



UNIVERSIDAD PERUANA DE CIENCIAS APLICADAS

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

**PROGRAMA ACADÉMICO DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN
PROFESIONAL**

Estrategias de enseñanza usadas para el desarrollo de comprensión de lectura
y expresión escrita en los alumnos de inglés del programa de Traducción e
Interpretación de la UPC

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Para optar el grado de bachiller en Traducción e Interpretación Profesional

AUTOR(ES)

Salvador de la Cruz, Brigitte Dana (0000-0003-4399-5346)

Vasquez Fuyo, Vanessa Valeria (0000-0002-5764-9527)

ASESOR(ES)

Sandoval Diez, Luis Ramón (0000-0003-0375-5241)

Ramírez Colombier, Marco Arturo (0000-0001-9554-2790)

Lima, 20 de julio de 2020

DEDICATORIA

A nuestros padres por el apoyo incondicional brindado en los años de formación profesional.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a los docentes del curso de Metodología de la Investigación por compartirnos sus conocimientos a lo largo de este semestre. En especial, agradecemos al profesor Luis Sandoval por su asesoría continua, paciencia y dedicación.

RESUMEN

Para la formación del traductor profesional es necesario desarrollar distintas competencias, una de las más importantes es la competencia lingüística. Sin embargo, durante los últimos años, el desarrollo de esta competencia se ha visto afectada debido a la creencia generalizada de que los estudiantes de traducción tienen un dominio completo de su segunda lengua. Ligado a la competencia lingüística, se encuentra el desarrollo de las destrezas de comprensión de lectura y expresión escrita, ambas fundamentales para el buen desempeño de los estudiantes en los cursos de traducción. Por ello, la presente investigación se centra en describir las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes de inglés para el desarrollo de la comprensión de lectura y la expresión escrita del programa de traducción e interpretación de la UPC. Para lograr esto, se propone analizar los documentos usados para la enseñanza de los cursos de inglés, observar las clases y realizar entrevistas en los dos últimos niveles de enseñanza de inglés (Inglés TI4 e Inglés TI5) con la finalidad de lograr los objetivos planteados.

Palabras clave: Competencia lingüística; estrategias de enseñanza; comprensión de lectura; expresión escrita; formación de traductores

Teaching strategies applied to develop reading comprehension and writing skills in ESL students of the Translation and Interpreting program at UPC

ABSTRACT

In the professional translation training it is necessary to develop different competences, one of the most important is the linguistic competence. However, in recent years, the development of this competence has been affected due to the widespread belief that translation students have a comprehensive knowledge of the second language. Furthermore, the development of reading comprehension and writing skills is closely linked to the linguistic competence, and both are essential for students' academic performance in translation courses. Therefore, this investigation focuses on describing the teaching strategies applied by English teachers in order to develop reading comprehension and writing skills in the translation and interpreting English program at UPC. To achieve this, we proposed to analyze the documents used for teaching English courses, observe classes, and conduct interviews in the last two levels of English teaching (Ingles TI4 and Ingles TI5).

Keywords: Linguistic competence, teaching strategies, reading comprehension, writing skills, translation training

TABLA DE CONTENIDO

1	INTRODUCCIÓN	1
2	PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	3
3	SUPUESTO BASE	4
4	JUSTIFICACIÓN	5
5	ESTADO DE LA CUESTIÓN	6
6	MARCO TEÓRICO	9
6.1	COMPETENCIAS DEL TRADUCTOR	10
6.1.1	Competencia lingüística	11
6.2	DOMINIO DE UNA LENGUA EXTRANJERA.....	11
6.2.1	Comprensión de lectura	12
6.2.2	Expresión escrita.....	14
6.3	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA.....	15
6.3.1	Método de enseñanza de inglés como lengua extranjera.....	16
6.3.2	Método de enseñanza diferenciado en segundas lenguas de traducción	17
6.4	DIFICULTADES MÁS RECURRENTES EN LOS ESTUDIANTES	19
6.4.1	Dificultades más recurrentes en la comprensión de lectura	19
6.4.2	Dificultades más recurrentes en la expresión escrita.....	21
6.5	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA EL DESARROLLO DE LAS DESTREZAS	22
6.5.1	Estrategias de enseñanza en la comprensión de lectura	22
6.5.2	Estrategias de enseñanza en la expresión escrita.....	24
7	DISEÑO METODOLÓGICO	25
7.1	TÉCNICAS DE PRODUCCIÓN DE DATOS	26
7.1.1	Análisis de documento	26
7.1.2	Observación de clase	27
7.1.3	Entrevista semiestructurada.....	28
7.2	ESTRATEGIA OPERATIVA	29
7.3	CONSIDERACIONES ÉTICAS	30
8	REFERENCIAS	31
9	ANEXOS	37

9.1	MATRIZ DE CONSISTENCIA.....	37
9.2	MATRIZ DE SUBOBJETIVOS, TÉCNICAS, FUENTES DIMENSIONES, CATEGORÍAS, INDICADORES.....	41
9.3	INSTRUMENTOS	47
9.3.1	Guía de análisis de documento	47
9.3.2	Guía de análisis de observación de clase.....	49
9.3.3	Guía de análisis de entrevista	50
9.4	CRONOGRAMA DE TRABAJO.....	52
9.5	PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO	54
9.5.1	Protocolo de consentimiento informado de entrevistas.....	54
9.5.2	Protocolo de consentimiento informado de observación de clase.....	55

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	13
Tabla 2	15

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.....	12
---------------	----

1 INTRODUCCIÓN

En la enseñanza de inglés como lengua extranjera, los enfoques propuestos siempre se limitaban al empleo de una sola metodología que abarcara todas las necesidades comunicativas de los estudiantes. Sin embargo, a pesar del empeño por encontrar un único método de enseñanza, estos no incluían de manera integral el desarrollo de todas las destrezas que los alumnos necesitaban para llegar a un buen dominio de la lengua. Por este motivo, a partir del siglo XXI se introdujo el post-método, el cual se caracterizaba por reconocer que la naturaleza de la enseñanza de una lengua es compleja y no lineal (Galante, 2004). Asimismo, el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) es un estándar internacional utilizado para la elaboración de programas de lenguas, diseños de planes de estudio, materiales de aprendizaje, instrumentos de evaluación y los niveles de dominio de la lengua (Consejo de Europa, 2002). Según el MCER no existe una metodología única de enseñanza, sino una serie de opciones que permitan complementarse y adaptarse a las características particulares de los alumnos para lograr satisfacer sus necesidades comunicativas. Por lo tanto, la enseñanza de una lengua es dinámica y necesita la implementación de diferentes metodologías que ayuden al desarrollo de las destrezas y que el uso de todas ellas en un salón de clases permita la mejora en la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

En el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores, autores como Hurtado (1999) y Berenguer (1996) proponen una metodología que difiera de la enseñanza generalista de inglés, ya que en sus investigaciones llegaron a la conclusión de que los estudiantes de traducción e interpretación requieren de una metodología que desarrolle competencias ligadas a la profesión. Por ello, Hurtado afirma que “la enseñanza de la lengua B apunte a un dominio más completo que el que pueda esperarse en la enseñanza de lenguas en otras situaciones” (1999, p. 59). Dentro del dominio más completo de una lengua para traductores destacan la comprensión de textos escritos; la capacidad de deducir o inferir el significado a partir del contexto; la utilización adecuada de una serie de diccionarios, glosarios y otros recursos pertinentes; el dominio de una amplia gama de registros, campos de conocimiento, dialectos, acentos y especializaciones; así como la familiarización con los tipos de texto comunes en la cultura de destino (Cruz, 2017). Para poder desempeñar todo lo expuesto anteriormente de manera eficiente, el traductor en formación debe desarrollar competencias específicas que le ayudarán en el ejercicio de su profesión. Desde el enfoque

del grupo PACTE (2001), estas competencias se clasifican en seis: competencia lingüística, competencia extralingüística, competencia profesional e instrumental, competencia traslativa, competencia estratégica y competencia psicofisiológica. Todas estas competencias cumplen un rol importante en la formación del traductor; no obstante, Li (2001) en su estudio menciona que en los últimos años se ha considerado más importante la competencia traslativa como un modo de promover el profesionalismo, es decir, permitir que el alumno se familiarice con los métodos y estrategias de traducción que le ayudarán en el ámbito laboral, y debido a esto se suele dejar de lado competencias importantes, en específico, la competencia lingüística. Con respecto a esta última competencia, Cerezo (2013) menciona que existe una falta de interés por la investigación y formación lingüística de los traductores; y por su parte, Li (2001) considera que esta suposición se debe a la creencia de que los estudiantes en general dominan ambas lenguas debido a los años de aprendizaje que tuvieron en la escuela primaria y secundaria. Paralelamente, Delisle (1980) citado en Cerezo (2019) afirma que es importante que la competencia lingüística tenga el mismo grado de importancia que la traslativa en la formación del traductor, ya que esta es el motor de la base traductológica. Por lo tanto, para lograr un desempeño eficiente del alumnado en la línea de traductología, es necesario la priorización del desarrollo de la competencia lingüística durante los primeros años de la enseñanza de lengua extranjera, ya que esta competencia es considerada el soporte de las demás competencias.

De este modo, es necesario tener en cuenta las destrezas que involucra esta competencia. Hurtado (1999) propone seis objetivos generales que corresponden al desarrollo de las capacidades que forman parte de la competencia lingüística de los estudiantes: 1) desarrollar la comprensión de lectura, 2) entrenar la expresión escrita, 3) entrenar el uso oral de la lengua, 4) afianzar y desarrollar los conocimientos lingüísticos, 5) afianzar los conocimientos socioculturales, incidiendo en la contrastividad de la lengua materna 6) familiarizarse con el uso de las fuentes de la comunicación. De los mencionados, enfocaremos nuestra investigación en el desarrollo de la comprensión de lectura y la expresión escrita. Estas dos destrezas son consideradas de gran importancia, ya que, por un lado, la comprensión lectora en inglés es la que más va a necesitar el traductor en formación al momento de practicar la traducción directa para entender y reconocer sin interferencia lo que se dice en el texto fuente (Möller, 2001; Brehm, 1996). Por otro lado, la expresión escrita es fundamental para poder redactar textos gramaticales y sintácticamente correctos en la práctica de traducción inversa (Quezada, 2004).

En el marco de estas investigaciones, considerando las dos destrezas mencionadas en el párrafo anterior, este trabajo presenta el caso de la Universidad Peruana de Ciencia Aplicadas (UPC) que ofrece la carrera de Traducción e Interpretación, la cual basa su programa de traducción en el desarrollo de competencias generales y específicas. La UPC ofrece un programa de Inglés TI, que se divide en niveles desde el nivel inicial, llamado Nivelación de inglés (A2 según Marco Común Europeo de Referencias para Segundas Lenguas) hasta el Inglés TI5 (C1 según Marco Común Europeo de Referencias para Segundas Lenguas) como parte de los cursos obligatorios de la carrera. Además, el estudiante puede tomar una prueba para saber su nivel y convalidar estos cursos hasta el nivel TI2, a partir de ese nivel todos los estudiantes deben llevar el curso de manera obligatoria. En cuanto a las competencias específicas, la UPC incluye la de Segundas Lenguas y la describe como “la capacidad para comprender una amplia variedad de textos extensos y reconocer en ellos sentidos implícitos, haciendo un uso flexible del idioma para fines sociales, académicos y profesionales” (UPC, 2018). Esto demuestra que el programa de traducción de la UPC reconoce la importancia de que los traductores en formación desarrollen habilidades específicas que vayan acorde con los propósitos de la profesión.

Nuestro estudio tiene como objetivo describir las estrategias de enseñanza utilizadas para el desarrollo de las destrezas de comprensión de lectura y expresión escrita para traductores en la UPC. De igual manera, nuestra investigación busca reflexionar sobre el desarrollo de las destrezas mencionadas en un contexto peruano. Esperamos que este estudio pueda servir a traductores y a profesionales de la educación a llevar una investigación más profunda sobre la importancia del desarrollo de estas dos destrezas en la enseñanza de inglés como segunda lengua en la formación profesional de los futuros traductores.

2 PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo principal de nuestro estudio es describir la forma en la que los docentes desarrollan la comprensión de lectura y la expresión escrita en los alumnos del programa de inglés de la carrera de Traducción e Interpretación Profesional de la UPC. Esto se logrará al responder la pregunta principal de nuestro estudio: ¿Cómo los docentes desarrollan la comprensión de lectura y la expresión escrita en los alumnos del programa de inglés de la carrera de Traducción e Interpretación Profesional de la UPC?

Con respecto a los subobjetivos propuestos para el desarrollo de nuestro estudio, hemos planteado tres. En primer lugar, nuestro estudio busca identificar las dificultades más recurrentes en la comprensión de lectura y la expresión escrita que los docentes de inglés perciben en los alumnos. En segundo lugar, como segundo objetivo planteamos describir las estrategias de enseñanza que los docentes de inglés utilizan para responder a las dificultades que los alumnos presentan en el desarrollo de la comprensión de lectura y la expresión escrita. Finalmente, en el tercer objetivo es describir la manera en la cual los docentes evalúan las estrategias de enseñanza para el desarrollo de la comprensión de lectura y la expresión escrita. Los objetivos planteados anteriormente se responderán con las preguntas de investigación en base a la perspectiva docente.

A partir de los subobjetivos propuestos se desarrollaron las siguientes preguntas de investigación, que corresponden respectivamente a los mencionados en el párrafo anterior: ¿cuáles son las dificultades más recurrentes en la comprensión de lectura y la expresión escrita que los docentes de inglés perciben en los alumnos de la carrera de Traducción e Interpretación?, ¿qué estrategias de enseñanza utilizan los docentes para responder a las dificultades que los alumnos presentan en el desarrollo de la comprensión de lectura y la expresión escrita? y ¿cómo evalúan los docentes las estrategias empleadas en clase para el desarrollo de la comprensión de lectura y la expresión escrita?

Estos objetivos y preguntas se lograrán responder con la ayuda de las siguientes técnicas de recolección de datos: análisis de documentos, observación y entrevista semiestructurada. Cada una de las técnicas mencionadas han sido escogidas porque consideramos que cumplen con el propósito de responder nuestros subobjetivos.

3 SUPUESTO BASE

Nuestra investigación nace del supuesto de que el programa de inglés de la carrera de Traducción e Interpretación de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC) es un programa específico diseñado para traductores profesionales en formación. Por lo tanto, la institución considera el perfil de estos profesionales para desarrollar los cursos de inglés dentro del programa de traducción. En adición a ello, autores como Berenguer (1996) y Hurtado (1990) recalcan la importancia de una metodología diferenciada para la enseñanza de segundas lenguas en los estudiantes de traducción, ya que la lengua B (primera lengua extranjera aprendida) es a la que darán más uso en el ejercicio de su profesión. Al mismo

tiempo, esto implica que el traductor en formación tenga la necesidad de que la enseñanza de su lengua B apunte a un dominio más completo de la lengua y se diferencie de la metodología tradicional de la enseñanza de inglés (Hurtado, 1999). Dentro de este dominio más completo de la lengua aparece la competencia lingüística, la cual es vital para la formación de un traductor, ya que estudios como los de Li (2001) demuestran que la falta de desarrollo de esta competencia puede afectar el desempeño de los alumnos en los cursos de la línea de traducción. Además, según lo expuesto por el grupo PACTE, la competencia lingüística se compone principalmente de dos habilidades que deben ser ampliamente desarrolladas: la comprensión de lectura y la expresión escrita (Hurtado Albir et al., 2017). Ambas destrezas permitirán que el traductor desempeñe adecuadamente su labor. Con la labor profesional nos referimos a la capacidad de comprender y analizar una cantidad importante de fenómenos semánticos, pragmáticos, estilísticos, sociolingüísticos, entre otros; además, de todo tipo de géneros textuales en la lengua B (Quezada, 2004). Asimismo, es necesario considerar que el traductor también traducirá textos de su lengua A a su lengua B. Por ende, es importante que el estudiante en formación perfeccione al máximo la comprensión de lectura y expresión escrita en su lengua B, pues estas formarán parte de su ejercicio profesional diario. En otras palabras, con una enseñanza enfocada en el desarrollo de la comprensión de lectura y la expresión escrita, los estudiantes enfrentarían con menor dificultad los cursos de línea de traductología. Por tal motivo, consideramos que nuestra investigación puede ser un punto de partida para explicar las estrategias usadas por los docentes para el desarrollo de la comprensión de lectura y expresión escrita de la lengua B en un programa de traducción dentro de un contexto universitario peruano.

4 JUSTIFICACIÓN

Lo que nos impulsa a llevar a cabo este estudio es nuestro interés por identificar las estrategias que los docentes de inglés de la carrera de traducción consideran más útiles para el desarrollo de las destrezas de comprensión de lectura y expresión escrita. Estas destrezas son esenciales no solo para lograr un óptimo dominio de la lengua B sino también para que los estudiantes se enfrenten a los retos y dificultades que ofrecen los cursos posteriores de traducción (directa e inversa). Asimismo, consideramos que la identificación y descripción del modo en el cual los docentes de inglés de la carrera de Traducción e Interpretación logran esto, ayudará a realizar investigaciones más detalladas sobre este tema. Además, consideramos importante documentar la percepción de los docentes de inglés de la carrera

de traducción con respecto a la enseñanza de la comprensión de lectura y la expresión escrita en la realidad de una universidad peruana, ya que nos permitirá reconocer aquellos factores que influyen en la formación del traductor. Esto permitirá una mejora que no solo impacte en el estudiante en formación sino también la manera en la cual los docentes aplican las estrategias de enseñanza.

Este estudio contribuirá con el desarrollo de la profesión, ya que no solo evidenciará las estrategias empleadas en los cursos de inglés con el fin de desarrollar las destrezas de comprensión de lectura y expresión escrita en la formación de traductores, sino que también podría permitir la evaluación de dichas estrategias a fin de proponer nuevos materiales y actualizar el plan de estudios de los cursos de inglés a las necesidades de los estudiantes, de ser el caso. Además de ello, nuestra investigación servirá de continuidad para la disciplina pedagógica en lenguas extranjeras, de modo que puede ser considerado para la evaluación de los cursos de inglés ofrecidos por la carrera de Traducción e Interpretación en otras universidades peruanas.

Finalmente, creemos que nuestra investigación es viable, ya que contamos con diferentes fuentes de literatura, así como investigaciones previamente hechas en torno a este tema. Asimismo, consideramos que puede servir de base para futuras investigaciones con respecto al desarrollo de las destrezas de comprensión de lectura y expresión escrita en segundas lenguas de la carrera de traducción e interpretación. Asimismo, con respecto a los recursos sociales de la investigación contamos con la red de docentes de inglés y de traducción de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, lo cual nos permitirá tener información de primera mano cuando realicemos el estudio de campo. De igual manera, tenemos recursos metodológicos y de información brindados por la plataforma de la universidad que nos facilitara el acceso a investigaciones previas, artículos de investigación, libros y manuales especializados. A partir de lo expuesto anteriormente, se ratifica la viabilidad de nuestro tema de investigación.

5 ESTADO DE LA CUESTIÓN

Durante las últimas décadas, la demanda de la traducción como profesión ha ido en aumento, del mismo modo que la investigación en este campo con el fin de explicar la naturaleza de esta disciplina. Sin embargo, a pesar del aumento en investigaciones con respecto a la traducción, aún existen pocos estudios relacionados con la formación lingüística que necesita

el traductor. Los estudios existentes en torno a la formación lingüística del traductor, se basan sobre todo en la didáctica de lenguas extranjeras; autores como Berenguer (1996), Brehm (1996) y Hurtado (1999) afirman que se debe considerar una didáctica de lenguas extranjeras para los programas de traducción que contemple las competencias específicas requeridas por los estudiantes para el ejercicio de su práctica traductora profesional. Por ejemplo, desde el enfoque de las didácticas de enseñanza de inglés para traductores, Cerezo (2015) realizó un estudio en el que buscaba analizar la situación lingüística de las asignaturas de la segunda lengua (inglés) en los planes de estudio de un programa de traducción en España. El estudio proponía determinar si los objetivos de las asignaturas están dirigidos al desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes como futuros traductores o si estos seguían patrones de enseñanza generalistas que no contribuyen con el desarrollo de la profesión. Cerezo propuso dos hipótesis para confirmar los parámetros a los cuales fueron sometidos las universidades en cuestión. La primera hipótesis afirmaba que los objetivos de enseñanza de inglés como segunda lengua en los programas de traducción era mejor diseñada en las universidades que cuenten con más años de presencia en la formación de traductores.; La segunda hipótesis afirmaba que los objetivos de la enseñanza de inglés como segunda lengua en la carrera de Traducción e Interpretación era mejor diseñada si la facultad de traducción era la responsable del dictado de clases y la creación del plan de estudios de las asignaturas de inglés. El resultado de este estudio fue que los objetivos de la enseñanza de inglés como segunda lengua están mejor diseñados cuando la facultad de traducción se hace cargo de la creación de material y dictado de clases, ya que los profesionales a cargo de esta labor son más conscientes de las competencias que deben desarrollar los traductores en formación. Además, con este resultado se evidencia que las facultades de traducción que se encargan de impartir y coordinar los cursos de inglés priorizan el desarrollo de habilidades necesarias para acompañar la labor del traductor. En adición a lo anterior, Cerezo (2015) hace énfasis en que los estudiantes no pueden traducir sin antes tener un buen dominio de las lenguas de trabajo. Y ello solo se logra cuando los objetivos de los cursos de inglés se diseñan considerando que existe una clara necesidad de potenciar el lenguaje y la adquisición de diferentes competencias que necesitan los traductores en formación.

Asimismo, con respecto al plan curricular de las universidades que toman en cuenta las competencias y destrezas de los traductores, Li (2001) señala que en estos muchas veces se prioriza la formación del traductor en la competencia traslativa y aunque si bien esta competencia es muy importante, también se debe tener en cuenta el continuo desarrollo de

la competencia lingüística. Esta competencia es la base de la carrera y sin ella no se podría desarrollar bien la competencia traslativa (Neubert 1995, p.142). Asimismo, Li (2001) considera que el dejar de lado esta competencia perjudica el desarrollo profesional del traductor, ya que, al evaluar a sus estudiantes del curso de traducción, pudo notar su deficiencia en el manejo de su segunda lengua, el inglés, lo que provocaba graves errores al momento de traducir. Concluyó que la deficiencia en el nivel de traducción de sus alumnos no se debía a la falta de estrategias de traducción, sino a una competencia lingüística poco desarrollada que no permitía formular oraciones coherentes e idiomáticas. Del mismo modo, Li (2001) considera que debe haber una reestructuración del programa curricular de la carrera de traducción en la que se tome en cuenta un mayor entrenamiento en las lenguas del trabajo del traductor. Es decir, capacitar a los alumnos en todas las áreas en la que está implicada la competencia lingüística.

Dentro de las investigaciones de traducción orientadas a la enseñanza, existen estudios más delimitados en torno a los objetivos específicos que los traductores deben alcanzar en la adquisición de una segunda lengua (Hurtado, 1990). Por un lado, tanto para Berenguer (1996) como para Hurtado (1999) la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores tiene como principal objetivo el desarrollo de la comprensión de lectura. Con respecto a este objetivo, Schmidhofer (2012) elabora un estudio en el que analiza la importancia de la comprensión de lectura y cómo el poco desarrollo de esta destreza puede ocasionar errores al momento de traducir. En el estudio, se concluyó que muchos de los errores cometidos por los estudiantes se pueden deber a la metodología comunicativa a la que están acostumbrados, la cual solo cubre la interacción oral con hablantes de la otra cultura. Sin embargo, no se toma en cuenta que en “el campo de la comprensión como en el de la expresión se prioriza la consecución de tareas globales frente a la precisión” (Schmidhofer 2012, p.83). En otras palabras, para desarrollar la comprensión de lectura se necesitan estrategias y actividades continuas que permitan al estudiante acostumbrarse a una lectura detallada y completa. Asimismo, Schmidhofer (2012) plantea estrategias para el desarrollo de la comprensión de lectura, entre ellas: realizar análisis traductológicos del texto para identificar los focos de dificultad; realizar ejercicios de comprensión de lectura como la realización de resúmenes, ejercicios con opciones múltiples o el análisis de la coherencia y cohesión de diferentes textos.

Por otro lado, con respecto al objetivo de la expresión escrita Virginia (2012) explica la importancia de dominar la redacción académica en la segunda lengua en la formación del traductor, ya que la expresión escrita, al igual que la oral, es parte de la labor profesional y un requisito fundamental. En su estudio, analiza los factores más influyentes en el proceso de redacción en la lengua extranjera (inglés) así como las percepciones de los docentes y alumnos. Gracias a las percepciones de los participantes, pudo concluir que para el desarrollo de la expresión escrita es necesario la realización de una revisión grupal del texto a redactar para ayudar a los alumnos a seleccionar información e identificar los recursos retóricos, gramaticales y lingüísticos, y elaborar borradores que sean revisados por el docente para que el alumno sepa identificar los errores que está cometiendo. Asimismo, considera que existen tres factores que influyen en mayor medida en el proceso de la expresión escrita: el factor cognitivo (dominio de la lengua extranjera, conocimiento del género y el tema), contextual y anímico. Finalmente, la autora considera que aún hay un vacío con respecto a los estudios en torno a la expresión escrita, y por lo tanto estos se deberían profundizar usando como base la integración de cuatro enfoques (proceso, producto, contexto y género) los cuales pueden ser tomados como punto de partida para la implementación de estrategias para la enseñanza de la expresión escrita.

Con respecto a las investigaciones anteriormente presentadas, se puede evidenciar el interés por las diferencias entre la enseñanza de inglés convencional y el inglés para traductores. Estas investigaciones muestran la importancia de la competencia lingüística y del inglés con fines para la traducción y permiten reconocer qué aspectos de la lengua necesitan mayor consideración durante la elaboración de la currícula de la carrera, por ejemplo, la adquisición competencias y el logro de los objetivos específicos. Asimismo, se presenta la importancia de estrategias que ayuden al traductor en formación a desarrollar las destrezas de la comprensión de lectura y expresión escrita, pues ambas son fundamentales para el buen desempeño traductológico.

6 MARCO TEÓRICO

Con respecto a las estrategias de enseñanza usadas específicamente para los estudiantes de la carrera de Traducción e Interpretación, aún existe un gran vacío en la investigación y la literatura de este campo. Para el desarrollo del presente trabajo se definirán algunas de las categorías teóricas que explicarán mejor nuestro estudio. Estas categorías son las competencias del traductor, las destrezas de comprensión de lectura y expresión escrita, las

estrategias de enseñanza, las estrategias de enseñanza en la didáctica de segundas lenguas en los programas de traducción y las estrategias de enseñanza para el desarrollo de las destrezas de comprensión de lectura y expresión escrita.

6.1 Competencias del traductor

Desde un punto general, las competencias son definidas por Vargas (2001) citado en Contreras (2011) como características permanentes en la persona que se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o se realiza un trabajo y se encuentran relacionadas con la ejecución exitosa de una actividad. Es decir, las competencias son habilidades de una persona que se evidencian al momento de realizar desempeñar un trabajo en específico y que ayudan a un desempeño efectivo. Asimismo, las competencias permiten a las empresas reconocer si una persona es idónea para el tipo de trabajo para el que es requerido y si logrará cumplirlo adecuadamente. Con respecto a la competencia traductora en específico, Kelly (2002) la define como “la macrocompetencia que constituye el conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos e incluso actitudes que reúnen los traductores profesionales y que intervienen en la traducción como actividad experta...” (p. 9)”. En este caso, Kelly hace referencia a todas las características y habilidades de un traductor que suelen ponerse en uso al momento de ejecutar una traducción, y cómo estas logran hacer la diferencia entre un traductor profesional de un no profesional. Del mismo modo, Hurtado et al (2017) también define las competencias traductorales como un grupo de conocimiento, habilidades, destrezas y actitudes que se entrelazan entre sí y son necesarias para ejercer la labor traductora. Asimismo, debido a estudios hechos en universidades donde se imparte la carrera de Traducción e Interpretación, Hurtado llegó a la conclusión de que existen seis competencias esenciales para todo traductor: la competencia comunicativa bilingüe, la competencia extralingüística, la competencia traslativa, la competencia profesional, la competencia estratégica y la competencia psicofisiológica. La identificación de las competencias es importante, ya que ayudan a delimitar los objetivos generales y específicos, y aquellas sub-competencias que un traductor en formación debe desarrollar (Kelly, 2002). Asimismo, debido a esta delimitación, el docente podrá identificar las didácticas y las estrategias que ayuden al estudiante a lograr la formación exitosa de las competencias de un traductor.

6.1.1 Competencia lingüística

La competencia lingüística es considerada por autores como Li (2001), Hurtado (1999) y Berenguer (1996) como una de las más importantes para el traductor. La competencia lingüística consiste en el conocimiento del sistema lingüístico en cuanto a normas generales. Carrasco (2018) menciona que los puntos más importantes del sistema lingüístico son la gramática, la ortografía, la ortotipografía. El autor explica que la gramática incluye la morfología, dentro de la cual se encuentran las categorías gramaticales y la formación de palabras; la sintaxis se refiere a las relaciones paradigmáticas y las sintagmáticas, y los tipos de oración; y la ortotipografía se refiere a las reglas de puntuación, ortografía, uso de mayúsculas y minúsculas, símbolos, entre otros. Asimismo, la competencia lingüística incluye conocimiento de la semántica, el léxico y la fraseología (modismos, coloquios y verbos frasales). Finalmente, esta competencia también involucra conocimientos de fonética, fonología y características suprasegmentales (Carrasco, 2018). Debido a que esta competencia abarca muchos aspectos importantes para la comunicación es de suma importancia pues “constituye la base para el desarrollo de las demás competencias” (Carrasco, 2018, p.167). En otras palabras, hasta que no se domine esta competencia, le será difícil al traductor en formación adquirir las demás competencias.

Además, para el traductor e intérprete, la competencia lingüística también implica el desarrollo a nivel avanzado de sus lenguas de trabajo y de su lengua materna (Alcalde, 2013) y debido a que la lengua es dinámica y está en constante cambio, esta competencia también debe ser constantemente desarrollada. Dentro de esta competencia resaltan dos destrezas que son esenciales sobre todo para la formación de un traductor: la comprensión de lectura y la expresión escrita. El traductor debe ser capaz de entender estructuras gramaticales difíciles y de descifrar el sentido de los textos.

6.2 Dominio de una lengua extranjera

Con respecto al dominio de una lengua extranjera como el inglés, se mide el dominio de una lengua mediante diferentes niveles, que van desde un básico hasta un avanzado. Dentro de los procesos comunicativos de una lengua extranjera, las destrezas se describen como la secuencia de acciones que el alumno debe saber para leer, escribir, escuchar o hablar. (Consejo de Europa, 2002). Según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), las habilidades o destrezas lingüísticas hacen referencia a la forma en la que se

activa el uso de la lengua. Tradicionalmente la didáctica las ha clasificado atendiendo a los modos de transmisión (orales y escritas) y al papel que desempeñan en la comunicación (productiva y receptiva) (Consejo de Europa, 2002). De tal manera que, las ha establecido en cuatro destrezas: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita. Asimismo, el MCER propone una escala de niveles que son el A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Con esta escala se puede identificar en qué nivel de dominio de la lengua se encuentra una persona. A continuación, se mostrará una figura que brinda el significado de cada nivel del MCER.



Figura 1

Niveles dominio de la lengua del Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas. En Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (p. 25) por Consejo de Europa, 2002, Madrid: España. Derechos de autor [2001] por Consejo de Europa. Edición en español.

6.2.1 Comprensión de lectura

La lectura es una parte esencial de la educación, ya que gran parte de esta se basa en textos escritos. Sin embargo, no solo es importante el saber leer, sino comprender lo que el texto está tratando de transmitir. Es por ello que Rosenblatt (1978) define la comprensión de lectura como “un proceso simultáneo de extracción y construcción transaccional entre las experiencias y conocimientos del lector, con el texto escrito en un contexto de actividad”. En otras palabras, la comprensión de lectura es un proceso que involucra el contexto textual y el conocimiento previo que el lector tiene, ambos factores interactúan para lograr un entendimiento total del mensaje. Asimismo, esta definición coincide con lo expuesto por Goodman (1988) citado en Sánchez (2012) con respecto a la comprensión de lectura en inglés, quien considera importante tener una vasta competencia cognitiva que permita al lector entender por medio de sus conocimientos previos del tema. No obstante, Goodman

(1988) también considera que la comprensión de lectura abarca la competencia lingüística y cultural. Estas tres competencias permitirán lograr el desarrollo de la comprensión de lectura como destreza. Además, la comprensión de lectura es muchas veces una actividad que se adquiere con la práctica y el uso de estrategias que permitan un desarrollo pleno. A continuación, se mostrará una tabla que muestran los aspectos de la destreza de comprensión de lectura y la descripción de habilidades respecto al nivel en el que el estudiante se encuentre.

Tabla 1

Actividades de comprensión de lectura según el nivel en la escala del MCER

COMPRENSIÓN DE LECTURA EN GENERAL	
C2	Comprende e interpreta de forma crítica prácticamente cualquier forma de lengua escrita, incluidos textos abstractos y de estructura compleja o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos. Comprende una amplia gama de textos largos y complejos, y aprecia distinciones sutiles de estilo y significado, tanto implícito como explícito.
C1	Comprende con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles
B2	Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes.
B1	Lee textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio.
A2	Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo.

	Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional.
A1	Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita.

Nota. Recuperado de Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación, de Consejo de Europa, (p. 71), Madrid, España: Consejo de Europa. Edición en español.

6.2.2 Expresión escrita

Al igual que la comprensión de lectura, la expresión escrita es un proceso importante en la formación de un profesional, sin embargo, Cassany (2005) afirma que es también una de las destrezas que más se suele dejar de lado por parte del profesorado. Esta destreza es descrita por el MCER como la capacidad para “escribir textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes” (Consejo de Europa, 2002, p.64). Es decir, es aquella que permite el uso adecuado y coherente de la lengua escrita para la redacción con un fin específico. Asimismo, su importancia no sólo radica en su finalidad comunicativa, sino también en sus beneficios como herramienta que ayuda al aprendizaje activo de los estudiantes en diferentes disciplinas y áreas de conocimientos (Woodward, 2009; Strauss, 2006 citados en Arias, 2013). Partiendo del punto anterior, para poder desarrollar esta destreza es necesario usar un enfoque más amplio. En este caso el de Canale y Swain (1980) citados en Rincón (2013), quienes proponen el emplear cuatro componentes: el gramatical (uso adecuado de las reglas sintácticas, gramaticales, ortografía, ortotipográficas y léxicas), el sociolingüístico (identificación del público objetivo para seleccionar adecuadamente el tema, género y finalidad), el discursivo (coherencia y cohesión) y el estratégico (planificación, revisión del texto que se redacte). Estos componentes son herramientas que se deben tener en cuenta en la enseñanza de expresión escrita, ya que permitirán que el alumno tenga una visión más amplia de lo que se debe hacer y cómo debe hacerse. A continuación, se mostrará una tabla que muestran los aspectos de la destreza de expresión escrita y la descripción de habilidades respecto al nivel en el que el estudiante se encuentre.

Tabla 2

Actividades de expresión escrita según el nivel en la escala del MCER

EXPRESIÓN ESCRITA EN GENERAL	
C2	Escribe textos complejos con claridad y fluidez, y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayudan al lector a encontrar las ideas significativas.
C1	Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada
B2	Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes..
B1	Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.
A2	Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».
A1	Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas.

Nota. Recuperado de Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación, de Consejo de Europa, (p. 64), Madrid, España: Consejo de Europa. Edición en español.

6.3 Estrategias de enseñanza

La denominación “estrategias de enseñanza” es usada muchas veces de manera indistinta a “estrategias de aprendizaje” en la literatura. Sin embargo, para propósitos de esta investigación, se usará el término estrategias de enseñanza, ya que es definido por Anijovich y Mora (2009) como el conjunto de decisiones que toman los docentes con respecto a la

educación del estudiante, con el fin de que se logre la comprensión y el por qué y para qué de los procesos utilizados. Además, se debe tener en cuenta las actividades que se llevarán a cabo, la frecuencia, cantidad y cómo esto afectará al alumno (Anijovich y Mora, 2009). Por su parte, Mayer (1984), Shuelt (1988), West, Farmer y Wolff (1991) citados en Díaz y Rojas (2002) definen las estrategias como “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos”. Es decir, la forma en la que un docente desarrolla las actividades académicas que permitirán al alumno un aprendizaje adecuado. Las estrategias de enseñanza son los métodos y las didácticas más efectivas usadas por los docentes para lograr que el alumno retenga la información correspondiente. Asimismo, Zapata (2003) considera que las estrategias de enseñanza son los procedimientos que incluyen el emplear actividades o acciones preparadas con un fin en específico para promover el aprendizaje del alumno. Estas estrategias se caracterizan por ser actividades controladas y selectivas que incluyen el uso de técnicas, destrezas y habilidades y que deben adaptarse a distintas circunstancias educativas. Cada autor mencionado anteriormente coincide en que la finalidad de las estrategias es el aprendizaje adecuado y de la calidad que se logra mediante un planteamiento previo del modo en que se abordará un tema en específico.

6.3.1 Método de enseñanza de inglés como lengua extranjera

En este punto, describiremos brevemente las diversas metodologías empleadas en la enseñanza de inglés como lengua extranjera a lo largo de la historia. En el siglo XIX, se comenzó a introducir el método de traducción de gramática que se caracterizaba por memorizar la gramática y el vocabulario de la lengua meta, y así, buscar que los estudiantes mejoren sus habilidades de escritura y habla (Larsen-Freeman y Anderson, 2011). Asimismo, el ejercicio principal de este método era la traducción de la lengua meta hacia su lengua materna y viceversa. Es decir, se confiaba en la lengua materna de los estudiantes como canalización del aprendizaje. A finales del siglo XIX, el método directo se presentó a modo de reforma buscando la restricción de la traducción de la gramática. Asimismo, este nuevo método "consideró de vital importancia que en el aula sólo se utilizará la lengua meta" (Harmer, 2007, p. 63). El objetivo principal de este método era que los estudiantes aprendieran el uso directo y espontáneo de la lengua por medio de los profesores, permitiendo así, que las reglas gramaticales se aprendieran de forma inductiva e implícita (Richards y Rodgers, 2014 citado en Hoti, 2018). Además, gracias a este método se eliminó

el uso de la lengua materna en la enseñanza de inglés por las siguientes décadas. El siguiente fue el método audio-lingual, este basaba el aprendizaje del idioma en el conductismo. En este aspecto, el docente ve al estudiante como un ser capaz de adquirir hábitos mediante comportamientos recurrentes. La aparición de tales compartimientos depende de 3 elementos: estímulo, respuesta y refuerzo. Esta forma de adquirir patrones de frases u oraciones de idioma permitía que se enfatice la pronunciación, el ritmo y la entonación correcta, no obstante, en varios aspectos este método se quedaba estancado a nivel de oración (Harmer, 2007). Con el pasar de los años, los métodos de enseñanza de inglés como lengua extranjera fueron cambiando. Durante las dos últimas décadas del siglo XIX surgió el método comunicativo la aplicación de este método se centraba en el significado. Harmer (2007) menciona que "una importante línea del método comunicativo se centra en la creencia esencial de que, si los estudiantes se involucran en tareas comunicativas enfocadas en el significado, entonces el aprendizaje del lenguaje se encargará de sí mismo" (p. 69). Las actividades vinculadas al método comunicativo son aquellas que involucran a los estudiantes en situaciones comunicativas reales. Finalmente, en el siglo XXI después de poner en aplicación diversos métodos se concluyó que la naturaleza de la enseñanza de una lengua extranjera, no es lineal, permitiendo así el surgimiento de la era post-método. Este método reconoce que la enseñanza del inglés es compleja y dinámica, asimismo, propone cambiar el enfoque de sentido purista de los métodos de anteriores. Por ello, Larsen-Freeman (2011) menciona que la elección de un método bajo un conjunto de acciones prescritas no es del todo efectivo en la enseñanza del inglés. Por el contrario, es fundamental que el docente tenga una comprensión clara de los conocimientos metodológicos en general para que posteriormente los implemente en sus clases mediante la fusión de metodologías. De ese modo, se mejorarán aspectos de la naturaleza lingüística y la enseñanza de inglés como lengua extranjera (Galante, 2014).

6.3.2 Método de enseñanza diferenciado en segundas lenguas de traducción

Contextualizando las estrategias de enseñanza de segundas lenguas en los estudios de traducción; a finales del siglo XX, Hurtado (1994) citado en Berenguer (1996) menciona que dentro de los estudios aplicados de la traducción se debe incluir la didáctica de segundas lenguas para traductores. Berenguer (1996) refuerza esta idea, ya que en ese momento los centros de estudios que ofrecían programas de traducción tomaban poco en cuenta las necesidades específicas que los traductores en formación deben desarrollar. En adición a

ello, dentro del perfil del estudiante de traducción, diversos autores mencionan que los estudiantes poseen previamente una “buena preparación lingüística de la segunda lengua” (Hurtado, 1999; Berenguer, 1996). No obstante, esta información no es del todo cierta, ya que los estudiantes vienen de diferentes contextos académicos, por ende, no se puede generalizar. A partir de ese punto, se conviene plantear que la enseñanza de lenguas para la formación de traductores e intérpretes difiera de las otras situaciones pedagógicas y colectivos profesionales (Hurtado, 1999). Sin embargo, aún no existen investigaciones que delimiten el espacio didáctico ni la formulación de objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores. Las primeras autoras en proponer objetivos diferenciados en cuanto a la enseñanza de segundas lenguas fueron Berenguer (1996), Brehm (1996) y Hurtado (1999), quienes proponen una serie de objetivos para la enseñanza de lenguas extranjeras en los programas de traducción considerando como prioridad el desarrollo de habilidades específicas que servirán al estudiante durante su formación académica. Por un lado, Berenguer (1996) plantea 5 objetivos fundamentales que deberían seguir en la enseñanza de segundas lenguas para traductores: (1) desarrollar la comprensión lectora, (2) aprender a disociar las dos lenguas en contacto, (3) preparar al alumno para el uso de diccionarios y otras obras de consulta, (4) desarrollar la competencia cultural del traductor en formación, (5) sensibilizar al alumno en la actividad traductora. Por otro lado, Brehm (1996) considera que la comprensión lectora es la destreza que se debe desarrollar más en la enseñanza de lenguas extranjeras para la formación de traductores. Para la autora, el objetivo central de la enseñanza de la lengua B es perfeccionar y afianzar los conocimientos previos del estudiante con la lengua. Asimismo, la estrategia de enseñanza propuesta por Brehm (1996) tiene como finalidad la inclusión de una práctica integrada de las cuatro destrezas canónicas: la comprensión lectora, expresión escrita, comprensión auditiva y expresión oral. Hurtado (1999) por su parte, también propone un bloque de seis objetivos generales para la enseñanza de la lengua B para traductores, los cuales corresponden al desarrollo en concreto de las capacidades lingüísticas de los alumnos: (1) desarrollar la comprensión lectora, (2) entrenar en la expresión escrita, (3) entrenar el uso oral. (4) afianzar y desarrollar conocimientos lingüísticos mediante el contraste con la lengua materna. (5) ampliar el conocimiento sociocultural. (6) familiarizarse con uso de las fuentes de documentación. La autora especifica que el ordenamiento de este criterio de clasificación se ubica según su grado de relevancia.

Dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores, en estudios más recientes Cerezo (2019) comparte los mismos ideales de Berenguer (1996) y Brehm (1996) al proponer la enseñanza de lenguas extranjera con fines traductológicos. En este punto, el autor afirma que la formación lingüística (competencia lingüística) de un futuro traductor es fundamental para la adquisición de otras competencias ligadas al ejercicio de la profesión. Es decir, si el traductor no tiene un conocimiento excelente de las lenguas de trabajo, no podrá desempeñar su labor. De la misma manera, Li (2001) mencionó que la competencia lingüística es la más importante, ya que es un prerrequisito para cualquier aspirante a traductor o intérprete. Por tal motivo, Cerezo (2019) propone que la enseñanza de lenguas extranjeras para futuros traductores se ubique dentro de la disciplina de *Inglés con fines específicos*. De ese modo, se propone que el objetivo de la enseñanza de segundas lenguas para traductores en formación se concentre en cuestiones formales de la lengua y en la adquisición de habilidades y destrezas ligadas con el perfil de la profesión. Considerando que la labor del traductor comprende analizar una cantidad importante de fenómenos semánticos, pragmáticos, estilísticos, sociolingüísticos, entre otros; además de todo tipo de géneros textuales en la lengua B (Quezada, 2004). En otras palabras, con el fin de facilitar la labor del traductor en cuanto a los fenómenos mencionados con anterioridad surge la necesidad de diferenciar la enseñanza de lenguas para la formación de traductores. Por lo tanto, al juntar los objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores, las propuestas de autores como Berenguer (1996) Brehm (1997), Hurtado (1999) y Cerezo (2019b) concuerdan que el desarrollo de estrategias de enseñanza involucra las destrezas lingüísticas necesarias para todo traductor.

6.4 Dificultades más recurrentes en los estudiantes

6.4.1 Dificultades más recurrentes en la comprensión de lectura

La comprensión de lectura es una de las destrezas más importantes en el aprendizaje de un idioma. Sin embargo, es al mismo tiempo una de las más difíciles de adquirir, no solo en el aprendizaje de una segunda lengua sino también en el aprendizaje de la lengua materna. En este punto, surgen los problemas y las dificultades en la comprensión de lectura, los cuales se agravan cuando el estudiante busca desarrollar esta destreza en un segundo idioma (Qrquez y Ab Rashid, 2017). Esta destreza requiere que el estudiante desarrolle la capacidad de entender información implícita y explícita al interpretar o analizar las oraciones de un texto (Nurjanah, 2018). Debido al grado de exigencia que involucra esta destreza, los estudiantes

de inglés como segundo idioma enfrentan diversas dificultades que no les permiten alcanzar un nivel de dominio de lengua. En adición a ello, y a la par con estas dificultades o problemas surge la necesidad de saber las causas de las mismas, las cuales podrían deberse a factores cognitivos, sociales y culturales (Nurjanah, 2018). Asimismo, las dificultades más recurrentes que enfrentan los estudiantes son el conocimiento de vocabulario, conocimiento previos y conocimiento de la gramática del inglés (Koda, 2007). Nergis (2013) citado en Al-Jarrah y Binti (2018) señala que entre las dificultades más recurrentes que influyen en la comprensión de lectura están el conocimiento de vocabulario, conocimientos previos y conocimientos de gramática. En primer lugar, se reconoció como principal problema el bajo conocimiento de vocabulario en los estudiantes, el cual generaba dificultad para entender expresiones técnicas (Gunning, 2002). Según una investigación realizada por Rohmatillah (2017) existen algunos factores que causan dificultades en cuanto a entender el vocabulario (1) la diferencia entre la forma escrita y la forma hablada en inglés, (2) el gran número de palabras que los estudiantes tienen que aprender o dominar, (3) el limitado conocimiento sobre las palabras, (4) la complejidad de conocimiento de la palabra y sus usos, (5) la falta de comprensión de las palabras, (6) la pronunciación incorrecta es a menudo causada por la poca similitud de sonido entre el inglés y la lengua materna de los estudiantes. En segundo lugar, otro problema que enfrentan los estudiantes en la comprensión de lectura es entender las sintaxis de las oraciones complejas y la cohesión (Nurjanah, 2018). Por un lado, al estudiante le resulta difícil entender la estructura de las oraciones complejas, más aún cuando estas contienen *clauses*, *conjunctions*, *coordinating conjunctions*, *prepositional phrases*, *participial phrases*, y *nominalizations* (Al-Jarrah y Binti, 2018). Por otro lado, la cohesión permite la conexión de ideas dentro y entre las oraciones. El problema del estudiante surge cuando no saben cómo conectar las ideas a nivel de oración, lo cual provoca que no puedan entender el significado de pasajes y textos enteros. Estas características pueden causar dificultad en la comprensión de lectura, ya que las oraciones de los textos son más extensas y difíciles de comprender para los estudiantes, pues muchos no están familiarizados con esas estructuras (Nuttall, 2000 citado en Al-Jarrah y Binti, 2018). En tercer lugar, otro problema que enfrentan los estudiantes es la falta de conocimiento de cultura general y poca lectura. La mayoría de los lectores relacionan lo que leen con lo que saben (Nurjanah, 2018). No obstante, si el estudiante no tiene conocimientos previos de lo que lee, le será muy difícil hacer conexiones entre sus conocimientos previos y la información nueva brindada en los textos. (Goodman, 1969 citado en Qrquez y Ab Rashid, 2017) afirma que el estudiante

interactúa con el mensaje codificado por el escritor. Con la codificación del mensaje el estudiante será capaz de *leer entre líneas* y extraer el significado incluso cuando este no sea expresado de manera explícita. Las dificultades mencionadas en este párrafo son las más comunes y recurrentes entre los estudiantes de inglés como segunda lengua.

6.4.2 Dificultades más recurrentes en la expresión escrita

Como se menciona en párrafos anteriores, la expresión escrita es una de las destrezas más importantes a nivel académico; sin embargo, también es una de las destrezas que mayor dificultad representa para los alumnos. Según un análisis realizado por Sanches (2005), los alumnos presentan dificultades principalmente en tres aspectos. En primer lugar, tienen dificultad con la cohesión. Dentro de los errores más comunes están la cohesión gramatical, los conectores discursivos y el uso incorrecto de sinónimos. En segundo lugar, los alumnos presentan dificultad en la coherencia del texto, ya que existe mucha incongruencia entre los entre la información redactada y contradicciones. En tercer lugar, los textos presentan poca informatividad, ya que utilizan elementos sin pertinencia la tema, uso excesivo de hiperónimos y progresión informativa abrupta. Paralelamente, la expresión escrita en una segunda lengua presenta diferentes dificultades, sobre todo porque el alumno no está familiarizado en su totalidad con esa lengua. Por ello, para desarrollar esta destreza se requiere tener un amplio conocimiento en diferentes aspectos (Nunan, 1989). Es decir, el alumno debe estar bien preparado en distintas áreas, sobre todo si está escribiendo en otro idioma. Dentro de las áreas con mayor dificultad para los alumnos de una segunda lengua se encuentran la selección de vocabulario, la gramática y sintaxis, la concordancia gramatical, el uso de artículos y preposiciones (Fareed, Ashraf, Bilal, 2016). Además, se ha observado que los alumnos presentan dificultades en la organización del contenido, ya que muchos de los textos carecen de coherencia y cohesión (Fareed, Ashraf, Bilal, 2016). Asimismo, Fareed et al (2016) clasifica los problemas de los estudiantes de inglés en la expresión escrita en seis categorías principales y más recurrentes:

1. Gramática
2. Sintaxis
3. Vocabulario
4. Puntuación

5. Orden de las palabras

6. Expresiones orales

Del mismo modo, un estudio realizado por Al badi (2015), demuestra una serie de problemas que los estudiantes de inglés presentan cuando redactan textos académicos. En primer lugar, tienen dificultades con la coherencia y cohesión. En segundo lugar, no saben cómo parafrasear y citar correctamente. En tercer lugar, no saben redactar las ideas relevantes y principales. Finalmente, tiene problemas para expresar una opinión crítica sobre un tema, ya que se deja influenciar por las opiniones de los autores.

6.5 Estrategias de enseñanza para el desarrollo de las destrezas

6.5.1 Estrategias de enseñanza en la comprensión de lectura

Como se mencionó en el párrafo anterior algunos autores ya han propuesto una serie de objetivos específicos para la enseñanza de lenguas en los programas de traducción dentro de los cuales se ubica en primer lugar la comprensión lectora. Por un lado, Berenguer (1996) menciona que el objetivo más importante en la enseñanza de segundas lenguas para traductores es la comprensión de lectura. La autora propone tres aspectos fundamentales en cuanto a estrategias de enseñanza para el desarrollo de esta destreza. Primero, se debe desarrollar en el alumno la habilidad de captar el sentido del texto, ello se logra cuando el estudiante traduce unidades de sentido integradas en un texto. Con ello, el docente debe desarrollar en el alumno la capacidad de desverbalizar, la autora lo describe como el saber analizar de qué manera se articula el pensamiento discursivo del autor. Segundo, el docente debe enseñar al alumno a captar la función del texto, lo cual se determina al preguntar por el destinatario, el receptor y las funciones comunicativas. Tercero, en este punto, Berenguer (1996) propone la aplicación de un análisis de texto a la traducción, esto quiere decir que en esta estrategia ya se relaciona la enseñanza de lenguas extranjera y la labor traductora. Para la descripción de este análisis, Berenguer (1996) cita a Nord (1991) propone tres análisis que engloban distintos niveles; un análisis pragmático, un análisis semántico y un análisis formal. El primero se refiere a preguntarse por el emisor, el receptor, la intención, el lugar, el tiempo, el motivo, el medio y la función textual. El segundo hace referencia a la temática y estructura del texto. El tercero abarca aspectos relacionados al estilo del texto y al diseño (fotos, dibujos, esquemas, entre otros).

Por otro lado, Hurtado (1999) plantea seis estrategias para desarrollar la comprensión lectora. En primer lugar, adquirir estrategias y combinarlas para que el estudiante desarrolle las habilidades necesarias para esta destreza. Los subpuntos que encontramos en dichas estrategias son el *skimming*; el cual se define como la lectura general de un texto con el fin de tener una idea del sentido global del texto; el *scanning*, que es la lectura con la intención de buscar información específica y puntual del texto, y la lectura intensiva, que pretende comprender el mensaje del texto a profundidad llevando progresivamente al lector a una lectura extensiva. Además, es necesario que los docentes activen los conocimientos extralingüísticos (temáticos y culturales) del estudiante, de tal manera que les facilite la comprensión de textos, y con ello el conocimiento general del estudiante en un contexto cultural puede ayudar a anticipar y asimilar información nueva. Igualmente, el docente debe promover la aplicación de conocimientos lingüísticos en los textos, por ejemplo: el uso de técnicas que ayuden a predecir el significado de una palabra por sus características morfológicas o al papel sintáctico que desempeña en un contexto dado. En segundo lugar, el docente debe enseñar a los alumnos a identificar y comprender el funcionamiento de la coherencia y la cohesión, dentro de los cuales se destacan los siguientes factores: la segmentación del texto, características de superestructuras y macroestructuras de textos en la lengua extranjera, relaciones cohesivas basadas en el léxico y la gramática, la organización entre tema y rema a nivel de oración y progresión temática a nivel de texto. En tercer lugar, el docente debe promover que los alumnos identifiquen y comprendan el funcionamiento de los distintos géneros y tipologías textuales. En cuarto lugar, mediante actividades el docente debe enseñar al alumno a identificar e interpretar los pragmáticos y semióticos de un texto. En otros términos, el alumno debe saber identificar la textualidad, las implicaturas, la connotación y todos los aspectos que le dan sentido al texto. En quinto lugar, el docente debe enseñar al alumno a identificar variaciones lingüísticas relacionadas con el uso y usuario del texto. Con uso nos referimos al campo, modo y tono del discurso mientras que con usuario nos referimos al dialectos geográficos, sociales y temporales. En sexto lugar, el docente debe promover que el estudiante desarrolle un espíritu crítico ante los textos, en otras palabras, impulsarlo a emitir juicios de valor sobre los aspectos formales en cuanto al contenido del texto.

6.5.2 Estrategias de enseñanza en la expresión escrita

Como se mencionó anteriormente, es importante que el traductor pueda comprender a cabalidad la intención y mensaje de un texto; sin embargo, no solo basta con entender, sino también reexpresar lo que se dice en otra lengua. Es por ello que la expresión escrita es un proceso importante en la formación del traductor. Con respecto a las estrategias para desarrollar esta destreza, Cassany (1990) explica que en las últimas décadas la expresión escrita ha sido enseñada desde cuatro enfoques: el enfoque basado en la gramática, basado en la función, basado en el proceso y basado en el contenido. Según Cassany (1990) cada uno de estos enfoques tienen una gran ventaja para desarrollar la expresión escrita; sin embargo, estos suelen ser usados de manera extremista. Por ello, Cassany propone el uso balanceado de estos cuatro enfoques para que sean de utilidad para el estudiante. Por su parte, Hurtado (1999) propone 3 estrategias para desarrollar esta destreza:

1. Planificación previa de los textos: con esto se busca que el alumno cree borradores, esquemas y toma de notas en los que pueda organizar la información antes de comenzar a redactar.
2. Activar los conocimientos extralingüísticos: lograr que el alumno sepa discernir entre la información que conoce y aquella que no; de este modo, podrá buscar información para llenar esos vacíos de conocimiento y ayudarse de la capacidad para buscar fuentes documentales.
3. Aplicar el conocimiento lingüístico: con esto se busca que el alumno sepa escoger correctamente el léxico y sintaxis adecuada para cada oración. Además, el alumno pone en práctica sus conocimientos sobre las reglas gramaticales, ortografía y ortotipográficas de la lengua extranjera.

Asimismo, Hurtado considera que es necesario que en las estrategias de enseñanza de expresión escrita se tenga en cuenta el uso de diferentes géneros textuales (en específico, aquellos que suelen ser más comunes en la traducción inversa como los textos publicitarios, las cartas comerciales, entre otros) así como el uso de diferentes tonos y registro (emplear una gran variedad de léxico y gramática), ya que esto permitirá al traductor estar preparado y tener un conocimiento básico de todas las áreas.

7 DISEÑO METODOLÓGICO

El presente trabajo tiene como objetivo principal el describir la forma en la que los docentes de inglés de la carrera de Traducción e Interpretación de la UPC desarrollan las destrezas de comprensión de lectura y la expresión escrita en los alumnos de este programa. Para conducir nuestra investigación utilizaremos el paradigma interpretativo, ya que los fenómenos a estudiar forman parte del mundo social educativo y responde a intereses de profesionales pertenecientes a este campo. Willis (2007) considera que el enfoque del paradigma interpretativo tiene su base en el comportamiento humano y cómo este varía dependiendo de la sociedad, pues los seres humanos en su mayoría son influenciados por la percepción subjetiva del entorno. Para lo cual, es necesario que el investigador sea lo suficientemente sensible a la información no solo para su recopilación sino para su interpretación, lo cual también involucra entrevistar, analizar y observar actividades centrales de la investigación. Debido a las características de nuestra investigación se aplicará el enfoque cualitativo, ya que define los métodos y técnicas más adecuados para la recolección, información y análisis de datos que responden a las preguntas de por qué, cómo, y cuál (Merriam y Tisdell, 2016). Paralelamente, el enfoque cualitativo se basa en la recolección de datos a través de las técnicas de observación, entrevistas y análisis de datos (Patten y Newhart, 2017). Con base en los autores mencionados anteriormente, consideramos que abordar nuestra investigación desde este enfoque nos permitirá alcanzar nuestros objetivos y subobjetivos.

Para nuestro trabajo, se eligió un estudio de caso como estrategia de investigación, ya que nuestro tema aborda un campo contemporáneo poco estudiado dentro de la didáctica de segundas lenguas para traductores, la competencia lingüística y sus destrezas; la comprensión de lectura y la expresión escrita (Li, 2001; Cerezo, 2013). De acuerdo con Yin (2003), el estudio de caso se utiliza para explicar, describir, ilustrar, explorar y responder preguntas que se enfocan en el cómo y el por qué. En este sentido, nuestra pregunta principal de investigación busca describir un hecho y su contexto, explorar aspectos pocos conocidos de las estrategias de los docentes del programa de traducción e interpretación y responder al cómo de los fenómenos estudiados. Con respecto al tipo de caso, nuestro trabajo aborda a uno típico, ya que el estudio a realizar tiene como finalidad brindar información sobre un hecho que tiene teoría preexistente (Yin, 2003). Consideramos nuestro caso uno típico, ya que la finalidad de nuestra investigación es informar sobre las estrategias de enseñanza de las destrezas de comprensión de lectura y expresión escrita considerando el perfil de los

estudiantes de traducción en formación. A partir de este estudio de caso, podemos encontrar características contextuales que podrían afectar los modelos teóricos ya establecidos. Asimismo, algunos aspectos del presente trabajo se deberán tratar como unidades de análisis distinta, lo cual derivaría a convertirse en un caso único compuesto (Yin, 2003), ya que analizaremos distintas secciones de los cursos de inglés dictados por diferentes docentes; al establecer esta distinción podemos organizar la información producida y realizar un trabajo de análisis que se ajuste a la realidad de cada sección.

7.1 Técnicas de producción de datos

Las selecciones de técnicas de producción de datos se consideraron con el fin de responder nuestras preguntas de investigación. Nuestra primera técnica de producción de datos es el análisis de documentos. Usaremos esta técnica para analizar los sílabos, materiales audiovisuales, planes de clase y materiales adicionales preparados por los profesores para impartir sus clases en las secciones de inglés TI4 y TI5. Una vez realizado el análisis de documentos, aplicaremos la técnica de observación al pedir permiso a los docentes para estar presentes en sus clases y observar la manera en la cual aplican lo propuesto en el sílabo y en el material de trabajo, así como el empleo de sus propias estrategias si las tuvieran. La fuente para la observación sería el evento, en específico, las clases y a qué cursos pertenecen. A partir del análisis de documentos y la observación, podremos elaborar una guía de preguntas más específicas para realizar la entrevista semiestructurada que se le presentará a los docentes encargados de la enseñanza de inglés del programa de traducción e interpretación de la universidad. La fuente para las entrevistas serían los docentes. Las técnicas propuestas permitirán recopilar información pertinente y responder nuestros subobjetivos.

7.1.1 Análisis de documento

La técnica de análisis de documento nos permitirá saber el tipo de actividad que realizan los docentes para el desarrollo de las destrezas de la comprensión de lectura y la expresión escrita. Además, esta técnica nos ayudará a desarrollar los tres subobjetivos de nuestra investigación, ya que el abordar el material de enseñanza previamente a la observación y a la entrevista nos permitirá enfocar las preguntas que realizaremos en la entrevista, así como también saber cuáles son los puntos que debemos observar cuando vayamos a realizar la observación en clase. Hemos decidido usar esta técnica, ya que según Corbin y Strauss (2008) citados en Bowen (2009), esta requiere que los datos sean examinados

minuciosamente para poder ser interpretados, y así comprenderlos, obtener el significado y desarrollar un conocimiento empírico del tema. Esto es importante para nuestra investigación, ya que, al revisar sílabos, PPTs y materiales de trabajo, tendremos un mejor entendimiento de cómo se desarrollan las destrezas de comprensión de lectura y expresión escrita en el programa de inglés de traducción e interpretación de la UPC. Asimismo, Bowen (2009) menciona que el análisis de documentos tiene como uno de sus objetivos el lograr que los investigadores, después de analizar los documentos muestreados, activen un pensamiento crítico, les surjan preguntas y situaciones que deben ser observadas y respondidas posteriormente. Es decir, al analizar los documentos usados por los profesores de inglés para la elaboración de sus clases, podremos formular preguntas más específicas que serán respondidas en las entrevistas, también podremos observar cómo se desarrollan las actividades propuestas en la clase. De igual manera, para poder realizar este análisis de documento se creó una ficha de análisis de tal modo que podamos extraer de manera organizada la información de los documentos muestreados (ver anexo 9.3.1).

7.1.2 Observación de clase

Para poder describir las estrategias de enseñanza que los docentes de inglés utilizan con el fin de responder las dificultades en el desarrollo de la comprensión de lectura y la expresión escrita utilizaremos la técnica de observación. (ver guía de observación). Esta técnica nos permitirá saber de qué manera llevan a cabo su plan de clase, cómo se usan los materiales y las estrategias usadas en clase para desarrollar ambas destrezas, la comprensión de lectura y la expresión escrita. Asimismo, podremos identificar la manera en la cual el docente evalúa sus estrategias de enseñanza según la sección y el nivel que esté dictando. En los párrafos anteriores se detalló un orden en cuanto al uso de las técnicas de producción de datos, siendo la observación la segunda técnica por aplicar en nuestro trabajo. Según Yin (2003), la observación es una técnica útil para describir las interacciones protagonizadas por los participantes del estudio. Asimismo, el autor añade que el uso de esta técnica en una investigación con enfoque cualitativo permite delimitar aspectos específicos en cuanto al recojo de información. Con esto, nos referimos a que podremos identificar acciones específicas de la conducta de los participantes en una clase ubicada en un determinado contexto. En nuestro caso, observaremos el operar de los docentes en el aula. Nuestro segundo subobjetivo de investigación es describir las estrategias de enseñanza que los docentes de inglés utilizan para responder a las dificultades en el desarrollo de la

comprensión de lectura y la expresión escrita. Para describir estas estrategias, utilizaremos la técnica de observación de clase, y con una guía de observación de clase delimitaremos aspectos específicos en cuanto al desarrollo de las estrategias de enseñanza en comprensión de lectura y expresión escrita (ver anexo 9.3.2). Además, observaremos las estrategias de enseñanza que los docentes utilizan para responder a las dificultades que los alumnos presentan en el desarrollo de la comprensión de lectura y la expresión escrita.

7.1.3 Entrevista semiestructurada

La técnica de entrevista semiestructurada nos permitirá identificar las dificultades más recurrentes que los docentes de inglés perciben en cuanto a la comprensión de lectura y la expresión escrita. En adición a ello, con esta misma técnica podremos identificar la manera en la cual los docentes evalúan la utilidad de las estrategias de enseñanza. Después de la observación podremos enfocar más las preguntas que se realizará a cada docente y dependiendo del tipo de estrategias de cada uno, personalizaremos las preguntas con el fin de obtener información más precisa en cuanto a estrategias de enseñanza. Utilizaremos las entrevistas semiestructuradas, ya que, de acuerdo con Patten y Newhart (2017) las entrevistas permiten al investigador considerar previamente si las preguntas que están elaborando son adecuadas o está siendo prejuiciosas. Asimismo, la entrevista semiestructurada cuenta con una estructura específica siguiendo una guía de entrevistas, pero, al mismo tiempo, le permite al entrevistado tener más libertad para expresarse a diferencia de una entrevista estructurada (ver anexo 9.3.3). La entrevista semiestructurada es ideal para resolver dos de nuestros subobjetivos: identificar las dificultades más recurrentes en la comprensión de lectura y la expresión escrita que los docentes de inglés perciben en los alumnos de la carrera e identificar la manera en la cual los docentes evalúan la utilidad de las estrategias de enseñanza. Con esta estrategia podremos saber la opinión de los docentes sobre sus estrategias de enseñanza usadas en clase, de ese modo, tendremos más libertad para hacerles preguntas que no han sido planteadas en la guía si se diera el caso. Asimismo, esta técnica es muy útil, ya que nos permite elaborar las preguntas de manera más flexible, no será necesario contactar con los docentes de manera recurrente debido a su limitada disponibilidad. Esto beneficia tanto a los investigadores como a los docentes.

7.2 Estrategia operativa

Nuestra investigación gira en torno a las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes de inglés de la carrera de Traducción e Interpretación de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). Escogimos específicamente realizar este estudio en la UPC, ya que la malla curricular de traducción de esta universidad se divide en competencias generales y específicas, dentro de las cuales se encuentra la línea de Segundas Lenguas. Esta competencia se basa principalmente en el desarrollo lingüístico en la lengua B del traductor, que en este caso es el inglés. El programa de inglés para traductores de la UPC se divide en seis niveles, los cuales van desde el nivel A2 al C1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. El primer curso se llama Nivelación de Inglés y se dicta a los alumnos de primer ciclo, los siguientes cinco niveles han sido denominados con el nombre Inglés TI 1, 2, 3, 4 y 5. Consideramos a la UPC como la institución que nos ayudará a llevar a cabo nuestra investigación debido a que el sílabo de su programa de inglés se mide por destrezas. Dentro de las destrezas que toman en cuenta para el desarrollo de la competencia lingüística en la lengua B, se encuentran las de comprensión de lectura y expresión escrita, las cuales son el principal foco de nuestra investigación.

Además, las técnicas de producción de datos de nuestra investigación son tres: el análisis de documentos, la observación de clase y la entrevista semiestructurada. Estas tres técnicas serán aplicadas principalmente a tres fuentes. La primera fuente es el sujeto de estudio principal de nuestra investigación: los docentes de inglés de la carrera de Traducción e Interpretación de la UPC. Esto se debe principalmente a la lógica de que son ellos los que aplican estrategias de enseñanza, conocen de las dificultades más recurrentes de sus alumnos y al ejercer en el campo de la docencia saben qué estrategias les funcionan mejor dependiendo de cada caso. Por lo tanto, son los docentes lo que nos ayudarán a recolectar información mediante una entrevista semiestructurada y la observación de su clase. La segunda fuente, y la que ayudará a responder principalmente nuestra segunda pregunta, son las guías de clase y los materiales de trabajo. Estas últimas fuentes nos servirán principalmente para recolectar información contextual acerca de la clase de los maestros mediante el uso de la técnica de análisis de documentos y a poder formular preguntas previas a la observación de las clases.

Consideramos importante el uso de las tres técnicas mencionadas anteriormente, ya que cada una de ellas puede aportar información desde distintos ángulos y puntos de vistas. Al analizar

las guías de clase podremos ver cuáles son las estrategias en común que docentes utilizan, mientras que al observar las clases y realizar las entrevistas podremos evidenciar las estrategias más usadas y adaptadas por cada docente. Con respecto al tiempo de realización, hemos considerado el limitado tiempo libre de los docentes, por lo tanto, hemos decidido que la entrevista semiestructurada se llevará a cabo una semana después de los parciales (dependiendo de la disponibilidad del docente) es decir, en la semana 9 del ciclo 2020-2. Consideramos que esta fecha es la más adecuada, ya que los docentes se encuentran ocupados durante el ciclo con las prácticas y los exámenes que tienen que realizar; sin embargo, una semana después de los exámenes parciales, ellos ya han terminado de corregir exámenes y su horario está más libre. Para la observación de clase hemos decidido hacer en la semana dos, tres y siete. En cada una de esas semanas se desempeñará una unidad diferente, por lo que creemos que es ideal para realizar la observación en distintas áreas temática. Finalmente, el análisis de documento se realizará durante el mes de julio, después de haber pedido las guías de clases y materiales de trabajo a la coordinadora del curso de inglés.

7.3 Consideraciones éticas

En la presente investigación se hará uso de técnicas de observación, análisis de documentos y entrevistas en los cursos de inglés TI4 y TI5. Para la observación, contactaremos a la coordinadora del programa de inglés para que nos brinde la información de los docentes que dictan el curso de Inglés TI4 e Inglés TI5, y requerir su ayuda para poder asistir a las clases y observarlas. Asimismo, contactaremos con los docentes de cada una de las secciones para pedir su consentimiento sobre nuestra asistencia como investigadoras a sus aulas. Para la entrevista, usaremos un documento de consentimiento informado en el que se informará al participante del tipo de entrevista que se llevará a cabo, así como informarle sobre la grabación de la entrevista y si está de acuerdo con esto. Para solicitar el acceso a los documentos, se enviará un documento formal a la coordinadora de inglés solicitando el permiso respectivo para el análisis de los materiales compartidos por los docentes. Asimismo, reiteramos que esta investigación tiene únicamente fines académicos y no lucrativos.

8 REFERENCIAS

- Al-Badi, I. A. H. (2015). Academic writing difficulties of ESL learners. *WEI International Academic Conference Proceedings*, 63–76. Recuperado de <http://www.westeastinstitute.com/wp-content/uploads/2015/02/Ibtisam-Ali-Hassan-Al-Badi-full-Paper.pdf>
- Al-Jarrah, H., & Ismail, N. S. B. (2018). Reading Comprehension Difficulties Among EFL Learners in Higher Learning Institutions. *International Journal of English Linguistics*, 8(7), 32. <https://doi.org/10.5539/ijel.v8n7p32>
- Alcalde Peñalver, E. (2013). La actualización lingüística en el proceso de formación permanente del traductor y su aplicación a la especialidad de traducción financiera. *Investigación y Postgrado*, 28(2), 37–60.
- Anijovich, R., & Mora, S. (2009). *Estrategias de Enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula* (1ra ed.; Aique, Ed.). Buenos Aires.
- Arias Fuentes, D. (2013). La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico. Tareas pendientes. *Actas IV Coloquio Internacional Sobre Español Como Lengua Extranjera (CEDELEQ IV)*, 33–46.
- Berenguer, L. (1996). Didáctica de Segundas Lenguas en los estudios de Traducción. En A. Hurtado (Ed.), *La enseñanza de la traducción* (Universtit, pp. 9–29). Castellón.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brehm Cripps, J. (1996). La enseñanza de la lengua B. En A. Hurtado Albir (Ed.), *La enseñanza de la traducción* (Universtit, pp. 175–181). Castellón.
- Carrasco, J. A. (2018). *English for translation and interpreting: a cognitive and methodological framework of reference for materials analysis and development* (Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de <https://eprints.ucm.es/49366/1/T40271.pdf>
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Revista Educación*, 15(2), 59. <https://doi.org/10.15517/revedu.v15i2.15523>
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco Libros, S.L.

- Cerezo Herrero, E. (2013). *La enseñanza del inglés como lengua B en la formación de traductores e intérpretes en España: la comprensión oral para la interpretación*. Universitat de València.
- Cerezo Herrero, E. (2019a). Lenguas extranjeras con fines traductológicos: en busca de una identidad propia. *Quaderns: Revista de Traducció*, (26), 239.
- Cerezo Herrero, E. (2019b). SISTEMATIZACIÓN DE COMPETENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA B PARA TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN EN EL EEEES A PARTIR DE UN MODELO DE COMPETENCIA TRADUCTORA. In M. Tolosa Igualada & A. Echeverri (Eds.), *MONTI 11 (2019) PORQUE ALGO TIENE QUE CAMBIAR. LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES E INTÉRPRETES: PRESENTE & FUTURO BECAUSE SOMETHING SHOULD CHANGE: PRESENT & FUTURE TRAINING OF TRANSLATORS AND INTERPRETERS* (Vol. 11, pp. 77–107). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.3>
- Chsherbina De Carrera, T., & Del Pino Extranjero, O. (2020). *Inglés TI4 - TR10 201801*. Recuperado de https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/623337/TR10_Ingles_TI4_201801.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Consejo de Europa. (2002). Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación. En *Centro Virtual Cervantes* (1ra ed.). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. [Figura 1] Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. [Tabla 1] Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. [Tabla 2] Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Cruz García, L. (2017). Foreign Language Training in Translation and Interpreting Degrees

- in Spain: A Study of Textual Factors. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 11(2), 75–89. <https://doi.org/10.19083/ridu.11.583>
- Díaz Barriga, F., & Hernandez Rojas, G. (2002). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. In *Estrategias docentes para la promoción de aprendizajes significativos*. México: McGraw-Hill: Interamericana Editores.
- Diaz Caceda, P., Chsherbina De Carrera, T., & Mc Donald Temple, S. E. (2018). *Inglés TI5 - TR16 201801*. Recuperado de https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/623367/TR16_Ingles_TI5_201801.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fareed, M., Ashraf, A., & Bilal, M. (2016). ESL Learners' Writing Skills: Problems, Factors and Suggestions. *Journal of Education & Social Sciences*, 4(2), 83–94. <https://doi.org/10.20547/jess0421604201>
- Gaballo, V. (2009). *English in Translation Studies: Methodological Perspectives* (V. Gaballo, Ed.). Macerata: EUM - Edizioni Università di Macerata.
- Galante, A. (2014). English Language Teaching in the post method era. *CONTACT Magazine*, 57–61. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/280734191_English_Language_Teaching_in_the_post_method_era
- Goodman, K. S. (1969). Analysis of Oral Reading Miscues: Applied Psycholinguistics. *Reading Research Quarterly*, 5(1), 9–30.
- Grupo PACTE. (2001). La competencia traductora y su adquisición. *Quaderns. Revista de Traducció*, 6, 39–45.
- Gunning, T. G. (2002). *Assessing and correcting reading and writing difficulties*. Boston: Division of Simon & Schuster, Inc.
- Harmer, J. (2007). The Practice of English Language Teaching. En Longman Handbooks for Language Teachers (Ed.), *Curriculum Inquiry*. <https://doi.org/10.1080/03626784.1987.11075294>
- Hoti, E. (2018). *Language Teaching Methodology: Observations from Three English Lessons* (Western Norways University of Applied Sciences).

<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.24939.80164>

- Hurtado, A. (1999). *Enseñar a traducir: Metodología en la formación de traductores e intérpretes* (Edelsa). Madrid.
- Hurtado Albir, A. (1990). La fidelidad al sentido: problemas de definición. *II Encuentros Complutenses En Torno a La Traducción*, 57–63.
- Hurtado Albir, A., Olalla-Soler, C., Galán-Mañas, A., Rodríguez-Inés, P., Kuznik, A., & Romero, L. (2017). Establecimiento de niveles de competencias en traducción. Primeros resultados del proyecto NACT. *Onomázein Revista de Lingüística Filología y Traducción*, 43, 01–25. <https://doi.org/10.7764/onomazein.43.08>
- Kelly, D. A. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes*, (1), 9–20.
- Koda, K. (2007). Reading Language Learning: Cross-Linguistic Constraints on Second Language Reading Development. *Language Learning*, 57(1), 1–44. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/0023-8333.101997010-i1>
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Technique & Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Li, D. (2001). Language Teaching in Translator Training. *Revista Babel*, 47(4), 343–354. Recuperado de <http://www.jbe-platform.com.upc.remotexs.xyz/content/journals/10.1075/babel.47.4.05li>
- Lino Contreras, J. V. (2011). Formación de competencias: tendencias y desafíos en el siglo XXI. *Universitas*, (15), 109–138. <https://doi.org/10.17163/uni.n15.2011.04>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A guide to Design and Implementation* (4ta ed.). San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Möller Runge, J. (2001). *Necesidades lingüísticas de un traductor/intérprete*. Salobreña: Alhulia.
- Nergis, A. (2013). Exploring the factors that affect reading comprehension of EAP learners. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(1), 1–9. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jeap.2012.09.001>

- Neubert, A. (1985). *Text and Translation*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Londres: Cambridge University Press.
- Nurjanah, R. L. (2018). The Analysis on Students' Difficulties in Doing Reading Comprehension Final Test. *Metathesis: Journal of English Language, Literature, and Teaching*, 2(2), 253–264. <https://doi.org/10.31002/metathesis.v2i2.958>
- Nuttall, C. (2000). *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan.
- Patten, M. L., & Newhart, M. (2017). *Understanding Research Methods: An Overview of the Essentials* (10ma ed.). <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781315213033>
- Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). (2009). Portal de Investigación. Recuperado de <https://investigacion.pucp.edu.pe/documentos/protocolo-de-consentimiento-informado-para-entrevistas-para-especialistas/attachment/modelo-de-protocolo-de-consentimiento-informado-para-entrevistas/>
- Qrgez, M., & Rashid, R. (2017). Reading Comprehension Difficulties among EFL Learners: The Case of First and Second -Year Students at Yarmouk University in Jordan. *Arab World English Journal*, 8(3), 421–431. <https://doi.org/10.24093/awej/vol8no3.27>
- Quezada Gaponov, C. (2004). Comprensión lectora y traducción. *Onomázein*, 1(9), 105–119.
- Rincón Acevedo, A. P. (2013). Fortalecimiento de la escritura en inglés en estudiantes de educación media de una institución pública. Universidad Tecvirtual.
- Rohmatillah, R. (2014). A Study on Students' Difficulties in Learning Vocabulary. *English Education: Jurnal Tadris Bahasa Inggris*, 6(1), 75–93.
- Rosenblatt, L. M. (1979). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Illinois: Southern Illinois University Press.
- Sánchez Avendaño, C. (2005). Costarricenses: Una Propuesta De Revisión Desde La Lingüística Del Texto. *Filología y Lingüística XXXI*, (1), 267–295.
- Sánchez Ruiz, R. (2011). LA COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS: PROBLEMAS ENCONTRADOS EN LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD.

ENSAYOS, Revista de La Facultad de Educación de Albacete, (26), 95–111.

Schmidhofer, A. (2012). La comprensión lectora en el proceso de traducción. Análisis de los errores de comprensión en la traducción de textos periodísticos alemanes por parte de hispanohablantes. *Skopos*, (1), 65–87.

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). (s.f.). Malla curricular de la carrera de Traducción e Interpretación Profesional. Recuperado de <https://pregrado.upc.edu.pe/carrera-de-traduccion-e-interpretacion/malla-curricular/>

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), Del Águila Torres, C., & Piscocoya Salinas, S. B. (2018). *Nivelación de inglés - TR200 201801*. Recuperado de https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/623632/TR200_Nivelacion_De_Ingles_201801.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Virginia Mulone, M. (2012). La redacción académica en la formación universitaria de profesores y traductores de inglés. *LyCE Estudios*, 16(15), 83–100.

Willis, J. (2007). *Foundations of Qualitative Research*. Londres: Sage Publications, Inc.

Zapata, V. (2003). Conceptualización básica de estrategias de enseñanza/ aprendizaje. En *Manual De Estrategias De Enseñanza / Aprendizaje* (1ra ed, pp. 8–10). Medellín: MINISTERIO DE LA PROTECCIÓN SOCIAL SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE.

9 ANEXOS

9.1 Matriz de consistencia

Tema	Estrategias de enseñanza usadas para el desarrollo de comprensión de lectura y expresión escrita en los alumnos de inglés del programa de Traducción e Interpretación de la UPC.
Problema (resumen)	En la formación del traductor es necesario tener en cuenta el desarrollo de competencias tanto generales como específicas. Una de las competencias específicas más importantes es la competencia lingüística, ya que se enfoca en el desarrollo del dominio de la lengua, la cual es fundamental para el ejercicio profesional del traductor (Li, 2001). Sin embargo, a pesar de ser una de las competencias más importantes de la carrera, no se han hecho suficientes estudios sobre la misma, ni tampoco estudios sobre los requerimientos diferenciados de un estudiante de traducción (Hurtado, 1999). Por ello, Cerezo (2019) destaca la importancia de considerar una didáctica de segundas lenguas para traductores en formación con la finalidad de contribuir al desarrollo y ejercicio de su profesión. Por ello, Berenguer (1996) señala que la enseñanza de segundas lenguas se adscribe al campo de la enseñanza de inglés con fines específicos. Al mismo tiempo, la autora menciona que los programas de traducción existentes no siempre toman en cuenta las necesidades específicas que los traductores en formación deben desarrollar con respecto al dominio de una segunda lengua. En otras palabras, la didáctica de segundas lenguas en el ámbito de la traducción no solo debe limitarse a cubrir aspectos generales de la lengua sino a apuntar un dominio más completo de esta. Con un dominio más completo nos referimos a la labor que debe realizar un traductor a lo largo de su ejercicio profesional. Quezada (2004) menciona que la labor del traductor comprende analizar una cantidad importante de fenómenos semánticos, pragmáticos, estilísticos,

	<p>sociolingüísticos, entre otros; además, de todo tipo de géneros textuales en la segunda lengua. Asimismo, para lograr el desarrollo de las destrezas del traductor en sus lenguas de trabajo, Hurtado (1990) señala la importancia de una metodología diferenciada para la enseñanza de los estudiantes de traducción. Esto se debe a que el traductor no solo aprende una lengua para comunicarse sino para desempeñar la labor traslativa, la cual implica múltiples procesos lingüísticos. Es por ello que autores como Hurtado, 1990; Berenguer, 1996; Brehm, 1996 han propuesto objetivos específicos con el fin de ayudar a los docentes de segundas lenguas a desarrollar las capacidades lingüísticas de mayor utilidad para los estudiantes de traducción. De estos objetivos específicos, nos enfocaremos principalmente en dos; la comprensión de lectura y la expresión escrita, las cuales tienen una gran importancia, ya que son las que generan mayor dificultad a los estudiantes en formación y las que retrasan el desempeño académico del alumno en la línea de traductología. Se eligieron ambas destrezas, pues autores como Brehm (1996) y Hurtado (1999) señalan que la comprensión de lectura y expresión escrita son dos destrezas básicas para que el traductor comprenda el sentido de los textos fuente y reexpresen el mismo sentido en los textos meta.</p>
<p>Supuesto base (resumen)</p>	<p>Nuestra investigación nace del supuesto de que el programa de inglés de la carrera de Traducción e Interpretación de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC) está específicamente diseñado para traductores profesionales en formación. Por lo tanto, la institución considera el perfil de estos profesionales para desarrollar los cursos de inglés dentro del programa de traducción. En adición a ello, la enseñanza de inglés para traductores debe apuntar a un dominio más completo de la lengua, lo cual incluye el desarrollo de destrezas específicas. Para esto, nos enfocaremos en el estudio de dos competencias: la comprensión de lectura y la expresión escrita, ya que según estudios realizados por Virginia (2001) ambas competencias son las que menos</p>

desarrollan los alumnos y las que más dificultad pueden generar en la práctica laboral. Como se mencionó en el párrafo anterior, la competencia lingüística del traductor apunta hacia un dominio más completo de la lengua. De modo que este dominio le sirva para poder reconocer y expresar los procesos lingüísticos relacionados con la comprensión de lectura y expresión escrita. Es por ello que el inglés que se enseñe a los traductores debe tener un enfoque en el que se tomen en cuenta todos los aspectos anteriormente mencionados. Para finalizar, consideramos que la comprensión de lectura y la expresión escrita son dos de las destrezas más importantes, ya que implican dos de los principales procesos a los que el traductor se enfrenta a lo largo de su formación.

Pregunta general	Objetivo general	Preguntas específicas	Objetivos específicos	Técnica	Instrumentos	Fuente
¿Cómo los docentes desarrollan las destrezas de comprensión de lectura y la expresión escrita en los alumnos del programa de inglés de la carrera de	Describir la forma en la que los docentes desarrollan las destrezas de comprensión de lectura y la expresión escrita en los alumnos del programa de inglés	¿Cuáles son las dificultades más recurrentes en la comprensión de lectura y la expresión escrita que los docentes de inglés perciben en los alumnos de la carrera de	Identificar las dificultades más recurrentes en la comprensión de lectura y la expresión escrita que los docentes de inglés perciben en los alumnos de la carrera de	-Entrevista semiestructurada	-Guía de entrevista	-Docentes de inglés TI4 y TI5.

Traducción e Interpretación Profesional de UPC?	de la carrera de Traducción e Interpretación Profesional de UPC.	Traducción e Interpretación?	Traducción e interpretación.			
		¿Qué estrategias de enseñanza utilizan los docentes para responder a estas dificultades en el desarrollo de la comprensión de lectura y la expresión escrita en los alumnos?	Describir las estrategias de enseñanza que los docentes de inglés utilizan para responder a estas dificultades en el desarrollo de la comprensión de lectura y la expresión escrita	-Análisis de documento -Observación	-Fichas de análisis de documento -Guía de observación de clase	-Documentos muestreados (materiales de la clase) -Evento a observar (la clase)
		¿Cómo evalúan los docentes las estrategias para el desarrollo de la comprensión de lectura y la	Describir el modo en el cual los docentes evalúan las estrategias de enseñanza para el desarrollo de la	-Entrevista semiestructurada	-Guía de entrevista	-Docentes de inglés TI4 y TI5

		expresión escrita empleadas en clase?	comprensión de lectura y la expresión escrita.			
--	--	---------------------------------------	--	--	--	--

9.2 Matriz de subobjetivos, técnicas, fuentes dimensiones, categorías, indicadores

Enfoque cualitativo

Subobjetivo	Categoría	Subcategorías	Indicadores	Fuente	Item (si fuera entrevista)	Técnica	Instrumento
Identificar las dificultades más recurrentes en la comprensión de lectura y la expresión escrita que los docentes de inglés perciben	Dificultades más recurrentes de las destrezas	Dificultades en la comprensión de lectura -Tipología textual -Léxico	Comprensión de lectura -Conocimiento de géneros textuales -Conocimiento de vocabulario especializado	Docentes	Entrevista	-Entrevista semiestructurada	-Guía de entrevista

<p>en los alumnos de la carrera de Traducción e interpretación.</p>		<ul style="list-style-type: none"> -Gramática -Palabras ambiguas -Tipos de oraciones - Dificultades en la expresión escrita -Registro -Tipología textual -Léxico -Calcos -Puntuación -Sintaxis 	<ul style="list-style-type: none"> -Comprensión de estructuras gramaticales -Inferencia del significado de palabras dependiendo del contexto -Complejidades en tipos de oraciones Expresión escrita -Uso correcto del registro -Estructura de géneros textuales -Uso de vocabulario variado 				
---	--	--	---	--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> -Gramática -Ortografía -El orden de las palabras 	<ul style="list-style-type: none"> -Uso de expresiones y estructuras de la lengua materna. -Conocimientos de las reglas de puntuación de la segunda lengua. -Uso correcto de los tiempos verbales. -Corrección gramatical 				
<p>Describir las estrategias de enseñanza que los docentes de inglés utilizan para responder a estas dificultades en el desarrollo de la</p>	<p>Estrategias de la enseñanza</p>	<p>Estrategias de enseñanza para la comprensión de lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> -Actividades del libro 	<p>Comprensión de lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> -Funcionamiento de la coherencia y la cohesión -Skimming 	<ul style="list-style-type: none"> -Documentos muestreados -Evento u observación de clase -Docentes 		<ul style="list-style-type: none"> -Análisis de documentos -Observación -Entrevista semiestructurada 	<ul style="list-style-type: none"> -Ficha de análisis de documentos -Guía de observación -Guía de entrevista

<p>comprensión de lectura y la expresión escrita.</p>		<p>-Actividades propuestas por el docente</p> <p>Estrategias de enseñanza para la expresión escrita</p> <p>-Estrategias del estudiante para la redacción</p> <p>-Información conocida y nueva</p> <p>-El uso de léxico y tiempos verbales</p>	<p>-Scanning</p> <p>-Lectura intensiva</p> <p>-Uso de técnicas que ayuden a predecir el significado de una palabra.</p> <p>-Identificación y comprensión del funcionamiento de los distintos géneros y tipologías textuales.</p> <p>Expresión escrita</p> <p>-Creación de borradores, esquemas y toma de notas</p>				
---	--	--	---	--	--	--	--

			<p>-Ejercicios para discernir entre la información que se conoce y la información nueva.</p> <p>-Ejercicios para seleccionar el léxico y tiempo verbal más adecuado.</p>				
Identificar la manera en la cual los docentes evalúan la utilidad de las estrategias de enseñanza para la comprensión de lectura y	Evaluación de estrategias de enseñanza	<p>-Análisis del desempeño</p> <p>-Funcionalidad</p> <p>-Eficiencia</p>	<p>- ¿Las estrategias son ayudan al desempeño profesional de los alumnos?</p> <p>- ¿Cumplen con los objetivos establecidos en el plan de estudio?</p>	Docentes	Entrevista	-Entrevista semiestructurada	-Guía de entrevista

expresión escrita en el aula.			- Además de cumplir con los objetivos, ¿son fáciles de llevar a cabo por todos o la mayoría de los alumnos?				
-------------------------------	--	--	---	--	--	--	--

9.3 Instrumentos

9.3.1 Guía de análisis de documento

Guía de análisis de silabo

Sílabo:			Fecha de producción:	Fecha de registro:
Curso	Unidad	Objetivo de la unidad	Tema tratado	Estrategia desarrollada

Guía de análisis de libro

Nombre del libro de inglés: Cambridge Academic English	Inglés TI4	Inglés TI5
--	------------	------------

Nivel del libro:		
Desarrollo de las destrezas de comprensión de lectura y expresión escrita		
Unidades desarrolladas		
Competencias desarrolladas por unidad		
Número de actividades para el desarrollo de la comprensión de lectura		
Tipo de actividades para el desarrollo de la comprensión de lectura		
Número de actividades para el desarrollo de la expresión escrita		
Tipo de actividades para el desarrollo de la expresión escrita		

Guía de análisis de materiales

Materiales adicionales preparados por el docente		
Docente:	Curso:	Sección:
Tipo de actividad		
Objetivo de la actividad		

Descripción de la actividad	
Duración de la actividad	
Destreza a desarrollar	

9.3.2 Guía de análisis de observación de clase

Observadores: Brigitte Salvador y Vanessa Vasquez

Clase:	
Sección:	
Docente:	
Hora de comienzo de la observación:	
Hora de finalización de la observación:	
Descripción de la actividad	
Estructura de la clase:	
Estrategias de enseñanza para el desarrollo de la comprensión de lectura	Duración de la actividad:
Estrategia (s) de enseñanza usada(s):	

Actividades fuera de clase dejadas por el docente para el desarrollo de la comprensión de lectura	
Estrategias de enseñanza para el desarrollo de la expresión escrita	Duración de la actividad:
Estrategia (s) de enseñanza usada(s):	
Actividades fuera de clase dejadas por el docente para el desarrollo de la expresión escrita	

9.3.3 Guía de análisis de entrevista

Buenos días _____, mi nombre es _____, soy estudiante de la carrera de Traducción e Interpretación Profesional de la UPC, y actualmente estoy inscrito en el curso llamado _____. Como parte de los trabajos de dicho curso, se me solicita realizar una entrevista a los docentes del área de segundas lenguas de la Carrera de Traducción e Interpretación Profesional, con el fin de conocer, a partir de su testimonio, sus perspectivas respecto a las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes de inglés de la Carrera de Traducción e Interpretación para el desarrollo de la comprensión de lectura y expresión escrita. Le agradecemos por su tiempo para responder a estas preguntas y le informamos que grabaremos la entrevista con fines académicos.

Guía de entrevista al docente

Datos generales del participante

1. Nombres y apellidos
2. Nacionalidad
3. ¿Qué carrera estudió?
4. ¿Posee algún otro grado o título académico?

5. ¿De qué cursos es docente?
6. ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo la docencia universitaria?
7. ¿Cuánto tiempo lleva enseñando el curso de inglés para traductores?
8. ¿Es o ha sido docente de la carrera de TIP en otra universidad?
9. ¿Cuáles son las principales dificultades de los estudiantes con respecto a la comprensión de lectura y expresión escrita?
10. ¿Qué estrategias utiliza para resolver estas dificultades?
11. ¿Considera que el libro propone actividades que ayuden a resolver estas dificultades?
12. Desde su punto de vista ¿Cómo evaluaría las estrategias usadas? ¿Cuáles son útiles? ¿Por qué?
13. ¿Considera que la cantidad de horas dedicadas en clase para la comprensión de lectura y la expresión escrita son suficientes para el desarrollo profesional de los alumnos?

Aclaración: además de estas, se harán preguntas adicionales al respecto de las estrategias de enseñanza recopilados durante la observación y preguntas que surjan a partir de las respuestas de los docentes. Por lo tanto, las preguntas variarán a partir de la información recopilada.

9.4 Cronograma de trabajo

Fases/tareas	Julio			Agosto				Septiembre					Octubre				Noviembre			Diciembre				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Envío de correo a la coordinadora de los cursos de inglés (julio)			X																					
Envío de correo a las docentes que dictarán inglés TI4 y TI5 (julio)				X																				
Solicitud de materiales de clase a las coordinadoras de carrera. (agosto)					X																			
Recepción de materiales					X																			
Inicio de análisis de documentos (agosto)					X																			

Final de análisis de documentos (agosto)						X																		
Selección de secciones para la observación (agosto)							X																	
Solicitud a docentes de plan de clase y materiales adicionales (agosto)							X																	
Observación de clases (septiembre)								X			X			X			X			X				
Entrevistas a docentes (octubre)												X	X	X										

9.5 Protocolo de consentimiento informado

9.5.1 Protocolo de consentimiento informado de entrevistas

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO DE ENTREVISTAS PARA DOCENTES

Estimado/a docente,

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por *Vanessa Vasquez Fuyo* y *Brigitte Salvador de la Cruz*, estudiantes de la carrera de Traducción e Interpretación de la facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, asesoradas por el docente *Luis Sandoval*. La investigación denominada “*Estrategias de enseñanza usadas para el desarrollo de comprensión de lectura y producción escrita en los alumnos de inglés del programa de Traducción e Interpretación de la UPC*”, tiene como propósito describir la forma en la que los docentes desarrollan la comprensión de lectura y la expresión escrita en los alumnos del programa de inglés de la carrera de Traducción e Interpretación Profesional de UPC.

Si usted accede a participar en esta entrevista, se le solicitará responder diversas preguntas sobre el tema anteriormente mencionado, esto tomará entre 30 a 60 minutos. La información obtenida será únicamente usada para el propósito de nuestra tesis. A fin de poder registrar la información apropiadamente, se solicita su autorización para grabar la entrevista. La grabación y las notas de las entrevistas serán almacenadas únicamente por las investigadoras en su computadora personal por un periodo de 2 años, luego de haber publicado la investigación, y solamente ellas y su asesora/or tendrán acceso a la misma. Al finalizar este periodo, la información será borrada.

Su participación en la investigación es completamente voluntaria. Usted puede interrumpir la misma en cualquier momento, sin que ello genere ningún perjuicio. Además, si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente, a fin de clarificarla oportunamente.

Yo, _____, doy mi consentimiento para participar en el estudio y autorizo que mi información se utilice en este.

Asimismo, estoy de acuerdo que mi identidad sea tratada de manera (marcar una de las siguientes opciones):

	Declarada, es decir, que en la tesis se hará referencia expresa de mi nombre.
	Confidencial, es decir, que en la tesis no se hará ninguna referencia expresa de mi nombre y la tesista utilizará un código de identificación o pseudónimo

Nombre completo del (de la) docente Firma Fecha

Correo electrónico del (de la) docente:

Nombre del Investigador responsable Firma Fecha

9.5.2 Protocolo de consentimiento informado de observación de clase

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO DE OBSERVACIÓN DE CLASE DE DOCENTES

Estimado/a docente,

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por *Vanessa Vasquez Fuyo* y *Brigitte Salvador de la Cruz*, estudiantes de la carrera de Traducción e Interpretación de la facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, asesoradas por el docente *Luis Sandoval*. La investigación denominada “*Estrategias de*

enseñanza usadas para el desarrollo de comprensión de lectura y producción escrita en los alumnos de inglés del programa de Traducción e Interpretación de la UPC”, tiene como propósito describir la forma en la que los docentes desarrollan la comprensión de lectura y la expresión escrita en los alumnos del programa de inglés de la carrera de Traducción e Interpretación Profesional de UPC.

Si usted accede a darnos para observar su clase, se le solicitará darnos permiso a estar presente en su clase con la finalidad de observar. La información obtenida será únicamente usada para el propósito de nuestra tesis. A fin de poder registrar la información apropiadamente, se solicita su autorización para grabar la clase. La grabación y las notas de la observación serán almacenadas únicamente por las investigadoras en su computadora personal por un periodo de 2 años, luego de haber publicado la investigación, y solamente ellas y su asesora/or tendrán acceso a la misma. Al finalizar este periodo, la información será borrada.

Su participación en la investigación es completamente voluntaria. Usted puede interrumpir la misma en cualquier momento, sin que ello genere ningún perjuicio. Además, si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente, a fin de clarificarla oportunamente.

Yo, _____, doy mi consentimiento para participar en el estudio y autorizo que mi información se utilice en este.

Asimismo, estoy de acuerdo que mi identidad sea tratada de manera (marcar una de las siguientes opciones):

	Declarada, es decir, que en la tesis se hará referencia expresa de mi nombre.
	Confidencial, es decir, que en la tesis no se hará ninguna referencia expresa de mi nombre y la tesista utilizará un código de identificación o pseudónimo

Nombre completo del (de la) docente Firma Fecha

Correo electrónico del (de la) docente:

Nombre del Investigador responsable Firma Fecha