del discurso académico escrito ¿cómo se escribe una monografía?* Madrid: Edinumen
- García, J. y Díaz, L. (2008). *Análisis de los problemas de traducción de los subcapítulos 9 y 10 del libro Des enfants lecteurs et producteurs des textes por Jesette Jolibert y Christine Sraïki*. (Tesis para optar al título de licenciatura en lenguas extranjeras inglés-francés). Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- García Yebra, V. G. (1982). *Teoría y práctica de la traducción*. Madrid: Gredos.
- Gil Bardají, A. (2008). Traducción, Hegemonía e intercambio cultural. *Quimera*. (295). 17-19.
- Hatim, B., y Mason, I. (1990). *Teoría de la traducción: una aproximación al discurso*. Barcelona: Ariel, 1995.
- Hermans, T. (1991). Translational norms and correct translations. *Translation studies: The state of the art*.
- Hewson, L., y Martin, J. (1991). *Redefining translation: the variational approach*. London: Routledge.
- House, J. (1977). *A model for translation quality assessment*. Tubinga: Gunter Narr
- Hurtado, A. (2001). *Traducción y traductología*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Larson, M. (1989). *La traducción basada en el significado*. Buenos Aires: Editorial Eudeba.
- López, R. (2011). *Análisis de la transposición y su aplicación en la traducción del inglés al español del libro The miracle of water (El milagro del agua) del Dr. Masaru Emoto*.

- (Tesis para optar al título de licenciatura en lingüística aplicada con mención en traducción). Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, Ecuador.
- Lvónskaya, Z. (1997). *Problemas actuales de la traducción*. Granada: Método Ediciones.
- Margot, J. (1979). *Traducir sin traicionar*. Madrid: Ediciones Cristiandad, 1987.
- Meneses Gue, I. (2015). *Análisis, categorización y solución de problemas de traducción de los dos primeros capítulos del libro "Teaching and learning second language listening, metacognition in action" de Larry Vandergrift y Christine C. M. Goh (2012)*. (Tesis para optar al título de licenciatura en lenguas extranjeras inglés-francés). Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Nida, E. A., y Taber, C. R. (1969). *La traducción: teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Nord, C. (2005). *Text analysis in translation: theory, methodology and didactic application of a model for translation-oriented text analysis*. 2 ed. New York: Editions Rodopi B. V.
- Nord, C. (2009). El funcionalismo en la enseñanza de traducción. *Mutatis Mutandis*. (2), 3-35.
Recuperado de
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis/article/view/2397/2080>
- Nord, C. (2010). Las funciones comunicativas en el proceso de traducción: Un modelo cuatrifuncional. *Núcleo*, 22(27), 239-255. Recuperado de
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97842010000100010&lng=en&tlng=.
- Reiss, K. (1983). Adequacy and equivalence in translation. *The Bible Translator*. (34), 301-308

Reiss, K. y Vermeer, H. (1996). *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*.

Madrid: Akal.

Seleskovitch, D., y Lederer, M., (1984). *Interpréter pour traduire*, Col. Traductologie. 1 ed.

París : Didier Érudition.

Snell-Hornby, M. (1988). *Translation studies: An integrated approach*. Amsterdam: John

Benjamins Publishing.

Toury, G. (1980). *In Search of a Theory of Translation*. The Porter Institute of Poetics and

Semiotics, Tel Aviv University.

Traducción de siglas. (2012 junio 6). [Blog]. Trusted Translation. Recuperado de [http://blog-de-](http://blog-de-traducccion.trustedtranslations.com/traducccion-de-siglas-2012-06-06.html)

[traducccion.trustedtranslations.com/traducccion-de-siglas-2012-06-06.html](http://blog-de-traducccion.trustedtranslations.com/traducccion-de-siglas-2012-06-06.html)

Valencia Giraldo, M. (2013). *Análisis de problemas y estrategias de resolución en la traducción*

del capítulo 2 del libro L'eveil aux langues à l'école primaire" de Michel Candelier.

(Tesis para optar al título de licenciatura en lenguas extranjeras inglés-francés).

Universidad del Valle, Cali, Colombia.

Vázquez Ayora, G. (1977). *Introducción a la Traductología*. Washington D.C: George Town

University Press

Vinay, J. P., y Darbelnet, J. (1958/1995). *Comparative stylistics of French and English: a*

methodology for translation. Amsterdam: John Benjamins, 1995.

Zamora Sánchez, L. (2011). *Análisis de problemas y aplicación de técnicas de solución en la*

traducción del texto "Globalization and the politics of translation studies" de Anthony

Pym Lina. (Tesis para optar al título de licenciatura en lenguas extranjeras inglés-

francés). Universidad del Valle, Cali, Colombia.

Diccionarios de consulta:

Cambridge Dictionary. Recuperado de <http://dictionary.cambridge.org/us/>

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.^a ed.). Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>

Reverso Traducción. Recuperado de http://www.reverso.net/text_translation.aspx?lang=ES

Richards, J., Platt, J. y Platt, H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. London: Longman group UK limited.

THE FREE DICTIONARY. Recuperado de <http://idioms.thefreedictionary.com/>

10. Anexo A. Muestra del corpus

1. Problemas pragmáticos:

Pronombre we del capítulo 3

Texto en inglés	Traducción
Processing of rapid speech in our first language is mostly implicit, effortless, and automatic, with little conscious attention to what we are doing as we comprehend.	El procesamiento del habla rápida en nuestra lengua materna es prácticamente implícito, sin esfuerzo y automático, con poca atención consciente a lo que estamos haciendo, a medida que comprendemos .
Only when we encounter unknown words, an unfamiliar accent, an unknown topic, or some interference in the listening environment (e.g., noise or a poor phone connection) do we think about the process more consciously.	Sólo cuando nos encontramos con palabras desconocidas, un acento poco familiar, un tema desconocido, o alguna interferencia en el entorno de audición (por ejemplo, un ruido o una mala conexión telefónica) pensamos en el proceso de manera más consciente.
For most of us, the first real confrontation with the complexities of listening comes when we learn a new language and have to identify and remember something meaningful in a largely incomprehensible speech stream.	Para la mayoría de nosotros, la primera confrontación real con las complejidades de la escucha llega cuando aprendemos un nuevo idioma y tenemos que identificar y recordar algo significativo en el flujo del habla que es incomprensible en su gran parte.
In this chapter, we will continue to examine the cognitive architecture for comprehension with the help of a theoretical model of L2 listening comprehension.	En este capítulo, continuaremos examinando la arquitectura cognitiva de la comprensión con la ayuda de un modelo teórico de comprensión oral de la L2.
We will describe the model and demonstrate how it represents a synthesis of the cognitive skills, discussed in the previous chapter, encapsulated into one coherent system.	Describiremos el modelo y demostraremos de qué manera representa una síntesis de las habilidades cognitivas, discutidas en el capítulo anterior, resumidas en un sistema coherente.
After demonstrating how this model captures what we currently know about listening, we will illustrate how the various processing	Después de demostrar cómo este modelo recopila lo que sabemos actualmente sobre la escucha, ilustraremos cómo los diversos

components in this model might operate during listening, for both one-way and interactive listening.	componentes del procesamiento en este modelo podrían operar durante la escucha, tanto para la comprensión oral interactiva y la no interactiva.
As we have already seen, listening is anything but a passive activity; we will continue to discover how listeners are actively engaged on many levels as they build comprehension.	Como ya hemos visto, la escucha es cualquier cosa menos una actividad pasiva. Seguiremos descubriendo cómo los oyentes participan activamente en muchos niveles a medida que construyen la comprensión.
We will attempt to synthesize into one coherent model what we know listeners need to do to comprehend speech.	Trataremos de sintetizar en un modelo coherente lo que sabemos sobre lo que necesitan hacer los oyentes para comprender el habla.
Models are helpful to account for what we know about a construct, provide a coherent explanation for how the parts work together.	Los modelos son útiles para dar cuenta de lo que sabemos acerca de un constructo, proporcionar una explicación coherente de cómo las partes trabajan juntas, y proporcionar un punto de partida para nuevas investigaciones sobre el constructo.
Given our interest in synthesizing information and establishing some central claims about L2 listening, we are opting for a descriptive model, whose goal is to “synthesize the most important evidence in order to explain, in accessible terms, how a cognitive process works” (Grabe, 2009, p. 84).	Dado nuestro interés en sintetizar la información y establecer algunas afirmaciones fundamentales sobre la escucha de la L2, optamos por un modelo descriptivo, cuyo objetivo es “sintetizar la evidencia más importante con el fin de explicar, en términos accesibles, cómo funciona un proceso cognitivo” (Grabe, 2009, p. 84).
We are proposing a model for listening comprehension that builds on a model of speech production, mirrored by a comprehension processing side, developed by Levelt .	Estamos proponiendo un modelo para la comprensión auditiva que se basa en un modelo de producción oral, reflejado en una parte del procesamiento de la comprensión, desarrollado por Levelt.
We will then elaborate the comprehension side to incorporate the information about cognitive processing and knowledge sources discussed	Seguidamente, elaboraremos el lado de la comprensión para incorporar la información acerca del procesamiento cognitivo y las

in the previous chapter.	fuentes de conocimiento discutidas en el capítulo anterior.
The mental representation is more than just a simple replica of text in memory: we likely do not retain the actual words but are left with a representation of those words in memory.	La representación mental es algo más que una simple réplica de texto en la memoria: probablemente no retenemos las palabras exactas sino que se dejan con una representación de esas palabras en la memoria.
However, given that the goal of this chapter is to elucidate a descriptive model of listening comprehension, we have chosen to use the word “representation” instead of “model,” so as not to confuse readers.	Sin embargo, dado que el objetivo de este capítulo es dilucidar un modelo descriptivo de la comprensión auditiva, hemos optado por utilizar la palabra “representación” en lugar de “modelo”, para evitar confusión entre los lectores.
We will illustrate how this can occur, using the think-aloud protocols of an L2 listener attempting to comprehend an aural text.	Ilustraremos la forma en que esto puede ocurrir, utilizando los protocolos de pensamiento en voz alta de un oyente de L2 que trata de comprender un texto oral.
We will analyze the think-aloud protocols for insights they can give us into the workings of the comprehension model represented in Figure 3.1 and the mental representation of the text that John is developing.	Analizaremos los protocolos de pensamiento en voz alta para las percepciones que nos puedan dar información sobre el funcionamiento del modelo de comprensión representado en la figura 3.1 y la representación mental del texto que John está desarrollando.
Given that we do not know much about John, and that processing in the perception and parsing phases is largely covert, we can only speculate about what is happening, based on the limited information revealed by John as he grapples with the text.	Dado que no se sabe mucho acerca de John, y que el procesamiento en las fases de percepción y análisis sintáctico está encubierto en gran medida, sólo podemos especular lo que está sucediendo basados en la limitada información revelada por John mientras lidia con el texto.
We will analyze the exchanges between the two speakers, focusing primarily on the responses of Sam, the less proficient partner.	Analizaremos los intercambios entre los dos hablantes, centrándonos principalmente en las respuestas de Sam, el compañero menos

	competente.
We will examine his responses for any insights they can provide into the workings of the comprehension and production processing model illustrated in Figure 3.1	Examinaremos sus respuestas para ofrecer alguna percepción sobre el funcionamiento del modelo de procesamiento de comprensión y producción ilustrado en la Figura 3.1
Once again, given that we do not know much about the interlocutors, and that processing at the perception and parsing phases is largely covert, we can only speculate about what may be going on in the mind of the listener, with reference to the processing model.	Una vez más, teniendo en cuenta que no sabemos mucho acerca de los interlocutores, y que el procesamiento en las fases de percepción y análisis sintáctico está encubierto en gran medida, sólo podemos especular acerca de lo que puede estar sucediendo en la mente del oyente, con referencia al modelo de procesamiento.
Before beginning our analysis, we need to highlight two important features of this exchange.	Antes de comenzar nuestro análisis, hay que destacar dos características importantes de este intercambio.
Although it is not clear whether Sam has fully understood, we do know that the word “tin” (not closely related to the activated schema) apparently was not understood.	Aunque no está claro si Sam ha entendido completamente, lo que sí sabemos es que la palabra “envase” (que no está estrechamente relacionado con el esquema activado) al parecer no fue entendida.
After parsing this lengthy utterance (and we cannot be certain that he has even been attentive to it), Sam presumably draws on his knowledge stores (world, discourse, and pragmatic), in concert with his lexicon, to send a neutral back-channelling cue “uhuh” to his interlocutor.	Después del análisis sintáctico de esta larga locución (y no podemos estar seguros de que haya estado atento a la locución), Sam presuntamente recurre a su almacenamiento de conocimientos (del mundo, discursivo y pragmático) en sintonía con su léxico para enviar una señal de comunicación no verbal “uhuh” a su interlocutor.
Although we cannot be fully certain, ostensibly Sam was likely able to process Vikram’s utterances relatively fluently, except when he encountered unfamiliar words.	Aunque no podemos estar totalmente seguros, aparentemente Sam fue capaz de procesar las locuciones de Vikram de forma relativamente fluida, excepto cuando se encontró con palabras desconocidas.

All of this is speculation, of course, given that we know nothing about how and why the exchange began.	Todo esto es especulación, por supuesto, dado que no sabemos nada acerca de cómo y por qué se inició el intercambio.
Nevertheless, in this chapter we have attempted to present a synthesis of the processing components that underlie and support L2 listening comprehension.	No obstante, en este capítulo hemos tratado de presentar una síntesis de los componentes de procesamiento que subyacen y apoyan a la comprensión oral de la L2.
We did this through the use of a theoretical working model. We then attempted to illustrate the workings of this model in a more concrete way.	Hicimos esto mediante el uso de un modelo de trabajo teórico. Posteriormente, tratamos de ilustrar el funcionamiento de este modelo de forma más concreta.

Pronombre **we** del capítulo 4:

Texto en inglés	Traducción
This chapter will examine what we currently know about the factors related to L2 listening.	Este capítulo examinará lo que actualmente conocemos sobre los factores relacionados con la escucha de la L2.
We will begin by examining research into the cognitive factors that are known to affect listening success.	Empezaremos examinando las investigaciones sobre los factores cognitivos conocidos por afectar el éxito en la comprensión oral.
Much of what we know about the relationship between metacognition and successful L2 listening comes from research into the strategies of skilled listeners.	Mucho de lo que sabemos sobre la relación entre la metacognición y el éxito en la escucha de la L2 viene de las investigaciones de las estrategias de los oyentes con experiencia.
Determining the potential contribution of L1 listening to L2 listening ability is important because we may be inadvertently measuring L1 listening ability in our assessment of L2 listening and erroneously calling it L2 listening ability (Bernhardt & Kamil, 1995).	Determinar la contribución potencial de la comprensión de escucha de la L1 hacia la habilidad de comprensión de escucha en la L2 es importante porque podemos estar inadvertidamente midiendo la habilidad de comprensión oral de la L1 en nuestra evaluación de escucha de la L2 y

	erróneamente tomar esto por la habilidad de escucha de la L2 (Bernhardt & Kamil, 1995).
As we will see later in our discussion of metacognitive knowledge, skilled listeners appear to be more successful because they are able to focus more on the semantic cues and not get hung up on processing syntactic cues that contribute less to the overall meaning of a text.	Como veremos más adelante en nuestra discusión del conocimiento metacognitivo, los estudiantes con más experiencia parecen ser más exitosos porque son capaces de enfocarse más en las entradas semánticas y no quedarse atascados en el procesamiento de las entradas sintácticas que contribuyen a reducir el significado general del texto.
We have discussed some of the cognitive, affective, and contextual factors that can have an impact on L2 listening ability.	Hemos discutido algunos de los factores cognitivos, afectivos, y contextuales que pueden tener un impacto en la habilidad de escucha de la L2.
How do we reconcile the difference in results between the two studies? The methodology used might explain the difference.	¿Cómo resolvemos la diferencia en los resultados de los dos estudios? La metodología usada puede explicar la diferencia.

Pronombre *our* del capítulo 3:

Texto en inglés	Traducción
That is clear from our discussion of the cognitive concepts and processing skills involved in listening comprehension in the previous chapter.	Así quedó claro en nuestra discusión sobre los conceptos cognitivos y habilidades de procesamiento implicados en la comprensión auditiva en el capítulo anterior.
Processing of rapid speech in our first language is mostly implicit, effortless, and automatic, with little conscious attention to what we are doing as we comprehend.	El procesamiento del habla rápida en nuestra lengua materna es prácticamente implícito, sin esfuerzo y automático, con poca atención consciente a lo que estamos haciendo, a medida que comprendemos.
A theoretical model could help to clarify our understanding of the cognitive processing and processing components involved in L2 listening comprehension.	Un modelo teórico podría ayudar a aclarar nuestra comprensión sobre el procesamiento cognitivo y los componentes del procesamiento implicados en la comprensión oral de la L2.

Given our interest in synthesizing information and establishing some central claims about L2 listening, we are opting for a descriptive model.	Dado nuestro interés en sintetizar la información y establecer algunas afirmaciones fundamentales sobre la escucha de la L2, optamos por un modelo descriptivo.
Our explanation of listening comprehension begins with a brief overview of the production side of the model.	Nuestra explicación de la comprensión auditiva comienza con un breve resumen sobre la producción oral del modelo.
Returning to our working model of listening comprehension in Figure 3.1, when speakers monitor their formulated utterances, either as inner or overt speech...	Volviendo a nuestro modelo de trabajo de la comprensión auditiva en la figura 3.1, cuando los hablantes monitorean las locuciones formuladas, ya sea como habla interior o manifiesta...
Before beginning our analysis, we need to highlight two important features of this exchange.	Antes de comenzar nuestro análisis, hay que destacar dos características importantes de este intercambio.
In our analysis of this initial exchange between Sam and Vikram, we have chosen to demonstrate how cognitive processing on the production side flowed.	En nuestro análisis de este intercambio inicial entre Sam y Vikram, hemos optado por demostrar cómo el procesamiento cognitivo del lado de producción fluyó.
To sum up, our analysis of this exchange illustrates not only the complexity of the underlying cognitive processes but the powerful influence of equally complex social and affective factors that can shape the outcome.	En resumen, nuestro análisis de este intercambio no solo ilustra la complejidad de los procesos cognitivos subyacentes, sino también la poderosa influencia de los factores sociales y afectivos igualmente complejos que pueden influir en el resultado.

Pronombre *our* del capítulo 4:

Texto en inglés	Traducción
Many of these lectures are close to our life, so when I listen to it, I feel I can concentrate and Many of these lectures are close to our life, so when I listen to it, I feel I can concentrate.	Muchas de estas conferencias son cercanas a nuestra vida, así que cuando las escucho, siento que puedo concentrarme.

As we will see later in our discussion of metacognitive knowledge, skilled listeners appear to be more successful because they are able to focus more on the semantic cues and not get hung up on processing syntactic cues that contribute less to the overall meaning of a text.	Como veremos más adelante en nuestra discusión del conocimiento metacognitivo, los estudiantes con más experiencia parecen ser más exitosos porque son capaces de enfocarse más en las entradas semánticas y no quedarse atascados en el procesamiento de las entradas sintácticas que contribuyen a reducir el significado general del texto.
Determining the potential contribution of L1 listening to L2 listening ability is important because we may be inadvertently measuring L1 listening ability in our assessment of L2 listening and erroneously calling it L2 listening ability (Bernhardt & Kamil, 1995).	Determinar la contribución potencial de la escucha de la L1 a la habilidad de escucha de la L2 es importante porque podemos medir inadvertidamente la habilidad de escucha de la L1 en nuestra evaluación de escucha de la L2 y erróneamente llamarlo habilidad de escucha de la L2 (Bernhardt & Kamil, 1995).
Our discussion of the affective factors demonstrates the important role played by these factors in listener engagement with a speaker or the listening/ learning environment.	Nuestra discusión de los factores afectivos demuestra el papel importante desempeñado por estos factores en la participación del aprendiz con un hablante o entorno de escucha/aprendizaje.

Pronombre *I* del capítulo 3:

Texto en inglés	Traducción
<i>John:</i> Okay, it sounded like the Olympics or something, I got Olympics and it's saying Canada is in the Olympics.	<i>John:</i> sonó como presentando algo – como mira es esto pero no pude darme cuenta de qué era, pudo ser como...uno de los deportistas, como presentando a una persona o algo.
They're saying several countries are in these Olympics, could be one event and it says it was on vendredi, I can't remember.	Nombran varios países que están en estos Olímpicos, puede ser un evento y dice que es <i>on vendredi</i> , no me acuerdo bien.
<i>John:</i> I didn't catch anything.	<i>John:</i> no capté nada.
<i>John:</i> Sounded like introducing something—like it says here is something but I can't figure	<i>John:</i> sonó como presentando algo – como mira es esto pero no pude darme cuenta de qué

out what it is, it could be like . . . one of the athletes, like introducing some person or something.	era, pudo ser como...uno de los deportistas, como presentando a una persona o algo.
<i>John:</i> It said “cinquante.” I didn’t catch very much of that.	<i>John:</i> dijo “cinquante” pero no capté nada de eso.
<i>Sam:</i> . . . I must remember that. Have you tried that Indian restaurant by the market? It’s really good.	<i>Sam:</i> ...Debo recordar eso. ¿Has ido al restaurante indú que está cerca del supermercado? Es muy bueno.
“ I must remember that,” may be a polite way of “shutting down” the exchange about <i>making</i> a good curry.	“ debo recordar eso”, puede ser una forma educada de “suspender” el intercambio sobre hacer un buen curry.
Day after day I feel myself improve my listening a little, but I still cannot understand nearly half. I did not want to identify every sentence and every word. I just tried to catch the main idea and the most important word of the news. This is an interesting but true description of the course of my listening skill. “ I ’m not listening, but only hear.” At the moment I can pick up the meaning of words here and there. But it isn’t a process of understanding. After a short while, even just as the material is over, I have forgotten the valuable words, phrases and main sentences. Only some vague ideas remain. (Wendy)	Día tras día siento que mejoro mi escucha un poco, pero todavía no puedo entender cerca de la mitad. No quería identificar cada oración y cada palabra. Solo traté de captar la idea principal y la palabra más importante de la noticia. Esta es una descripción interesante y verdadera del curso de mi habilidad de escucha. “no estoy escuchando, solo oigo”. En el momento puedo captar el significado de palabras aquí y allá. Pero eso no es un proceso de comprensión. Después de un rato, incluso apenas se termina el material, he olvidado las palabras valiosas, las frases y las oraciones principales. Solo quedan algunas ideas vagas.

Pronombre *I* del capítulo 4:

Texto en inglés	Traducción
I listened to a story about an elephant. It sounded familiar, but after I listened to the story for one time, I hardly got anything. I was very depressed, but I knew I must listen again even though maybe the second try would give me a greater shock. However, from the second	Escuché una historia sobre un elefante, me sonó familiar, pero después de la primera escucha difícilmente capté algo. Estaba muy deprimida, pero sabía que tenía que escuchar nuevamente aunque tal vez, el segundo intento tendría un impacto mayor. Sin

try I got a spark of hope. I was glad that I could get about half the story. It was an incentive for me. (Mae)	embargo, en el segundo intento logré una chispa de esperanza, estaba feliz al ver que pude entender aproximadamente la mitad de la historia, fue un incentivo para mí. (Mae)
I found the big barrier to my listening is inefficient memory. When I heard the new words, I forget the contents mentioned before. So if I listened to a long sentence, I seldom catch the whole sentence's meaning, although sometimes I could hear every word clearly. My listening memory is a big problem for me. (Ronald)	Descubrí que la gran barrera para mi escucha es la memoria ineficiente. Cuando escucho nuevas palabras olvido los contenidos antes mencionados. Entonces si escucho una frase larga, raramente capto su significado total, aunque a veces pueda escuchar cada palabra claramente. Mi memoria auditiva es un gran problema para mí. (Ronald)
Everyday I listen to BBC and the news. But only when I totally concentrate on the broadcast, I can catch what it says. There are also some intervals when I ponder upon the specific meaning of one word and lose the following words, which hinder me from coherent understanding. Mind-absent is the most dangerous and frequent barrier in my listening practice. (Wendy)	Todos los días escucho la BBC y las noticias. Pero solo cuando estoy totalmente concentrada en la emisión puedo entender lo que dicen . En algunos intervalos cuando pienso sobre el significado específico de una palabra pierdo las siguientes, lo que me perjudica para una comprensión coherente. Una mente distraída es el obstáculo más peligroso y la barrera más frecuente en mi práctica de escucha.(Wendy)
I listened to BBC news. I think my problem lies in the correction of pronunciation and the speakers' accent. Many of the words they spoke I couldn't hear clearly. Even though I could understand what they were talking about. (Boris)	Escuché las noticias de la BBC, y creo que mi problema radica en la corrección de la pronunciación y el acento del hablante. Muchas de las palabras que ellos dijeron no las pude oír claramente, aunque pude entender de lo que estaban hablando. (Boris)
This week, I kept listening to FM 90.5. Though its English is not so good as BBC, it is more interesting. Many of these lectures are close to our life, so when I listen to it, I feel I can concentrate and also understand it better because of the existing idea about that. I think the improving is really helpful and it always makes me be more confident. (Stuart)	Esta semana, estuve escuchando la FM 90.5, y Aunque su inglés no es tan bueno como el de la BBC, es más interesante. Muchas de estas conferencias son cercanas a nuestra vida, así que cuando las escucho , siento que puedo concentrarme y además entenderlas mejor debido a las ideas que plantean. Pienso que el mejoramiento es realmente útil y siempre me hace sentir más seguro. (Stuart)

After class I spend a lot of time picking up vocabulary. I think it's important. I try my best to catch the crucial words of the talking. After getting these words, I can understand the content on the whole. (Yang)	Después de la clase dedico mucho tiempo a aprender vocabulario. Creo que es importante. Trato lo mejor que puedo para agarrar las palabras cruciales de la conversación. Después de captar estas palabras, puedo entender el contenido en su totalidad. (Yang)
--	--

Pronombre *she* del capítulo 3:

Texto en inglés	Traducción
Rose and Nina, English speakers in the same beginner-level French class, listen individually to a dialogue in which a talkshow host informs a woman that she has won a weekend ski trip for two.	Rose y Nina, hablantes de lengua inglesa se encuentran en la misma clase de francés nivel principiante. Ellas escuchan de forma individual un diálogo en el que el presentador de un programa de entrevistas informa a una mujer que se ha ganado un viaje de esquí de fin de semana para dos personas.
The researcher stops the recording at pre-determined points to allow each one to relate what is going on in her mind, the emerging meaning of the text, any difficulties she is struggling with, and what she is doing to resolve these points of difficulty.	El investigador detiene la grabación en puntos predeterminados para permitir que cada una relacione lo que pasa por su mente, el sentido que emerge del texto, las dificultades que enfrenta, y lo que hace para resolver estos puntos de dificultad.
In order to obtain a more complete picture of the comprehension process, each listener began "cold": that is, she was not given any preliminary information about the text. As Rose listens and attempts to convey her understanding, she cites, verbatim, bits and pieces of the dialogue that relate to either the beginning or the end of the segment that she has just heard. She continues in this same pattern, sometimes providing an individual word that she has understood. After a second listen to the text, her understanding remains rudimentary: she understands that a man is	Con el fin de obtener una imagen más completa del proceso de comprensión, cada oyente comenzó en "frío", es decir, que no se le dio ninguna información preliminar sobre el texto. A medida que Rose escucha e intenta transmitir su comprensión, cita textualmente fragmentos del diálogo que se relacionan ya sea con el principio o con el final del segmento que acaba de escuchar. Ella continúa con este mismo patrón dando a veces una sola palabra que ella ha entendido. Después de una segunda escucha del texto, su comprensión sigue siendo rudimentaria: entiende que un hombre

calling a girl about a ski weekend and that her sister is involved.	está llamando a una chica sobre un fin de semana de esquí y que su hermana está involucrada.
Nina, on the other hand, begins by noting that this is a phone conversation where the two speakers do not know each other and she thinks it may have something to do with advertising. She translates the word “news” as “new” and then speculates about how this might have something to do with advertising. She uses her understanding of the word “surprise” to suggest that this might be a radio talk show. She also thinks that she heard the word for “win” but she’s not sure about that.	Nina, por otro lado, comienza por señalar que se trata de una conversación telefónica donde las dos personas que están hablando no se conocen y piensa que tiene algo que ver con publicidad. Ella traduce la palabra “noticias” como “nuevo” y luego especula sobre cómo esto podría tener algo que ver con publicidad. También utiliza su comprensión de la palabra “sorpresa” para sugerir que puede ser un programa de entrevistas de radio. Igualmente cree que escuchó la palabra “ganar”, pero no está de eso.
she confirms the idea of winning something related to skiing.	Confirma la idea de ganar algo relacionado con esquí.
Nina confirms her understanding of “news” and “winning a draw,” and comments again on the surprise and excitement she hears in the woman’s voice.	Nina confirma que comprendió “noticias” y “ganar un premio”, y comenta de nuevo acerca de la sorpresa y emoción que oyó en la voz de la mujer.

Pronombre *he* del capítulo 3:

Texto en inglés	Traducción
He hypothesized three components on the comprehension side for processing the emerging communicative intention: an acoustic-phonetic processor, a parser, and a conceptualizer.	Llegó a la hipótesis de tres componentes que constituyen el lado de la comprensión para procesar la intención comunicativa emergente: un procesador acústico-fonético, un analizador sintáctico y un conceptualizador.
John is “thinking aloud”: that is, he is verbalizing what he is thinking as he attempts to comprehend the text, which is delivered in clear, naturally paced speech.	John está “pensando en voz alta”: es decir, que está verbalizando lo que está pensando en su intento por comprender el texto que se entrega de forma clara y a un ritmo natural del habla.

Before he began listening, he had no idea what the text was going to be.	Antes de comenzar a escuchar, no tenía idea de lo que trataría el texto.
John can only use bottom-up processing because he has not been given a context for interpretation.	John solo puede usar el procesamiento inductivo porque no se le ha dado un contexto que dé pie a la interpretación.
Given that he is a 15-year-old boy, John is likely very familiar with arcades, prompting the conceptualizer and prior knowledge source bank to accept this word as a plausible interpretation of what he has just heard.	Dado que él es un chico de 15 años que probablemente está muy familiarizado con arcades, esto provocó que el banco de fuentes del conocimiento previo y del conceptualizador aceptara dicha palabra como una interpretación plausible de lo que acaba de escuchar.
John uses this nonlinguistic cue, which he can map directly on to his world knowledge store in long-term memory without analysis by the parser or lexicon in working memory, to begin top-down processing and activate a framework for interpretation.	John usa esta clave no lingüística, que puede rastrear directamente en su almacenamiento del conocimiento del mundo en la memoria a largo plazo sin un análisis por el analizador sintáctico o léxico en la memoria de trabajo para así comenzar el procesamiento deductivo y activar una estructura de interpretación.
Because of his limited L2 linguistic knowledge and his apparent L1 word segmentation strategies, John uses the few items that he is able to parse from the rapid sound stream (strings of L2 phonemes that resemble L1 words, sound effects, intonation, and prosody) to activate and embellish a schema for interpretation. One thing appears certain: through monitoring and discourse processing (in the conceptualizer), John continues to work at a coherent representation of the text, slotting anything he does understand to fit the framework he activated and strengthened as he listened. What would have happened if John had understood “hockey” correctly when he first began listening?	Debido a su conocimiento lingüístico limitado en la L2 y sus aparentes estrategias de segmentación de palabras de la L1, John usa las pocas unidades que es capaz de analizar sintácticamente del flujo rápido de sonido (las cadenas de fonemas de la L2 que se asemejan a las palabras de la L1, efectos de sonido, entonación y prosodia) para activar y adecuar un esquema de interpretación. Una cosa parece cierta: a través del monitoreo y del procesamiento del discurso (en el conceptualizador), John sigue trabajando en una representación coherente del texto, asignando cualquier cosa que él entiende para que encaje con la estructura que activó y fortaleció mientras escuchaba . ¿Qué hubiera

	pasado si John hubiera entendido “hockey” correctamente cuando empezó a escuchar por primera vez?
Given that the text is too difficult for John because of his limited L2 vocabulary, he cannot possibly create a text representation. He resorts to strategies such as interpreting strings of L2 phonemes that resemble L1 words, sound effects, intonation, and prosody to build a situation representation of comprehension. As he works through the text, in spite of difficulties, he continues to impose a degree of coherence to what he hears and understands. In the end, he has built a coherent situation representation of the text that is totally “off the mark.”	Teniendo en cuenta que el texto es bastante difícil para John debido a su limitado vocabulario en la L2, posiblemente él no puede crear una representación de texto. Recurrir a estrategias tales como la interpretación de la cadena de fonemas de la L2 que se asemejen a las palabras de la L1, efectos de sonido, entonación y la prosodia para construir una comprensión de la representación de la situación de comprensión. A medida que él trabaja a través del texto, a pesar de sus dificultades, continúa imponiendo un grado de coherencia de lo que escucha y entiende. Al final, ha construido una representación coherente de la situación del texto que está totalmente inexacta.
Second, the interlocutors are likely friends and comfortable enough with each other for Sam not to feel intimidated when he needs to seek clarification. In other words, he should not have to fake comprehension to save face in front of his friend.	Segundo, los interlocutores son amigos y con confianza suficiente para que Sam no se sienta intimidado cuando necesite pedir aclaraciones. En otras palabras, Sam no tendría que fingir que comprende para quedar bien frente a su amigo.
Based on his world, pragmatic, and discourse knowledge, Sam chooses, from a repertoire of possible clarification strategies, a specific reprise (see Table 2.2 in the previous chapter): that is, he repeats, with rising intonation, the one-word phoneme he does not understand.	Basado en su conocimiento del mundo, pragmático y discursivo, Sam escoge a partir de un repertorio de posibles estrategias de clarificación, una repetición específica (ver tabla 2.2 en el capítulo anterior): es decir, que repite, con entonación ascendente, la sola palabra /fonema que él no entiende
Sam’s response to Vikram’s elaboration on the word “tin” would suggest that he does not understand. He signals neither that he understands nor that he wants more	La respuesta de Sam a la propuesta de Vikram de la palabra “envase” podría sugerir que no entiende. Él no señala que entiende o que quiere más información. Después del análisis

information. After parsing this lengthy utterance (and we cannot be certain that he has even been attentive to it), Sam presumably draws on his knowledge stores (world, discourse, and pragmatic), in concert with his lexicon, to send a neutral back-channelling cue “uhuh” to his interlocutor. What this signals is not certain; Sam may just want to get on with the directions (without really understanding what “tin” means), he may be signalling comprehension without explicit confirmation, or he may be signalling an increased sense of confusion.	sintáctico de esta larga locución (y no podemos estar seguros de que haya estado atento a la locución), Sam presuntamente recurre a su almacenamiento de conocimientos (del mundo, discursivo y pragmático) en sintonía con su léxico para enviar una señal de comunicación no verbal “uhuh” a su interlocutor. Lo que esto señala no es certero; puede que Sam solo quiera seguir adelante con las instrucciones (sin realmente entender lo que significa “envase”), puede que él esté señalando comprensión sin confirmación explícita o puede estar señalando un aumento de sensación de confusión.
Alternatively, he was only able to parse “in oil” from the sound stream and offers this as confirmation of comprehension.	Alternativamente, sólo fue capaz de analizar sintácticamente “en aceite” del flujo de sonido y ofrece esto como una confirmación de la comprensión.
This seeming incongruence prompts Sam to break the established turn-taking behavior with an abrupt “What?”, a less polite clarification request than alternatives such as “Pardon” or “I’m sorry,” to suggest that he does not understand the concept of “browning meat.”	Esta similitud incongruente impulsa a Sam a romper el protocolo de turnos establecido con un abrupto “qué”, una solicitud de aclaración menos cortés que otras como “perdón” o “disculpe”, para sugerir que no ha entendido el concepto “dorar la carne”.
Second, it may be that Sam likes curry, but he may not be interested in putting in the effort to prepare it, as suggested by his final utterance.	En segundo lugar, puede ser que a Sam le guste el curry, pero puede no estar interesado en hacer el esfuerzo de prepararlo, como lo sugiere su locución final.
In these circumstances, although Sam was likely able to process and comprehend Vikram’s last utterance, he may not have been attentive to it. Given the details of what he has just heard and the paucity of confirmation checks that usually follow a systematic description, such as a recipe, Sam was likely not paying attention. He may not have been really interested in learning how to make a	En estas circunstancias, aunque Sam probablemente era capaz de procesar y comprender las últimas locuciones de Vikram, pudo no haber estado atento a ellas. La primera palabra, “debo recordar eso”, puede ser una forma educada de “suspender” el intercambio sobre hacer un buen curry. Teniendo en cuenta los detalles de lo que él acaba de escuchar y la escasez de los chequeos

good curry in the first place, or he may have lost interest once he realized how much work was involved. His last utterance suggests that he would rather go out to eat curry.	de confirmación que suele seguir una descripción sistemática, como lo es una receta, Sam probablemente no estaba prestando atención. Puede que no haya estado realmente interesado en aprender cómo hacer un buen curry en primer lugar, o pudo haber perdido el interés una vez que se dio cuenta de la cantidad de trabajo involucrado. Su última locución sugiere que prefería salir a comer curry.
In order to be polite, he likely played along with Vikram's goal until it was acceptable for him to intimate his more tacit goal.	Para ser educado, probablemente le siguió la corriente al propósito de Vikram hasta que fue aceptable darle a entender su objetivo más tácito.

Pronombre *it* del capítulo 3:

Texto en inglés	Traducción
Nina, on the other hand, begins by noting that this is a phone conversation where the two speakers do not know each other and she thinks it may have something to do with advertising.	Nina, por otro lado, comienza por señalar que se trata de una conversación telefónica donde las dos personas que están hablando no se conocen y piensa que tiene algo que ver con publicidad.
We will describe the model and demonstrate how it represents a synthesis of the cognitive skills, discussed in the previous chapter, encapsulated into one coherent system.	Describiremos el modelo y demostraremos de qué manera representa una síntesis de las habilidades cognitivas, discutidas en el capítulo anterior, resumidas en un sistema coherente.
The production process begins in the conceptualizer with a mental representation of what the speaker wishes to say and it is converted to words through the formulator.	El proceso de comprensión opera en orden inverso al proceso de producción. El proceso de producción comienza en el conceptualizador con una representación mental de lo que el hablante desea decir y se convierte en palabras a través del formulator.
Returning to our working model of listening	Volviendo a nuestro modelo de trabajo de la

comprehension in Figure 3.1, when speakers monitor their formulated utterances, either as inner or overt speech, they are creating a text representation of comprehension, because it should correspond very closely to what they intend(ed) to say and be interpreted as such.	comprensión auditiva en la figura 3.1, cuando los hablantes monitorean las locuciones formuladas, ya sea como habla interior o manifiesta, crean una comprensión de la representación del texto, ya que esto debe corresponder muy de cerca a lo que intentan o intentaron decir y debe ser representado como tal.
<i>John:</i> Okay, it sounded like the Olympics or something, I got Olympics and it's saying Canada is in the Olympics.	<i>John:</i> bien, parecen los juegos Olímpicos o algo así, entendí Olímpicos y dice que Canadá está en los Olímpicos.
Can't remember all the countries but they're saying several countries are in these Olympics, could be one event and it says it was on vendredi, I can't remember.	No puedo recordar todos los países pero nombran varios países que están en estos Olímpicos, puede ser un evento y dice que es on vendredi , no me acuerdo bien.
<i>John:</i> It sounded like they were going versus each other, like with each other, and it sounded like and they were going just with two people.	<i>John:</i> dijo como que se enfrentaban uno contra otro y parecía que competían solo dos.
It is not clear, however, whether the music and/or the segmented words have triggered the Olympics schema.	Sin embargo, no está claro si la música y / o las palabras segmentadas han desencadenado el esquema de los Olímpicos.
He does not link it with the rest of the text, other than to say it "could be one event," which suggests that he briefly questioned, through monitoring in the conceptualizer and drawing on prior knowledge, how this could fit in with a multi-day event such as the Olympics.	Él no la vincula con el resto del texto, sino para decir que " podría ser un evento", lo que sugiere que a través del monitoreo en el conceptualizador y recurriendo al conocimiento previo, cuestionó brevemente cómo esto podría encajar con un evento de varios días como el de los Juegos Olímpicos.
<i>John:</i> Sounded like introducing something—like it says here is something but I can't figure out what it is, it could be like . . . one of the athletes, like introducing some person or something.	<i>John:</i> sonó como presentando algo – como mira es esto pero no pude darme cuenta de qué era , pudo ser como...uno de los deportistas, como presentando a una persona o algo.

John: It said “cinquante.” I didn’t catch very much of that.	John: dijo “cinquante” pero no capté nada de eso.
John continues to develop a coherent representation of the text, in spite of the fact that it is incorrect.	John continúa desarrollando una representación coherente del texto, a pesar de que es incorrecto.
John: CBA or something; it sounded like it’s being broadcasted on a TV station and CBA is probably a TV station there or something.	John: CBA o algo así; parece que se transmite en un canal de TV y CBA es probablemente un canal de TV allá o algo así.
Whether this awareness comes as a justification for his interpretation of “CBA” or it was there earlier is not clear. In other words, in the rapid top-down and bottom-up processing that occurs between the parser and conceptualizer, with the help of the prior knowledge store, the outcome of one process informs the other, making it difficult to determine which came first.	Si esta concientización es una justificación de su interpretación de “CBA” o si estaba allí con anterioridad no está claro. En otras palabras, en el rápido procesamiento inductivo y deductivo que se produce entre el analizador sintáctico y el conceptualizador con la ayuda del almacenamiento de conocimientos previos, el resultado de que un proceso informando al otro hace difícil determinar qué fue primero.
Although it is not clear whether Sam has fully understood, we do know that the word “tin” (not closely related to the activated schema) apparently was not understood. It appears that Sam makes a decision, based on cognitive activity in the conceptualizer and any pressing affective influences, to signal a problem with this word/phoneme.	Aunque no está claro si Sam ha entendido completamente, lo que sí sabemos es que la palabra “envase” (que no está estrechamente relacionado con el esquema activado) al parecer no fue entendida. Pareciera que Sam toma una decisión, basándose en la actividad cognitiva en el conceptualizador y algunas influencias afectivas apremiantes, para señalar un problema con esta palabra / fonema.
Second, it may be that Sam likes curry, but he may not be interested in putting in the effort to prepare it , as suggested by his final utterance.	En segundo lugar, puede ser que a Sam le guste el curry, pero puede no estar interesado en hacer el esfuerzo de prepararlo, como lo sugiere su locución final.
In order to be polite, he likely played along with Vikram’s goal until it was acceptable for him to intimate his more tacit goal.	Para ser educado, probablemente le siguió la corriente al propósito de Vikram hasta que fuera aceptable darle a entender su objetivo más tácito.

It appears that, because of his listening goal, Sam has some fuzzy situation representation of text comprehension.	Parece ser que a causa de su objetivo de escucha, Sam tiene una confusa representación situacional de la comprensión de texto.
It describes the way these tactics interacted in the processing sequences of two learners.	Se describe la forma en que estas tácticas interactuaban en las secuencias de procesamiento de dos aprendices.

Pronombre *it* del capítulo 4:

Texto en inglés	Traducción
I listened to a story about an elephant. It sounded familiar.	Escuché una historia sobre un elefante, me sonó familiar.
I was glad that I could get about half the story. It was an incentive for me.	Estaba feliz al ver que pude entender aproximadamente la mitad de la historia, fue un incentivo para mí.
Everyday I listen to BBC and the news. But only when I totally concentrate on the broadcast, I can catch what it says.	Todos los días escucho la BBC y las noticias. Pero solo cuando estoy totalmente concentrada en la emisión puedo entender lo que dicen .
This week, I kept listening to FM 90.5. Though its English is not so good as BBC, it is more interesting. Many of these lectures are close to our life, so when I listen to it, I feel I can concentrate and also understand it better because of the existing idea about that. I think the improving is really helpful and it always makes me be more confident.	Esta semana, estuve escuchando la FM 90.5, y Aunque su inglés no es tan bueno como el de la BBC, es más interesante. Muchas de estas conferencias son cercanas a nuestra vida, así que cuando las escucho, siento que puedo concentrarme y además entenderlas mejor debido a las ideas que plantean. Pienso que el mejoramiento es realmente útil y siempre me hace sentir más seguro.
This is a useful heuristic for further understanding the listening construct; it helps us more clearly visualize the interrelationships between individual factors, listening context, and different processes.	Esto es una heurística útil para una futura comprensión del constructo de la escucha; nos ayuda claramente a visualizar la interrelación entre los factores individuales, el contexto de escucha, y los diferentes procesos.
it is important to identify the factors that can	es importante identificar los factores que

explain the remaining variance in L2 listening.	pueden explicar la varianza restante en la escucha de la L2.
Cook and Liddicoat (2002) examined listener comprehension of request strategies. Native speakers, high-proficiency, and low proficiency L2 learners listened to scenarios illustrating direct (“What time is it ?”), indirect (“Do you have the time?”), and unconventional indirect (“Is it getting late?”) questions.	Cook y Liddicoat (2002) examinaron la solicitud de estrategias de comprensión del oyente. Los hablantes nativos, los aprendices de la L2 con alto dominio y los aprendices con bajo dominio de la lengua escucharon escenarios que ilustraban preguntas directas (“¿qué hora es ?”), indirectas (“¿tiene horas?”) e indirectas no convencionales (“¿ se está haciendo tarde?”).
Although the evidence is only preliminary, it is clear that a certain amount of variance in listening success can be explained by metacognition.	Aunque la evidencia es solamente preliminar, está claro que cierta cantidad de varianza en el éxito auditivo puede ser explicada a través de la metacognición.
Although prior knowledge is important for facilitating comprehension, it can also be misleading when used inflexibly.	Aunque el conocimiento previo es importante para facilitar la comprensión, también puede conducir a errores cuando se usa inflexiblemente.
Another important study on the role of prior knowledge by Tsui and Fullilove (1998) is worth mentioning here since it took place within the context of a widely used, standardized high-stakes examination.	Otro estudio importante sobre el papel del conocimiento previo por Tsui y Fullilove (1998) que vale la pena mencionar aquí, ya que tuvo lugar dentro de un análisis de contexto ampliamente utilizado y estandarizado.
Interactive listening is an important part of listening competence. It most often takes place in more informal contexts for language learning.	La comprensión oral interactiva es una parte importante de la competencia auditiva. La mayor parte toma lugar en contextos más informales de aprendizaje de la lengua.
Kinesic behavior such as gesture can play an important role for comprehension of input in L2 classrooms (see, for example, Gullberg & McAfferty, 2008). It also plays a more subtle but important role in informal learning	El comportamiento de la cinésica tales como el gesto puede desempeñar un papel importante en la comprensión del input en las aulas de clase de la L2. (Ver, por ejemplo, Gullberg & McAfferty, 2008). Además, juega un papel

contexts outside of the classroom.	más imperceptible pero importante en los contextos de aprendizaje informal fuera del aula de clase.
With regard to cognitive factors, it appears that L2 vocabulary plays a significant role in successful listening outcome and that L1 listening ability also has an impact.	Con respecto a los factores cognitivos, parece que el vocabulario en la L2 juega un papel significativo en el resultado de la escucha exitosa, al igual que la habilidad de la escucha en la L1 donde también posee un impacto.
It is important to emphasize, once again, the interrelatedness of the three stages:	Es importante enfatizar, una vez más, la interrelación de las tres etapas:
Although positive or negative correlations may point to interesting relationships between a given factor and listening success, it is not necessarily possible to claim definitive causality between that factor and listening success.	Aunque las correlaciones positivas o negativas puedan señalar relaciones interesantes entre un factor dado y el éxito auditivo, no es necesario afirmar una causalidad definitiva entre ese factor y el éxito auditivo.
It also examines the issue of the type of vocabulary important to listening success.	También examina la problemática del tipo de vocabulario importante para el éxito auditivo.

Pronombre *they* del capítulo 3:

Texto en inglés	Traducción
Their task is to “think aloud”: that is, to reveal to the researcher, as closely as possible, all the thoughts in their mind as they attempt to understand.	La tarea de ellas consiste en “pensar en voz alta”, es decir, revelar al investigador, lo más detalladamente, todo lo que pasa por sus mentes en su intento por entender.
As we have already seen, listening is anything but a passive activity; we will continue to discover how listeners are actively engaged on many levels as they build comprehension.	Como ya hemos visto, la escucha es cualquier cosa menos una actividad pasiva. Seguiremos descubriendo cómo los oyentes participan activamente en muchos niveles a medida que construyen la comprensión.
When teachers better understand the nature of listening comprehension, suggests Buck	Cuando los maestros entiendan mejor la naturaleza de la comprensión oral, sugiere

(1995), they can better provide optimum listening practice for their learners.	Buck (1995), podrán ofrecer mejor una práctica auditiva óptima para sus alumnos.
In other words, through inner speech, speakers can verify whether the planned formulated thought is, indeed, what they want to say and is structured in the way they want to say it.	En otras palabras, con del habla interior, los hablantes pueden verificar si el mensaje formulado es de hecho lo que quieren decir y si está estructurado de la forma como lo desean decir.
L2 listeners make more rapid progress once they overcome the natural compulsion to listen using the sound categories of their L1 and when they acquire greater phonological knowledge of the sounds in their L2.	Los oyentes de la L2 progresan más rápido una vez que superan la compulsión natural para escuchar usando las categorías sonoras de su L1 y cuando adquieren un mayor conocimiento fonológico de los sonidos en la L2.
On a very rudimentary level, for example, when listeners segment the lexeme “flavʊr” (flower) from the sounds in the phonetic representation that they have retained, a number of possible lemmas present themselves.	En un nivel muy rudimentario, por ejemplo, cuando los oyentes segmentan el lexema “caza” (casa) a partir de los sonidos de la representación fonética que han memorizado , una serie de posibles lemas aparecen.
As listeners process incoming input, they regulate the cognitive processes by using their metacognitive knowledge.	A medida que los oyentes procesan el input entrante, regulan los procesos cognitivos usando su conocimiento metacognitivo.
When listeners exercise metacognitive awareness and knowledge about L2 listening, they are able to orchestrate the cognitive processes more efficiently and effectively.	Cuando los oyentes aplican la concientización metacognitiva y el conocimiento de la escucha en la L2, son capaces de organizar el proceso cognitivo de una forma más eficiente y efectiva.
Some texts leave little room for individual interpretation: for example, passengers listening to a safety message on an airplane are expected to interpret the text in only one way if they wish to survive a potential forced landing.	Algunos textos dejan poco espacio para la interpretación individual: por ejemplo, los pasajeros al escuchar un mensaje de seguridad en un avión se espera que interpreten el texto de una sola manera, si desean sobrevivir a un potencial aterrizaje forzoso.

Returning to our working model of listening comprehension in Figure 3.1, when speakers monitor their formulated utterances, either as inner or overt speech, they are creating a text representation of comprehension, because it should correspond very closely to what they intend(ed) to say and be interpreted as such.	Volviendo a nuestro modelo de trabajo de la comprensión auditiva en la figura 3.1, cuando los hablantes monitorean las locuciones formuladas, ya sea como habla interior o manifiesta, crean una comprensión de la representación del texto, ya que esto debe corresponder muy de cerca a lo que intentan o intentaron decir y debe ser representado como tal.
This is particularly useful for understanding differences in listening comprehension among L2 learners who lack the linguistic knowledge to develop an adequate text representation and, consequently, create a situation representation, heavily influenced by their own interpretations and expectations, in order to compensate for what they were not able to understand.	Esto es particularmente útil para entender las diferencias en la comprensión auditiva entre los aprendices de la L2 que carecen de los conocimientos lingüísticos para desarrollar una adecuada representación del texto y, en consecuencia, crear una representación de la situación, fuertemente influenciada por sus propias interpretaciones y expectativas, con el fin de compensar lo que no eran capaces de entender.
We will analyze the think-aloud protocols for insights they can give us into the workings of the comprehension model represented in Figure 3.1 and the mental representation of the text that John is developing.	Analizaremos los protocolos de pensamiento en voz alta para las percepciones que nos puedan dar información sobre el funcionamiento del modelo de comprensión representado en la figura 3.1 y la representación mental del texto que John está desarrollando.
<i>John:</i> It sounded like they were going versus each other, like with each other, and it sounded like and they were going just with two people. They were going countries type of thing and I would have countries go against each other.	<i>John:</i> dijo como que se enfrentaban uno contra otro y parecía que competían solo dos. Iban tipos de países a enfrentarse con otros
1) <i>Vikram (NS):</i> Now, the important thing about making curry is the spices. They must be fresh, not out of tins in your cupboard.	1) <i>Vikram (HN):</i> Bien, lo importante de hacer curry son las especias. Deben estar frescas, y adentro del envase en tu alacena.

Pronombre *they* del capítulo 3:

Texto en inglés	Traducción
Many of the words they spoke I couldn't hear clearly. Even though I could understand what they were talking about.	Muchas de las palabras que ellos dijeron no las pude oír claramente, aunque pude entender de lo que estaban hablando.
When L2 learners are asked what they consider to be the most important element for L2 listening success, they almost unanimously identify vocabulary knowledge as key.	Cuando a los aprendices de la L2 se les pregunta cuál es el elemento más importante que consideran para una escucha exitosa en la L2, casi unánimemente identifican el conocimiento del vocabulario como clave.
In the absence of linguistic knowledge, listeners created plausible constructions to fill in the details that they were not able to either comprehend or retain.	En la ausencia de conocimiento lingüístico, los oyentes crearon constructos plausibles para completar en detalle lo que no fueron capaces de entender o retener.
(learners write from memory, usually in L1, what they recall after listening to an aural text).	(los aprendices escriben sobre lo que se acuerdan, generalmente en L1 después de haber escuchado un texto oral).
Some listeners, however, obtained high comprehension scores even though they demonstrated knowledge of only 75 percent or fewer of the targeted words in a text. In all likelihood, these listeners were able to use productive strategies, such as inferencing, to compensate for what they did not know.	Sin embargo, algunos oyentes, obtuvieron puntajes altos de comprensión aun cuando demostraron conocer solo el 75 por ciento o menos de las palabras propuestas en el texto. Probablemente, estos oyentes fueron capaces de usar estrategias productivas, tales como la inferencia, para compensar lo que no sabían.
A later study by Field (2008b) produced different results. Field wanted to determine which type of words listeners rely on most: content words (semantic) or function words (syntactic). He asked listeners to write down the last four or five words they heard when a recording of a listening text was paused.	Un estudio reciente de Field (2008) produjo diferentes resultados. Field quería determinar en qué tipo de palabras los oyentes se apoyan más: las palabras de contenido (semántica) o las palabras de función (sintáctica). Cuando la grabación de un texto oral fue pausada, el autor pidió a los oyentes escribir las últimas cuatro o cinco palabras que oyeron
They were better able to retain the content	Fueron más capaces de retener las palabras de

words that were meaning-bearing.	contenido que estaban cargadas de significado.
If listeners pay too much attention to syntactic cues (function words), this may actually interfere with comprehension by limiting how much attention they can allocate to semantic cues that carry more meaning and are easier to retain in memory.	Si los oyentes prestan mayor atención a las señales sintácticas (las palabras de función), esto puede de hecho interferir con la comprensión al limitar el grado de atención que pueden asignar a las señales semánticas que llevan más significado y son más fáciles de retener en la memoria.
skilled listeners appear to be more successful because they are able to focus more on the semantic cues and not get hung up on processing syntactic cues that contribute less to the overall meaning of a text.	los oyentes más competentes parecen ser más exitosos porque son capaces de enfocarse más en las señales semánticas y no quedarse atascados en el procesamiento de las señales sintácticas que contribuyen menos al significado general del texto.
Listeners generally apply pragmatic knowledge to determine a speaker's intention by elaborating on what they heard, using linguistic, cultural, and contextual information.	Los oyentes generalmente aplican el conocimiento pragmático para determinar la intención del hablante elaborando lo que escucharon , utilizando información lingüística, cultural y contextual.
(tapping the thought processes of listeners while they are actually engaged in the listening event).	(aprovechando los procesos del pensamiento de los oyentes mientras están involucrados en el evento de escucha).
This finding was also observed by Graham and Macaro (2008) in a recent listening strategy instruction study; they attributed the positive results to listener "clustering" of strategies.	Este resultado fue también observado por Graham y Macaro (2008) en un estudio reciente de instrucción de estrategia de escucha; los autores atribuyeron los resultados positivos a "la agrupación" de estrategias.
Prior knowledge is organized in the form of schemata (networks of abstract mental structures) that listeners use as a conceptual framework to fill in missing information as they listen.	El conocimiento previo está organizado en forma de esquema (redes de estructuras mentales abstractas) que los oyentes usan como un marco conceptual para llenar la información incompleta a medida que escuchan .

Finally, they completed a checklist consisting of a number of paraphrased statements in English of the text content.	Finalmente, completaron una lista de verificación que consistía en una serie de afirmaciones parafraseadas en inglés del contenido del texto.
Less skilled listeners are able to perform better on “matching schema type” texts (in contrast to “non-matching schema type” texts) because they can use their prior knowledge to compensate for what they were not able to understand.	Los oyentes menos competentes son capaces de desempeñarse mejor con los textos de “tipo esquema coincidente” (a diferencia de los textos de “tipo esquema no coincidente”) porque ellos pueden usar su conocimiento previo para compensar lo que no fueron capaces de entender.
Because of their life experiences, they bring to their language learning a great deal and a wide range of prior knowledge on which they can draw to facilitate comprehension.	Debido a sus experiencias de vida, ellos traen a su aprendizaje del idioma una grande y amplia gama de conocimientos previos los cuales pueden aprovechar para facilitar la comprensión.
This is important information because language learners may be weak listeners in L2 because they are also weak listeners in their L1.	Esto es una información importante ya que los aprendices de lenguas pueden ser débiles en la escucha de la L2 porque también son oyentes débiles en su L1.
When learners were asked to report on the causes of listening anxiety in their Spanish classes (Vogely, 1999), they most often cited factors related to L2 input.	Cuando a los aprendices se les pidió reportar las causas de la ansiedad en la escucha de sus clases de español (Vogely, 1999), citaron con mayor frecuencia factores relacionados con el input de la L2.
Listeners with high self-efficacy feel confident about their ability to handle listening situations because they have learned to manage these challenges, based on past experience.	Los oyentes con autoeficacia se sienten seguros en su habilidad de manejar las situaciones de escucha porque han aprendido a manejar estos retos, con base en experiencias pasadas.
They often feel incapable of improving their abilities because they attribute their listening ability to factors beyond their control. According to self-efficacy theory, when	Ellos a menudo se sienten incapaces de mejorar sus habilidades porque atribuyen su habilidad de escucha a factores que están fuera de su control. De acuerdo con la teoría de la

learners attribute success to factors within their control they will be more motivated to attempt future tasks (Bandura, 1993).	autoeficacia, cuando los aprendices atribuyen el éxito a factores que pueden controlar estarán más motivados para realizar futuras tareas (Bandura, 1993).
In order for L2 students to be more successful in academic listening, they need to take charge of their own learning.	Para que los estudiantes de la L2 tengan más éxito en la escucha académica, necesitan encargarse de su propio aprendizaje.
Rubin, for example, suggests that good language learners are open and willing to (1) guess and do so accurately; (2) communicate and express a strong desire to do so; (3) try, in spite of weaknesses in L2; (4) take risks, in that they are less inhibited.	Rubin, por ejemplo, sugiere que los buenos aprendices están abiertos y dispuestos a (1) suponer de manera apropiada; (2) comunicar y expresar un deseo fuerte de hacerlo; (3) intentar, a pesar debilidades en la L2; (4) tomar riesgos, en lo que estén más seguro.

Comillas: Capítulo 3

Texto en inglés	Traducción
In order to obtain a more complete picture of the comprehension process, each listener began “cold” : that is, she was not given any preliminary information about the text.	Con el fin de obtener una imagen más completa del proceso de comprensión, cada oyente comenzó en “frío” , es decir, que no se le dio ninguna información preliminar sobre el texto.
Developed to describe the unilingual speaker, this “blueprint” outlines how communicative intentions are formulated into actual speech by passing through a number of processing components that tap into different knowledge sources.	Desarrollado para describir al hablante monolingüe, este “diseño” describe cómo las intenciones comunicativas se formulan en habla real pasando por una serie de componentes de procesamiento que aprovechan diferentes fuentes de conocimiento.
On a very rudimentary level, for example, when listeners segment the lexeme “flavor” (flower) from the sounds in the phonetic representation that they have retained, a number of possible lemmas present	En un nivel muy rudimentario, por ejemplo, cuando los oyentes segmentan el lexema “caza” (casa) a partir de los sonidos de la representación fonética que han memorizado, una serie de posibles lemas aparecen: (1)

themselves: (1) semantic: “flour” versus “flower,” which can usually be resolved by context, and (2) syntactic: “flower” (verb) versus “flower” (noun), which can be resolved by its syntactic feature: that is, its role in the sentence. Depending on the information activated, through grammatical parsing, the listener assigns to the lemma the syntactic role of either verb or noun.	semánticos: “caza” frente a “casa”, que por lo general pueden ser resueltos por el contexto, y (2) sintácticos: “cura”(verbo) frente a “cura”(sustantivo), que puede ser resuelto por su función sintáctica, es decir, su papel en la oración. Dependiendo de la información activada a través la función sintáctica, los oyentes asignan al lema el papel sintáctico ya sea de verbo o de sustantivo.
John approached the text “cold”: before he began listening, he had no idea what the text was going to be.	John se acercó al texto en “frío”: antes de comenzar a escuchar, no tenía idea de lo que trataría el texto.
In the end, he has built a coherent situation representation of the text that is totally “off the mark.”	Al final, ha construido una representación coherente de la situación del texto que está totalmente inexacta .
The first utterance, “I must remember that,” may be a polite way of “shutting down” the exchange about <i>making</i> a good curry.	La primera palabra, “debo recordar eso”, puede ser una forma educada de “suspender” el intercambio sobre hacer un buen curry.

Comillas del capítulo 4:

Texto en inglés	Traducción
Anecdotally, language learners most often respond with comments such as “learn more words.”	Como anécdota, los aprendices de lenguas responden a menudo con comentarios como “aprender más palabras.”
Taguchi speculated that the intensity of the EFL learning experience fostered the development of pragmatic competence, an expertise often associated with “real-life learning” in the context of the target culture.	Taguchi especuló que la intensidad de la experiencia de aprendizaje de EFL fomentó el desarrollo de la competencia pragmática, un dominio a menudo asociado con el “aprendizaje en la vida real” en el contexto de la cultura meta.
researchers record, transcribe, and analyze the “think alouds” of skilled and less skilled listeners for evidence of strategy use in a	Los investigadores registran, transcriben y analizan los “pensamientos en voz alta” de los oyentes competentes y menos competentes

recent listening strategy instruction study.	para evidencia del uso de estrategias
This finding was also observed by Graham and Macaro (2008) in a recent listening strategy instruction study; they attributed the positive results to listener “clustering” of strategies.	Este resultado fue también observado por Graham y Macaro (2008) en un estudio reciente de instrucción de estrategia de escucha; los autores atribuyeron los resultados positivos a “la agrupación” de estrategias
For example, some of the listeners who “possessed very good linguistic knowledge” overextended their knowledge of the California gold rush to the Ecuador gold rush text	Por ejemplo, algunos de los oyentes que “poseían conocimiento lingüístico muy bueno” sobre extendieron su conocimiento acerca de la fiebre del oro en California al texto de la fiebre del oro en Ecuador
Two types of short listening texts were presented: (1) “non-matching schema type” texts where initial linguistic information was not congruent with subsequent linguistic information and (2) “matching schema type” texts	Dos tipos de textos auditivos cortos fueron presentados: (1) los textos “tipo esquema no coincidente” donde la información lingüística inicial no era congruente con la información lingüística subsecuente, y (2) los textos “tipo esquema coincidente” donde la información subsecuente fue congruente con el input lingüístico inicial
Differences in a pre- and post-experiment questionnaire reflected a “highly positive” attitude towards the exercises in increasing self-confidence and reducing anxiety	Las diferencias en un cuestionario previo y posterior al experimento reflejaron una actitud “altamente positiva” para los ejercicios de incremento de la autoeficacia y la reducción de la ansiedad
A certain level of anxiety can be facilitating, giving learners the “edge” to concentrate harder and be more successful.	un cierto nivel de ansiedad puede facilitar la escucha, dando a los aprendices la “ventaja” para concentrarse más y tener más éxito

2. Problemas Culturales

Nombres propios. Capítulo 3

Texto en inglés	Traducción
(Russian national anthem is playing.) There will be an amazing hockey game between the Soviet Stars and the Canadians at the Forum . Remember the date: Friday, December 31 at 7:00 p.m. at the Montreal Forum !	(El himno nacional de Rusia está sonando) Habrá un partido extraordinario de hockey entre las Estrellas soviéticas y los Canadienses en el Forum ! Recuerde la fecha: Es el viernes 31 de diciembre a las 7pm en el Forum de Montreal!
You can buy them at the Forum and at all Ticketron outlets. Don't forget, there's a limit of six tickets per person.	Puede comprarlas en todas las taquillas del Forum y tiendas Ticketron. No olvide que hay un límite de seis boletas por persona.

Nombres propios. Capítulo 4

Texto en inglés	Traducción
The first text dealt with the Ecuador gold rush and the second text was about the rock group U2 .	El primer texto trataba sobre la fiebre del oro en el ecuador, y el segundo texto trataba acerca del grupo de rock U2
As hypothesized, the participants possessed significantly less prior knowledge related to the gold rush (69 percent) compared with U2 (90 percent), and this influenced how much information they were able to recall after listening to the text. With regard to the results for the written summary (recall of information), Long observed an average of 53 percent for the gold rush text and 68 percent for the U2 text, for a modest difference of 15 percent. However, with regard to the checklist (recognition of information), the average score for the U2 text was 28 percent higher than for the gold rush text. Similar results for prior knowledge were observed in a subsequent.	Como hipótesis, los participantes poseían significativamente menos conocimiento previo relacionado con la fiebre del oro (69 por ciento) comparado con el de U2 (90 por ciento), lo cual influyó en el grado de información que ellos eran capaces de recordar después de escuchar el texto. Con respecto a los resultados del resumen escrito (recuerdo de la información), Long observó un promedio de 53 por ciento para el texto de la fiebre del oro y un 68 por ciento para el texto de U2 , para una modesta diferencia del 15 por ciento. Sin embargo, con relación a la lista de verificación (reconocimiento de la información), la puntuación promedio para el texto de U2 fue un 28 por ciento mayor que el

	texto de la fiebre del oro. Resultados similares del conocimiento previo fueron observados en un estudio subsecuente.
--	---

Interjecciones. Capítulo 3

Texto en inglés	Traducción
After parsing this lengthy utterance (and we cannot be certain that he has even been attentive to it), Sam presumably draws on his knowledge stores (world, discourse, and pragmatic), in concert with his lexicon, to send a neutral back-channelling cue “uhuh” to his interlocutor. What this signals is not certain; Sam may just want to get on with the directions (without really understanding what “tin” means), he may be signalling comprehension without explicit confirmation, or he may be signalling an increased sense of confusion.	Después del análisis sintáctico de esta larga locución (y no podemos estar seguros de que haya estado atento a la locución), Sam presuntamente recurre a su almacenamiento de conocimientos (del mundo, discursivo y pragmático) en sintonía con su léxico para enviar una señal de comunicación no verbal “uhuh” a su interlocutor. Lo que esto señala no es certero; puede que Sam solo quiera seguir adelante con las instrucciones (sin realmente entender lo que significa “envase”), puede que él esté señalando comprensión sin confirmación explícita o puede estar señalando un aumento de sensación de confusión.
Sam adds the interjection “oh,” which, in addition to signalling comprehension, may suggest an unanticipated step in the directions for making curry.	Sam añade la interjección “ah” que además de ser una forma de expresar que se ha comprendido, puede sugerir un paso inesperado en las instrucciones para hacer curry.

Registros de habla informal. Capítulo 3

Texto en inglés	Traducción
Capitalizing on his world knowledge and the discourse processing in the conceptualizer, these cues all contribute to John’s coherent (but incorrect) interpretation of the text so far.	Sacando provecho de su conocimiento del mundo y del procesamiento del discurso en el conceptualizador, todas estas señales contribuyen a la interpretación coherente (pero incorrecta) de John del texto hasta el momento.

Because of his limited L2 linguistic knowledge and his apparent L1 word segmentation strategies, John uses the few items that he is able to parse from the rapid sound stream (strings of L2 phonemes that resemble L1 words, sound effects, intonation, and prosody) to activate and embellish a schema for interpretation.	Debido a su conocimiento lingüístico limitado en la L2 y sus aparentes estrategias de segmentación de palabras de la L1, John usa las pocas unidades que es capaz de analizar sintácticamente del flujo rápido de sonido (las cadenas de fonemas de la L2 que se asemejan a las palabras de la L1, efectos de sonido, entonación y prosodia) para activar y adecuar un esquema de interpretación.
In the end, he has built a coherent situation representation of the text that is totally “ off the mark .”	Al final, ha construido una representación coherente de la situación del texto pero que está totalmente incorrecta .
In other words, he should not have to fake comprehension to save face in front of his friend.	En otras palabras, Sam no tendría que fingir que comprende para quedar bien frente a su amigo.
In order to be polite, he likely played along with Vikram’s goal until it was acceptable for him to intimate his more tacit goal.	Para ser educado, probablemente le siguió la corriente al propósito que tenía Vikram, hasta que fue aceptable darle a entender su objetivo más tácito.

Registros de habla informal. Capítulo 4

Texto en inglés	Traducción
Skilled listeners appear to be more successful because they are able to focus more on the semantic cues and not get hung up on processing syntactic cues that contribute less to the overall meaning of a text.	Los oyentes más competentes parecen ser más exitosos porque son capaces de enfocarse más en las señales semánticas y no quedarse atascados en el procesamiento de las señales sintácticas que contribuyen menos al significado general del texto.
The listener’s ability to deal with a comprehension problem in an interactive context will depend on a number of affective factors, such as willingness to take risks, fear of losing face , assertiveness, and motivation.	La habilidad del oyente para manejar un problema de comprensión en un contexto interactivo dependerá de una serie de factores afectivos, tales como la voluntad de tomar riesgos, el miedo a pasar vergüenza , la asertividad y la motivación.

This sense of inferiority often affects how much is understood (because of increased anxiety) and the degree to which listeners will dare to clarify comprehension, in order to save face .	Este sentimiento de inferioridad a menudo afecta el grado de comprensión (a causa del incremento de ansiedad) y el grado en el que los oyentes se atreverán a pedir clarificación, con el fin de quedar bien .
Contextual information can help listeners process the linguistic input more efficiently, freeing up working memory resources to process larger chunks of information.	Esto les permite procesar el input lingüístico de forma más eficaz, liberando recursos de la memoria de trabajo.

3. Problemas lingüísticos

Léxico especializado. Capítulo 3

Texto en inglés	Traducción
Before actual verbalization, the model allows for a monitoring loop (at the bottom of the figure, running from the internal speech to the bottom of the parser).	Antes de la verbalización real, el modelo permite un bucle de control (en la parte inferior de la figura, que va desde el habla interior hasta la parte inferior del analizador sintáctico).
He hypothesized three components on the comprehension side for processing the emerging communicative intention: an acoustic-phonetic processor, a parser , and a conceptualizer .	Llegó a la hipótesis de tres componentes que constituyen el lado de la comprensión para procesar la intención comunicativa que emerge: un procesador acústico-fonético, un analizador sintáctico y un conceptualizador .
The comprehension process now continues with the parser in charge of the analysis of the phonetic representation output from the acoustic-phonetic processor.	El proceso de comprensión ahora continúa con el analizador sintáctico encargado del análisis del output de la representación fonética recibido por el procesador acústico-fonético.
Using bottom-up processing , informed by top-down processing from the conceptualizer , the parser attempts to segment the sound stream into meaningful	Usando el procesamiento inductivo , informado por el procesamiento deductivo del conceptualizador , el analizador sintáctico intenta segmentar el flujo sonoro en unidades

units, through phonological analysis and word retrieval from the listener's mental lexicon.	significativas mediante el análisis fonológico y la recuperación de palabras del léxico mental del oyente.
In comprehension, understood words are passed from the parser to the conceptualizer , drawing on appropriate knowledge sources through the process of utilization along the way.	En la comprensión, las palabras entendidas pasan del analizador sintáctico al conceptualizador , recurriendo a las fuentes de conocimiento adecuadas a través del proceso de la utilización a lo largo del camino.
John uses this nonlinguistic cue, which he can map directly on to his world knowledge store in long-term memory without analysis by the parser or lexicon in working memory, to begin top-down processing and activate a framework for interpretation.	John usa esta clave no lingüística, que puede rastrear directamente en su almacenamiento del conocimiento del mundo en la memoria a largo plazo sin un análisis por el analizador sintáctico o léxico en la memoria de trabajo para así comenzar el procesamiento deductivo y activar una estructura de interpretación.
There was, most likely, some top-down and bottom-up processing between the conceptualizer and parser , in interaction with the lexicon and prior knowledge sources that resulted in the activation of this particular schema.	Lo más probable es que hubo algo de procesamiento deductivo e inductivo entre el conceptualizador y el analizador sintáctico , en interacción con las fuentes del léxico y del conocimiento previo que dio lugar a la activación de este esquema particular.
In other words, in the rapid top-down and bottom-up processing that occurs between the parser and conceptualizer , with the help of the prior knowledge store, the outcome of one process informs the other, making it difficult to determine which came first.	En otras palabras, en el rápido procesamiento inductivo y deductivo que se produce entre el analizador sintáctico y el conceptualizador con la ayuda del almacenamiento de conocimientos previos, el resultado de que un proceso informando al otro hace difícil determinar qué fue primero.
This analysis is likely informed by top-down processing from any activated schema that interacts with bottom-up processing and	Este análisis es probablemente informado por el procesamiento deductivo desde algún esquema activado que interactúa con el procesamiento

segmenting activity by the parser .	inductivo y con la actividad de segmentación por medio del analizador sintáctico .
Sam uses top-down and bottom-up processing between parser and conceptualizer , and he draws on his lexicon and prior knowledge stores.	Sam usa el procesamiento deductivo e inductivo entre el analizador sintáctico y el conceptualizador y recurre a su almacenamiento de léxico y de conocimiento previo.
In other words, through inner speech , speakers can verify whether the planned formulated thought is, indeed, what they want to say and is structured in the way they want to say it.	En otras palabras, con del habla interior , los hablantes pueden verificar si el mensaje formulado es de hecho lo que quieren decir y si está estructurado de la forma como lo desean decir.
Speakers can monitor their own speech at two points in the process: as inner speech , after the thought has been grammatically and phonologically formulated, and as overt speech , after actual verbalization of the formulated thought (via the articulator).	Los hablantes pueden controlar su propia habla en dos puntos del proceso: como habla interior , después de que el pensamiento ha sido formulado gramatical y fonológicamente, y como habla manifiesta , después de la verbalización real del pensamiento formulado (por medio del articulador).
When speakers monitor their formulated utterances, either as inner or overt speech , they are creating a text representation of comprehension, because it should correspond very closely to what they intend(ed) to say and be interpreted as such.	Cuando los hablantes monitorean las locuciones formuladas, ya sea como habla interior o manifiesta , crean una comprensión de la representación del texto, ya que esto debe corresponder muy de cerca a lo que intentan o intentaron decir y debe ser representado como tal.

Capítulo 4

Texto en inglés	Traducción
Contextualized listeners have the resources to activate prior knowledge and to develop a conceptual framework for inferencing (top-down processing).	Los oyentes contextualizados tienen los recursos para activar el conocimiento previo y desarrollar un marco conceptual para la inferencia (procesamiento deductivo).
Garcia (2004) arrived at similar conclusions concerning the comprehension of conversational implicatures (inferring the attitude and intentions underlying indirect requests) and speech acts (comprehending requests and corrections).	García (2004) llegó a conclusiones similares con respecto a la comprensión de las implicaturas conversacionales (infiriendo la actitud e intenciones subyacentes de las peticiones indirectas) y actos de habla (la comprensión de peticiones y las correcciones).
In a study of Japanese learners of English, she found that more conventional implicatures (indirect requests and refusals) appear to be less difficult and take less time to interpret than less conventional ones (indirect opinions).	En un estudio sobre aprendices japoneses de inglés, la autora encontró que más implicaturas convencionales (solicitudes indirectas y rechazos) parecen ser menos difíciles y toman menos tiempo interpretarlas que las menos convencionales (las opiniones indirectas).

Terminación en –ING. Capítulo 3 y 4

Texto en inglés	Traducción
Muestra de palabras que se traducen como sustantivo en español: A theoretical model could help to clarify our understanding of the cognitive processing and processing components involved in L2 listening comprehension.	Un modelo teórico podría ayudar a aclarar nuestra comprensión sobre el procesamiento cognitivo y los componentes del procesamiento implicados en la comprensión oral de la L2.
This is only a working model because, currently, there is no comprehensive theory that fully explains either the production or comprehension sides.	Este es solo un modelo de trabajo, ya que, actualmente, no existe una teoría completa que explique plenamente el lado de producción ni el de comprensión.
Self-efficacy, the basis for self-confidence and motivation, refers to learners' beliefs about their ability to successfully participate in learning activities.	La autoeficacia que es la base para la autoeficacia y la motivación, se refiere a las creencias que los aprendices tienen sobre su habilidad para participar exitosamente en las actividades de aprendizaje.
Muestra de palabras que se traducen como adjetivo en español: As listeners process incoming input, they regulate the cognitive processes by using their metacognitive knowledge.	A medida que los oyentes procesan el input entrante, regulan los procesos cognitivos usando su conocimiento metacognitivo.

After listening to a text (a recorded lecture), an intermediate-level L2 group, an advanced-level L2 group, and a native speaker group completed a cloze exercise, using the same text in print form with some of the words missing .	Después de escuchar un texto (una lectura grabada), un grupo de nivel intermedio de la L2, otro de nivel avanzado y otro grupo de hablantes nativos completaron un ejercicio de llenar espacios en blanco, usando el mismo texto en formato impreso con algunas palabras faltantes .
Initial findings are promising , as can be seen in Table 4.1.	Los hallazgos iniciales son alentadores , como se puede ver en la tabla 4.1.
Muestra de palabras que se traducen como infinitivo en español: After demonstrating how this model captures what we currently know about listening, we will illustrate how the various processing components in this model might operate during listening, for both one-way and interactive listening.	Después de demostrar cómo este modelo recopila lo que sabemos actualmente sobre la escucha, ilustraremos cómo los diversos componentes del procesamiento en este modelo podrían operar durante la escucha, tanto para la comprensión oral interactiva y la no interactiva.
In the interim, the Levelt model is a useful heuristic for visualizing and describing the cognitive processing components involved in listening comprehension, the knowledge sources, and their interactions.	Entretanto, el modelo de Levelt es un método útil para visualizar y describir los componentes del procesamiento cognitivo implicado en la comprensión oral, las fuentes de conocimiento y sus interacciones.
After getting these words, I can understand the content on the whole. (Yang)	Después de captar estas palabras, puedo entender el contenido en su totalidad. (Yang)

Muestra de palabras que se traducen como gerundio en español: Working individually with each listener, the researcher stops the recording at pre-determined points to allow each one to relate what is going on in her mind, the emerging meaning of the text, any difficulties she is struggling with, and what she is doing to resolve these points of difficulty.	Trabajando de forma individual con cada oyente, el investigador detiene la grabación en puntos predeterminados para permitir que cada una relacione lo que pasa por su mente, el sentido que emerge del texto, las dificultades que enfrenta, y lo que hace para resolver estos puntos de dificultad.
Developed to describe the unilingual speaker, this “blueprint” outlines how communicative intentions are formulated into actual speech by passing through a number of processing components that tap into different knowledge sources.	Desarrollado para describir al hablante monolingüe, este “diseño” describe cómo las intenciones comunicativas se formulan en habla real pasando por una serie de componentes de procesamiento que aprovechan diferentes fuentes de conocimiento.
The processing components and their interactions will be further elaborated, using the cognitive framework posited by Anderson (1995) and the construct of metacognition.	Los componentes del procesamiento y sus interacciones serán desarrollados más adelante, utilizando el marco cognitivo propuesto por Anderson (1995) y el constructo de metacognición.

11. Anexo B. Texto traducido

Capítulo 3

Un Modelo de Comprensión Oral

Escenario

Rose y Nina, hablantes de lengua inglesa se encuentran en la misma clase de francés nivel principiante. Ellas escuchan de forma individual un diálogo en el que el presentador de un programa de entrevistas informa a una mujer que se ha ganado un viaje de esquí de fin de semana para dos personas. La tarea de ellas consiste en “pensar en voz alta”, es decir, revelar al investigador, lo más detalladamente, todo lo que pasa por sus mentes en su intento por entender. Trabajando de forma individual con cada oyente, el investigador detiene la grabación en puntos predeterminados para permitir que cada una relacione lo que pasa por su mente, el sentido que emerge del texto, las dificultades que enfrenta, y lo que hace para resolver estos puntos de dificultad. Con el fin de obtener una imagen más completa del proceso de comprensión, cada oyente comenzó en “frío”, es decir, que no se le dio ninguna información preliminar sobre el texto.

A medida que Rose escucha e intenta transmitir su comprensión, cita textualmente fragmentos del diálogo que se relacionan ya sea con el principio o con el final del segmento que acaba de escuchar. Ella continúa con este mismo patrón dando a veces una sola palabra que ella ha entendido. Después de una segunda escucha del texto, su comprensión sigue siendo rudimentaria: entiende que un hombre está llamando a una chica sobre un fin de semana de esquí y que su hermana está involucrada.

Nina, por otro lado, comienza por señalar que se trata de una conversación telefónica donde las dos personas que están hablando no se conocen y piensa que tiene algo que ver con

publicidad. Ella traduce la palabra “noticias” como “nuevo” y luego especula sobre cómo esto podría tener algo que ver con publicidad. También utiliza su comprensión de la palabra “sorpresa” para sugerir que puede ser un programa de entrevistas de radio. Igualmente cree que escuchó la palabra “ganar”, pero no está segura de eso. En el siguiente segmento, confirma la idea de ganar algo relacionado con esquí. En su segunda escucha de todo el texto, Nina confirma que comprendió “noticias” y “ganar un premio”, y comenta de nuevo acerca de la sorpresa y emoción que oyó en la voz de la mujer³.

Reflexión previa a la lectura

1. Describa la diferencia de comprensión entre las dos oyentes.
2. ¿Por qué Rose tiene menos éxito en su comprensión?
3. ¿Qué hace Nina para que su comprensión sea más exitosa?
4. Además de la diferencia de enfoque hacia la comprensión, ¿podría haber otras diferencias entre las dos oyentes que puedan explicar la desigualdad en el éxito de la comprensión?

Introducción

La escucha es una habilidad cognitiva compleja. Así quedó claro en nuestra discusión sobre los conceptos cognitivos y habilidades de procesamiento implicados en la comprensión auditiva en el capítulo anterior. Los oyentes deben ser capaces de procesar lo que escuchan en tiempo real y, al mismo tiempo, prestar atención a la nueva información. El procesamiento del habla rápida en nuestra lengua materna es prácticamente implícito, sin esfuerzo y automático, con poca atención consciente a lo que estamos haciendo, a medida que comprendemos. Solo cuando nos encontramos con palabras desconocidas, un acento poco familiar, un tema desconocido, o alguna interferencia en el entorno de audición (por ejemplo, un ruido o una

³ Véase Vandergrift (2003a) para acceder a las transcripciones completas de pensamiento en voz alta.

mala conexión telefónica) pensamos en el proceso de manera más consciente. Para la mayoría de nosotros, la primera confrontación real con las complejidades de la escucha llega cuando aprendemos un nuevo idioma y tenemos que identificar y recordar algo significativo en el flujo del habla que es incomprensible en su gran parte.

En este capítulo, continuaremos examinando la arquitectura cognitiva de la comprensión con la ayuda de un modelo teórico de comprensión oral de la L2 (ver Figura 3.1 en la pág. 39). Describiremos el modelo y demostraremos de qué manera representa una síntesis de las habilidades cognitivas, discutidas en el capítulo anterior, resumidas en un sistema coherente. Después de demostrar cómo este modelo recopila lo que sabemos actualmente sobre la escucha, ilustraremos cómo los diversos componentes del procesamiento en este modelo podrían operar durante la escucha, tanto para la comprensión oral interactiva y la no interactiva. Como ya hemos visto, la escucha es cualquier cosa menos una actividad pasiva. Seguiremos descubriendo cómo los oyentes participan activamente en muchos niveles a medida que construyen la comprensión.

Un modelo cognitivo de comprensión oral

A diferencia de la investigación sobre la comprensión de lectura de la L2, muy pocos modelos teóricos han sido elaborados para la comprensión oral de la L2. Un modelo teórico podría ayudar a aclarar nuestra comprensión sobre el procesamiento cognitivo y los componentes del procesamiento implicados en la comprensión oral de la L2. Por esta razón, trataremos de sintetizar en un modelo coherente lo que sabemos sobre lo que necesitan hacer los oyentes para comprender el habla.

Los modelos son útiles para dar cuenta de lo que sabemos acerca de un constructo, proporcionar una explicación coherente de cómo las partes trabajan juntas, y proporcionar un

punto de partida para nuevas investigaciones sobre el constructo. Dado nuestro interés en sintetizar la información y establecer algunas afirmaciones fundamentales sobre la escucha de la L2, optamos por un modelo descriptivo, cuyo objetivo es “sintetizar la evidencia más importante con el fin de explicar, en términos accesibles, cómo funciona un proceso cognitivo” (Grabe, 2009, p. 84). Un modelo descriptivo que pueda explicar “cómo funciona un proceso cognitivo” va a ser útil para profesores. Cuando los maestros entiendan mejor la naturaleza de la comprensión oral, sugiere Buck (1995), podrán ofrecer mejor una práctica auditiva óptima para sus alumnos.

Estamos proponiendo un modelo para la comprensión auditiva que se basa en un modelo de producción oral, reflejado en una parte del procesamiento de la comprensión, desarrollado por Levelt (1989, 1993, 1995). Desarrollado para describir al hablante monolingüe, este “diseño” describe cómo las intenciones comunicativas se formulan en habla real pasando por una serie de componentes de procesamiento que aprovechan diferentes fuentes de conocimiento.

Hay varias razones buenas para adoptar y complementar el modelo de Levelt. En primer lugar, el lado de producción oral del modelo reposa en varias décadas de investigación psicolingüística, una gran cantidad de datos empíricos obtenidos a través de la investigación experimental y la observación de los errores en el habla (por ejemplo, Levelt, 1995) y la investigación neuronal (por ejemplo, Hagoort y Levelt, 2009). En segundo lugar, no se limita a las partes del proceso de producción: su fortaleza reside en la integración de las diferentes partes (de Bot, 1992). En tercer lugar, la producción oral está reflejada en el lado de la comprensión (para explicar el automonitoreo de la producción oral), y se integra por lo tanto la producción y recepción del habla en un sistema de comprensión (Dörnyei y Kormos, 1998).

Esto hace que el modelo sea particularmente útil para describir la comprensión oral en contextos auditivos interactivos y no interactivos. Este es solo un modelo de trabajo, ya que, actualmente, no existe una teoría completa que explique plenamente el lado de producción ni el de comprensión. Además, este modelo se limita a la dimensión cognitiva de la escucha. También hay un número de factores afectivos importantes (por ejemplo, la motivación) que afectan el procesamiento cognitivo a medida que los oyentes intentan comprender mensajes en diferentes contextos sociales. Por lo tanto, un modelo integral de la escucha de la L2, también deberá dar cuenta de la dimensión afectiva. Entretanto, el modelo de Levelt es un método útil para visualizar y describir los componentes del procesamiento cognitivo implicado en la comprensión oral, las fuentes de conocimiento y sus interacciones.

Nuestra explicación de la comprensión auditiva comienza con un breve resumen sobre la producción oral del modelo. Seguidamente, elaboraremos el lado de la comprensión para incorporar la información acerca del procesamiento cognitivo y las fuentes de conocimiento discutidas en el capítulo anterior. Los componentes del procesamiento y sus interacciones serán desarrollados más adelante, utilizando el marco cognitivo propuesto por Anderson (1995) y el c

onstructo de metacognición.

En la representación esquemática (véase la Figura 3.1), los cuadros representan los componentes del procesamiento, y los círculos y elipses representan las fuentes de conocimiento. Las líneas verticales que se mueven hacia arriba y hacia abajo entre los componentes del procesamiento representan la recursividad del procesamiento entre los componentes. Las líneas discontinuas entre las fuentes de conocimiento y los componentes

del procesamiento indican las fuentes de conocimiento a las cuales recurren estos componentes.

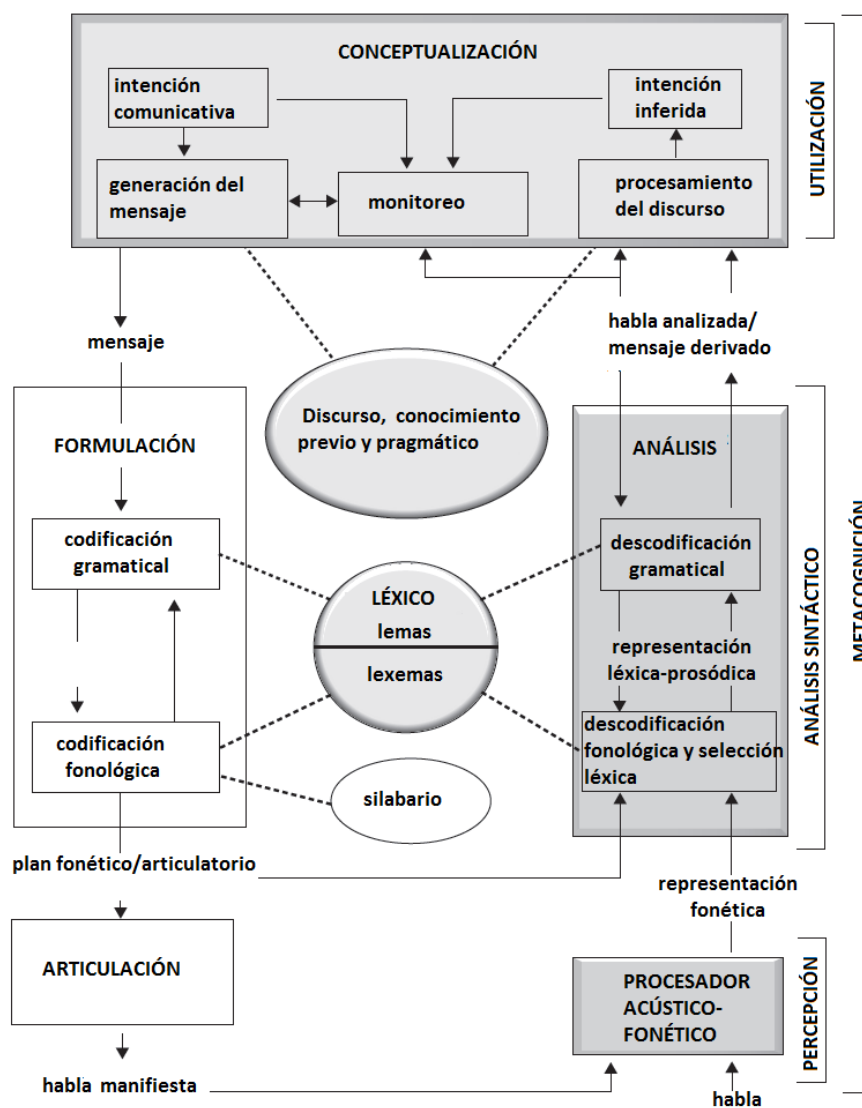


Figura 3.1. Representación Esquemática de los Componentes de Procesamiento Implicados en la Producción y Comprensión del Habla. Basado en Levelt, 1993

Producción del habla

Como se observa en el lado izquierdo de la Figura 3.1, tres componentes del procesamiento están involucrados en la producción del habla: (1) un conceptualizador en el que los hablantes deciden qué decir y el orden en el que expresarán sus pensamientos basándose en sus conocimientos discursivos del mundo; (2) un formulador en el que los pensamientos se expresan en palabras haciendo uso de un léxico (conocimientos lingüísticos) para el contenido que se requiere y la función de las palabras ordenando esto gramaticalmente, mientras se recurre al silabario (un almacén mental de los gestos articulatorios para cada sílaba fonológica) para planificar la articulación real de este pensamiento gramaticalmente formulado; y (3) un articulador donde este pensamiento se transforma en habla manifiesta recurriendo, una vez más, al silabario para coordinar la laringe, la boca, la lengua y los labios en el proceso de verbalización.

Antes de la verbalización real, el modelo permite un bucle de control (en la parte inferior de la figura, que va desde el habla interior hasta la parte inferior del analizador sintáctico). Un pensamiento no sonoro pero formulado es procesado como habla interior a lo largo del lado de la comprensión del modelo, lo que permite al hablante editar este pensamiento formulado para que sea un habla apropiada, intencional y gramatical. En otras palabras, con del habla interior, los hablantes pueden verificar si el mensaje formulado es de hecho lo que quieren decir y si está estructurado de la forma como lo desean decir. Esta capacidad de monitorear el output en una etapa de pre-verbalización permite la recursividad de los procesos cognitivos: es decir, el movimiento de ida y vuelta entre los componentes de procesamiento.

Monitoreo del Habla

Aunque Levelt estaba interesado principalmente en la explicación de la capacidad de hablar, los bucles de control para fines de comprobación, tanto del habla pre-verbalizada y verbalizada, hacen que este modelo sea útil como un modelo descriptivo para sintetizar los procesos más importantes en la comprensión oral de la L2. Como se ve en el extremo inferior de la figura 3.1, los hablantes pueden controlar su propia habla en dos puntos del proceso: como habla interior, después de que el pensamiento ha sido formulado gramatical y fonológicamente, y como habla manifiesta, después de la verbalización real del pensamiento formulado (por medio del articulador).

Levelt quería que su modelo explicara lo que ocurre cuando los hablantes escuchan su propia habla para fines de monitoreo. Llegó a la hipótesis de tres componentes que constituyen el lado de la comprensión para procesar la intención comunicativa que emerge: un procesador acústico-fonético, un analizador sintáctico y un conceptualizador. Estos componentes del procesamiento son el reflejo exacto de los del lado de producción y aprovechan las mismas fuentes de conocimiento a las que acceden los hablantes (excepto el silabario ya que solo está implicado en la producción oral). Analizaremos estos componentes de procesamiento y sus interacciones en mayor detalle, relacionándolos con los procesos cognitivos propuestos por Anderson (1995). Estos procesos cognitivos de percepción, análisis sintáctico y utilización se han insertado en la representación esquemática del lado derecho del componente de procesamiento correspondiente.

Percepción

La percepción en la escucha implica el reconocimiento de las señales sonoras por parte del oyente, como palabras o fragmentos significativos de la lengua (Anderson, 1995). La comprensión de la lengua hablada, lo inverso a la producción del habla comienza con la percepción de las señales sonoras por medio del procesador acústico-fonético (véase la parte inferior derecha de la figura 3.1). La información percibida se activa durante un tiempo muy corto en la memoria de trabajo y se procesa para su significado. Algunos sonidos son retenidos para su procesamiento (el número dependerá del dominio del idioma del oyente) y rápidamente desplazados por otros sonidos entrantes.

En este punto, comienza el análisis del habla de un interlocutor o de un texto oral. Inicialmente, los oyentes separan los sonidos del habla de otros sonidos en la información recibida. Dependiendo del contexto, los oyentes reconocerán algunos o todos los sonidos, individuales o en combinación, como relevantes o no. Para los oyentes de la L2 en las primeras etapas del aprendizaje de un idioma, lo que el procesador acústico-fonético es capaz de percibir dependerá en gran medida de su L1. En esta etapa, por ejemplo, la incapacidad inicial de personas de habla inglesa para distinguir los tonos en cantonés o de los hablantes de español para diferenciar entre “b” y “v” en inglés puede llegar a ser problemático. El grado de percepción en todos los niveles puede depender de otros factores como la velocidad del flujo sonoro, del dialecto, o de un texto denso sobre un tema desconocido para el oyente. Los efectos sonoros en un texto oral (por ejemplo, un accidente de coche) a menudo pueden ser útiles para los oyentes principiantes si estos sonidos son similares en la L1 y la lengua objeto de estudio.

La fase de la percepción en la escucha involucra el procesamiento inductivo y se vuelve cada vez más automática con la práctica. Los oyentes de la L2 progresan más rápido una vez que superan la compulsión natural para escuchar usando las categorías sonoras de su L1 y cuando adquieren un mayor conocimiento fonológico de los sonidos en la L2.

En la siguiente etapa, la representación fonética de lo que fue percibido y retenido en la memoria de trabajo es analizado sintácticamente para encontrar significado.

Análisis sintáctico

El análisis sintáctico en la escucha implica la segmentación de una locución de acuerdo a las estructuras sintácticas o las claves semánticas para crear una representación mental del significado combinado de las palabras. El proceso de comprensión ahora continúa con el analizador sintáctico encargado del análisis del output de la representación fonética recibido por el procesador acústico-fonético. Usando el procesamiento inductivo, informado por el procesamiento deductivo del conceptualizador, el analizador sintáctico intenta segmentar el flujo sonoro en unidades significativas mediante el análisis fonológico y la recuperación de palabras del léxico mental del oyente. Este léxico consta de lemas, que especifican el significado y las propiedades de una palabra (por ejemplo, la forma, el género) y de lexemas, que llevan la forma morfofonológica (por ejemplo, las marcas de la conjugación o del plural que pueden cambiar ligeramente la pronunciación) de una palabra. En un nivel muy rudimentario, por ejemplo, cuando los oyentes segmentan el lexema “caza” (casa) a partir de los sonidos de la representación fonética que han memorizado, una serie de posibles lemas aparecen: (1) semánticos: “caza” frente a “casa”, que por lo general pueden ser resueltos por el contexto, y (2) sintácticos: “cura”(verbo) frente a “cura”(sustantivo), que puede ser resuelto por su función sintáctica, es decir, su papel en la oración. Dependiendo de

la información activada a través la función sintáctica, los oyentes asignan al lema el papel sintáctico ya sea de verbo o de sustantivo.

La actividad de procesamiento entre los diferentes componentes del modelo no es lineal. Dentro del tiempo disponible, los dos procesos de comprensión (percepción y análisis sintáctico) continúan informándose mutuamente hasta que surja una representación mental plausible. El producto del análisis sintáctico es normalmente monitoreado en el conceptualizador para darle coherencia con el conocimiento previo que el oyente ha almacenado en la memoria a largo plazo y/o la comprensión en curso de todo el texto.

Utilización

La utilización en la escucha implica crear la representación mental de lo que se retiene mediante los procesos de percepción y de análisis sintáctico para conectarla con el conocimiento existente almacenado en la memoria a largo plazo (Anderson, 1995). Esta actividad cognitiva se produce en el conceptualizador, (parte superior de la Figura 3.1) el componente de procesamiento compartido por los procesos de producción y comprensión. La utilización es de naturaleza inductiva. Durante esta fase de procesamiento, el significado derivado del habla analizada es monitoreado con relación al contexto del mensaje, lo que el oyente sabe sobre el hablante, el tono utilizado para transmitir el mensaje y cualquier otra información relevante a disposición del oyente, con el fin de interpretar el sentido intencionado del hablante o del texto oral. La elaboración de la intención, descrita por Levelt como el procesamiento del discurso, es similar a lo que Anderson llama la utilización. Puede ocurrir a un nivel micro (a nivel de la locución o una parte de esa locución) o a un nivel macro (el significado de un texto completo o el conjunto de las locuciones que forman una conversación). Mediante la aplicación del previo conocimiento pragmático y discursivo, por

ejemplo, los oyentes enriquecen el significado del texto o las locuciones de su interlocutor. La interpretación se agrega a la representación que emerge del texto oral o co-texto en la memoria, (ver abajo) con base en todo lo que se ha comprendido hasta el momento. Levelt llama este producto la “intención inferida” para igualarla con la “intención comunicativa” del hablante o del texto.

Metacognición

A medida que los oyentes procesan el input entrante, regulan los procesos cognitivos usando su conocimiento metacognitivo. El grado de control consciente del proceso variará de acuerdo al dominio que el oyente posea. La metacognición implica la planificación (por ejemplo, la anticipación), el monitoreo (por ejemplo, verificar la exactitud de las anticipaciones), la resolución de problemas (por ejemplo, mejorar una comprensión imprecisa), y la evaluación (por ejemplo, la verificación de la comprensión general, las ideas y el desempeño). Cuando los oyentes aplican la concientización metacognitiva y el conocimiento de la escucha en la L2, son capaces de organizar el proceso cognitivo de una forma más eficiente y efectiva.

En la figura 3.1, la metacognición está representada por la línea entre corchetes en el extremo derecho. El papel regulador de la metacognición se detallará en el capítulo 5.

Procesamiento paralelo

Los procesos cognitivos descritos anteriormente no se producen de una forma lineal. A medida que el output de cada componente del modelo es enviado para su procesamiento o devuelta para más procesamiento, nuevo input oral es procesado e informado de los resultados del procesamiento cognitivo anterior y del que está en curso. En la Figura 3.1, el intercambio continuo de información, a través del procesamiento deductivo e inductivo, es representado

por las líneas bidireccionales entre los componentes del procesamiento (el analizador sintáctico y el conceptualizador) del modelo.

El significado que emerge del texto, o modelo mental, en el conceptualizador sirve como contexto para su posterior interpretación. La identificación de las representaciones fonéticas en el procesador acústico-fonético se hace más fácil, ya que el co-texto (lo que el oyente ha entendido hasta el momento) activará palabras potenciales, haciendo que la identificación de la palabra posterior sea más rápida. Marslen-Wilson y Tyler (1980) propusieron que diferentes fuentes de conocimiento (lexical, estructural y enciclopédico) interactúan durante el procesamiento de una manera óptimamente eficiente y precisa, de tal forma que la información procesada en un nivel restringirá y guiará el procesamiento simultáneo en otros niveles. Eysenck (1993) sugirió que un tipo de procesamiento puede tener prioridad sobre otros en tareas de comprensión particulares, y señaló que esto, por lo general depende de la cantidad de práctica que un individuo ya haya tenido con una tarea en particular.

El procesamiento paralelo se puede ilustrar a través del siguiente ejemplo. Al escuchar una noticia de la final de hockey masculino de los Juegos Olímpicos, los oyentes activarán un número de palabras candidatas para completar la siguiente oración: “El juego tendrá lugar el. . .” Al escuchar el fonema “l”, probablemente se activará la palabra “lunes” (ya que en este contexto sería probable que siga un día de la semana) sin tener que analizar sintácticamente los fonemas restantes de la palabra. De esta manera, los diferentes componentes del modelo operan casi al mismo tiempo y recurren a las fuentes de conocimiento léxicas y del mundo para aportar información a estos procesos. En tiempos de habla conectado y en tiempo real, estos procesos ocurren tan rápido que los oyentes deben procesar automáticamente los

diferentes elementos del input de forma paralela. A través de grandes fragmentos de input de lengua, los oyentes fluidos aprenden implícitamente que ciertos patrones y categorías de la lengua meta son más posibles que otros (Hulstijn, 2003). Esto hace que el procesamiento sea más fácil, rápido y preciso.

Representación mental de la comprensión

El proceso de comprensión opera en orden inverso al proceso de producción. El proceso de producción comienza en el conceptualizador con una representación mental de lo que el hablante desea decir y se convierte en palabras a través del formulador. En la comprensión, las palabras entendidas pasan del analizador sintáctico al conceptualizador, recurriendo a las fuentes de conocimiento adecuadas a través del proceso de la utilización a lo largo del camino. A través de este proceso, los oyentes construyen una representación mental de su comprensión del mensaje en el conceptualizador, y el producto final se guarda en la memoria a largo plazo.

La representación mental es algo más que una simple réplica de texto en la memoria: probablemente no retenemos las palabras exactas sino que se dejan con una representación de esas palabras en la memoria. Se puede hacer referencia a ya sea como la representación de un texto o como la representación de una situación de comprensión, dependiendo de la cantidad de interpretación que los oyentes traen a la representación emergente⁴. La representación de una situación incorpora la información del texto (mensaje), además de la interpretación que el oyente haga de las palabras, mientras que la representación de un texto implica más que una comprensión literal del mismo.

⁴ En psicología cognitiva, a estos se les denomina modelos de comprensión del discurso (Grabe, 2009). Sin embargo, dado que el objetivo de este capítulo es dilucidar un modelo descriptivo de la comprensión auditiva, hemos optado por utilizar la palabra “representación” en lugar de “modelo”, para evitar confusión entre los lectores.

Estas dos comprensiones son útiles para explicar los diferentes niveles de interpretación posible en respuesta a un texto, según el conocimiento del mundo del oyente, la experiencia de vida, y sus propósitos de escucha (Grabe, 2009). Diferentes textos y propósitos de escucha determinarán si el oyente construye más una representación de texto o una representación de la situación del mensaje (Kintsch, 1998). Algunos textos dejan poco espacio para la interpretación individual: por ejemplo, los pasajeros al escuchar un mensaje de seguridad en un avión se espera que interpreten el texto de una sola manera, si desean sobrevivir a un potencial aterrizaje forzoso. Por otra parte, la letra de una canción por lo general transmite diversas interpretaciones por parte de los diferentes oyentes, dependiendo de las circunstancias.

Volviendo a nuestro modelo de trabajo de la comprensión auditiva en la figura 3.1, cuando los hablantes monitorean las locuciones formuladas, ya sea como habla interior o manifiesta, crean una comprensión de la representación del texto, ya que esto debe corresponder muy de cerca a lo que intentan o intentaron decir y debe ser representado como tal. Por otro lado, otros oyentes que escuchan este mismo hablante con base en sus propios conocimientos previos y otros factores contextuales, pueden interpretar las locuciones o el habla de manera diferente, creando más una representación de la situación de las locuciones (y de conversaciones más largas) o habla.

Como se sugirió anteriormente, estas dos comprensiones son útiles para explicar las diferencias en el desarrollo de la comprensión. Esto es particularmente útil para entender las diferencias en la comprensión auditiva entre los aprendices de la L2 que carecen de los conocimientos lingüísticos para desarrollar una adecuada representación del texto y, en consecuencia, crear una representación de la situación, fuertemente influenciada por sus

propias interpretaciones y expectativas, con el fin de compensar lo que no eran capaces de entender. Ilustraremos la forma en que esto puede ocurrir, utilizando los protocolos de pensamiento en voz alta de un oyente de L2 que trata de comprender un texto oral.

Ilustraciones del proceso de comprensión oral en la práctica

Comprensión oral no interactiva

Los oyentes principiantes a veces hacen conexiones incorrectas entre el input lingüístico y su conocimiento del mundo a causa del conocimiento lingüístico limitado, pero aun así hacen interpretaciones plausibles pero incorrectas del texto. John, en su primer año de estudio de francés, está escuchando un texto que anuncia un partido de hockey entre los Soviéticos y los Canadienses e incluye información sobre la compra de las boletas. La traducción al inglés, lengua materna del aprendiz, aparece debajo de los fragmentos del texto en francés.

John está “pensando en voz alta”: es decir, que está verbalizando lo que está pensando en su intento por comprender el texto que se entrega de forma clara y a un ritmo natural del habla. El investigador detenía la grabación en límites predeterminados en el texto mientras otra grabadora grababa los comentarios de John. Al parar la grabación el investigador no usaba señales de indagación para evitar influenciar a John. John se acercó al texto en “frío”: antes de comenzar a escuchar, no tenía idea de lo que trataría el texto. Esto se hizo deliberadamente para que la construcción del significado pudiera ser observada desde el inicio.

Analizaremos los protocolos de pensamiento en voz alta para las percepciones que nos puedan dar información sobre el funcionamiento del modelo de comprensión representado en la figura 3.1 y la representación mental del texto que John está desarrollando. Dado que no se sabe mucho acerca de John, y que el procesamiento en las fases de percepción y análisis sintáctico está encubierto en gran medida, solo podemos especular lo que está sucediendo basados en la limitada información revelada por John mientras lidia con el texto.

Écoutez bien, tous les amateurs de hockey.

Escuchen bien, amantes del hockey.

John: Se escuchó como “*arcade*”⁵ algo

El flujo del audio pasa a través del procesador acústico-fonético y una representación fonética es analizada sintácticamente para encontrar algo significativo. John solo puede usar el procesamiento inductivo porque no se le ha dado un contexto que dé pie a la interpretación; por lo tanto, el conceptualizador con la ayuda del conocimiento previo no puede activar el esquema apropiado para interpretar lo que escucha. Esto probablemente le hace traducir a John palabra por palabra ya que debido a las limitaciones de la memoria de trabajo y/o el hecho de que él tiene un léxico mental sumamente limitado en francés, lo deja con tan solo los últimos dos fonemas que son significativos para él como la palabra “*arcade*” (de “hockey” que se pronuncia en francés como la palabra “*arcade*” en inglés). Probablemente está usando las categorías de segmentación de palabras de su lengua materna (inglés), a la vez que recurre a su léxico del inglés, que lo deja con una palabra que suena

⁵ Que significa en español sala de juegos electrónicos

como algo significativo en su lengua materna. Dado que él es un chico de 15 años que probablemente está muy familiarizado con *arcades*, esto provocó que el banco de fuentes del conocimiento previo y del conceptualizador aceptara dicha palabra como una interpretación plausible de lo que acaba de escuchar. No está claro si John ha aceptado esta estructura para interpretar el resto del texto con base en su activación de la palabra “*arcade*”.

Au Forum, c’est un match de hockey extraordinaire entre les Étoiles soviétiques et les Canadiens! Retenez la date! C’est vendredi, le 31 décembre, à 19h au Forum de Montréal!

(El himno nacional de Rusia está sonando) Habrá un partido extraordinario de hockey entre las Estrellas soviéticas y los Canadienses en el Forum! Recuerde la fecha: Es el viernes 31 de diciembre a las 7pm en el Forum de Montreal!

John: bien, parecen los juegos Olímpicos o algo así, entendí Olímpicos y dice que Canadá está en los Olímpicos. No puedo recordar todos los países pero nombran varios países que están en estos Olímpicos, puede ser un evento y dice que es *on vendredi*, no me acuerdo bien.

Entr.: ¿cómo sabes eso?

John: dijo como que se enfrentaban uno contra otro y parecía que competían solo dos. Iban tipos de países a enfrentarse con otros. Uno piensa que es algo grande pero después por la música sonó como que era algo de los juegos Olímpicos o algo así.

El procesador acústico-fonético reconoce inmediatamente la apertura de sonido como música que no son sonidos específicos de la lengua. John usa esta clave no lingüística, que puede rastrear directamente en su almacenamiento del conocimiento del mundo en la memoria a largo plazo sin un análisis por el analizador sintáctico o léxico en la memoria de trabajo para así comenzar el procesamiento deductivo y activar una estructura de interpretación. Cualquier esquema asociado con “*arcades*”, si alguna vez estuvo activo, parece haberse desvanecido. John también segmentó (incorrectamente) “juegos Olímpicos” del flujo de sonido (probablemente de “*soviétiques*”), presuntamente de igual forma en que hizo la hipótesis para segmentar la palabra “*arcade*” en el segmento anterior. Ciertamente, se activa la palabra “Canadá” (de “*Canadiens*”) de la misma manera. Sin embargo, no está claro si la música y / o las palabras segmentadas han desencadenado el esquema de los Olímpicos. Lo más probable es que hubo algo de procesamiento deductivo e inductivo entre el conceptualizador y el analizador sintáctico, en interacción con las fuentes del léxico y del conocimiento previo que dio lugar a la activación de este esquema particular. Su esquema se reafirma con el sentido de “se enfrentaban entre ellos” y “algo grande” que pudo ser activado por el tono de voz del anunciador y la descripción del evento, combinado con la música entusiasta, todo apuntado directamente con la memoria a largo plazo con poco análisis por parte del analizador sintáctico sin necesidad de acceder al léxico. Sacando provecho de su conocimiento del mundo y del procesamiento del discurso en el conceptualizador, todas estas señales contribuyen a la interpretación coherente (pero incorrecta) de John del texto hasta el momento. El hecho de dar coherencia a su interpretación se debe al monitoreo realizado por el conceptualizador.

Curiosamente, John es capaz de separar sintácticamente una palabra del francés: “*vendredi*” (viernes). Él no la vincula con el resto del texto, sino para decir que “podría ser un evento”, lo que sugiere que a través del monitoreo en el conceptualizador y recurriendo al conocimiento previo, cuestionó brevemente cómo esto podría encajar con un evento de varios días como el de los Juegos Olímpicos.

La vente des billets commence lundi à 9h du matin. Voici les prix des billets:

La venta de las boletas comienza el lunes a las 9am. Los precios de las boletas son:

John: no capté nada.

Entr.: ¿qué piensas?

John: sonó como presentando algo – como mira es esto pero no pude darme cuenta de qué era, pudo ser como...uno de los deportistas, como presentando a una persona o algo.

Analizando sintácticamente el flujo de sonido de la transmisión, nada en términos de palabras es significativo para John, ni siquiera la hora del día o el día de la semana. Una vez más, utiliza las señales no lingüísticas como la entonación de voz y la prosodia que puede procesar directamente en el conceptualizador. Recurriendo al almacenamiento de su conocimiento previo y al co-texto (lo que él ha entendido hasta ahora), e informado por su marco interpretativo (Juegos Olímpicos), él sugiere que tal vez un deportista está siendo presentado.

Blancs—treize dollars cinquante (sillas blancas \$13.50)

Bleus—huit dollars (sillas azules \$8)

Bleus du centre—onze dollars cinquante (sillas azules del centro \$11.50)

Places debout—huit dollars (tribuna de pie \$8)

John: parece que están diciendo que estas personas pueden llegar de segundas o
terceras o algo así creo

Entr.: bien...

John: parece que están ordenando algo, esta persona es primera, esta persona segunda.

John: dijo “cinquante” pero no capté nada de eso.

Analizando sintácticamente el flujo sonoro, John sigue siendo incapaz de segmentar muchas palabras, a pesar de que la mayoría de ellos (los números y colores) debieron ser familiares para él. Sin embargo, dada la rapidez de las palabras entrelazadas del habla, John solo es capaz de reconocer “*cinquante*” (50, repetido dos veces). Él sugiere que ha escuchado los números (“segunda o tercera o algo así”) y encaja eso con su esquema interpretativo a través de los mismos procesos de monitoreo y procesamiento del discurso realizados por el conceptualizador, mientras que recurre a su conocimiento almacenado. Presumiblemente, la prosodia y la entonación (una fuente de conocimiento útil cuando se depende de un léxico empobrecido de la L2) lo llevan a sugerir que “están ordenando algo”. John continúa desarrollando una representación coherente del texto, a pesar de que es incorrecto.

On peut les acheter aux guichets du Forum et à tous les comptoirs Ticketron.

Ne pas oublier—il y a une limite de six billets par personne.

Puede comprarlas en todas las taquillas del Forum y tiendas Ticketron.

No olvide que hay un límite de seis boletas por persona.

John: CBA o algo así; parece que se transmite en un canal de TV y CBA es probablemente un canal de TV allá o algo así.

A medida que John analiza sintácticamente el segmento final del texto, la única palabra significativa es “CBA”⁶ (un fonema exacto que equivale a “six billets”). Él percibe esta palabra, como se sugirió anteriormente, usando las categorías de segmentación de palabras de su lengua materna. Debido a su conocimiento lingüístico limitado en la L2 y sus aparentes estrategias de segmentación de palabras de la L1, John usa las pocas unidades que es capaz de analizar sintácticamente del flujo rápido de sonido (las cadenas de fonemas de la L2 que se asemejan a las palabras de la L1, efectos de sonido, entonación y prosodia) para activar y adecuar un esquema de interpretación. El comentario “parece que se transmite en un canal de TV” sugiere que John está haciendo que la concientización del texto influya para revelar su interpretación. Si esta concientización es una justificación de su interpretación de “CBA” o si estaba allí con anterioridad no está claro. En otras palabras, en el rápido procesamiento inductivo y deductivo que se produce entre el analizador sintáctico y el conceptualizador con la ayuda del almacenamiento de conocimientos previos, el resultado de que un proceso informando al otro hace difícil determinar qué fue primero. Una cosa parece cierta: a través del monitoreo y del procesamiento del discurso (en el conceptualizador), John

⁶ Fonema en inglés

sigue trabajando en una representación coherente del texto, asignando cualquier cosa que él entiende para que encaje con la estructura que activó y fortaleció mientras escuchaba. ¿Qué hubiera pasado si John hubiera entendido “hockey” correctamente cuando empezó a escuchar por primera vez?

- e. Estos protocolos también ofrecen una interesante visión de la construcción de una representación coherente de la de situación de comprensión de texto a pesar de que esta representación mental es totalmente inexacta. Teniendo en cuenta que el texto es bastante difícil para John debido a su limitado vocabulario en la L2, posiblemente él no puede crear una representación de texto. Recurre a estrategias tales como la interpretación de la cadena de fonemas de la L2 que se asemejen a las palabras de la L1, efectos de sonido, entonación y la prosodia para construir una comprensión de la representación de la situación de comprensión. A medida que él trabaja a través del texto, a pesar de sus dificultades, continúa imponiendo un grado de coherencia de lo que escucha y entiende. Al final, ha construido una representación coherente de la situación del texto pero que está totalmente incorrecta. Como lo ha señalado Grabe (2009), la representación de la situación de comprensión de textos proporciona a los estudiantes de L2 la oportunidad de responder a una tarea de comprensión de una manera coherente, pero no necesariamente de una manera que indique comprensión de la tarea.

Comprensión oral interactiva

En la comprensión oral interactiva, los oyentes de la L2 se alternan como oyente y hablante. Están obligados a entender a su interlocutor, aclarando el significado si es necesario e impulsando la interacción a través de una respuesta apropiada, una solicitud de aclaración o una señal de comunicación no verbal. El siguiente diálogo entre Vikram, un hablante nativo

de lengua inglesa (HN), y Sam, un hablante no nativo (HNN), ilustra muchas de estas estrategias en las respuestas de Sam como oyente/respondedor en el intercambio. El diálogo es una adaptación de un diálogo en Anderson y Lynch (1988).

Analizaremos los intercambios entre los dos hablantes, centrándonos principalmente en las respuestas de Sam, el compañero menos competente. Examinaremos sus respuestas para ofrecer alguna percepción sobre el funcionamiento del modelo de procesamiento de comprensión y producción ilustrado en la Figura 3.1 y la representación mental del texto (instrucciones para hacer curri) que Sam está desarrollando. Una vez más, teniendo en cuenta que no sabemos mucho acerca de los interlocutores, y que el procesamiento en las fases de percepción y análisis sintáctico está encubierto en gran medida, solo podemos especular acerca de lo que puede estar sucediendo en la mente del oyente, con referencia al modelo de procesamiento.

1) *Vikram (HN)*: Bien, lo importante de hacer curry son las especias. Deben estar frescas, y adentro del envase en tu alacena.

2) *Sam (HNN)*: ¿Envase?

3) *Vikram*: Sí, ya sabes esos horrendos envases pequeños, los contenedores pequeños de especias que has tenido en la parte trasera de tu alacena por años.

4) *Sam*: Uhuh

5) *Vikram*: después debes fritar las especias en aceite, antes de añadir la carne

6) *Sam*: en aceite, oh.

7) *Vikram*: Sí, después la doras con las especias...

8) *Sam*: ¿qué? ¿Dorar la carne?

9) *Vikram*: ... Sí, doras la carne... la fritas hasta que quede toda dorada por fuera y después le agregas algo de líquido ... caldo de pollo o agua o...

10) *Sam*: ... Debo recordar eso. ¿Has ido al restaurante indú que está cerca del supermercado? Es muy bueno. (Basado en Anderson y Lynch, 1988, pág. 8)

Antes de comenzar nuestro análisis, hay que destacar dos características importantes de este intercambio de información que influirá en la evolución de la representación mental de la comprensión desarrollada por Sam. Primero que todo, el contexto ha sido establecido claramente. Lo que ha motivado el intercambio no está claro. Sin embargo, Sam sabe que Vikram le está explicando cómo hacer curry. Segundo, los interlocutores son amigos y con confianza suficiente para que Sam no se sienta intimidado cuando necesite pedir aclaraciones. En otras palabras, Sam no tendría que fingir que comprende para quedar bien frente a su amigo.

Intercambios (1) y (2)

Teniendo en cuenta que el contexto está claramente establecido, Sam puede activar lo que sabe acerca del curry (conocimiento previo) y algunas instrucciones (conocimiento discursivo) que él puede tener para explicar cómo cocinar algo. Sin embargo, si ya lo ha hecho no está claro.

La apertura del flujo de habla de Vikram pasa a través del procesador acústico-fonético de Sam y una representación fonética es emitida al analizador sintáctico para un análisis gramatical y fonológico, y para selección léxica. Este análisis es probablemente informado por el procesamiento deductivo desde algún esquema activado que interactúa con

el procesamiento inductivo y con la actividad de segmentación por medio del analizador sintáctico.

Aunque no está claro si Sam ha entendido completamente, lo que sí sabemos es que la palabra “envase” (que no está estrechamente relacionado con el esquema activado) al parecer no fue entendida. Pareciera que Sam toma una decisión, basándose en la actividad cognitiva en el conceptualizador y algunas influencias afectivas apremiantes, para señalar un problema con esta palabra / fonema.

Al controlar en el conceptualizador este le indica que señale una dificultad con la palabra “envase”, Sam opta por intervenir, ahora en el papel de hablante. Basado en su conocimiento del mundo, pragmático y discursivo, Sam escoge a partir de un repertorio de posibles estrategias de clarificación, una repetición específica (ver tabla 2.2 en el capítulo anterior): es decir, que repite, con entonación ascendente, la sola palabra /fonema que él no entiende. El conceptualizador envía este mensaje pre-verbal (en el lado de producción de la figura 3.1) al formulador para su codificación fonológica y gramatical en donde la palabra retenida (todavía en la memoria de trabajo) es codificada fonológicamente para propósitos de producción, recurriendo al silabario con un aumento de la entonación para señalar la pregunta, como fue indicado por el conceptualizador. Este plan fonético es entonces enviado al articulador donde los labios, la lengua y la laringe trabajan juntos para producir, con entonación ascendente la palabra/fonema del problema (envase?).

Este hipotético recuento de los procesos manifiestos tanto en la comprensión como en la producción del modelo de procesamiento demuestra cómo el modelo de Levelt funciona bien especialmente como un sistema completo y coherente para describir el procesamiento cognitivo en la comprensión oral interactiva, donde el oyente también alterna al rol de

hablante. En nuestro análisis de este intercambio inicial entre Sam y Vikram, hemos optado por demostrar cómo el procesamiento cognitivo del lado de producción fluyó a partir del producto de comprensión, en el conceptualizador común, a la verbalización en el lado de producción. Sin embargo, el análisis de los intercambios restantes se centrará solamente en el lado de comprensión del modelo, a menos que surja información adicional relevante para el proceso de producción.

Intercambios (3) y (4)

La respuesta de Sam a la propuesta de Vikram de la palabra “envase” podría sugerir que no entiende. Él no señala que entiende o que quiere más información. Después del análisis sintáctico de esta larga locución (y no podemos estar seguros de que haya estado atento a la locución), Sam presuntamente recurre a su almacenamiento de conocimientos (del mundo, discursivo y pragmático) en sintonía con su léxico para enviar una señal de comunicación no verbal “uhuh” a su interlocutor. Lo que esto señala no es certero; puede que Sam solo quiera seguir adelante con las instrucciones (sin realmente entender lo que significa “envase”), puede que él esté señalando comprensión sin confirmación explícita o puede estar señalando un aumento de sensación de confusión. La información sobre la entonación de esta señal probablemente podría ser útil en la interpretación de la respuesta de Sam en este caso.

Intercambios (5) y (6)

Sam analiza sintácticamente la siguiente locución y opta por enviar una inferencia de comprensión para avanzar repitiendo “en aceite”, para señalar comprensión y continuar con el diálogo. Alternativamente, solo fue capaz de analizar sintácticamente “en aceite”

del flujo de sonido y ofrece esto como una confirmación de la comprensión. Sam añade la interjección “ah” que además de ser una forma de expresar que se ha comprendido, puede sugerir un paso inesperado en las instrucciones para hacer curry. Por otro lado, esto puede señalar un compromiso fingido con el hablante y servir como señal de comunicación no verbal para que Vikram continúe con las instrucciones. Al igual que en los intercambios anteriores, Sam presuntamente recurre a sus almacenamientos de conocimiento (del mundo, discursivos y pragmáticos) para analizar sintácticamente la locución de Vikram. Él prepara su respuesta ambigua, consultando el repertorio de señales comunicativas no verbales en su léxico.

Intercambios (7) y (8)

En este intercambio Sam decide interrumpir, rompiendo con la toma de turnos establecida hasta el momento. Sam usa el procesamiento deductivo e inductivo entre el analizador sintáctico y el conceptualizador y recurre a su almacenamiento de léxico y de conocimiento previo. El analizador sintáctico reconoce la palabra “dorar” pero, presuntamente no puede aceptar el (lema) sintáctico apropiado de la palabra como un color con la misma palabra como verbo, como en el caso de esta expresión. Esta similitud incongruente impulsa a Sam a romper el protocolo de turnos establecido con un abrupto “qué”, una solicitud de aclaración menos cortés que otras como “perdón” o “disculpe”, para sugerir que no ha entendido el concepto “dorar la carne”. Usando la misma fuente de conocimiento como se mencionó anteriormente, él opta por una intervención más informal, aparentemente aceptable debido a su relación con Vikram. Dada la inmediatez de la intervención, la locución de Sam

da a entender que él pudo haber estado más involucrado en la interacción de lo que sugieren intercambios anteriores.

Intercambios (9) y (10)

Un número de detalles quedan claros en estas últimas locuciones. En primer lugar, dada la duración y la calidad de la locución de Sam, su dominio de la lengua parece ser más avanzado de lo que pueden haber sugerido las respuestas anteriores. Aunque no podemos estar totalmente seguros, aparentemente Sam fue capaz de procesar las locuciones de Vikram de forma relativamente fluida, excepto cuando se encontró con palabras desconocidas. En segundo lugar, puede ser que a Sam le guste el curry, pero puede no estar interesado en hacer el esfuerzo de prepararlo, como lo sugiere su locución final.

En estas circunstancias, aunque Sam probablemente era capaz de procesar y comprender las últimas locuciones de Vikram, pudo no haber estado atento a ellas. La primera palabra, “debo recordar eso”, puede ser una forma educada de “suspender” el intercambio sobre *hacer* un buen curry. Teniendo en cuenta los detalles de lo que él acaba de escuchar y la escasez de los chequeos de confirmación que suele seguir una descripción sistemática, como lo es una receta, Sam probablemente no estaba prestando atención. Puede que no haya estado realmente interesado en aprender cómo hacer un buen curry en primer lugar, o pudo haber perdido el interés una vez que se dio cuenta de la cantidad de trabajo involucrado. Su última locución sugiere que prefería salir a comer curry. Al recurrir a sus almacenamientos de conocimiento (enciclopédico, discursivo y pragmático), así como su léxico, Sam descubre una forma indirecta de terminar el intercambio y mover la interacción hacia otra dirección que él

preferiría tomar. Esta línea de interpretación también puede explicar el minimalismo de las locuciones anteriores de Sam.

f. Las locuciones de Sam también proporcionan una percepción sobre la construcción de una representación mental de la comprensión del texto durante la comprensión oral interactiva. En estos intercambios, la intención comunicativa general conceptualizada por Vikram ha dado lugar a una representación mental muy confusa de la comprensión (intención inferida) en el conceptualizador de Sam. De hecho, a pesar de que la naturaleza de este cambio requeriría la construcción de representación textual de la comprensión, con muy poco espacio para inferir si el curry va a tener éxito, Sam no pareció estar interesado en construir dicha representación. Para ser educado, probablemente le siguió la corriente al propósito que tenía Vikram, hasta que fue aceptable darle a entender su objetivo más tácito. Todo esto es especulación, por supuesto, dado que no sabemos nada acerca de cómo y por qué se inició el intercambio. Parece ser que a causa de su objetivo de escucha, Sam tiene una confusa representación situacional de la comprensión de texto.

En resumen, nuestro análisis de este intercambio no solo ilustra la complejidad de los procesos cognitivos subyacentes, sino también la poderosa influencia de los factores sociales y afectivos igualmente complejos que pueden influir en el resultado.

Resumen

La comprensión auditiva es un proceso activo. Los oyentes analizan lo que oyen y lo interpretan con base en su conocimiento lingüístico y su conocimiento del tema. La construcción significativa es en gran medida un proceso encubierto, no está fácilmente abierto a la inspección y verificación empírica. No obstante, en este capítulo hemos tratado de presentar una síntesis de los componentes de procesamiento que subyacen y apoyan a la

comprensión oral de la L2, y explicar cómo estos procesos de comprensión funcionan juntos como un sistema completo, coherente, tanto para la comprensión oral no interactiva como la interactiva. Hicimos esto mediante el uso de un modelo de trabajo teórico. Posteriormente, tratamos de ilustrar el funcionamiento de este modelo de forma más concreta mediante el análisis de (1) los protocolos de pensamiento en voz alta de un oyente involucrado en una tarea de comprensión oral no interactiva, y (2) los intercambios entre dos interlocutores, con un enfoque particular en el comportamiento de escucha del participante menos competente a medida que cada uno intentaba construir una representación del texto en la memoria.

Preguntas de discusión y tareas

1. Eche otro vistazo a la representación del comportamiento de escucha de Rose y Nina en el escenario de apertura. Basado en lo que ha leído en este capítulo, y haciendo referencia al modelo explicado, describa las diferencias en el procesamiento cognitivo entre las dos oyentes.

2. ¿Cuáles son las únicas perspectivas en el proceso de comprensión oral de la L2 revelado por Wendy en el siguiente fragmento del diario:

Día tras día siento que mejoro mi escucha un poco, pero todavía no puedo entender casi la mitad. No quería identificar cada oración y cada palabra. Solo traté de captar la idea principal y la palabra más importante de la noticia. Esta es una descripción interesante y verdadera del curso de mi habilidad de escucha. “no estoy escuchando, solo oigo”. En el momento puedo captar el significado de palabras aquí y allá. Pero eso no es un proceso de comprensión. Después de un rato, incluso apenas se termina el material, he olvidado

las palabras valiosas, las frases y las oraciones principales. Solo quedan algunas ideas vagas.

3. ¿Qué es la toma de turnos? ¿por qué es importante este conocimiento para el oyente en la comprensión oral interactiva?
4. Con un compañero, desarrolle un guión que describa el intercambio probable en el reporte de una bicicleta robada a la policía.
5. Grabe o encuentre una grabación corta de (1) amigos interactuando y (2) dos personas en una interacción de poder de relación diferencial (lugar de trabajo, entrevista, etc.). Analice en cada fragmento los requerimientos cognitivos, lingüísticos y sociales puestos en el oyente con referencia al modelo presentado en este capítulo.

Sugerencias de lectura

Goh, C. (2002). Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. *System*, 30, 185–206.

Este artículo examina cómo amplias estrategias fueron realizadas a través de diferentes técnicas mentales (tácitas) por un grupo de aprendices de ESL. Se describe la forma en que estas tácitas interactuaban en las secuencias de procesamiento de dos aprendices. Una comparación de sus protocolos retrospectivos muestra que a pesar de que ellos usaban estrategias similares, el oyente con habilidad más alta demostró una integración más efectiva de ambas estrategias cognitivas y metacognitivas en el procesamiento paralelo.

Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. (Chapter 3: How Reading Works: Comprehension Processes, pp. 39–58). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Aunque este libro trata sobre la lectura, este capítulo aporta una excelente perceptiva cognitiva en los procesos de comprensión dado que la escucha y la lectura se construyen en la misma arquitectura cognitiva de comprensión.

Hulstijn, J. H. (2003). Connectionist models of language processing and the training of listening skills with the aid of multimedia software. *Computer Assisted Language Learning*, 16, 413–425.

Una perspectiva cognitiva en dos puntos de vista sobre cómo el cerebro procesa los sonidos de forma automática y eficiente para reconocer las palabras en el habla, y cómo este conocimiento podría ser utilizado en el aprendizaje de lenguas asistidas por computador para desarrollar habilidades competentes de escucha.

Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning*, 53, 463–496.

Este estudio examina las diferencias entre los oyentes más hábiles y menos hábiles. Los datos cuantitativos y cualitativos muestran cómo los oyentes más competentes pueden organizar de forma sistemática un ciclo de estrategias cognitivas y metacognitivas para remediar las lagunas en la comprensión. Este estudio proporciona las transcripciones completas de pensamiento en voz alta de Rose y Nina.

Capítulo 4

Factores que influyen en el éxito en la comprensión auditiva.

Escenario (fragmentos tomados de los diarios de escucha de aprendices)

Escuché una historia sobre un elefante, me sonó familiar, pero después de la primera escucha difícilmente capté algo. Estaba muy deprimida, pero sabía que tenía que escuchar nuevamente aunque tal vez, el segundo intento tendría un impacto mayor. Sin embargo, en el segundo intento logré una chispa de esperanza, estaba feliz al ver que pude entender aproximadamente la mitad de la historia, fue un incentivo para mí. (Mae)

Descubrí que la gran barrera para mi escucha es la memoria ineficiente. Cuando escucho nuevas palabras olvido los contenidos antes mencionados. Entonces si escucho una frase larga, raramente capto su significado total, aunque a veces pueda escuchar cada palabra claramente. Mi memoria auditiva es un gran problema para mí. (Ronald)

Después de la clase dedico mucho tiempo a aprender vocabulario. Creo que es importante. Trato lo mejor que puedo para agarrar las palabras cruciales de la conversación. Después de captar estas palabras, puedo entender el contenido en su totalidad. (Yang)

Todos los días escucho la BBC y las noticias. Pero solo cuando estoy totalmente concentrada en la emisión puedo entender lo que dicen. En algunos intervalos cuando pienso sobre el significado específico de una palabra pierdo las siguientes, lo que me perjudica para una comprensión coherente. Una mente distraída es el obstáculo más peligroso y la barrera más frecuente en mi práctica de escucha.(Wendy)

Escuché las noticias de la BBC, y creo que mi problema radica en la corrección de la pronunciación y el acento del hablante. Muchas de las palabras que ellos dijeron no las pude

oír claramente, aunque pude entender de lo que estaban hablando. (Boris)

Esta semana, estuve escuchando la FM 90.5, y Aunque su inglés no es tan bueno como el de la BBC, es más interesante. Muchas de estas conferencias son cercanas a nuestra vida, así que cuando las escucho, siento que puedo concentrarme y además entenderlas mejor debido a las ideas que plantean. Pienso que el mejoramiento es realmente útil y siempre me hace sentir más seguro. (Stuart)

Reflexión previa a la lectura.

1. ¿Qué dicen las reflexiones de estos aprendices en sus experiencias de escucha sobre los factores que afectan la competencia auditiva de la L2? ¿Nombre el factor o los factores que cada aprendiz está suscitando? ¿Por qué estos factores son importantes para una escucha exitosa?
2. ¿Hasta qué punto estas experiencias de los aprendices resuenan con su propia experiencia de escucha de la L2? ¿Tiene experiencias similares o diferentes para compartir?
3. Con base en su lectura previa del capítulo 2 y su propio aprendizaje de lenguas y experiencias de enseñanza ¿cuáles son los factores más importantes que inciden en una escucha exitosa en la L2? Explique.
4. ¿Hasta qué grado puede el contexto social para el aprendizaje (formal o informal) influenciar estos factores y afectar el éxito en la escucha? ¿Cómo esto afectaría el desarrollo de buenas habilidades de escucha?

Introducción

Los profesores a menudo se preguntan por qué los aprendices logran diferentes niveles de éxito en el aprendizaje de la L2. Al tener dos aprendices que han pasado por el mismo salón de clase aprendiendo de las experiencias con el mismo profesor y el mismo plan de estudios, ¿por qué un aprendiz obtiene más éxito que el otro?

Este capítulo será construido desde la perspectiva del procesamiento cognitivo presentado en los dos últimos capítulos a través de la examinación de los factores que pueden influenciar la calidad de dicho procesamiento y conllevar a diferentes resultados los diferentes aprendices. El conocimiento de estos factores y cómo ellos dificultan o facilitan la comprensión exitosa es importante para la enseñanza fundamentada de la escucha de la L2. Se considera que muchos factores influyen la escucha de la L2, pero aún hay muy poca investigación para ofrecer evidencia empírica para una relación causal. Este capítulo discutirá este incipiente pero informativo conjunto de trabajo de investigación.

Imhof y Janusik (2006) enmarcan el proceso del procesamiento de la información oral y de la escucha adaptando un modelo de sistemas de procesos de estudio (Biggs, 1999). Este identifica tres etapas interdependientes: los factores relacionados con la persona y el contexto, los procesos, y los resultados. Esto es una heurística útil para una futura comprensión del constructo de la escucha; nos ayuda claramente a visualizar la interrelación entre los factores individuales, el contexto de escucha, y los diferentes procesos. Como se ve en la figura 4.1, este es un sistema integrado en el cual los factores personales y el contexto de escucha pueden afectar el proceso (la calidad del procesamiento) y los resultados (la comprensión, el aprendizaje, o los factores afectivos como la autoeficacia). A la inversa, el resultado (p.ej., la comprensión o la mala comprensión) pueden afectar los factores que afectan el proceso de la

escucha (p.ej., los sentimientos de auto-eficacia) y los futuros intentos del aprendiz al procesar input subsecuente. Las dimensiones cualitativas de los resultados de la escucha (p.ej., desarrollar una relación con un hablante nativo comprensivo o estar motivado) pueden determinar los niveles de atención y esfuerzo que el aprendiz hace para entender a un hablante (estrategias implementadas).

Los factores personales son importantes en la escucha tanto a nivel macro como a nivel micro. Como lo explican Imhof y Janusik, en un nivel macro estos factores afectan la autorregulación general de la escucha del aprendiz (el monitoreo, el esfuerzo dedicado y la motivación). En un nivel micro, estos factores afectan la calidad y la cantidad del procesamiento de los recursos disponibles y distribuidos a la tarea, como la capacidad de la memoria de trabajo.

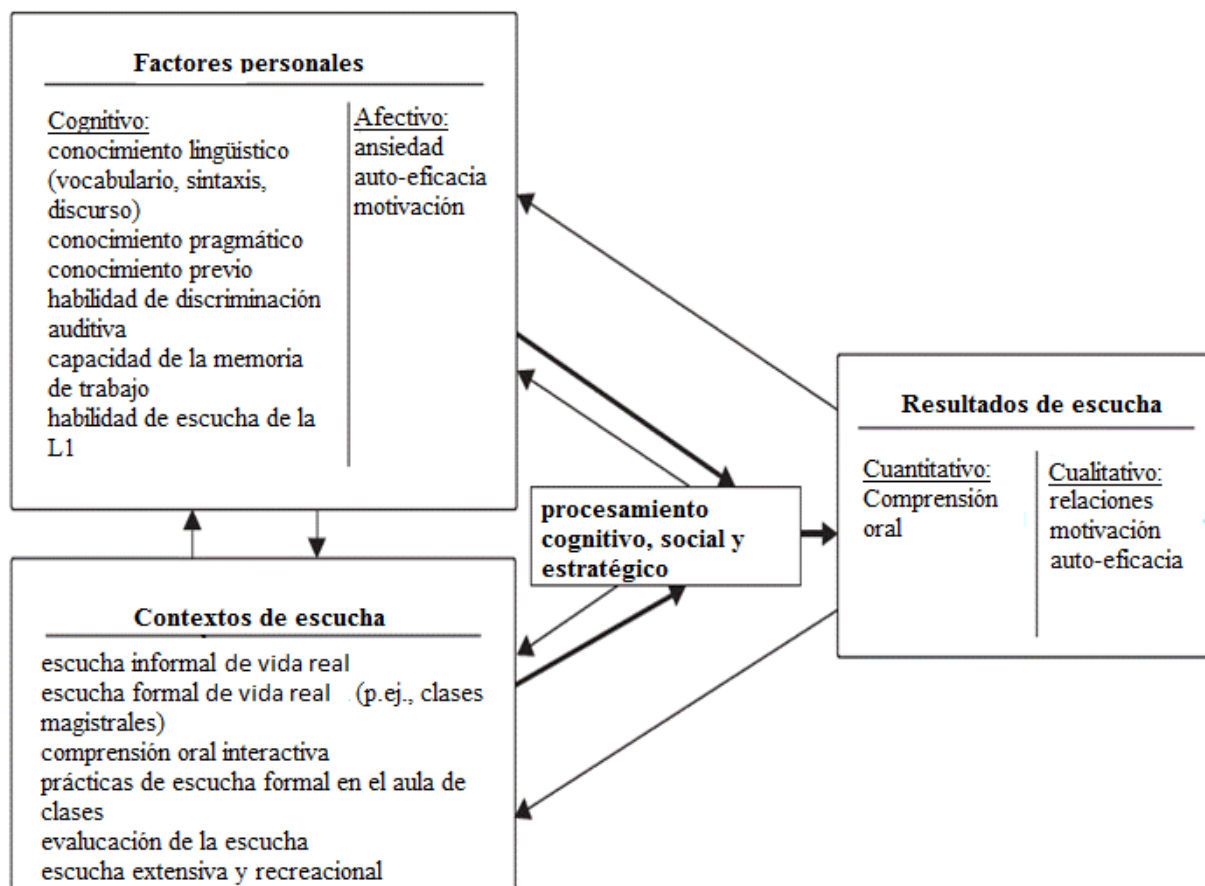


Figura 4.1. Modelo de sistemas de escucha

Adaptado de Imhof y Janusik, 2006

Como se ve en la figura 4.1, los factores personales son cognitivos y afectivos. Los factores cognitivos incluyen el conocimiento lingüístico (el conocimiento sintáctico y del vocabulario), el conocimiento del discurso, el conocimiento pragmático, el conocimiento metacognitivo, el conocimiento previo, la habilidad de escucha en la primera lengua, la habilidad de discriminación auditiva y la capacidad de la memoria de trabajo. Los factores afectivos incluyen factores como la ansiedad, la motivación y la autoeficacia. Los factores del contexto de la escucha incluyen la escucha informal de vida real por fuera del aula de clase (escuchar la televisión o la radio), la escucha formal de vida real en el aula de clase tales como las clases magistrales, las prácticas de escucha formal en el aula de clase, la

comprensión oral interactiva y la evaluación de la escucha. Cada uno de estos contextos pone diferentes exigencias cognitivas y afectivas en el oyente.

Este capítulo examinará lo que actualmente conocemos sobre los factores relacionados con la escucha de la L2. Empezaremos examinando las investigaciones sobre los factores cognitivos que son conocidos por afectar el éxito auditivo. Luego, se explorarán los factores afectivos que juegan un papel importante en la escucha. Finalmente, el capítulo concluirá con una revisión de algunos de los factores contextuales que pueden afectar el éxito auditivo.

Factores cognitivos

Conocimiento del vocabulario

Cuando a los aprendices de la L2 se les pregunta cuál es el elemento más importante que consideran para una escucha exitosa en la L2, casi unánimemente identifican el conocimiento del vocabulario como clave. Como anécdota, los aprendices de lenguas responden a menudo con comentarios como “aprender más palabras.” sin embargo, muy pocos estudios han intentado verificar esta afirmación empíricamente. Los primeros intentos de hacerlo fueron los estudios que examinaban la diferencia potencial en los procesos de comprensión para la escucha y la lectura.

Trabajando con aprendices de alemán, Lund (1991) encontró que los lectores menos competentes eran capaces de recordar más detalles que los oyentes que eran más capaces de recordar más ideas principales. En la ausencia de conocimiento lingüístico, los oyentes crearon constructos plausibles para completar en detalle lo que no fueron capaces de entender o retener. Lund argumenta que el modo de escucha fuerza a los oyentes a acercarse a las tareas de escucha de una manera diferente para compensar la naturaleza efímera del texto.

En un estudio significativamente más grande, Mecartty (2000) trabajó con aprendices de español de cuarto semestre para examinar el grado en el cual el conocimiento léxico y el conocimiento sintáctico contribuyen a la comprensión oral y a la comprensión de lectura. La autora encontró que el conocimiento léxico surge como un importante indicador tanto para la lectura como para la escucha, explicando que aproximadamente el 25 por ciento de la habilidad de lectura en la L2 y el 14 por ciento de la habilidad de escucha en la L2. Con base en su investigación, Mecartty concluye que (1) los procesos de la escucha y de la lectura pueden compartir características similares; (2) el conocimiento de vocabulario parece ser menos importante en el proceso de comprensión subyaciendo la escucha de la L2 comparada con la lectura; y (3) es importante identificar los factores que pueden explicar la varianza restante en la escucha de la L2.

Una investigación sobre aprendices japoneses de inglés realizada por Bonk (2000) es uno de los pocos estudios que se enfocan exclusivamente en la relación entre el conocimiento de vocabulario y la comprensión oral de la L2. Similar al estudio de Lund (1991) los aprendices escucharon los textos y demostraron tener comprensión usando protocolos de escritos libres de lo recordado (los aprendices escriben sobre lo que se acuerdan, generalmente en L1 después de haber escuchado un texto oral). Los aprendices escucharon cuatro textos de creciente complejidad léxica, escribieron lo que recordaban, y luego se les hizo un dictado del texto. En general, los puntajes altos de comprensión fueron asociados con un mayor conocimiento lexical; hubo una mayor dispersión de los puntajes de lo recordado a medida que se incrementaba la dificultad en los textos. Sin embargo, algunos oyentes, obtuvieron puntajes altos de comprensión aún cuando demostraron conocer solo el 75 por ciento o menos de las palabras propuestas en el texto. Probablemente, estos oyentes fueron

capaces de usar estrategias productivas, tales como la inferencia, para compensar lo que no sabían (aunque los textos fueron creados para que el conocimiento enciclopédico no fuera un factor de confusión). De manera interesante, en términos generales, los puntajes más altos del dictado fueron asociados con una mejor comprensión.

Un estudio más reciente con una muestra más grande de aprendices Daneses de nivel avanzado de inglés encontró una gran evidencia de la relación entre conocimiento léxico de la L2 y la comprensión oral (Staehr, 2009). Una correlación entre los puntajes de las pruebas de la escucha, la cantidad y la complejidad de vocabulario demostraron su relación con la comprensión oral en 0,70 y 0,65 respectivamente. Staehr, con base en un estudio mayor a través de un análisis de regresión, observó que más de la mitad, el - 51 por ciento - de la varianza de la escucha podía ser explicada por el vocabulario de la L2; el 49 por ciento podía ser atribuida al tamaño del vocabulario (la amplitud de vocabulario); y la profundización de vocabulario contribuyó solo al 2 por ciento más (calidad del conocimiento relacionado con diferentes aspectos de una palabra y otras palabras asociadas con esta). Un nuevo análisis de resultados de escucha demostró que 27 de los 56 participantes que obtuvieron un puntaje por debajo del nivel de 5000 palabras en la medición del vocabulario eran capaces de lograr una puntuación en la prueba de escucha mayor al 60 por ciento. Esto afirma los resultados de Bonk (2000) y de un estudio más cualitativo realizado por Graham, Santos y Vanderplank (2010), quienes observaron que los estudiantes pueden mejorar una base lingüística pobre. Presuntamente ellos hacen esto infiriendo lo que no entendieron, con base en lo que sí entendieron. Sin embargo, como señalan Graham y sus colegas, un cierto umbral de reconocimiento lingüístico apropiado se debe alcanzar antes de que los estudiantes puedan usar exitosamente estrategias de inferencia para compensar los vacíos en la

comprensión. Aunque un umbral para la lectura ha sido investigado (Revisar Lee & Schallert, 1997), todavía queda por explorar la evidencia de un umbral para la escucha.

En resumen, la investigación corrobora la evidencia anecdótica de los aprendices de la L2 de que el tamaño del vocabulario de la L2 (particularmente la amplitud del conocimiento) es importante para el éxito auditivo. Sin embargo, los estudios actuales sugieren que un gran porcentaje de varianza queda por explicar con el fin de representar el éxito en la comprensión oral de la L2. Además, estos estudios indican que algunos aprendices de la L2 son capaces de compensar una base lingüística muy pobre, sugiriendo que estos aprendices son muy estratégicos en su enfoque para abordar una tarea de escucha.

Conocimiento sintáctico

El conocimiento sintáctico o gramatical juega un papel importante en el aprendizaje de la L2 y se supone que contribuye al éxito de la comprensión. En el estudio de Mecartty (2000), citado anteriormente, también examinó la contribución potencial del conocimiento sintáctico a la lectura de la L2 y la comprensión oral. Aunque el conocimiento sintáctico sí se correlacionó significativamente con la comprensión de lectura y la comprensión oral, los análisis de regresión múltiple demostraron que esta relación no era lo suficientemente fuerte para que el conocimiento sintáctico sea un indicador importante del éxito en la comprensión oral de la L2. Mecartty concluyó que aunque el conocimiento sintáctico es percibido como esencial en el aprendizaje global de la lengua, su rol exacto en la comprensión, tanto para la escucha como para la lectura aún queda por determinar.

Conrad (1985) planteó la hipótesis de que los oyentes principiantes prestarían más atención a las señales sintácticas y que los oyentes con mayor dominio del idioma prestarían cada vez más atención a las señales semánticas. Después de escuchar un texto (una lectura

grabada), un grupo de nivel intermedio de la L2, otro de nivel avanzado y otro grupo de hablantes nativos completaron un ejercicio de llenar espacios en blanco, usando el mismo texto en formato impreso con algunas palabras faltantes. Los grupos similares de control no participaron en el componente de escucha. Conrad encontró que escuchar primero el pasaje fue favorable para todos los grupos experimentales y con el dominio del idioma incrementado, cada grupo prestó mayor atención a las señales semánticas que a las señales sintácticas como base para sus respuestas de llenar espacios en blanco. Con el dominio del idioma incrementado, los oyentes procesaron la información usando principalmente unidades semánticas. En otras palabras, entre más avanzados los oyentes, mayor fue la atención al significado global, procesando la lengua más a fondo, y prestando mayor atención a las señales semánticas. Por otro lado, los oyentes con menores niveles de dominio del idioma tendieron a procesar lo que escuchaban en un nivel más superficial, prestando mayor atención a las señales sintácticas en lugar de las señales semánticas cargadas de significado.

Un estudio reciente de Field (2008) produjo diferentes resultados. Field quería determinar en qué tipo de palabras los oyentes se apoyan más: las palabras de contenido (semántica) o las palabras de función (sintáctica). Cuando la grabación de un texto oral fue pausada, el autor pidió a los oyentes escribir las últimas cuatro o cinco palabras que oyeron. Los oyentes nativos sobrepasaron a los estudiantes de la L2 identificando correctamente tanto la función como el contenido de las palabras. Todos los aprendices de inglés como L2 reconocieron un mayor porcentaje de palabras de contenido, en comparación con las palabras de función. Uno de los grupos de lengua nativa (un grupo de aprendices de francés altamente exitosos) era capaz de identificar casi todas las palabras apropiadamente, sin ninguna desigualdad en el reconocimiento entre la forma y el contenido de las palabras. Field atribuye

estos resultados a las limitaciones de la memoria de trabajo: los aprendices de la L2 necesitan decidir dónde dirigir su atención. Dada estas limitaciones, los aprendices de la L2 optarán por enfocarse en las palabras de contenido, a menudo fáciles de reconocer por las sílabas acentuadas, las cuales son muy fiables para identificar los elementos cargados de significado del flujo sonoro.

¿Cómo conciliamos la diferencia en los resultados de los dos estudios? La metodología usada puede explicar la diferencia. Los participantes en el estudio de Conrad completaron la prueba de llenar espacios en la cual ellos tenían que insertar cada quinta palabra; esto les permitió procesar el texto en un modo de lectura a su propio ritmo. Esto activó su expectativa gramatical (la habilidad de anticipar palabras usando el propio conocimiento de la estructura de la lengua y el tema [Oller, 1979]) y les ayudó a identificar más apropiadamente las palabras de función (generalmente palabras más fáciles) sin entender el significado del texto (lo cual les exigiría identificar más las palabras de contenido). Por otro lado, en el estudio de Field, los participantes tuvieron que identificar palabras sin un soporte escrito. Dado que estos oyentes probablemente procesaron el texto para dar significado, fueron más capaces de retener las palabras de contenido que estaban cargadas de significado.

Con base en los estudios disponibles a la fecha, el conocimiento sintáctico no parece jugar un papel fuerte en la comprensión oral. Esto puede ser explicado, como es sugerido por Field (2008a, 2008b) por las exigencias cognitivas de la escucha y la profundidad en la cual los oyentes son capaces de procesar el texto. Esto además es congruente con la literatura sobre la segmentación de palabras, la cual encuentra que el significado es a menudo la señal principal en la segmentación del flujo sonoro. Si los oyentes prestan mayor atención a las señales sintácticas (las palabras de función), esto puede de hecho interferir con la

comprensión al limitar el grado de atención que pueden asignar a las señales semánticas que llevan más significado y son más fáciles de retener en la memoria. Como veremos más adelante en nuestra discusión del conocimiento metacognitivo, los oyentes más competentes parecen ser más exitosos porque son capaces de enfocarse más en las señales semánticas y no quedarse atascados en el procesamiento de las señales sintácticas que contribuyen menos al significado general del texto.

Conocimiento del discurso.

El conocimiento del discurso, a veces llamado conocimiento del texto (Dunkel, 1986) se refiere a la concientización del tipo de información encontrada en los textos auditivos, cómo esa información puede ser organizada y cómo los oyentes pueden usar esa información para facilitar la comprensión. El conocimiento del discurso ha sido principalmente investigado en el contexto de la escucha académica, donde las señales del discurso tales como la vista preliminar (“primero veamos”), el resumen (“en conclusión”) los marcadores de énfasis (“y, para repetir, es por eso que la preparación es tan importante”), y los conectores lógicos (“primero”, “segundo”, etc.) juegan un papel importante para facilitar la comprensión de lectura. Una reciente investigación de Jung (2003) concluyó que los oyentes que tenían el beneficio de estas señales apropiadamente recordaron más unidades de información de alto nivel (ideas principales) y unidades de información de bajo nivel (apoyo o ejemplificación de las ideas principales). Jung sugiere que los oyentes pueden beneficiarse más de las señales del discurso cuando (1) la estructura del texto no es evidente; (2) el tipo de texto es conocido para el oyente; (3) el oyente posee el conocimiento previo requerido para el tema del texto; y (4) el texto no está transcrito.

Aunque el reconocimiento de las señales del discurso ha recibido algo de atención en las investigaciones, ha habido muy poca investigación sobre el papel del conocimiento de la estructura del discurso. En un estudio se encontró que los aprendices de lenguas utilizaban la identificación de la tipología del texto como una estrategia prominente (Wolff, 1989). Young (1994) argumenta que la mejor forma para que los maestros ayuden a los aprendices de la L2 a mejorar la comprensión de las clases magistrales es familiarizarlos con la estructura esquemática general de ellas, proporcionándoles instrucción sistemática en las características macro y micro. Además, sería beneficioso el conocimiento específico sobre las variaciones en los patrones del discurso de las clases magistrales en diferentes disciplinas (Dudley-Evans, 1994).

En resumen, las investigaciones sobre el rol del conocimiento del discurso en el éxito auditivo de la L2 han sido limitadas hasta ahora a la escucha académica, donde las señales del discurso pueden ayudar a llamar la atención del aprendiz a la organización de la información y a notar la información importante.

Conocimiento pragmático

El conocimiento pragmático involucra la aplicación de información respecto a la intención del hablante que va más allá del significado literal de una locución (Rose & Kasper, 2001). Los oyentes generalmente aplican el conocimiento pragmático para determinar la intención del hablante elaborando lo que escucharon, utilizando información lingüística, cultural y contextual.

La mayoría de las investigaciones sobre el uso del conocimiento pragmático han sido dirigidas con referencia a la producción de los actos de habla; las investigaciones sobre la aplicación del conocimiento pragmático a la comprensión oral de la L2 permanecen

limitadas. Uno de los principales resultados de las investigaciones relacionados con este factor es que la habilidad para activar el conocimiento pragmático durante la comprensión parece depender del dominio de la lengua: los oyentes menos competentes tienen mayor dificultad para procesar tanto la información contextual como la información lingüística y, por lo tanto, son menos capaces de activar su conocimiento pragmático.

Cook y Liddicoat (2002) examinaron la solicitud de estrategias de comprensión del oyente. Los hablantes nativos, los aprendices de la L2 con alto dominio y los aprendices con bajo dominio de la lengua escucharon escenarios que ilustraban preguntas directas (“¿qué hora es?”), indirectas (“¿tiene horas?”) e indirectas no convencionales (“¿se está haciendo tarde?”). Las interpretaciones de los aprendices variaron por nivel de dominio. Los hablantes nativos no tuvieron dificultad con ninguna de las preguntas; los aprendices con mayor dominio tuvieron más dificultad interpretando las preguntas indirectas no convencionales; y los aprendices menos competentes tuvieron dificultad con ambos tipos de preguntas indirectas. Los investigadores atribuyen estas diferencias a (1) el procesamiento exige más información indirecta, lo cual requiere procesar tanto la información lingüística como la información contextual y (2) las limitaciones de la memoria de trabajo de los aprendices menos competentes de la L2. Los procesos de comprensión no son lo suficientemente automáticos para que estos aprendices se ocupen de la información lingüística y la información contextual al mismo tiempo.

García (2004) llegó a conclusiones similares con respecto a la comprensión de las implicaturas conversacionales (infiriendo la actitud e intenciones subyacentes de las peticiones indirectas) y actos de habla (la comprensión de peticiones y las correcciones). Los aprendices con alto dominio de inglés superaron a los aprendices menos competentes en todas

las medidas en que evaluaron la habilidad lingüística y la apropiación pragmática. Más importante aún, García determinó que la habilidad lingüística es distinta a la habilidad pragmática, sugiriendo que el desarrollo de la habilidad lingüística no está necesariamente acompañado por el desarrollo del conocimiento pragmático. La autora concluye que los aprendices de la L2 pueden beneficiarse de un enfoque dirigido a la comprensión pragmática.

La velocidad y la precisión en la comprensión del significado implícito fueron examinadas por Taguchi en varios estudios. En un estudio sobre aprendices japoneses de inglés, la autora encontró que más implicaturas convencionales (solicitudes indirectas y rechazos) parecen ser menos difíciles y toman menos tiempo interpretarlas que las menos convencionales (las opiniones indirectas). Además, la autora encontró un fuerte efecto de dominio para la exactitud de ambos tipos de significado implícito, excepto para la velocidad de interpretación (Taguchi, 2005). Así mismo, la autora investigó el rol del contexto en el desarrollo de la competencia pragmática (Taguchi, 2008). A través del tiempo, tanto los aprendices de ESL en EE. UU. como los aprendices de Inglés como Lengua Extranjera (EFL) en Japón mejoraron en la velocidad y la precisión del significado explícito. Sin embargo, la magnitud de mejoramiento para la velocidad fue mucho mayor para los aprendices de ESL y la magnitud de incremento para la precisión fue mucho mayor para los aprendices de EFL. Taguchi especuló que la intensidad de la experiencia de aprendizaje de EFL fomentó el desarrollo de la competencia pragmática, un dominio a menudo asociado con el “aprendizaje en la vida real” en el contexto de la cultura meta.

En resumen, el conocimiento pragmático parece ser distinto al conocimiento lingüístico y, por ello, digno de ser dirigido a la práctica en el aula de clase. Sin embargo, La habilidad para procesar tanto la información pragmática como la información lingüística

simultáneamente parece no estar relacionada con el dominio de la lengua, sugiriendo que el uso de los textos auditivos que requieren conocimiento pragmático de la L2 para la comprensión sean reservados para las clases de los niveles intermedios y altos, o que a los aprendices se les proporcione esta información como parte de las actividades de pre-escucha. La instrucción dirigida a la competencia pragmática para la escucha de la L2, al igual que los estudios sobre el papel del conocimiento previo (descrito más adelante) no ha sido investigada todavía.

Metacognición

La importancia de la metacognición en la comprensión, particularmente para la lectura de la L1, ha sido ya reconocida y continúa siendo ampliamente investigada (ver, por ejemplo, Block y Pressley, 2002; Hacker, Dunlosky y Graesser, 2009). Aunque el rol de la metacognición en el éxito de la comprensión de lectura de la L2 ha tenido algo de atención en la investigación (véase Hulstijn, 2011, por ejemplo), la investigación sobre el rol de la metacognición en la escucha de la L2 ha sido mínima.

Mucho de lo que sabemos sobre la relación entre la metacognición y el éxito en la escucha de la L2 viene de las investigaciones de las estrategias de los oyentes competentes. Usando una metodología de pensamiento en voz alta (aprovechando los procesos del pensamiento de los oyentes mientras están involucrados en el evento de escucha). Los investigadores registran, transcriben y analizan los “pensamientos en voz alta” de los oyentes competentes y menos competentes para evidencia del uso de estrategias (Goh, 2002a; O’Malley & Chamot, 1990; O’Malley, Chamot, & Küpper, 1989; Vandergrift, 1998, 2003a). Los oyentes competentes revelan usar aproximadamente el doble de estrategias metacognitivas de los oyentes menos calificados, principalmente el monitoreo de

comprensión. Un análisis cualitativo de los protocolos del pensamiento en voz alta reveló recientemente que el éxito en la escucha de la L2 parece involucrar una organización competente de estrategias para regular los procesos de la escucha y alcanzar la comprensión (Vandergrift, 2003a). Este resultado fue también observado por Graham y Macaro (2008) en un estudio reciente de instrucción de estrategia de escucha; los autores atribuyeron los resultados positivos a “la agrupación” de estrategias. Finalmente, en su validación del Cuestionario de la Concientización Metacognitiva de la Escucha (MALQ), Vandergrift et al. (2006) determinaron que el conocimiento metacognitivo, como se dejó en las respuestas del cuestionario por los participantes, era capaz de explicar cerca del 13 por ciento de la varianza en el desempeño de la escucha de la L2 de los aprendices de lenguas de nivel universitario.

Aunque la evidencia es solamente preliminar, está claro que cierta cantidad de varianza en el éxito auditivo puede ser explicada a través de la metacognición. Es decir, el conocimiento del aprendiz y el control de sus procesos de escucha. Este descubrimiento hace eco de los hallazgos de investigación en la lectura y la escritura de la L2 para el impacto sustancial del conocimiento metacognitivo sobre el éxito en estas habilidades (Hulstijn, 2011).

Conocimiento previo.

El conocimiento previo se refiere a todo el conocimiento conceptual y a las experiencias de vida que los aprendices de lengua han adquirido y que están disponibles para propósitos de comprensión. Esto juega un papel importante en la escucha. El conocimiento previo está organizado en forma de esquema (redes de estructuras mentales abstractas) que los oyentes usan como un marco conceptual para llenar la información incompleta a medida que escuchan. El rol influyente del conocimiento previo en la comprensión oral de la L2 ha sido

establecido empíricamente en una serie de estudios realizados en diferentes contextos, como se señala en una reciente revisión sistemática de Macaro et al. (2005).

Un estudio importante de Long (1990) aporta evidencia empírica del fuerte rol del conocimiento previo en la escucha de la L2. Un grupo grande de estudiantes universitarios norteamericanos (188), aprendices de español escucharon dos textos similares en un número de características importantes excepto por el tema. El primer texto trataba sobre la fiebre del oro en el ecuador, y el segundo texto trataba acerca del grupo de rock U2. En cada caso, antes de escuchar el texto los participantes completaron un cuestionario sobre su conocimiento previo del tema y luego escucharon el texto dos veces. Después de la segunda escucha, ellos resumieron lo que habían entendido sobre el contenido del texto. Finalmente, completaron una lista de verificación que consistía en una serie de afirmaciones parafraseadas en inglés del contenido del texto junto con distractores plausibles. Procedimientos idénticos se siguieron en el segundo texto. Como hipótesis, los participantes poseían significativamente menos conocimiento previo relacionado con la fiebre del oro (69 por ciento) comparado con el de U2 (90 por ciento), lo cual influyó en el grado de información que ellos eran capaces de recordar después de escuchar el texto. Con respecto a los resultados del resumen escrito (recuerdo de la información), Long observó un promedio de 53 por ciento para el texto de la fiebre del oro y un 68 por ciento para el texto de U2, para una modesta diferencia del 15 por ciento. Sin embargo, con relación a la lista de verificación (reconocimiento de la información), la puntuación promedio para el texto de U2 fue un 28 por ciento mayor que el texto de la fiebre del oro. Resultados similares del conocimiento previo fueron observados en un estudio subsecuente de Chiang y Dunkel (1992) sobre el conocimiento de las diferentes religiones.

Aunque el conocimiento previo es importante para facilitar la comprensión, también puede conducir a errores cuando se usa inflexiblemente, como fue demostrado en los protocolos de pensamiento en voz alta de John en el capítulo 2. Long (1990) notó fallas similares en los resúmenes de lo recordado de sus participantes de investigación. Por ejemplo, algunos de los oyentes que “poseían conocimiento lingüístico muy bueno” sobre extendieron su conocimiento acerca de la fiebre del oro en California al texto de la fiebre del oro en Ecuador, a pesar de que esta información era claramente incongruente con la información en el texto. Ciertamente, el uso imprudente del conocimiento previo puede desinformar los esfuerzos de comprensión cuando los oyentes continúan buscando evidencias de corroboración a medida que el texto avanza. (Macaro et al., 2005). Esta advertencia subraya la importancia de la flexibilidad en el proceso de la comprensión y la necesidad de los oyentes para elaborar continuamente, mediante una combinación de interrogatorio y conocimiento previo y, el monitoreo una coherencia en el proceso de interpretación (Vandergift, 2003a).

Otro estudio importante sobre el papel del conocimiento previo por Tsui y Fullilove (1998) que vale la pena mencionar aquí, ya que tuvo lugar dentro del contexto de una examinación ampliamente utilizada y estandarizada. Este estudio considera las respuestas de una gran muestra de aprendices para interrogar sobre los fragmentos de comprensión oral. Dos tipos de textos auditivos cortos fueron presentados: (1) los textos “tipo esquema no coincidente” donde la información lingüística inicial no era congruente con la información lingüística subsecuente, y (2) los textos “tipo esquema coincidente” donde la información subsecuente fue congruente con el input lingüístico inicial. Procesar estos tipos de texto, requirió que los aprendices monitorearan cuidadosamente el input y que revisaran su esquema inicial en caso de incompatibilidad. Dos tipos de preguntas también fueron

utilizadas: (1) las preguntas de tipo global que requieren comprensión general y la habilidad para sacar conclusiones o inferencias y (2) las preguntas de tipo local que requieren comprensión de los detalles específicos. Los investigadores determinaron que los oyentes más competentes eran capaces de superar a los oyentes menos competentes en ambos tipos de preguntas en los textos de tipo de esquema no coincidente. Tal como lo señala Vandergrift (2003a), este resultado no es ninguna sorpresa, considerando la flexibilidad de los oyentes más competentes. Los oyentes menos competentes son capaces de desempeñarse mejor con los textos de “tipo esquema coincidente” (a diferencia de los textos de “tipo esquema no coincidente”) porque ellos pueden usar su conocimiento previo para compensar lo que no fueron capaces de entender.

El rol del conocimiento previo para facilitar la comprensión oral da lugar al principio metodológico actual de ofrecer un contexto a los aprendices. La contextualización a través de actividades de pre-escucha puede proporcionar a los oyentes un organizador anticipado para ayudarles a predecir y monitorear sus intentos de comprensión. La investigación sobre las actividades de pre-escucha ha documentado efectos positivos sobre el desempeño de escucha para los visuales, (ej., Ginther, 2002) organizadores anticipados, subtítulos (p.ej., Chung, 2002) y preguntas (P.ej., Flower y Miller, 2005). Los oyentes contextualizados tienen los recursos para activar el conocimiento previo y desarrollar un marco conceptual para la inferencia (procesamiento deductivo). Esto les permite procesar el input lingüístico de forma más eficaz, liberando recursos de la memoria de trabajo. Como fue observado por Tyler (2010), cuando los oyentes tuvieron acceso al tema a través de un organizador anticipado, no hubo diferencias en el consumo de la memoria de trabajo entre los oyentes de la L1 y los oyentes de la L2; Sin embargo, cuando la información anticipada del tema no estaba

disponible, el consumo de la memoria de trabajo fue mucho más alto en los aprendices de la L2.

Las investigaciones sobre el conocimiento previo en la comprensión proporcionan amplia evidencia de su rol crucial en la comprensión oral. Activar este recurso vital es particularmente importante cuando se enseña a adultos. Debido a sus experiencias de vida, ellos traen a su aprendizaje del idioma una grande y amplia gama de conocimientos previos los cuales pueden aprovechar para facilitar la comprensión. Por otro lado, los aprendices de idiomas más jóvenes, debido a su experiencia de vida más limitada, pueden necesitar más información durante las actividades de pre-escucha.

La habilidad de escucha de la L1

Los oyentes de la L2 ya poseen una competencia de escucha adquirida en su primera lengua (L1). El grado en el cual esta habilidad puede contribuir a la habilidad de escucha en la L2 solo ha sido examinado recientemente. El papel de la L1 en la comprensión de la L2 ha recibido investigaciones significativas en la lectura de la L2 (ver, por ejemplo, Schoonen, Hulstijn, & Bossers, 1998). Los resultados de un estudio reciente sobre esta cuestión para la escucha de L2 con estudiantes adolescentes de francés (Vandergrift, 2006) indicaron que la habilidad de la L1 y el dominio de la L2 juntos podían explicar aproximadamente el 39 por ciento de la varianza común en la escucha de la L2. El dominio de la L2 explicó aproximadamente el 25 por ciento, y la habilidad de escucha en la L1 aproximadamente el 14 por ciento. Los estrechos vínculos entre el alfabetismo de la L1 y la L2 también han sido observados por Hulstijn y colegas en una serie de estudios relacionados con la lectura de L2 y la escritura de la L2. Ellos observaron que para los aprendices Holandeses de inglés (lenguas tipológicamente similares y usando el mismo sistema de escritura alfabética) la relación entre

el alfabetismo de la L1 y la L2 parece ser una función del conocimiento del vocabulario y conocimiento gramatical, el procesamiento de la velocidad, el conocimiento metacognitivo y otras habilidades lingüísticas independientes generales. (Hulstijn, 2011).

Determinar la contribución potencial de la escucha de la L1 a la habilidad de escucha de la L2 es importante porque podemos medir inadvertidamente la habilidad de escucha de la L1 en nuestra evaluación de escucha de la L2 y erróneamente llamarlo habilidad de escucha de la L2 (Bernhardt & Kamil, 1995). Esto es una información importante ya que los aprendices de lenguas pueden ser débiles en la escucha de la L2 porque también son oyentes débiles en su L1.

La habilidad de discriminación auditiva

Una explicación para la debilidad general en la habilidad de escucha que puede ser transferida de la L1 a la L2 es la habilidad de discriminación auditiva. Existe alguna evidencia de que la habilidad de la memoria fonológica contribuye al crecimiento de la habilidad de escucha y al aprendizaje de vocabulario, particularmente con niños de nivel básico de lengua (French, 2003). Sin embargo, El papel real de la habilidad de discriminación auditiva en la escucha de la L2, no ha sido investigado hasta muy recientemente.

Factores adicionales: un estudio reciente

La investigación actual de Vandergrift (2010) busca obtener evidencia empírica de una serie de factores y su contribución relativa al éxito auditivo de los alumnos en el primer año de inmersión en francés, un contexto académico donde la comprensión oral es la base para la adquisición de la L2. Los resultados incluyen información adicional de algunos de los factores mencionados previamente (la habilidad de escucha y la metacognición) y otros factores aún sin explorar (la habilidad de discriminación auditiva, el vocabulario de la L2, el vocabulario

de la L1, y la capacidad de la memoria de trabajo). Los hallazgos iniciales son alentadores, como se puede ver en la tabla 4.1.

Los datos fueron recogidos de tres cohortes diferentes para un total de 157 participantes. Ellos mostraron un patrón de correlaciones relativamente consistente entre la habilidad de escucha de la L2 y los factores bajo investigación. Recientes hallazgos sobre la importancia del papel del vocabulario de la L2 en el éxito auditivo son confirmados en correlaciones fuertes para los tres grupos.

Tabla 4.1 Relación entre la comprensión oral de la L2 y factores de escucha para estudiantes de inmersión en francés de grado 7				
variable	Cohorte 2008	Cohorte 2009	Cohorte 2010	Cohortes combinadas
Vocabulario del francés	<u>.42**</u>	<u>.47**</u>	<u>.54**</u>	<u>.51**</u>
Vocabulario del inglés	<u>.47**</u>	<u>.30*</u>	<u>.15</u>	<u>.23**</u>
Habilidad de escucha en inglés	—	<u>.40**</u>	<u>.14</u>	<u>.16</u>
Habilidad de discriminación auditiva	<u>.36*</u>	<u>.42**</u>	<u>.07</u>	<u>.22**</u>
Memoria de trabajo	<u>.37*</u>	<u>.27</u>	<u>.07</u>	<u>.20</u>
Metacognición (global)	<u>.15</u>	<u>.25</u>	<u>.21</u>	<u>.23**</u>

* $p < .05$; ** $p < .01$

Aunque en menor medida, el vocabulario del inglés también parece desempeñar un papel importante para la tercera cohorte. La habilidad de escucha en inglés es confirmada para la cohorte 2009, pero parece desempeñar un papel menor para el grupo del 2010. Las

hipótesis acerca del papel influyente de la discriminación auditiva parecen ser confirmadas para las dos primeras cohortes, pero no para la tercera. Los hallazgos sobre la memoria de trabajo parecen estar relacionados pero no lo suficientemente fuerte para obtener resultados significativos. Finalmente, el papel de la metacognición es también confirmado. Aunque la relación de la escucha de la L2 con cada cohorte individual no es significativa, tomadas juntas, el resultado para la metacognición es significativo. Como se señala en los recientes hallazgos de Vandergrift et al. (2006), esta importancia se explica en gran parte por el factor del conocimiento personal, es decir, las percepciones del aprendiz sobre la dificultad auditiva comparada con las otras habilidades y la ansiedad asociada.

Un análisis de regresión sobre los resultados de toda la cohorte indicó que en conjunto el vocabulario de la L2 y la habilidad de escucha de la L1 podrían explicar aproximadamente el 29 por ciento de la varianza común de la habilidad de escucha de la L2. El vocabulario de la L2 explicó cerca del 25 por ciento y la habilidad de escucha en la L1 cerca del 4 por ciento. Estos resultados contribuyen a una comprensión más profunda del rango de los factores cognitivos que pueden predecir potencialmente el éxito auditivo de la L2. Obviamente, se necesita nuevas investigaciones con diferentes poblaciones de aprendices de lenguas.

Factores cognitivos: resumen

En resumen, la discusión de los factores cognitivos resalta los diferentes aspectos de cognición que parecen estar relacionados con la habilidad de escucha de la L2. Algunos de estos son factores que los oyentes traen a su aprendizaje de lengua, tales como la habilidad de discriminación auditiva, la capacidad de la memoria de trabajo, la habilidad de escucha en la L1, la metacognición, y el conocimiento previo. Otros factores, como el vocabulario de la L2

y el sintáctico, el discurso y el conocimiento pragmático son desarrollados como resultado del proceso de aprendizaje de la lengua. Los últimos factores pueden también desarrollarse de manera diferente como función de los primeros.

Factores afectivos

La escucha de la L2 involucra más que prestar atención al input lingüístico, y entender las diferentes exigencias cognitivas presentadas al oyente. De hecho, la habilidad del oyente para maximizar los esfuerzos de comprensión puede ser influenciada por una serie de factores afectivos. Estas características emocionales relevantes del aprendiz determinarán cómo los oyentes responden a una tarea de escucha y de ese modo influenciar el resultado y el éxito auditivo. Esta sección del capítulo discutirá el papel de tres factores afectivos que han sido investigados en el contexto de la escucha de la L2: la ansiedad, la motivación, y la auto-eficacia.

Ansiedad

La percepción del aprendiz de la L2 de que la escucha es la habilidad más difícil (Graham, 2006), emparejada con una práctica de aula donde a menudo se asocia la escucha con la evaluación (Mendelsohn, 1994), contribuye a un alto grado de ansiedad. Un extenso trabajo durante las dos últimas décadas de Horwitz (p.ej., Horwitz, 1986; Horwitz y Young, 1991; Horwitz, Tallon, y Luo, 2009) sobre la causa y el efecto de la ansiedad en la L2 y sobre el desarrollo de una escala para medir la ansiedad del aprendizaje de la lengua fue llevado a cabo recientemente por Elkhafaifi (2005), más específicamente en la escucha de la L2 en árabe. Usando escalas existentes y adaptándolas para la escucha, Elkhafaifi fue capaz de distinguir la ansiedad de escucha de la L2 de la ansiedad general de la L2 en el aula de clase. El autor también observó, sin sorpresa, correlaciones negativas entre la ansiedad y las notas

finales del curso. Un estudio reciente hecho por Mills, Pajares y Herron (2006) con aprendices de francés igualmente determinó que la relación entre el dominio de la escucha y la ansiedad en la escucha (medido desde una escala adaptada de las matemáticas) fue negativa e importante: Es decir, entre más alto el nivel de la habilidad de escucha, más bajo fue el nivel de la ansiedad reportada.

Cuando a los aprendices se les pidió reportar las causas de la ansiedad en la escucha de sus clases de español (Vogely, 1999), citaron con mayor frecuencia factores relacionados con el input de la L2 (la velocidad, la claridad, la falta de apoyo visual), seguido por los factores de proceso como el uso de estrategias inapropiadas. Cuando se les preguntó qué se podía hacer para aliviar la ansiedad de la comprensión oral, la gran mayoría de respuestas se dividió en dos categorías: hacer que el input sea comprensible y mejorar los factores instruccionales como el incremento del tiempo en la escucha y la combinación de la escucha con otras habilidades. Aunque el 24 por ciento de los participantes mencionaron el uso de estrategias inapropiadas como un problema, solo un número pequeño (el 3 por ciento) citó que es conveniente centrarse en las estrategias para aliviar la ansiedad de la escucha. En su discusión de resultados, Vogely sugiere que los profesores comiencen por incrementar la auto-confianza en el aula de clase.

La mayoría de las investigaciones sobre la ansiedad de la escucha de la L2 han sido realizadas en un contexto de experimentación, lo que es comprensible dado el gran interés asociado con los resultados de la pruebas. Arnold (2000), por ejemplo, usaba la relajación (ejercicios de respiración) y ejercicios de visualización (imágenes mentales para inducir una imagen propia más positiva como oyente) para reducir el nivel de ansiedad antes que los participantes hicieran una prueba de escucha cada semana durante un periodo de ocho

semanas. El grupo experimental superó al grupo de control en la prueba de escucha al final del estudio. Las diferencias en un cuestionario previo y posterior al experimento reflejaron una actitud “altamente positiva” para los ejercicios de incremento de la autoeficacia y la reducción de la ansiedad. Como lo señala Arnold, cambiar actitudes y creencias sobre una habilidad como la escucha es crucial para cambiar el esfuerzo que los aprendices están dispuestos a hacer en la escucha.

Dado el amplio reporte de ansiedad entre los estudiantes de idiomas, sorprendentemente se ha hecho poca investigación sobre lo que los maestros pueden hacer para aliviar la ansiedad. Sin embargo, no toda ansiedad es perjudicial. Como señaló Horwitz (2010), la ansiedad es multifacética y puede ser tan alta como para debilitar; sin embargo, un cierto nivel de ansiedad puede facilitar la escucha, dando a los aprendices la “ventaja” para concentrarse más y tener más éxito.

Autoeficacia

Los altos niveles de ansiedad a menudo conducen a bajos niveles de confianza ya que los oyentes de la L2 atribuyen el éxito de la escucha a factores que no pueden controlar (Graham, 2006). La autoeficacia que es la base para la autoeficacia y la motivación, se refiere a las creencias que los aprendices tienen sobre su habilidad para participar exitosamente en las actividades de aprendizaje. Los oyentes con autoeficacia se sienten seguros en su habilidad de manejar las situaciones de escucha porque han aprendido a manejar estos retos, con base en experiencias pasadas. Ellos atribuyen su éxito principalmente a sus propios esfuerzos. Por otro lado, los aprendices con baja autoeficacia carecen de confianza en su habilidad de escucha y dudan de participar en las actividades de escucha por miedo a revelar sus deficiencias. Ellos a menudo se sienten incapaces de mejorar sus habilidades porque

atribuyen su habilidad de escucha a factores que están fuera de su control. De acuerdo con la teoría de la autoeficacia, cuando los aprendices atribuyen el éxito a factores que pueden controlar estarán más motivados para realizar futuras tareas (Bandura, 1993). Esto sugiere que enseñar a los aprendices de la L2 para regular mejor su proceso de comprensión puede ayudarles a percibir el éxito auditivo como algo que pueden controlar. La creencia de la autoeficacia con respecto a la escucha mejorará y, por consiguiente la motivación para tener más éxito crecerá. Ciertamente, Graham y Macaro (2008) demostraron que la instrucción de estrategias de escucha mejoró la comprensión y tuvo efectos beneficiosos en la autoeficacia de los aprendices.

El estudio de Mills et al. (2006) mencionado previamente, también examinó el papel de la autoeficacia en el dominio de la escucha de la L2. Cuando los efectos de ansiedad fueron controlados, los resultados mostraron que la opinión de los aprendices sobre su autoeficacia influyó en su enfoque en las tareas de escucha y en su desempeño. Sin embargo, esto solo fue verdad para las mujeres. Los investigadores atribuyen esta diferencia al carácter voluntario del estudio, en donde los hombres pudieron no haber asumido con seriedad ya que sus puntajes en la prueba de escucha fueron considerablemente inferiores que el desempeño de escucha en el aula de clase y los puntajes de escucha de sus compañeras participantes

La motivación

El papel de la motivación en el aprendizaje de la L2 ha sido investigado ampliamente. Sin embargo, hay muy poca investigación sobre la relación entre la escucha de la L2 y la motivación del aprendizaje de la lengua. Como anécdota, hay alguna evidencia de que los aprendices de la lengua que participan en tareas que desarrollan conocimiento metacognitivo sobre la escucha se vuelven, como resultado, más confiados y motivados (Goh & Taib, 2006;

Vandergrift, 2002, 2003b). Un estudio reciente de Vandergrift (2005) proporciona evidencia empírica de apoyo para la relación potencial entre motivación, control metacognitivo de los procesos de escucha, y los resultados de comprensión. Los puntajes de una prueba de escucha fueron correlacionados con las respuestas de un cuestionario de motivación (Noels, Pelletier, Clément, & Vallerand, 2000), con base en la teoría de autodeterminación (Deci & Ryan, 1995), y un cuestionario de concientización metacognitiva del uso de estrategias de escucha. La comprensión oral se correlacionó negativamente con la falta de motivación ($-.34$); sin embargo, las correlaciones con la motivación extrínseca (para ganancia personal tales como una calificación de aprobación) y la motivación intrínseca (solo por gusto o deseo de conocer los hablantes de la lengua) fueron modestas respectivamente en $.21$ y $.34$. Solamente las relaciones de desmotivación y la motivación intrínseca fueron significativas.

Como se hipotetizó, una mayor conciencia sobre los procesos de escucha (como se reportó en el cuestionario) se relacionó con mayores niveles de intensidad motivacional. Apareció un patrón interesante de correlaciones cada vez más alto entre los tres niveles de motivación (desde la desmotivación hasta la motivación extrínseca e intrínseca) y surgió la conciencia metacognitiva de estrategias de escucha. Los participantes que obtuvieron puntajes bajos de motivación, quizás por la falta de autoconfianza y autoeficacia, demostraron una actitud pasiva hacia el aprendizaje de la L2, y además reportaron que usaban estrategias menos efectivas de escucha. Por otro lado, aquellos que indicaron altos niveles de motivación parecían involucrarse en conductas de escucha que eran cada vez más de carácter metacognitivo. Vandergrift sugiere que este estudio provee cierto apoyo empírico para los vínculos hipotéticos entre la teoría de la autodeterminación, el aprendizaje autorregulado, la autonomía del aprendiz y la metacognición.

En resumen, los tres factores afectivos aquí discutidos afectan en gran medida cómo los aprendices de lenguas perciben una tarea de escucha, cómo estar inmersos en la tarea y experimentar el éxito en la comprensión oral. Estos factores también están bastante interrelacionados. Los aprendices de la L2 que poseen confianza están probablemente más motivados, menos ansiosos, y poseen altos niveles de autoeficacia, y esto trae importantes implicaciones en la enseñanza de la escucha de la L2.

Como se sugirió anteriormente, un enfoque metacognitivo puede ayudar a los aprendices de lenguas a hacerse más conscientes de los procesos de escucha y de las exigencias de las tareas de la misma y así poder regular mejor su escucha. Esto les ayudará a desarrollar habilidades claves de escucha y una variedad de estrategias para aplicar y adaptar a las necesidades de contextos específicos. Más práctica de escucha sin la amenaza de evaluación, así como oportunidades para reflexionar y hacerse más consciente de los procesos de escucha, puede hacer que los aprendices de la L2 sean más proactivos en su enfoque de tareas de escucha, reduzcan la ansiedad, y en última instancia, lograr un mayor éxito en la comprensión. Esto tendrá repercusiones, tanto para la motivación como para la autoeficacia del aprendiz. Estas relaciones son ilustradas en la interacción entre los diversos componentes presentados previamente en la figura 4.1

Factores contextuales

Nuestra discusión de los factores contextuales considerara la investigación relacionadas con tres de los contextos resaltados en la figura 4.1: la comprensión oral interactiva, la escucha en contextos de aprendizaje informal, y la escucha en contextos de aprendizaje formales. En cuanto a los otros dos contextos, la práctica formal de escucha en el

aula constituye la mayor parte de la investigación descrita previamente y la evaluación de la escucha será discutida en el capítulo 12.

La comprensión oral interactiva

La comprensión oral interactiva es una parte importante de la competencia auditiva. La mayor parte toma lugar en contextos más informales de aprendizaje de lengua y refleja el tipo de escucha que a los aprendices les gustaría desarrollar con el fin de interactuar con hablantes de la L2. Sin embargo, hay restricciones en la comprensión oral interactiva que pueden afectar el proceso y producto del evento auditivo. La habilidad del oyente para manejar un problema de comprensión en un contexto interactivo dependerá de una serie de factores afectivos, tales como la voluntad de tomar riesgos, el miedo a pasar vergüenza, la asertividad y la motivación. El grado en el que estos factores influyen la interacción dependerá de la relación entre los interlocutores, porque el estatus de las relaciones puede afectar la comprensión y la libertad que sienten los oyentes para negociar el significado. Diferencias, por ejemplo, en la edad, el género, el dominio del idioma, y las relaciones de poder (empleador - empleado) a menudo hacen que la comprensión oral interactiva se de en un contexto en donde el oyente en desventaja se siente impotente. Este sentimiento de inferioridad a menudo afecta el grado de comprensión (a causa del incremento de ansiedad) y el grado en el que los oyentes se atreverán a pedir clarificación, con el fin de quedar bien.

La escucha en contextos informales de aprendizaje

Los contextos informales son otro factor más para considerar. El programa de estudio en el extranjero es un contexto informal de interés particular para el desarrollo de la comprensión oral. En una investigación, los participantes de un programa estudio de cinco semanas en el extranjero fueron comparados con un grupo similar que tomaba un curso de

español de nivel intermedio en un campus universitario (Cubillos, Chieffo, & Fan, 2008). Los participantes completaron una prueba previa y posterior de escucha, un cuestionario sobre estrategias, y una autoevaluación de las habilidades en español. Contrariamente a lo esperado, el grupo que estudiaba en el extranjero, no superó al grupo que estudiaba en el campus universitario en la prueba de escucha. Los investigadores sugieren que este hallazgo inesperado puede deberse a la naturaleza de la prueba, la cual no era sensible a logros de la habilidad de comprensión oral interactiva. Al mismo tiempo, los miembros del grupo con más alto nivel de dominio que estudiaba en el extranjero alcanzaron más logros significativos que sus colegas menos competentes. Esto puede sugerir evidencias para el umbral en la escucha (Graham et al., 2010), un nivel necesario de competencia en la L2 que puede ser activado eficazmente en los contextos de escucha informal antes que estrategias de escucha de la L1. Las respuestas del cuestionario indicaron que el grupo que estudiaba en el extranjero demostró más confianza en la interacción en español.

Del mismo modo, Moyer (2006) examinó el desarrollo de la escucha de los aprendices de L2 de nivel avanzado de alemán quienes mantenían contacto con hablantes nativos que vivían en un entorno de habla inglesa. Los resultados de una prueba de escucha y un cuestionario de contacto con la lengua mostraron que tanto la calidad como la cantidad de contacto con la lengua estaban relacionadas significativamente con la habilidad de escucha y una mayor confianza en ella.

La escucha en contextos formales de aprendizaje

La escucha académica se refiere a la escucha para aprender el tema de estudios en contextos formales del aula de clases. La investigación sobre la escucha académica se ha enfocado en características específicas de las clases magistrales y cómo estas pueden ser más

comprensibles para los aprendices de la L2. Trabajando con este contexto, Flowerdew y colegas dirigieron una serie de estudios para investigar las percepciones, problemas, y estrategias para la comprensión de las clases magistrales desde la perspectiva de los aprendices (Flowerdew & Miller, 1992), clases magistrales de hablantes nativos (Flowerdew & Miller, 1996), y clases magistrales de hablantes no nativos (Flowerdew, Miller, & Li, 2000). Los problemas comunes identificados en estos estudios fueron, la velocidad de la clase magistral, dificultad con la terminología específica del curso, diferencias culturales, y la habilidad de toma de notas. Recientemente, Miller (2009) exploró las características de las clases magistrales que facilitaban la comprensión de los estudiantes de ingeniería de la L2. Los participantes de la investigación identificaron características lingüísticas tales como el lenguaje y el acento sencillo, así como características pedagógicas tales como los ejemplos, las imágenes, el humor, la preparación anticipada, y la organización de la clase magistral. Los resultados de estos estudios tienen enormes implicaciones para los maestros, sugiriendo muchas estrategias importantes de enseñanza para ayudar a los estudiantes no nativos en sus clases a mejorar la comprensión de las clases magistrales. Un maestro sensible a las necesidades de estos aprendices hará los cambios y acomodaciones necesarios.

¿Qué pueden hacer los aprendices por sí solos para mejorar la comprensión de las clases magistrales? En las investigaciones actuales basadas en la escucha académica, las implicaciones raramente se enfocan en las implicaciones de los aprendices. Incluso los estudios que se enfocaron particularmente en los aprendices (Flowerdew & Miller, 1992) dio muy pocas sugerencias: (1) leer el material del curso antes o después de la clase; (2) pedir ayuda a los compañeros, (3) hacer preguntas en la clase; (4) concentrarse más; y (5) agregar notas al material de la clase o agregar lecturas durante la clase. Aunque bien intencionadas,

algunas de estas sugerencias no son muy útiles dado el contexto de clases con muchos estudiantes, el aislamiento incrementado (particularmente de los estudiantes de la L2), y la amplia variedad de estilos de las clases magistrales. Para que los estudiantes de la L2 tengan más éxito en la escucha académica, necesitan encargarse de su propio aprendizaje. Las futuras investigaciones necesitan enfocarse en brindar a los estudiantes de la L2 de ambientes académicos las herramientas metacognitivas para ayudarles a regular mejor sus esfuerzos de escucha en contextos donde el objetivo es la comprensión del tema de estudios en la lengua meta.

La cinésica es un factor importante en cada uno de los tres contextos de escucha definidos previamente, o en cualquier contexto donde el oyente pueda observar el hablante (p.ej., video, televisión). El comportamiento de la cinésica incluye todos los movimientos del cuerpo relacionados con la comunicación, tales como el gesto, los movimientos de cabeza, los movimientos de labios, las expresiones faciales, la mirada, la postura y la distancia interpersonal (Kellerman, 1992). El comportamiento de la cinésica tales como el gesto puede desempeñar un papel importante en la comprensión del input en las aulas de clase de la L2. (Ver, por ejemplo, Gullberg & McAfferty, 2008). Además, juega un papel más imperceptible pero importante en los contextos de aprendizaje informal fuera del aula de clase. Las señales de la cinésica están a menudo culturalmente conectadas y pueden agregar, o cambiar el significado literal de una locución.

Resumen

Este capítulo ha proporcionado evidencia de que los factores personales y contextuales desempeñan un papel importante en el éxito de la comprensión oral de la L2. Como se representa en la figura 4.1, estos factores pueden afectar la calidad del procesamiento

cognitivo e impactar el resultado de la escucha. Con respecto a los factores cognitivos, parece que el vocabulario en la L2 juega un papel significativo en el resultado de la escucha exitosa, al igual que la habilidad de la escucha en la L1 donde también posee un impacto. Nuestra discusión de los factores afectivos demuestra el importante rol desempeñado por estos factores en la participación del aprendiz con un hablante o entorno de audición/aprendizaje. Es importante enfatizar, una vez más, la interrelación de las tres etapas: los factores personales y contextuales influenciarán la calidad del procesamiento y las estrategias que un oyente puede implementar, lo que afecta la calidad y naturaleza del resultado. La calidad de este resultado afectará a su vez, algunos de los factores personales, como por ejemplo los factores afectivos que tendrán un efecto en la intensidad de los intentos constantes para escuchar el mensaje, o, un esfuerzo más coordinado para recordar el conocimiento previo y así interpretar el mensaje.

Hemos discutido algunos de los factores cognitivos, afectivos, y contextuales que pueden tener un impacto en la habilidad de escucha de la L2. Aunque las correlaciones positivas o negativas puedan señalar relaciones interesantes entre un factor dado y el éxito auditivo, no es necesario afirmar una causalidad definitiva entre ese factor y el éxito auditivo, a menos que un análisis de regresión pueda explicar la dirección de la relación. Revelar la naturaleza de la relación entre el factor y el éxito auditivo requiere una cuidadosa interpretación y puede ser aclarado a través de más metodologías de investigación cualitativa como entrevistas, o estimulación de recuerdos que explora el proceso de escucha.

Preguntas de discusión y tareas

1. Este capítulo ha discutido las investigaciones actuales sobre los factores relacionados con la escucha de la L2. ¿Qué otros factores cognitivos o afectivos, no investigados aún, pueden también afectar el desempeño en la escucha de la L2? Dado lo que ahora sabe sobre la escucha de la L2, ¿por qué y cómo estos factores pueden ser relevantes?

2. Dos estudios importantes sobre el “buen aprendiz de lenguas” de Rubin (1975) y Stern (1975) aparecieron en los años 70. Rubin, por ejemplo, sugiere que los buenos aprendices están abiertos y dispuestos a (1) suponer de manera apropiada; (2) comunicar y expresar un deseo fuerte de hacerlo; (3) intentar, a pesar debilidades en la L2; (4) tomar riesgos, ya que son menos inhibidos; (5) poner atención a la forma; (6) monitorear su habla y compararla con la norma nativa; (7) practicar; y (8) prestar atención al significado en su contexto social. ¿cuántas de estas características aplican para la escucha?, ¿cómo?, ¿qué le dicen estas características sobre la relación entre el éxito auditivo y el aprendizaje de lenguas?

3. En la introducción de su volumen publicado sobre las diferencias individuales, Robinson (2002) plantea que el éxito relativo del aprendizaje es un resultado de la interacción entre las características del aprendiz y el contexto del aprendizaje. Explique cómo esto sería cierto para el desarrollo de la escucha para:

- (a) Un niño inmerso en un aula de enseñanza de lenguas;
- (b) Un estudiante internacional viviendo en el extranjero y asistiendo a clases magistrales en la lengua meta; y
- (c) Una madre inmigrante con niños negociando todos los días tareas de lengua por fuera de la casa.

4. ¿cómo puede el propósito de la escucha interactuar con los factores discutidos en este capítulo? Discuta cómo estos factores pueden afectar la escucha en las siguientes tareas:

- (a) Escuchar los cambios en la información del vuelo mientras espera en el aeropuerto;
- (b) Realizar una entrevista con el director de una escuela con el fin de escribir un reporte en el periódico escolar sobre una decisión administrativa controversial; y
- (c) Escuchar un video corto sobre el ciclo de vida de la rana para un informe a su grupo de estudio.

Sugerencias de lectura

Harley, B. & Hart, D. (2002). Age, aptitude and second language learning on a bilingual exchange. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 301–330). Amsterdam: Benjamins.

Un buen capítulo sobre las cuestiones de aptitud y edad en el aprendizaje de lenguas. Aunque el estudio toca todas las habilidades de la lengua, los resultados reportados para el crecimiento en la comprensión oral son dignos de mención. MacIntyre, P. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 45–68). Amsterdam: Benjamins.

Un buen capítulo sobre los factores afectivos relacionados con el aprendizaje de lenguas en general, discutido en el marco del modelo socioeducativo de Gardner (Gardner &

MacIntyre, 1992). Vandergrift, L. (2006). Second language listening: Listening ability or language proficiency? *The Modern Language Journal*, 90, 6–18.

Este estudio exploratorio, el primero en examinar la relación entre la habilidad de escucha en la L1 y la L2, ofrece una visión general de la literatura sobre el mismo asunto para la lectura en la L2 y resume una agenda para futuras investigaciones sobre esta cuestión en la escucha de la L2. También examina la problemática del tipo de vocabulario importante para el éxito auditivo.

12. Anexo C. Texto original

Link:

<https://www.researchgate.net%2Ffile.PostFileLoader.html%3Fid%3D54902c71d11b8b79098b4790%26assetKey%3DAS%253A273653093076992%25401442255389888&usg=AFQjCNFN3v4jxZiLnUAegRVXLFuX3KVeGQ&cad=rja>