



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Maestría en Educación

DOMINIO LINGÜÍSTICO EN LENGUA EXTRANJERA,  
PENSAMIENTO CRÍTICO Y HABILIDADES SOCIALES EN  
ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD DE LIMA

Tesis presentada por:

ROCÍO DEL PILAR ABANTO GUZMÁN

Para obtener el Grado Académico de  
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN  
con mención en Docencia Universitaria

Asesora:

Vicky Leonor Alata Linares

*Cód. Orcid* 0000-003-1897-5757

Lima – Perú

2021

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentada por:

ROCÍO DEL PILAR ABANTO GUZMÁN

Vicky Leonor Alata Linares

---

Nombre(s) y Apellidos, Asesor

Lucrecia Elizabeth Chumpitaz Campos

---

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

Mariella Victoria Mendoza Carrasco

---

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

Ángel Guillermo Gómez Navarro

---

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

---

Dr. Ángel Guillermo Gómez Navarro  
Director de la Escuela de Posgrado



## RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue determinar si la disposición hacia al pensamiento crítico y las habilidades sociales influyen en el nivel de dominio lingüístico en lengua extranjera de los estudiantes universitarios de la carrera de traducción e interpretación de una universidad de Lima. La investigación fue de nivel explicativo, tipo aplicada con diseño ex post facto correlacional. Para la contrastación de las hipótesis se utilizó la técnica inferencial no paramétrica Regresión Logística Binaria (RLB). Participaron en la investigación un total de 40 estudiantes de traducción e interpretación. Se utilizó tres instrumentos, el *Pearson Placement Test*, la Escala de disposición hacia el pensamiento crítico y la Escala de habilidades sociales.

Los resultados confirman que la disposición hacia el pensamiento crítico está asociada positivamente con el nivel de dominio lingüístico de los usuarios independientes y que las habilidades sociales muestran una relación positiva en un grado menor. Se concluye que la disposición hacia el pensamiento crítico influye significativamente en el nivel de dominio lingüístico en lengua extranjera de los usuarios independientes, mientras que las habilidades sociales no influyen significativamente.

**Palabras clave:** nivel de dominio lingüístico, lengua extranjera, pensamiento crítico, habilidades sociales

## ABSTRACT

This study aimed to determine the influence of Critical Thinking Dispositions and Social Skills on the Level of Foreign Language Proficiency of Translation and Interpreting university students at a university in Lima city. It was an explanatory level research, type applied, with a correlational Ex Post Facto design. The non-parametric inferential technique Binary Logistic Regression was used for statistical hypothesis testing. Research participants were 40 university students. Student outcomes were measured by using three instruments, the Pearson Placement Test, the Critical Thinking Disposition Scale, and the Social Skills Scale.

Results of this research confirm that dispositions towards critical thinking are positively associated with the level of foreign language proficiency of Independent Users and social skills show a positive relation at a lesser degree. The study concludes that Critical Thinking Dispositions have significant influence on the Level of Foreign Language Proficiency of Independent Users while Social Skills have non-significant influence.

**Keywords:** level of language proficiency, foreign language, critical thinking, social skills

## RECONOCIMIENTO

Mi profundo agradecimiento a mi asesora de tesis, Mg. Vicky Alata, por su constante motivación y guía para concluir el estudio.

Mi sincera gratitud a la Dra. Alejandrina Gonzáles por sus oportunas orientaciones y siempre cordial atención.



## DEDICATORIA

A la memoria de mis amados padres



# ÍNDICE

	Página
RESUMEN.....	4
RECONOCIMIENTO.....	5
DEDICATORIA.....	6
ÍNDICE.....	7
LISTA DE TABLAS.....	11
LISTA DE FIGURAS.....	13
INTRODUCCIÓN.....	14
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	18
1.1 Planteamiento del problema.....	18
1.2 Justificación de la investigación.....	30
1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación.....	32
1.4 Objetivos de la investigación.....	33
1.4.1 Objetivo general.....	33
1.4.2 Objetivos específicos.....	33
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	34
2.1 Antecedentes de la investigación.....	34
2.1.1 Antecedentes nacionales.....	34
2.1.2 Antecedentes internacionales.....	36
2.2 Bases teóricas.....	41
2.2.1 Principales modelos teóricos sobre adquisición de lenguas.....	41
2.2.2 Marco Común Europeo de referencia para las lenguas.....	48
2.2.2.1 Las competencias lingüísticas.....	50

2.2.2.2 Las competencias sociolingüísticas. ....	51
2.2.2.3 Las competencias pragmáticas. ....	52
2.2.3 Nivel de dominio lingüístico en lengua extranjera. ....	52
2.2.3.1 Definición. ....	52
2.2.3.2 Importancia del nivel de dominio lingüístico en lengua extranjera (lengua B) para el futuro traductor. ....	53
2.2.3.3 Política de enseñanza del idioma inglés en el país. ....	55
2.2.3.4 Perfil del ingresante a la carrera de traducción e interpretación con respecto al nivel del idioma inglés. ....	57
2.2.3.5 La enseñanza del inglés como lengua B en la carrera de traducción e interpretación. ....	60
2.2.3.6 Traducción, traductor y competencia traductora. ....	65
2.2.4 Pensamiento crítico. ....	67
2.2.4.1 Breve evolución histórica. ....	68
2.2.4.2 Definición. ....	69
2.2.4.3 Elementos del pensamiento crítico. ....	72
2.2.4.4 Disposición hacia el pensamiento crítico. ....	77
2.2.4.5 Características del pensador crítico. ....	77
2.2.4.6 Relación del pensamiento crítico con el proceso traductor. ....	79
2.2.4.7 Estrategias y técnicas para desarrollar el pensamiento crítico. ....	81
2.2.5 Habilidades sociales. ....	84
2.2.5.1 Definición. ....	84
2.2.5.2 Importancia de las Habilidades sociales. ....	86
2.2.5.3 Habilidades sociales del traductor e intérprete. ....	88
2.2.5.4 Estrategias y técnicas para desarrollar las habilidades sociales. ....	90

2.3 Definición de términos.....	93
2.4 Hipótesis .....	95
2.4.1 Hipótesis general. ....	95
2.4.2 Hipótesis específicas. ....	95
CAPÍTULO III: MÉTODO .....	96
3.1 Nivel, tipo y diseño de investigación .....	96
3.2 Participantes .....	97
3.2.1 Población. ....	97
3.2.2 Muestra. ....	98
3.2.2.1 Criterios de inclusión y exclusión. ....	98
3.3 Variables de investigación.....	98
3.3.1 Variable independiente 1: Disposición hacia el pensamiento crítico. ....	99
3.3.1.1 Definición conceptual .....	99
3.3.1.2 Definición operacional.....	99
3.3.2 Variable independiente 2: Habilidades sociales.....	100
3.3.2.1 Definición conceptual.....	100
3.3.2.2 Definición operacional.....	100
3.3.3 Variable dependiente: Nivel de dominio lingüístico en LE.....	101
3.3.3.1 Definición conceptual. ....	101
3.3.3.2 Definición operacional.....	101
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	102
3.4.1 Técnicas de recolección de datos. ....	103
3.4.2 Instrumentos para la recolección de datos.....	103
3.4.2.1 Instrumento para la variable independiente 1: Disposición hacia el pensamiento crítico.....	103

3.4.2.2 Instrumento para la variable independiente 2: Habilidades sociales. .	105
3.4.2.3 Instrumento para la variable dependiente: Pearson Placement Test.	106
3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos .....	107
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	109
4.1 Resultados descriptivos .....	109
4.2 Resultados para la contrastación de hipótesis .....	112
4.2.1 Hipótesis general. ....	112
4.2.2 Hipótesis específica 1. ....	117
4.2.3 Hipótesis específica 2. ....	118
4.3 Resultados complementarios .....	119
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	121
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	128
6.1 Conclusiones.....	128
6.2 Recomendaciones .....	129
REFERENCIAS.....	130
APÉNDICES .....	136
APÉNDICE A: Carta de Consentimiento Informado.....	137

## LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Niveles de dominio lingüístico según el MCER .....	50
2. Habilidades del pensamiento crítico .....	73
3. Habilidades del pensamiento crítico según Facione .....	76
4. Criterios de inclusión y exclusión .....	98
5. Operacionalización de la variable independiente: Disposición hacia el pensamiento crítico.....	99
6. Operacionalización de la variable independiente: Habilidades sociales .....	100
7. Operacionalización de la variable dependiente: Nivel de dominio lingüístico en LE .....	102
8. Escala de Disposición hacia el Pensamiento crítico.....	104
9. Escala de Habilidades sociales .....	105
10. Pearson Placement Test .....	107
11. Distribución de la edad de los estudiantes .....	109
12. Distribución de las estudiantes según el tipo de colegio .....	109
13. Distribución de las estudiantes según nivel de dominio lingüístico en LE .....	110
14. Distribución de las estudiantes según tipo de usuario.....	111
15. Clasificación de los estudiantes en los grupos de pertenencia de la variable dependiente nivel de dominio lingüístico en LE .....	113
16. Prueba Ómnibus para realizar la validez global del modelo.....	114
17. Contribución de las variables independientes al modelo.....	114
18. Tabla de ganancia para el modelo final.....	116
19. Contribución de las dimensiones del pensamiento crítico al modelo ..	118

Tabla	Página
20. Contribución de las dimensiones de las habilidades sociales al modelo.....	119
21. Perfiles de niveles de pensamiento crítico, según tipo de usuario .....	119
22. Perfiles de niveles de habilidades sociales según tipo de usuario .....	120



## LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Niveles de dominio lingüístico del MCER, de manera ascendente, de menor a mayor nivel. ....	50
2. Imagen ramificada de los seis niveles de logro o dominio lingüístico según el MCER.....	54
3. Escala con nueve niveles o niveles más delimitados según el MCER. ....	54
4. Inglés con fines traductológicos.....	63
5. Distribución de los estudiantes según nivel de dominio lingüístico.....	110
6. Distribución de los estudiantes según tipo de usuario.....	111
7. Curva COR para evaluar el modelo.....	116



## INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como propósito determinar la influencia de la disposición hacia al pensamiento crítico y las habilidades sociales en el nivel de dominio lingüístico en lengua extranjera de los estudiantes de la carrera de traducción e interpretación de una universidad de Lima.

Todo estudiante universitario aprende y potencia una serie de competencias, habilidades y destrezas a lo largo del tiempo que transcurre en la universidad. Sin embargo, una de las habilidades más valoradas en el capital humano de las empresas a nivel mundial, en los últimos años, es el pensamiento crítico (World Economic Forum, 2020).

Asimismo, aunque otras habilidades tales como la autogestión, la resiliencia, la flexibilidad y la tolerancia también se están considerando de suma importancia debido a los recientes acontecimientos sanitarios, el estudiante y futuro profesional debe también aprender a relacionarse de manera adecuada con los demás, es decir, tener las habilidades sociales necesarias para poder interactuar eficazmente con sus compañeros y docentes dentro del campus universitario, y prepararse para cuando ingrese al mundo laboral.

Por último, dado que los avances y cambios en diferentes áreas del saber se dan a pasos agigantados y provienen de países donde se hablan otros idiomas, principalmente el inglés, el estudiante debe demostrar cierto nivel de dominio en la lengua extranjera que le permita contribuir con el objetivo de internacionalización que se ha fijado para nuestro país en los últimos años, pero, sobre todo, para poder ser más competitivo al egresar.

En el caso específico del estudiante de la carrera de traducción e interpretación, las habilidades mencionadas toman especial sentido e importancia por las características propias del quehacer tanto del traductor como del intérprete.

Con respecto al pensamiento crítico, por ejemplo, es necesario precisar que la tarea del futuro profesional de este campo se basa fundamentalmente en la resolución de una serie de problemas que presenta un texto en la lengua original y que no son necesariamente de índole lingüístico. Para ello, es inevitable recurrir a procesos del pensamiento que le permitan, por un lado, interpretar, analizar, inferir, deducir, evaluar y explicar la información que recibe en una lengua y, por el otro, hallar los recursos pertinentes a utilizar en la resolución de determinado problema de índole traductológico o interpretativo a fin de trasladar el material textual desde la lengua origen hasta la lengua de destino.

Asimismo, el desarrollo de las habilidades sociales cobra importancia para el estudiante traductor e intérprete en el sentido de que debe mostrar las actitudes adecuadas al establecer interacciones con sus compañeros de clases y docentes, pero, sobre todo, con los futuros usuarios de sus servicios quienes por el hecho de provenir de diferentes culturas manifestarán diversos tipos de convenciones comunicativas y normas de comportamiento verbal y no verbal con las que el traductor e intérprete debe estar familiarizado.

Y, en cuanto al nivel de dominio lingüístico en lengua extranjera, no cabe duda de que el estudiante de esta área debe alcanzar los niveles adecuados con los cursos de lengua extranjera que se imparten en las facultades de traducción e interpretación si se espera lograr los objetivos de aprendizaje en

las asignaturas comprendidas en el plan de estudios, porque, además, en el mercado laboral se espera que su nivel de competencia en la lengua extranjera sea la de un experto.

El estudio está compuesto de seis capítulos. El primer capítulo describe el problema de la investigación e inicia con el planteamiento de la problemática que se observa, seguida de la justificación, delimitación, limitaciones, así como objetivos generales y específicos de la investigación.

En el segundo capítulo se puede encontrar el marco teórico que incluye los antecedentes o estudios realizados tanto en el Perú como en el extranjero al mismo tiempo que las investigaciones relacionadas a las variables que forman parte del presente estudio. Asimismo, se presentan los fundamentos teóricos, las definiciones de las variables, así como la formulación de la hipótesis general y de las específicas.

El contenido del tercer capítulo hace alusión al método de investigación utilizado juntamente con el nivel, tipo y diseño de la investigación. Se complementa con la descripción de la población, muestra y las técnicas e instrumentos que se utilizaron para la recolección de los datos, así como las técnicas de procesamiento y análisis de datos.

En el capítulo cuarto se presentan los resultados obtenidos a partir del estudio, tanto a nivel descriptivo como luego de la aplicación estadística y de la contrastación de las hipótesis; por último, se incluyen resultados complementarios.

En el capítulo quinto se muestra la discusión de resultados en base a los antecedentes presentados y los resultados del presente estudio.

Por último, el capítulo sexto recoge las conclusiones y recomendaciones que sintetizan las reflexiones a las que ha llegado la investigadora como resultado del estudio.



# **CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

Este primer capítulo inicia con el planteamiento del problema, en el que se explica de manera amplia el problema de la investigación para luego proseguir con la argumentación de la justificación del estudio. Por último, se expone la delimitación y limitaciones de la investigación, así como la propuesta del objetivo general y de los objetivos específicos.

## **1.1 Planteamiento del problema**

La producción de una gran variedad de información que se transmite tanto a nivel escrito como oral en diversos idiomas es uno de los efectos de la globalización y que, gracias a los avances en la tecnología y las comunicaciones, se genera con una velocidad imparable. Esa realidad puede verse como una oportunidad para quienes se dedican a la tarea de traducir o interpretar, pero también representa un gran reto para el profesional y para las instituciones que forjan a los profesionales de estas áreas pues tienen que mantener un nivel de formación académica que responda con idoneidad a las recientes y reales demandas de los usuarios del mundo de hoy.

Escudero y Trillo (2015) refieren cómo la Unión Europea, mediante la creación del Espacio Europeo de Educación Superior buscó fomentar la movilidad y la empleabilidad de los profesionales europeos y, al mismo tiempo, logró una reforma en la educación universitaria que permitió llevar a la práctica los principios incluidos dentro de la nueva legislación con el resultado de estructuras claras y mejor definidas respecto a la formación universitaria en general en los tres niveles: Grado, Máster y Doctorado, incluida el área de traducción.

Gómez (2019) realizó un estudio sobre la formación de traductores en Hispanoamérica y encontró que en América Latina existe una realidad muy dispar entre los diferentes países donde se enseña la carrera de traducción, como lo prueba la firma de la 'Declaración de Lima' realizada por ocho representantes de los gremios de traductores en el año 2015 donde en un texto dirigido a las autoridades pertinentes, se menciona esa disparidad, se exhorta a aunar esfuerzos, a formar buenos profesionales y se señala la necesidad de jerarquizar y visibilizar la profesión. En la misma investigación, Vargas (como se citó en Gómez, 2019) refiere que son escasos los estudios realizados respecto a cómo se enseña la traducción en los países latinoamericanos y señala que de 68,000 referencias de la base Bitra sobre la disciplina, solo 669 son artículos que se refieren al contexto hispanoamericano, y un porcentaje aún menor, corresponden a la formación en esta profesión.

En el Perú, cuatro universidades enseñan la carrera de traducción e interpretación a nivel de pregrado, y cada institución sigue su propio diseño curricular con sus correspondientes mallas y perfiles, tanto de ingreso como de egreso. Cada una de ellas tiene el objetivo de formar a profesionales de calidad y se destacan los esfuerzos individuales de cada institución de velar por el logro de ese objetivo.

Cabe mencionar, asimismo, lo que reporta el British Council (2016) con respecto al proceso de reforma universitaria iniciado en el país hace algunos años cuando el Tribunal Constitucional declara que la actividad educativa de nivel universitario debía ser supervisada por el Estado; y señala que en el año 2014 se aprobó la ley universitaria No. 30220 con el propósito de normar la creación, funcionamiento, supervisión y cierre, de las universidades públicas y

privadas. Con ese fin, el Gobierno planteó un modelo universitario basado en una serie de principios, entre los que se destacan los siguientes: el pensamiento crítico e investigativo; la diversidad, tolerancia, diálogo intercultural e inclusión; y, la internacionalización, el cual implica el manejo de lenguas extranjeras. Es oportuno mencionar que, según el reporte de Education First (2020), el índice de dominio del idioma inglés en el Perú es considerado bajo, en comparación a otros países; de acuerdo con la medición realizada a cien países a nivel mundial, ocupa la posición 59 de 100 países y, a nivel latinoamericano, está ubicado en el puesto 13 de 19 países.

Los principios que se mencionaron en el párrafo anterior se justifican a continuación en función de la relación y la relevancia otorgada por la investigadora en el presente estudio.

El docente de traducción a cargo de un curso introductorio o general de traducción, enfrenta el reto inicial de ayudar a sus estudiantes a comprender en qué consiste el proceso de traducción que van a desarrollar; dependiendo de las habilidades del estudiante y también de las estrategias didácticas que utilice el docente, comprender ese proceso puede resultar un reto mayor; y es que el estudiante de traducción que recién incursiona en el campo hace uso constante del diccionario para consultar cada palabra que desconoce, o utiliza la herramienta de traducción virtual que le es familiar para resolver una dificultad léxica o gramatical, o simplemente traduce una frase o párrafo, de manera literal o palabra por palabra, lo que por lo general da como resultado final una serie de frases independientes, poco coherentes y sin cohesión entre sí, es decir, un texto sin sentido.

Por ello, es necesario ayudar a los estudiantes a comprender que la traducción no es un acto automático sino más bien reflexivo, así como que es importante el desarrollo progresivo de una serie de otras habilidades, entre las que destacan, el nivel de dominio lingüístico de la lengua extranjera, el pensamiento crítico y las habilidades sociales.

Se parte del supuesto de que quien desea estudiar la carrera de traducción e interpretación es buen conocedor de su propia lengua. Para algunos este requisito inicial puede resultar obvio; sin embargo, vale decir que muchas veces el manejo de la lengua materna, también denominada lengua A es pobre y por lo tanto es necesario reforzar ese conocimiento para poder aspirar a seguir con una formación en esta profesión. Muchas veces una mala traducción se debe a la falta de destrezas en el uso de la lengua meta (LM), y no tanto a carencias de la competencia comunicativa en la lengua origen (LO), pues lo cierto es que el dominio de la lengua materna es indispensable para efectuar correctamente la traducción directa o traducción de un idioma extranjero a la lengua propia. De hecho, un buen nivel de dominio de la LM es una de las cualidades básicas que requiere el perfil de ingreso del estudiante.

Otro elemento necesario para el estudiante novato de traducción e interpretación es el nivel de dominio lingüístico en la lengua extranjera, que está directamente asociado al desarrollo de la competencia comunicativa. El concepto de nivel de dominio lingüístico debe entenderse como el nivel de desarrollo de su competencia comunicativa, la que le permite desenvolverse en el idioma, en este caso el inglés. Un nivel adecuado de conocimiento de la lengua B o primera lengua extranjera antes de iniciarse en la actividad

traductora o interpretativa le permitirá comprender mejor el mensaje original de un texto ya sea oral o escrito.

Es recomendable que el estudiante haya completado su aprendizaje de la lengua extranjera o por lo menos alcanzado un nivel de dominio de usuario independiente, de preferencia equivalente a nivel B2, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) antes de iniciar un curso introductorio de traducción para que pueda tener éxito en su formación. El nivel de usuario independiente se subdivide en dos niveles, pero en menor o mayor grado, el usuario tiene capacidad para argumentar, es decir, es capaz de explicar y defender sus opiniones haciendo uso de elementos conectores y mecanismos de cohesión que permiten la expresión clara de las ideas con un razonamiento lógico de los puntos de vista expresados; además, es capaz de desenvolverse con soltura en un discurso social y es consciente de sus propios errores o deslices en el uso de la lengua (Instituto Cervantes, 2002).

No está de más señalar que si el estudiante de traducción e interpretación alcanza el nivel C1 tendrá muchas ventajas en su formación como traductor e intérprete pues en ese nivel se describe al usuario como eficaz, el cual se caracteriza por tener un repertorio lingüístico amplio que se evidencia en una comunicación fluida y espontánea, y cuya competencia comunicativa le permitirá recibir y producir mensajes con naturalidad. Sin duda con este nivel, se producirá en el estudiante un mejor desarrollo de las destrezas para la traducción y la interpretación, actividades donde se debe tener en cuenta no solo el significado de las palabras sino, sobre todo, el sentido de estas en los textos y contextos socioculturales en los que están expresadas; asimismo, donde el estudiante deberá aprender a hacer uso

pertinente de la terminología y de las estructuras correspondientes en la lengua en que ha de traducir.

Así, Cerezo (2019b) sostiene que antes de iniciarse en la actividad traductora es esencial que el estudiante desarrolle el nivel de dominio lingüístico adecuado para alcanzar progresivamente un perfil ideal del traductor e intérprete de hoy. Al mismo tiempo, coincide con Clouet (como se citó en Cerezo, 2019b) en la necesidad de que, al igual que la propuesta del MCER, se requiere desarrollar tanto la competencia lingüística como la capacidad de análisis de la lengua extranjera (LE) desde un enfoque intercultural y contrastivo, en tanto que se trata, por un lado, del contacto de dos lenguas provenientes de culturas y gramáticas diferentes, es decir, la lengua materna y la lengua extranjera en proceso de adquisición, como también, por otro lado, de desarrollar las habilidades complementarias, entre ellas la capacidad de utilizar las fuentes bibliográficas y los diccionarios. Esta última habilidad es necesaria para el traductor pues tendrá que hacer uso de estos recursos para poder trasladar los diversos textos de un idioma a otro.

Uno de los problemas más frecuentes que enfrenta el traductor en los diversos textos que traduce son los léxicos y semánticos, y que luego de un apropiado análisis, permiten que el estudiante no solo incremente su vocabulario sino, sobre todo, encuentre un sentido más global del texto y, a medida que enfrenta nuevos textos o tome cursos de traducción más especializados, incrementará el manejo de la terminología de las áreas en las que se va involucrando, tal como lo hace el profesional con cada texto nuevo que traduce.

Ahora bien, las competencias del traductor abarcan mucho más que solo el conocimiento léxico semántico o de la gramática y la sintaxis de la lengua. El conocimiento de una lengua implica, al mismo tiempo, el conocimiento de la cultura y sociedad de otros países, especialmente de aquellos donde se hablan las lenguas de trabajo. Por ello, es importante que el estudiante de traducción e interpretación se habitúe a estar en contacto con la cultura de las lenguas que traducirá en un futuro, se familiarice con los acontecimientos que ocurren en los países de habla inglesa y tenga una idea de las diferencias entre las formas expresivas de los hablantes del idioma inglés, según la región de procedencia, así como de diversos aspectos socioculturales a los cuales se puede acceder fácilmente a través de internet, sin restar la importancia que tiene la lectura de textos físicos provenientes de diferentes tipologías textuales, como narrativos, descriptivos, argumentativos, expositivos y dialogados; es decir, de toda la gama de textos y formas de expresión que existan, dada la utilidad que cada forma expresiva puede significar como ejercicio de traducción o de interpretación.

Es importante recalcar que la competencia en la lengua extranjera para la traducción implica dos procesos: la comprensión y la reexpresión. En primer lugar, se debe comprender el mensaje del texto de origen (TO), junto con el contexto sociocultural en que se produce, para luego poder reexpresarlo en la lengua meta (LM) de una manera natural, que parezca haber sido escrito por el autor del TO y no se detecte la intervención del traductor.

Si bien tener un nivel de dominio de lengua extranjera B de usuario independiente es un requisito importante, no siempre es suficiente para comprender y traducir un mensaje. La traducción implica, como se acaba de

señalar en el párrafo anterior, un proceso comunicativo a través del cual se trasladan elementos de la LO a la LM. Para ello, se realiza un proceso mental que se asocia con la resolución de una serie de problemas lingüísticos, gramaticales y estilísticos, entre otros, que implican la aplicación del pensamiento crítico para resolverlos de manera adecuada.

El estudiante de traducción e interpretación debe aprender a analizar un texto con una actitud crítica antes, durante e, incluso después de concluido el proceso de traducción de dicho texto y es abierto a opiniones o sugerencias de otros compañeros o del docente al analizar un texto, con el fin de seleccionar con pertinencia la información necesaria y las palabras y frases adecuadas.

Asimismo, como expresa Arilla (2015), en el proceso de análisis previo a la traducción propiamente dicha, el traductor debe analizar el tipo de texto que enfrenta a fin de investigar acerca de los diferentes aspectos o problemas que puedan surgir en el proceso de traducción. El pensar de manera crítica ayudará a seleccionar las fuentes de información y documentación más adecuadas que permitan dar solución a las dificultades, por lo que el estudiante debe entrenarse en la necesaria búsqueda de fuentes de información válidas pues es una tarea que constituye el sistema habitual del trabajo traductor.

A diferencia del lector general, cuando el traductor se enfrenta a un texto, lee, decodifica y luego vuelve a codificar, es decir, vuelve a expresar las ideas del texto origen. Así, la lectura que realiza el traductor es reflexiva, analítica y crítica. Si el estudiante de traducción novato no cae en cuenta de la necesidad de reflexionar, de cuestionarse sobre lo que lee o trata de transmitir el autor, y simplemente busca la traducción de cada palabra o frase de una lengua a otra, sin profundizar en el sentido del texto y, por lo tanto, sin darse

cuenta de lo que implica el proceso traductor, estará realizando un proceso automático y sin reflexión que tendrá como resultado un texto poco natural y probablemente incoherente.

Ya se ha señalado que no es suficiente que el estudiante tenga conocimientos de inglés o de cualquier idioma extranjero para poder traducir. Tampoco lo es que utilice un diccionario bilingüe y escoja la primera acepción que éste brinda cuando encuentra una palabra o un término nuevo. Debe considerar el contexto en el que se utiliza y evitar traducir palabra por palabra o de manera literal aquel término o expresión nueva. Frente a un problema de traducción, la solución más práctica del estudiante novato puede ser la de eliminar esa expresión, lo cual es más bien un error, pues podría estar eliminándose información importante para el destinatario final del encargo de traducción.

En consecuencia, hace falta que el estudiante analice las posibilidades traslativas de las que dispone teniendo en cuenta la intención del autor del texto, el contexto en que se escribió, así como el objetivo de la traducción y el destinatario final de la versión traducida, antes de decidir la estrategia de traducción a utilizar para producir una versión preliminar del texto origen. Precisamente el hecho de tener que decidir por una estrategia de traducción determinada exige de parte del estudiante hacer uso de su capacidad de analizar y evaluar las posibilidades para obtener el máximo provecho de los recursos disponibles y lograr que el trabajo de traducción que va a realizar sea el mejor.

El estudiante de traducción debe aprender a investigar, pero al mismo tiempo a pensar de manera clara, dado que tendrá que familiarizarse con el

uso y selección de los servicios de información en línea, bases de datos que se encuentran al alcance, así como de cualquier otra fuente o recurso físico, virtual o personal que le pueda servir para lograr una traducción aceptable, previa revisión, análisis y evaluación de cada uno para seleccionar los más indicados durante el proceso.

Según Elder y Paul (como se citó en Camargo y Useche, 2015) para formar a buenos pensadores críticos es necesario que se conozcan los elementos de este tipo de pensamiento y, a partir de la formulación de preguntas, identificar su presencia en la elaboración de una tarea, actividad o trabajo. Los elementos a los que se aluden son los propósitos, preguntas, supuestos, perspectiva, información, concepto, inferencias o conclusiones e implicaciones o consecuencias.

Para Camargo y Useche (2015) la pregunta se constituye en la estrategia ineludible de un aprendizaje eficaz, un pensamiento productivo y del aprender a pensar pues preguntar equivale a abrir paso a la duda y direccionar el pensamiento hacia el discernimiento, análisis y evaluación de la información, lo cual caracteriza al pensador crítico. Precisamente la tarea del traductor consiste en, luego de leer un texto a traducir, plantearse una serie de preguntas respecto al texto, desde las relacionadas con el propósito y contexto que tuvo el autor original, hacer suposiciones respecto a posibles interpretaciones y llegar a conclusiones, hasta formular equivalencias o soluciones traslativas, acciones que tienen que ver con el proceso mismo que realiza un pensador crítico. No cabe duda entonces que el traductor debe ser también un pensador crítico pues debe saber analizar, comparar, plantear soluciones y posteriormente argumentar y defender sus decisiones traductoras.

Finalmente, se ha citado a las habilidades sociales como otro requisito en la formación del estudiante de traducción e interpretación, competencias que debe aprender a desarrollar para facilitar su trabajo.

Se observa que el estudiante que proyecta dedicarse a la traducción suele ser más introvertido que el que se proyecta para la interpretación, de manera que se detecta la necesidad de desarrollar sus habilidades sociales, las cuales le permitirán interrelacionarse mejor con sus compañeros de clase, manejar sus emociones al encontrar opiniones contrarias a las suyas o para tomar decisiones luego de un intercambio de ideas para cumplir con los objetivos de traducción propuestos en clase. Además, las habilidades sociales le servirán al estudiante en su futuro académico y profesional, a fin de lograr una formación más integral que asegure su éxito socio profesional.

Así, en lo que respecta al intérprete, éste debe ser sensible a las culturas en contacto y utilizar las diversas estrategias que le faciliten la interacción con las personas que pertenecen a otras culturas (Pérez y Oramas, 2019). En otras palabras, debido a las características de su actividad, el intérprete interactúa en un mismo espacio y tiempo con dos personas de lenguas y culturas diferentes, por lo que deberá hacer uso de sus habilidades sociales además de las puramente comunicativas, para lograr una comunicación eficaz entre ambas partes.

Las habilidades sociales se asocian más con el intérprete que con el traductor debido a la naturaleza de la labor que realiza, dado que la traducción es escrita e implica una actividad más individual, mientras que la interpretación es oral y exige un mayor grado de interacción con el grupo o individuo que no hablan la misma lengua. Sin embargo, en primer lugar, se debe considerar el

hecho de que las universidades peruanas forman, por lo general, a traductores e intérpretes, es decir, los graduados obtienen al término de la carrera, el título de traductor e intérprete; por ello, hay que insistir en el desarrollo de las citadas habilidades para ambas actividades.

Por otro lado, las habilidades o destrezas sociales son necesarias para todas las personas en general, y para los estudiantes universitarios en particular, a fin de que logren éxito durante la etapa de formación, la misma que debe incluir una serie de actividades de interacción social entre estudiantes que comparten el aula, así como de diferentes cursos y carreras profesionales e incluso con estudiantes y profesionales a nivel local e internacional; de ese modo, será un verdadero entrenamiento para el estudiante que en un futuro deberá insertarse en el campo laboral donde se espera haya alcanzado autonomía para su desempeño profesional y, fundamentalmente, para tener una vida independiente con participación en su comunidad.

Además, en el aula de las asignaturas de LE para futuros traductores, las habilidades sociales son necesarias también para cumplir con responsabilidad y a cabalidad los proyectos de aprendizaje de LE y más adelante de traducción o de interpretación, ya que por lo general, requieren el trabajo colaborativo de los estudiantes para lograr los objetivos de aprendizaje propuestos por los docentes quienes, por otro lado, necesitan contar con una actitud activa de parte de los estudiantes para poder ejercitar y ayudarles a desarrollar las competencias lingüístico-comunicativas y traslativas. El uso de dichas habilidades sociales se pone de manifiesto en el diálogo que los estudiantes deben establecer entre sí al intercambiar opiniones, puntos de

vista, expresar sus argumentos a favor o en contra de otros integrantes del grupo de trabajo, manteniendo el respeto y tolerancia respectivos.

Descrito el contexto de la problemática, esta investigación presenta la siguiente formulación del problema: ¿Cuál es la influencia que ejerce la disposición hacia al pensamiento crítico y las habilidades sociales en el nivel de dominio lingüístico en lengua extranjera en los estudiantes de la carrera de traducción e interpretación de una universidad particular de Lima, 2019?

## **1.2 Justificación de la investigación**

Este estudio nace del interés de la investigadora en ahondar respecto a aspectos que luego de ser observados en la práctica docente, parecen tener alguna repercusión en la formación del traductor e intérprete, elementos sobre los cuales no se encuentra mucha información.

Dado que es un estudio que por primera vez relaciona tres variables, nivel de dominio lingüístico en lengua extranjera, pensamiento crítico y habilidades sociales en estudiantes de la carrera de traducción e interpretación, se busca conocer mejor la relación que pueda existir entre ellas en tanto que se trata de características y necesidades formativas de este grupo humano.

A nivel teórico, tomando en consideración las valiosas contribuciones de las teorías y enfoques tanto sobre enseñanza de lenguas extranjeras en general, como las teorías nativistas, ambientalistas o interaccionistas o el enfoque comunicativo, así como la enseñanza de lenguas para traductores desde la perspectiva del aprendizaje del inglés con objetivos específicos; y, teniendo en cuenta los estudios acerca de la competencia traductora donde se incorpora el elemento de la subcompetencia interpersonal -además de la bilingüe y estratégica- se espera que el presente estudio sirva como un aporte

teórico con respecto a las características del perfil del estudiante de traducción e interpretación que permita a los docentes contar con una referencia probada acerca del desarrollo de las habilidades de tipo comunicativo, de pensamiento, y sociales que requieren los estudiantes de esta carrera a lo largo de su formación.

A nivel práctico, el conocimiento de la ausencia de alguna de estas habilidades en los estudiantes permitirá al docente aplicar las estrategias pedagógicas apropiadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrolla en tanto que promueve y facilita las diferentes capacidades del estudiante universitario, en particular, las capacidades comunicativas, críticas y sociales de los estudiantes de esta área a fin de contribuir con la formación de futuros ciudadanos profesionales comprometidos con la sociedad.

A nivel metodológico se plantean estrategias que pueden ayudar al docente a complementar el diseño de sus sesiones de clase. Los docentes podrán coadyuvar al desarrollo de las habilidades que se aluden en el presente estudio modificando la manera de abordar la enseñanza de su materia, con metodologías de enseñanza innovadoras para contribuir con el éxito profesional de un estudiante de traducción.

Por otro lado, a corto plazo, mediante la investigación se busca motivar a docentes y autoridades de las carreras de traducción e interpretación a que lleven a cabo programas de formación permanente en el área, de manera que les permita tener metodologías docentes que respondan a las exigencias actuales. A mediano plazo, puede ayudar a plantear posibles cambios curriculares en las facultades donde se imparte la carrera de traducción e interpretación, las que deben desarrollar un conjunto de competencias básicas

y fundamentales, de acuerdo con los objetivos educativos y teniendo en cuenta el desarrollo humano de cada estudiante. Finalmente, a largo plazo, se espera que esta investigación sea una contribución que ayude a ampliar o ahondar en estas u otras habilidades que los futuros profesionales de la traducción e interpretación requieran.

### **1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación**

La presente investigación tuvo lugar en una universidad particular ubicada en un distrito de Lima Metropolitana.

Se evaluó a una muestra de estudiantes de pregrado que cursaban el primer semestre del año 2019, cuyas edades fluctuaban entre los 18 y 48 años y pertenecían al V ciclo de la carrera de traducción e interpretación.

Por lo general, se encuentra niveles heterogéneos de dominio lingüístico de la lengua inglesa en los estudiantes que empiezan un primer curso de traducción; asimismo, los niveles varían desde el nivel de usuario básico hasta el nivel de usuario avanzado, lo cual dificulta la tarea de traducir o interpretar e incluso frustra a los estudiantes de niveles bajos quienes se retiran del curso tan pronto como se dan cuenta de la necesidad de haber alcanzado un nivel de dominio mayor para una mejor comprensión; por otro lado, es necesario ahondar en la habilidad de pensamiento crítico que es la que permite analizar y evaluar la información antes de decidirse por una mejor posibilidad de traducción, pues en ocasiones se observa que los estudiantes no profundizan en los datos o se dejan llevar por la intuición. Finalmente, los estudiantes de traducción suelen demostrar pocas habilidades sociales mientras que quienes se perfilan como futuros intérpretes demuestran mayores habilidades en este sentido.

En cuanto a las limitaciones, se puede señalar en primer lugar, el número reducido de la muestra ya que se seleccionó al grupo que iniciaba el primer curso de traducción.

Al ser un estudio que incluía tres variables: el nivel de dominio lingüístico, la disposición hacia el pensamiento crítico y las habilidades sociales en estudiantes de la carrera de traducción e interpretación hubo carencia de investigaciones que incluyeran las tres variables seleccionadas.

#### **1.4 Objetivos de la investigación**

##### **1.4.1 Objetivo general.**

Determinar la influencia de la disposición hacia al pensamiento crítico y las habilidades sociales en el nivel de dominio lingüístico en lengua extranjera de los estudiantes de la carrera de traducción e interpretación de una universidad de Lima, 2019.

##### **1.4.2 Objetivos específicos.**

- O1 Determinar el nivel de dominio lingüístico de los estudiantes de la carrera de traducción e interpretación de una universidad de Lima.
- O2 Determinar la influencia de la disposición hacia al pensamiento crítico sobre el nivel de dominio lingüístico en lengua extranjera de los estudiantes de la carrera de traducción e interpretación de una universidad de Lima.
- O3 Determinar la influencia de las habilidades sociales sobre el nivel de dominio lingüístico en lengua extranjera de los estudiantes de la carrera de traducción e interpretación de una universidad de Lima.

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

En este capítulo se presentan los antecedentes de la investigación, tanto a nivel nacional como internacional para cada una de las tres variables del estudio, es decir, del nivel de dominio lingüístico en lengua extranjera, la disposición hacia el pensamiento crítico y las habilidades sociales.

No se ha encontrado antecedentes que integren las tres variables, tampoco la combinación de dos de ellas; sin embargo, de manera independiente se ha encontrado antecedentes que relacionan a cada variable con la traducción y/o interpretación o con el aprendizaje de la lengua extranjera inglesa para universitarios que estudian la carrera de traducción e interpretación o para universitarios en general.

### **2.1 Antecedentes de la investigación**

La presentación de los estudios que anteceden al desarrollo en detalle de esta investigación se ha organizado en estudios nacionales e internacionales.

#### **2.1.1 Antecedentes nacionales.**

A nivel nacional, Rumiche (2019) elaboró una investigación con el objetivo de definir el perfil del traductor teniendo en cuenta la demanda laboral en la ciudad de Piura que se basó en el modelo de competencia traductora del grupo PACTE. Se elaboró un estudio descriptivo bajo el paradigma cualitativo-cuantitativo y mediante un cuestionario y una entrevista evaluó a 30 empleadores y a 10 traductores, respectivamente, para conocer sus opiniones acerca de las competencias del traductor que requiere el mercado laboral piurano. La conclusión más notable fue respecto a la competencia lingüística

que se espera de los egresados: inglés, portugués y chino mandarín, así como el manejo de las habilidades sociales a fin de lograr resultados óptimos.

Ausejo (2019) buscó determinar mediante su investigación, la relación entre aprendizaje cooperativo y habilidades sociales en un grupo de 133 estudiantes de una universidad de la ciudad de Huacho. Utilizó tres instrumentos: la encuesta, la observación directa y el análisis documental. Concluyó que el aprendizaje colaborativo mejora las habilidades sociales y, al mismo tiempo, genera motivación entre los estudiantes, así como interés por lo trabajado en la clase y deseos de seguir investigando acerca del tema tratado. Asimismo, la investigación muestra el número de estudiantes que evidencia habilidades sociales de tipo comunicativo, de confianza, de liderazgo y para resolver problemas.

De Paz (2017) hizo un estudio en Lima, referida a cómo mediante la aplicación de estrategias metodológicas propuestas en el Marco Común Europeo de Referencia y traducidas en sesiones y materiales de aprendizaje se obtiene un óptimo nivel de dominio lingüístico en los estudiantes de primer ciclo de la carrera de traducción e interpretación. A través de un enfoque cuantitativo con un diseño cuasi experimental se aplica un pretest y un posttest, tanto al grupo de control como al grupo experimental a fin de evaluar las subcompetencias lexical, gramatical, fonológica y ortográfica. La población estuvo compuesta por los estudiantes de la carrera profesional de traducción y la muestra por dos grupos de clase de treinta estudiantes cada uno. Las pruebas no paramétricas utilizadas dan como resultado que la competencia lingüística del idioma inglés tiene un desarrollo óptimo en los estudiantes seleccionados.

Perea (2017) buscó la relación que existe entre la disposición hacia el pensamiento crítico y el rendimiento académico en un estudio que incluyó a 263 estudiantes de diversas facultades de una universidad particular de Lima. Utilizó como instrumentos la escala de disposición hacia el pensamiento crítico adaptada por Delgado y Ecurra, así como la nota final del curso de Metodología de la investigación. Se obtuvo como resultado que no existe correlación entre ambas variables; sin embargo, sí se encontró una correlación negativa con respecto a la dimensión curiosidad.

Lévano (2016) dio a conocer la influencia de un Programa de intervención de pensamiento crítico para el desarrollo de la competencia estratégica en 20 estudiantes de traducción de una universidad de Lima. Realizó una investigación aplicada con un diseño cuasi experimental de pretest y postest. Recolectó los datos a partir de listas de verificación, una hoja de evaluación y descriptores y comprobó la efectividad del programa con respecto al análisis de problemas y la evaluación de traducciones.

Flores, García, Calsina y Yapuchura (2016) se propusieron encontrar la correlación existente entre las variables habilidades sociales y comunicación interpersonal de estudiantes universitarios en Puno. Se aplicó el método cuantitativo y la técnica de encuesta, la misma que se utilizó con 606 estudiantes de diferentes carreras. El resultado obtenido muestra una correlación entre ambas variables de estudio.

### **2.1.2 Antecedentes internacionales.**

A nivel internacional, Cerezo (2019a) realizó una investigación en España sobre la importancia del dominio lingüístico en lengua extranjera para el logro de la competencia traductora de quien será profesional de esta

actividad. Propuso distinguir la enseñanza de la primera lengua extranjera a un público general de su enseñanza a la formación del futuro traductor e intérprete. Planteó realizar un análisis de necesidades que se obtendría a partir de la aplicación de cuestionarios tanto a docentes como a estudiantes, así como a traductores e intérpretes en ejercicio. Concluyó en la importancia de que el perfil del docente de lenguas extranjeras en la carrera de traducción e interpretación incluya el de investigador a fin de crear materiales idóneos y, además, que conozca los lenguajes de especialidad.

Singer, Rubio, M. y Rubio, R. (2019) en su investigación llevada a cabo en Chile, compararon las percepciones acerca del proceso de enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras de estudiantes entre el primer y quinto año de la carrera de Lingüística aplicada a la traducción. Mediante la asociación libre de conceptos y la aplicación de un cuestionario semiestructurado a cuatro grupos de estudiantes, se encontraron diferencias significativas en el nivel de aprendizaje con respecto al dominio, la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Miguel (2018) analizó en su estudio realizado en España, la formación impartida a los alumnos de traducción, cómo evoluciona la misma a lo largo del tiempo y las diferencias de acuerdo con el país donde se enseña la carrera. Además, investigó sobre el rol que tienen las lenguas extranjeras en la formación de los traductores y el beneficio que podría conllevar el uso de la traducción en el aula de una segunda lengua. La investigación fue de tipo descriptiva y teórica. Concluye en la importancia de que los alumnos empiecen a traducir a partir de un nivel de dominio de lengua extranjera bueno a fin de realizar traducciones correctas. Asimismo, se señala que el uso de la

traducción en el aula de lenguas extranjeras representa un impacto positivo para la formación de traductores.

Cruz (2017) profundizó en un estudio sobre la metodología de enseñanza utilizada por 58 profesores de lenguas extranjeras en 13 facultades de traducción e interpretación españolas. La información se recolectó a través de un cuestionario y el resultado mostró que el énfasis de las metodologías estaba en los aspectos léxico-semánticos y morfosintácticos.

Núñez-López, Ávila-Palet y Olivares-Olivares (2017) desarrollaron una investigación cuya muestra fue un grupo de 27 estudiantes del área de nutrición de una universidad de Guerrero, a fin de determinar la influencia del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en las habilidades para el pensamiento crítico. Se utilizó un método mixto y un diseño embebido y transaccional; asimismo, los instrumentos fueron un cuestionario de competencias genéricas y una rejilla de observación de las habilidades de pensamiento crítico. El resultado obtenido fue que el ABP influía positivamente especialmente en las actividades de juicio de una situación específica.

Cifuentes (2017) presentó una investigación en España con el propósito de conocer cuáles son las competencias más valoradas en el desempeño profesional del traductor y del intérprete egresado de la universidad de Murcia.

Se consultó a los distintos grupos de interés, desde los egresados y el profesorado, hasta los empleadores y profesionales de la traducción y la interpretación. Los resultados muestran coincidencias y divergencias entre los distintos colectivos con relación a las competencias mejor valoradas para la empleabilidad en el mundo laboral de hoy en día.

Azin y Tabrizi (2016) relacionaron en su estudio la habilidad de pensamiento crítico con la habilidad de traducir de un grupo de estudiantes de

traducción de una universidad en Irán. Los participantes fueron 86 estudiantes de traducción iraníes de los últimos ciclos. Utilizaron dos instrumentos, el cuestionario de pensamiento crítico (versión persa del CCTST-formulario B) y un examen de traducción inglés a persa. Los resultados concluyeron en que el género no tenía un papel importante en las habilidades de pensamiento crítico entre los estudiantes iraníes. Al mismo tiempo, los resultados indicaron que los estudiantes con habilidades de pensamiento crítico tenían un mejor desempeño en sus traducciones.

Montoya (2016) presentó una investigación con el objetivo de diseñar material didáctico para los estudiantes de la licenciatura en traducción en España, a fin de que mejore la habilidad de búsqueda y localización de información que lo encaminen a un ejercicio de su profesión de calidad y a tiempo y, considerando que en ese proceso es necesario contar con una capacidad de selección de las fuentes de manera crítica para encontrar el recurso adecuado que ayude a la resolución de problemas traductológicos. La muestra comprendió dos grupos de 10 estudiantes cada uno con edades entre los 20 y 42 años del cuarto ciclo de la licenciatura de traducción en una universidad mexicana que cursaban la asignatura de Teoría y Práctica de la Traducción de textos generales. El instrumento utilizado fue un texto para traducir de índole general y otro de carácter especializado. La investigación experimental mostró los resultados luego de la traducción de ambos textos donde un grupo de estudiantes estuvo previamente documentado y el otro grupo no estuvo documentado. A partir de los resultados se proponen contenidos a ser incluidos en la etapa de formación los cuales incluirán temas

relacionados con la documentación para textos generales como aplicados y especializados.

Janebi, Davoudi y Dabbagh (2015) presentaron una investigación con el fin de evaluar los libros de textos de enseñanza de inglés general en algunas universidades de Irán. Se revisó la literatura sobre pensamiento crítico para examinar los argumentos a favor y en contra de la enseñanza del inglés con dicho material a hablantes de otras lenguas. Se diseñó una evaluación retrospectiva para examinar las preguntas de comprensión lectora de 10 libros de texto de inglés general seleccionados para evaluar cuáles motivaron el pensamiento crítico. Las preguntas se analizaron en base al modelo de pensamiento crítico de Facione teniendo en cuenta el porcentaje de ocurrencias de cada una de las seis características del modelo en cada libro de texto. Los resultados sugirieron que los estudiantes universitarios iraníes tienen poca probabilidad de volverse pensadores críticos con el estudio de dichos libros de texto.

García (2015) se propuso analizar el trabajo colaborativo que surge en la clase de inglés en un entorno de Content and Language Integrated Learning (CLIL) y la importancia de las habilidades sociales en España. Se desarrolló una investigación cualitativa teniendo como punto de partida las ideas presentadas en el marco teórico. La muestra estuvo compuesta por estudiantes del cuarto grado de primaria organizados en grupos de cuatro. El instrumento utilizado fue un Plan de observación. Los resultados mostraron la importancia del desarrollo de las habilidades sociales que se manifiesta en la mejora de los estudiantes y cómo ella influye en la gestión de su propio aprendizaje.

## **2.2 Bases teóricas**

En esta sección se presentan los aspectos más importantes de la adquisición de lenguas extranjeras en general, así como un acercamiento a la didáctica de lenguas extranjeras para un futuro traductor.

Posteriormente se presenta el sustento teórico más relevante respecto a cada una de las variables. En primer lugar, con respecto a los aspectos teóricos sobre la variable nivel de dominio lingüístico en lengua extranjera, en este caso, el inglés; luego, bases teóricas acerca de la variable pensamiento crítico; y, finalmente, aspectos teóricos de la variable habilidades sociales.

### **2.2.1 Principales modelos teóricos sobre adquisición de lenguas.**

Se presentará en esta sección algunas de las principales teorías del siglo XX que sustentan el proceso de adquisición de una lengua extranjera, y, sin desmerecer otras perspectivas, se busca destacar el aporte que brindan a este estudio; algunas difieren entre sí, dependiendo del énfasis que cada autor le presta ya sea a las habilidades innatas, a las habilidades adquiridas o al contexto de aprendizaje, de quien aprende una segunda lengua (L2) o una lengua extranjera (LE).

Uno de los representantes más destacados de la teoría nativista de adquisición de las lenguas es Chomsky y su teoría de la Gramática Universal. Yaman, Ekmekçi y Şenel (2016) mencionan que Chomsky fue uno de los pioneros en explicar el proceso de aprendizaje de una lengua señalando que las personas nacen genéticamente dotadas de una habilidad lingüística que se desarrolla cuando se entra en contacto con el lenguaje natural; asimismo, hace una distinción entre las estructuras profundas y las estructuras superficiales de una lengua donde las primeras, ayudadas por reglas transformacionales,

cambian a representaciones superficiales o representaciones sintácticas de una oración. Así, la Gramática Universal sostiene que todos nacen con un mecanismo humano y hereditario que alberga un conjunto de principios gramaticales universales y, al nacer, recibe estímulos lingüísticos primarios que cuando se procesan, produce la gramática de la lengua específica.

El principal aporte de esta teoría es el argumento de que un hablante puede adquirir su lengua materna de manera regular y en un período breve según el suficiente o insuficiente *input* (insumo) que recibe. Asimismo, dado que para Chomsky el lenguaje es más bien un instinto natural, inconsciente e involuntario, la mente humana sería capaz de construir innumerables frases aplicando las reglas del lenguaje. Pero al mismo tiempo, es la exposición de un niño a los datos lingüísticos producidos por las personas que le rodean lo que activa su capacidad de generar una gramática. Si bien la teoría de Chomsky está orientada a la adquisición de la lengua materna, su influencia sobre otras teorías que abordan el aprendizaje de segundas lenguas ha sido sumamente importante, como es el caso de la influencia que ejerció sobre la teoría de Krashen.

En la década de 1980, una teoría de gran trascendencia fue el Modelo Monitor de Krashen, cuyos aportes se han trasladado al aula de aprendizaje de la lengua extranjera (LE) o de la segunda lengua (L2). Esta teoría se basa en cinco hipótesis propuestas por Krashen (como se citó en Yaman, Ekmekçi y Şenel, 2016) que, de manera muy sucinta, se presentan a continuación:

- a. La hipótesis de la adquisición-aprendizaje de una L2 o de una LE, donde la adquisición sería el resultado de la participación en la comunicación

natural mientras que el aprendizaje se llevaría a cabo mediante una instrucción más formal.

- b. La hipótesis del orden natural: esta hipótesis planteada en 1987, postula que la adquisición de la L2 se produce siguiendo un orden natural, fijo y predecible independiente de aquel que se produce a través de la instrucción, la cual puede alterar dicho orden. La adquisición se produce si el alumno está expuesto a muestras de la lengua meta.
- c. La hipótesis de la monitorización: explica la relación entre adquisición y aprendizaje en la segunda lengua y, señala que el alumno puede aprender en tanto exista una autoridad controladora, llámese monitor, que sería la capacidad del aprendiz de planificar, revisar y corregir conscientemente su propia producción.
- d. La hipótesis del insumo: esta sería para Krashen la explicación de cómo se adquiere una lengua, él sostiene que mediante el procesamiento del insumo comprensible que debe transmitir el profesor, el alumno podrá aprender; si el insumo no se comprende, no habrá aprendizaje. El insumo contiene información nueva pero que el alumno puede comprender por el contexto, porque viene acompañado de información extralingüística que, unida al conocimiento del mundo y la competencia lingüística previamente adquirida, hacen que el alumno pueda aprender.
- e. La hipótesis del filtro afectivo: en 1982, este autor sostuvo que, además del insumo, existe otro elemento que favorecería el aprendizaje, el factor afectivo. Según el autor, las emociones positivas favorecen el aprendizaje de la L2, mientras que las emociones negativas se constituirían en un filtro que deviene en una suerte de bloqueo mental

para el estudiante. Además, alude a factores como la motivación, la actitud, la ansiedad y la autoconfianza y cómo estos pueden actuar de manera positiva o negativa en el aprendizaje de una L2.

Este último aspecto de la teoría de Krashen ha sido motivo de otros estudios, pero lo cierto es que los docentes reconocen un mayor éxito en el aprendizaje cuando los estudiantes muestran motivación y una actitud positiva frente a nuevos conocimientos de la LE o de la L2. Por otro lado, el desconocimiento de un tema y, especialmente, el de una lengua distinta produce en muchos estudiantes un grado de ansiedad que suele bloquear el entendimiento y el buen desarrollo de las habilidades comunicativas, de allí la necesidad de que el docente cree un clima afectivo favorable en el aula.

La teoría de Krashen influirá en lo que más adelante surge como un enfoque de los más modernos en la enseñanza de L2, el enfoque comunicativo, cuyo aporte también se reflejará en el enfoque del MCER.

Por otro lado, con respecto a las teorías llamadas ambientalistas, que se sostienen en la idea de que existen elementos externos como la experiencia, el entorno y el medio social, como factores que influyen en el aprendizaje de una L2, se debe destacar el Modelo de Aculturación de Schumann (como se citó en Mujica, 2015) quien pone el énfasis en la influencia que puede ejercer la relación entre los hablantes no nativos con los hablantes y la cultura de una lengua meta. Este autor distingue dos tipos de aculturación, la primera, en la que el aprendiz está integrado a la lengua y cultura 2, y desarrolla suficiente contacto con sus hablantes y, la segunda, en la que el aprendiz ve a la lengua y cultura 2 como una referencia por alcanzar. Lo que el autor denomina aculturación es la adaptación gradual que experimenta un individuo de una

lengua y cultura a otra, la cual se traduce en la incorporación de elementos sociales, culturales y psicológicos de la nueva cultura a la propia, sin dejar de lado, necesariamente, los elementos de su propia cultura.

Schumann (como se citó en Mujica, 2015) diferencia los dos conceptos que determinarán el grado de aculturación de un aprendiz: la distancia social y la distancia psicológica. La primera definida como la proximidad afectiva y cognitiva de dos grupos social y culturalmente distintos: a mayor distancia social habría menor posibilidad de aprender un nuevo idioma y cultura y viceversa; y, la segunda, que es la suma de una serie de factores afectivos como el choque lingüístico, el choque cultural, la motivación y la permeabilidad del ego, los que influirían en el éxito o fracaso del aprendizaje de una L2.

Existen otros aportes teóricos que se denominan interaccionistas en tanto que tienen en cuenta ambos elementos, los innatos y los externos o del ambiente. Sostienen que la interacción entre los hablantes es fundamental para la adquisición de L2 o LE. En este grupo de teorías se pueden mencionar el modelo de procesamiento de la información de McLaughlin y el modelo multidimensional del proyecto *Zweitspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter* (ZISA).

En cuanto al primero, en 1987 McLaughlin (como se citó en Espinosa, 2017) diferencia tres procesos de adquisición de las lenguas, el primero hace referencia a un proceso controlado, el segundo a un proceso automatizado y, el tercero, a cómo se almacenan los conocimientos adquiridos; así, el aprendizaje sería posible a través de los procesos controlados que son más lentos y necesitan la atención del aprendiz; luego, a través de la práctica o ejercitación, los procesos se van volviendo automatizados a lo largo del tiempo y de una

manera más permanente llegando a niveles más altos y complejos, y, por último, el autor señala que mediante el uso de la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo, los datos se almacenan en el sistema cognitivo del estudiante.

El segundo modelo se menciona en esta investigación por las aplicaciones prácticas en el aprendizaje de lenguas. En 1988 Pienemann, Johnston y Brindley (como se citó en Clouet, 2010), dentro del marco del proyecto multidimensional ZISA, presentan una distinción de dos ejes en la adquisición de lenguas extranjeras: el eje del desarrollo del aprendizaje (invariable) y el eje de la orientación sociopsicológica del estudiante (variable de acuerdo con el tiempo o contexto lingüístico). Los investigadores del modelo destacan tres dimensiones con respecto a la adquisición de lenguas: (1) La dimensión sociopsicológica, (2) La dimensión lingüística y (3) La dimensión cognitiva. La primera dimensión explica dos orientaciones sociológicas del estudiante, una denominada segregadora, asociada con la falta de interés o motivación y otra integradora relacionada con la aproximación e identificación. La segunda dimensión explica cómo todos los hablantes adquieren ciertos rasgos gramaticales, así como el orden de las palabras dentro de la oración en una secuencia. La tercera dimensión está referida al paso por diferentes fases fijas para poder dominar las estructuras propias de la gramática, pero a la vez, que cada persona puede adquirir libre y de manera independiente, otras reglas lingüísticas.

Con lo anteriormente señalado, las aplicaciones prácticas de este modelo se orientan a reconocer que cada aprendiz de una LE sigue su propio camino cuando de aprender la lengua se trata, independientemente de sus

compañeros de aula o nivel; por otro lado, a partir del modelo, se observa la necesidad de establecer secuencias de aprendizaje al programar la clase, así como la necesidad de elaborar pruebas y exámenes de nivel en las diferentes etapas de la adquisición (Clouet, 2010).

Se evidencia así, la implicancia de esta propuesta para el docente de LE, especialmente de futuros traductores pues, no solo debe secuenciar el aprendizaje de sus estudiantes para el logro de objetivos comunes, sino que, además, debe evaluar cuidadosa y progresivamente cada etapa de su aprendizaje en tanto que el logro del nivel en cada una de las habilidades o destrezas que necesita el traductor e intérprete permitirá, más adelante, desarrollar otros aspectos de la competencia traductora de una manera más eficaz.

Por otra parte, la Psicolingüística, dado que estudia los factores psicológicos y neurológicos de la adquisición, ha contribuido también con destacadas teorías como el conductismo, el cognitismo y el socioconstructivismo. Un aporte a destacar por su influencia en las teorías de enseñanza de LE, en especial sobre el enfoque comunicativo, merece la teoría socioconstructivista de Vygotsky, quien (como se citó en Yaman, Ekmekçi y Şenel, 2016) postula que el aspecto social es fundamental para aprender, de modo que el aprendizaje de una lengua se produce mejor a través de la interacción social que se establece entre los hablantes en contextos donde tienen la oportunidad de construir su propio conocimiento a través de la experiencia.

Desde los años setenta el llamado enfoque comunicativo ha aportado en la adquisición de la LE, se sustenta en la idea de que el hablante puede tener

un vasto conocimiento lingüístico, pero solo le es de utilidad si puede aplicarlo en su discurso diario mediante situaciones comunicativas reales.

Como señalan Yaman, Ekmekçib y Şenel (2016), Hymes fue el primero en acuñar el término 'competencia comunicativa', y más adelante, otros autores incluyen cuatro componentes de la citada competencia, a saber, la competencia gramatical, referida al conocimiento de las reglas gramaticales y léxicos; la competencia discursiva, que se refiere a la capacidad de establecer relaciones entre las formas y los significados en un texto tanto a nivel oral como escrito; la competencia sociolingüística que implica el conocimiento de la relación entre el contexto social o cultural y el uso apropiado de la lengua; y, la competencia estratégica que comprende el conocimiento de estrategias de comunicación que sirven para una efectiva comunicación así como para mejorar la calidad de las interacciones.

En otras palabras, este enfoque parece integrar diferentes aportes de otras teorías como la propuesta de acción de las teorías conductistas y constructivistas del lenguaje, con la visión de un actuar significativo de las teorías cognitivistas con el ingrediente afectivo y de empatía de las teorías humanistas.

### **2.2.2 Marco Común Europeo de referencia para las lenguas.**

El Consejo de Europa define el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, conocido también por sus siglas MCER o MCERL, como un estándar europeo cuyo uso se ha extendido en diferentes países del mundo principalmente porque: (1) sirve de base para la creación de programas de estudio de lenguas extranjeras, orienta el currículum y las evaluaciones y (2) describe los aspectos que a aprender con el fin de lograr una comunicación

eficaz (Instituto Cervantes, 2002). Este estándar propone un enfoque de enseñanza aprendizaje orientado a la acción, establece los niveles de dominio de la lengua extranjera y facilita la verificación del progreso del aprendiz en cada fase del proceso.

La base común que plantea el MCER favorece la equivalencia en cuanto a los cursos, programas y titulaciones, y si bien inicialmente constituía una propuesta para el espacio europeo, en los últimos años, países de todo el mundo están utilizando esta base común dado que otro de sus objetivos es la cooperación internacional para lo cual se utiliza las lenguas modernas. El MCER propone descriptores de criterios objetivos en cuanto al dominio de la lengua, los mismos que facilitan el reconocimiento de los títulos obtenidos en contextos diferentes, así como la movilidad, especialmente en Europa.

En países de América Latina y en muchas instituciones que enseñan inglés, así como en el Perú, también se ha optado por la utilización del MCER en tanto que favorece la comparación de las distintas certificaciones obtenidas luego de haber estudiado en las diversas instituciones que emiten certificación en lenguas extranjeras. Cabe mencionar, asimismo, que en nuestro medio y para fines diversos, muchos estudiantes de LE también toman exámenes internacionales europeos que proporcionan un resultado con tales niveles de referencia, por ejemplo, los exámenes de Cambridge o IELTS, en el caso del inglés, o el DELF o DALF, para el caso del francés.

La tabla 1 muestra los tres niveles de dominio lingüístico que el MCER propone para el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Tabla 1

*Niveles de dominio lingüístico según el MCER*

Usuario básico	Usuario independiente	Usuario competente
A1: Acceso	B1: Umbral	C1: Dominio operativo eficaz
A2: Plataforma	B2: Avanzado	C2: Maestría

Fuente: Instituto Cervantes (2002)

En la figura 1 que se muestra a continuación, se puede observar la progresión del avance en el dominio de la LE, donde A1 corresponde al nivel de menor dominio lingüístico mientras que el nivel C2 muestra mayor dominio.



Figura 1. Niveles de dominio lingüístico del MCER, de manera ascendente, de menor a mayor nivel.

Este estándar divide las competencias lingüístico-comunicativas de la lengua en tres tipos: (1) las competencias lingüísticas, (2) las competencias sociolingüísticas y (3) las competencias pragmáticas.

### **2.2.2.1 Las competencias lingüísticas.**

Las competencias lingüísticas han sido definidas en el MCER (Instituto Cervantes, 2002) como el conocimiento de los recursos formales y la capacidad para utilizarlos incluye, a su vez, otras competencias: (a) la competencia léxica (incluye el conocimiento del vocabulario: elementos léxicos -expresiones hechas- y elementos gramaticales -artículos, cuantificadores, posesivos, entre otros- y la capacidad para utilizarlos); (b) la competencia

gramatical (involucra el conocimiento de los recursos gramaticales que se evidencie en la expresión y reconocimiento de frases y oraciones bien formadas -atendiendo a la morfología y a la sintaxis-, es decir, la capacidad para utilizar esos recursos de manera natural y no memorística; la competencia semántica (se refiere a la conciencia y control que ejerce el alumno respecto al significado tanto léxico como de los elementos, categorías, estructuras y procesos gramaticales); (c) la competencia fonológica (comprendido el conocimiento y destreza para percibir y producir de unidades de sonido, para distinguir rasgos fonéticos, componer palabras a nivel fonético, fonética de oraciones y reducción fonética); (d) la competencia ortográfica (referida al conocimiento y destreza en el uso de los símbolos que requieren los textos escritos: ortografía de las palabras, uso de mayúsculas y minúsculas, signos de puntuación y convenciones ortotipográficas; y (e) la competencia orto épica (referida al ser capaz de articular una pronunciación adecuada teniendo un texto escrito como base).

#### **2.2.2.2 Las competencias sociolingüísticas.**

El MCER las describe como el tener habilidad para abordar el aspecto social del uso de la lengua, allí se incluyen los marcadores lingüísticos que permiten interactuar socialmente como las formas de cortesía, las expresiones del acervo cultural o sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto, idiolecto o el acento. Estas destrezas permiten que un usuario haga uso de las normas y convenciones de la interacción social mediante determinada intención y situación comunicativa (Instituto Cervantes, 2002).

### **2.2.2.3 Las competencias pragmáticas.**

Las competencias pragmáticas descritas en el MCER están referidas al conocimiento que posee el usuario para organizar los mensajes que emite y que utiliza en el acto comunicativo; también se le conoce como competencia funcional. Así mismo, la manera como el usuario establece secuencias para llevar a cabo interacciones, en otras palabras, se alude a la denominada competencia organizativa (Instituto Cervantes, 2002).

Se describen también las capacidades que el usuario de una lengua extranjera debe controlar en cada nivel, con respecto a las categorías de comprender, donde se incluye la comprensión auditiva y la comprensión de lectura, de hablar, en donde están incluidas la interacción y expresión orales, así como escribir, referida a la destreza de expresión escrita (Instituto Cervantes, 2002). Se observa así, que la propuesta del MCER se basa en un enfoque de enseñanza de las lenguas extranjeras integrador y muy útil a considerar dentro de un contexto de enseñanza/aprendizaje de la lengua inglesa para futuros traductores ya que busca el desarrollo de la capacidad de interactuar lingüísticamente en situaciones comunicativas diversas, tanto de manera oral como por escrito, pero, además, desde la perspectiva del conocimiento de la lengua y del uso apropiado de la misma (Clouet, 2010).

### **2.2.3 Nivel de dominio lingüístico en lengua extranjera.**

#### **2.2.3.1 Definición.**

Como señala el Instituto Cervantes (2002), el MCER establece que el nivel de dominio lingüístico corresponde al nivel de uso de la lengua extranjera (LE), mediante sus diferentes destrezas, las mismas que permiten a una persona desenvolverse en determinada LE en diferentes contextos; dichas

destrezas se pueden describir como lo que el usuario de dicha lengua “puede hacer”. El nivel de dominio lingüístico permite, dentro del marco de la enseñanza de lenguas a nivel institucional, conocer el progreso del estudiante de una LE a fin de promoverlo a una siguiente etapa en su proceso de adquisición.

### ***2.2.3.2 Importancia del nivel de dominio lingüístico en lengua extranjera (lengua B) para el futuro traductor.***

No cabe duda de la importancia que tiene el desarrollo del dominio lingüístico en la primera LE o lengua B, en este caso el inglés, para estudiar traducción e interpretación. El mundo cambia constantemente y esos cambios ocurren de manera rápida y profunda lo que nos hace ver cuán importantes son es la lengua extranjera en todos los aspectos de la vida para favorecer las interacciones en diferentes situaciones, ya sean sanitarias, comerciales, políticas o de cualquier otra índole. La globalización exige a todo profesional conocer una LE, con mayor razón, al profesional de la traducción e interpretación, quien, además, debe mostrar un nivel de dominio lingüístico superior al de otros profesionales en tanto los clientes esperan de él un conocimiento casi experto de la lengua extranjera.

Sin embargo, tal exigencia no siempre se alcanza en el contexto local, y a veces los estudiantes que empiezan un primer curso de traducción tienen un nivel de dominio lingüístico en LE muy heterogéneo; lo ideal es que hayan alcanzado el nivel de usuario independiente avanzado como se muestra en la figura 2:

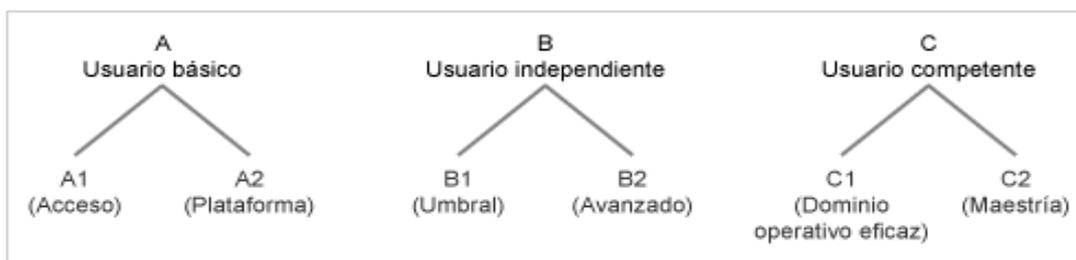


Figura 2. Imagen ramificada de los seis niveles de logro o dominio lingüístico según el MCER.

En el nivel B2 el usuario es capaz de utilizar la lengua de manera más eficaz que en niveles inferiores; cuando no se supera el nivel de usuario básico, se retrasa no solo el trabajo del docente, sino, sobre todo, el avance del estudiante, quien, por no haber alcanzado todavía el desarrollo de las competencias necesarias, se frustra al no lograr comprender adecuadamente el mensaje original y, por lo tanto, no obtener versiones traducidas que transmitan un mensaje claro, coherente y fiel al original. De allí la necesidad de revisar los contenidos y competencias específicas esperadas en los cursos de lengua B que se imparten previamente a un curso introductorio de traducción.

Por otra parte, dado que hay distintos contextos de aprendizaje, los niveles de dominio lingüístico pueden subdividirse en otros subniveles para encontrar descriptores más específicos de las habilidades que cada uno de ellos contempla. Como se observa en la figura 3, la ramificación se puede ampliar a 9 subniveles:

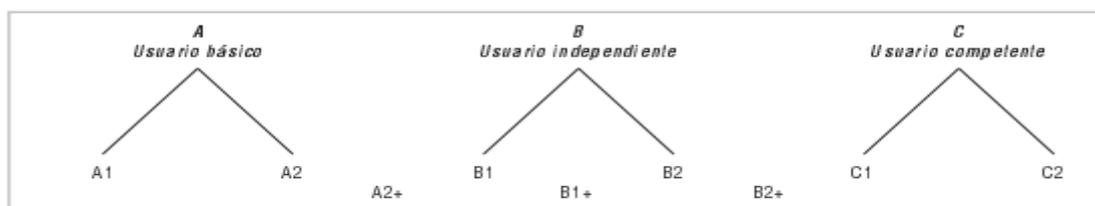


Figura 3. Escala con nueve niveles o niveles más delimitados según el MCER.

### **2.2.3.3 Política de enseñanza del idioma inglés en el país.**

El Perú es un país multicultural y plurilingüe, sin embargo, la historia señala que las políticas lingüísticas no han sido claramente definidas por el Estado. De acuerdo con el análisis del British Council (2015) en la primera Constitución del Perú en 1823, el español se designa como lengua oficial, a pesar de la coexistencia de diversas lenguas indígenas, las que representaban el principal medio de comunicación para la mayoría de los peruanos en ese entonces. Aunque a fin de proteger de alguna manera las lenguas originarias y preservar la historia y cultura peruanas, el gobierno creó diversas políticas y desarrolló una mentalidad inclusiva.

En cuanto al inglés, parece ser que las políticas de enseñanza no siempre tuvieron el impulso ni prioridad necesarios. A mediados del siglo XX, el inglés se enseñaba en las escuelas de la zona de la costa peruana, pero después del golpe de 1968, se restringe su enseñanza. De la Puente (2015) relata que en 1973 se da un proceso de reforma educativa que dividió a la enseñanza en tres ciclos: Inicial, Primaria y Secundaria y, al mismo tiempo, se decreta que los idiomas extranjeros se podían enseñar sin que eso significara imposición o alienación; sin embargo, se prohibió su enseñanza a nivel inicial. Lo anterior dio pie a que algunas universidades ofrezcan enseñanza de lenguas extranjeras a través de sus centros de idiomas y que surjan instituciones privadas con la misma finalidad, sin mayor involucramiento de parte del Estado.

En la década de los 90, se solicitó la colaboración del gobierno británico y, mediante un acuerdo firmado, se inicia la enseñanza del inglés; no obstante, es reciente la toma en vigencia de dicho acuerdo. Cabe recordar, además, si

bien se han iniciado diversas estrategias y programas orientados al aprendizaje del inglés, el país no siempre ha dado continuidad ni seguido con coherencia dichos planes. Recién en julio del año 2014, el presidente Humala anunció que la educación bilingüe en español e inglés era una prioridad para el país (British Council, 2015).

Así, en el año 2015, mediante el decreto sobre la Política Nacional de Enseñanza, Aprendizaje y Uso de la Lengua Inglesa (012-2015-MINEDU) se fijó como objetivo lograr el bilingüismo en el Perú para el 2021, con la meta de aumentar la competencia en la lengua inglesa a fin de ampliar las oportunidades de la población en áreas como la educación, ciencia, tecnología capacitación y trabajo (British Council, 2019).

Las medidas implementadas desde entonces han incluido el aumento de horas de clase para los cursos de inglés en los colegios nacionales, así como la capacitación del docente de la lengua inglesa a nivel estatal. Se marca así la tendencia del Estado de fortalecer la enseñanza del idioma inglés para responder a las necesidades actuales del mercado laboral en vista de los fines de internacionalización del país. Así, el Estado está implementado una serie de medidas a nivel de instituciones estatales para el logro de los objetivos propuestos. Este nuevo impulso a la enseñanza de la lengua inglesa crea sin duda una serie de necesidades y retos para las instituciones que enseñan la lengua, las que deberán hacer el mejor esfuerzo para contribuir verdaderamente con la capacitación eficaz de muchas personas que buscan complementar sus competencias profesionales con las de las competencias en lengua extranjera.

Por otro lado, si bien es cierto que los egresados del nivel secundario tendrían en un futuro de mediano plazo un nivel deseable del idioma inglés, la realidad actual es que las universidades y, particularmente, las facultades de traducción e interpretación reciben estudiantes que aspiran a seguir esta carrera con niveles insuficientes del idioma e incluso con dificultades en la propia lengua materna. Cabe resaltar, sin embargo, el esfuerzo de las familias peruanas que invierten en una educación en lenguas extranjeras para sus hijos y los matriculan en institutos o centros de idiomas particulares. Es evidente que la situación se torna mejor y muy favorable para los estudiantes que eligen esta carrera y que provienen de colegios particulares bilingües donde el nivel de dominio de la lengua extranjera es avanzado, aunque son los menos.

#### ***2.2.3.4 Perfil del ingresante a la carrera de traducción e interpretación con respecto al nivel del idioma inglés.***

Las exigencias del perfil de ingreso a la carrera de traducción e interpretación en Lima se han flexibilizado en las últimas décadas. Anteriormente, se exigía a los estudiantes pasar por algún filtro evaluador de las lenguas extranjeras (lengua B y lengua C), antes de continuar estudios profesionales propiamente dichos, a fin de determinar si estaban aptos para continuar con los cursos de la especialidad en traducción e interpretación. Sin embargo, el nivel insuficiente del dominio de la lengua extranjera de muchos ingresantes llevó a que las facultades de traducción e interpretación optaran por incluir en sus planes de estudio la enseñanza de las lenguas extranjeras en los primeros años de la carrera con el objetivo de suplir las carencias lingüísticas de los estudiantes, tal vez producto de la falta de una política nacional clara respecto al aprendizaje del idioma inglés en el país, como se ha

descrito anteriormente. Hoy en día, en algunos casos, se exige que el ingresante a la carrera tenga un prerrequisito de nivel de dominio lingüístico en inglés equivalente al nivel A2, según los descriptores del MCER, ya que el inglés es la lengua B de mayor demanda. Con ese nivel ya adquirido, el estudiante debe continuar desarrollando sus competencias lingüístico-comunicativas hasta llegar al nivel adecuado antes de iniciarse en la traducción. Como señala el Instituto Cervantes (2002), el MCER presenta los siguientes descriptores del nivel común de referencia para el usuario básico A2:

Participación más activa en conversaciones, con cierta ayuda y determinadas limitaciones; (...) se comunica adecuadamente en temas básicos si pide ayuda para expresar lo que quiere decir; se enfrenta a situaciones cotidianas que tengan un contenido predecible; puede interactuar con relativa facilidad en situaciones estructuradas siempre que consiga ayuda, aunque la participación en debates abiertos sea bastante limitada; además de una capacidad considerable para mantener monólogos; (...) es capaz de describir actividades pasadas y experiencias personales, hábitos y actividades cotidianas, planes y acuerdos; ofrece descripciones breves y básicas de hechos y actividades; utiliza un lenguaje sencillo y descriptivo para realizar afirmaciones breves sobre objetos y posesiones y para realizar comparaciones. (p. 36)

Así, las destrezas descritas anteriormente serían las que como mínimo necesita un estudiante cuando ingresa a la carrera universitaria de traducción e interpretación, pero no lo suficiente para empezar a traducir o interpretar. Para ello, debe continuar sus estudios de lengua extranjera de acuerdo con sus planes de estudio hasta alcanzar, como se ha señalado anteriormente por ser muy recomendable, el nivel de usuario independiente avanzado. Sin embargo, también es necesario verificar que ese nivel sea realmente logrado por todos los estudiantes.

De esta manera, dado que la actividad traductora implica un nivel de dominio lingüístico mayor, se espera que el estudiante que va a iniciarse en esta tarea tenga un nivel de dominio lingüístico más asociado al nivel B1 -o mejor aún- B2, en ambos casos, se trata de un nivel de usuario independiente. La diferencia entre uno y otro nivel se puede apreciar en la descripción correspondiente que señala el Instituto Cervantes (2002) a continuación:

El nivel B2 representa un nivel superior a B1 (Umbral) que se encuentra a la misma distancia que A2 (Plataforma) respecto a B1 (...) Se resalta la capacidad de argumentar eficazmente: es capaz de explicar y defender sus opiniones en un debate, proporcionando explicaciones, argumentos y comentarios adecuados; explica su punto de vista sobre un asunto de actualidad exponiendo las ventajas y las desventajas de varias opciones; sabe cómo construir una cadena de argumentos razonados; desarrolla un argumento ofreciendo razonamientos que apoyen o refuten un punto de vista concreto; explica un problema y deja claro que su homólogo en una negociación debe realizar una concesión; especula sobre causas, consecuencias y sobre posibles situaciones hipotéticas; es capaz de tomar parte activa en debates informales dentro de contextos habituales comentando, aclarando su punto de vista, evaluando las alternativas propuestas, y planteando y contestando hipótesis. (p.37)

Las competencias que se acaban de describir son justamente las que necesita un estudiante de traducción e interpretación, por lo que es necesario revisar de manera permanente si se están logrando dichas destrezas en los cursos de lengua inglesa previos a la iniciación en los cursos de traducción e interpretación y qué otras destrezas se necesitan reforzar de manera paralela teniendo en cuenta que la adquisición de la competencia lingüístico-comunicativa comprende el desarrollo de capacidades nuevas y de mayor complejidad, y por ello, no se adquieren de inmediato, sino progresivamente.

Por otro lado, aún no hay un consenso sobre cómo enseñar lenguas extranjeras a estudiantes de traducción e interpretación, pues está claro que dada la exigencia con respecto al nivel de dominio lingüístico que ambas actividades requieren, la didáctica debe tener un enfoque distinto.

### **2.2.3.5 La enseñanza del inglés como lengua B en la carrera de traducción e interpretación.**

La enseñanza del idioma inglés para estudiantes de la carrera de traducción e interpretación debe ir más allá de solo buscar desarrollar las habilidades comunicativas. Como se ha señalado anteriormente, el curso de inglés para el traductor e intérprete exige un tipo de formación que le prepare para el futuro trabajo a desarrollar como traductor e intérprete.

Por ello, Berenguer (como se citó en Miguel, 2018), plantea que la didáctica de las segundas lenguas para traductores debe permitir al estudiante con conocimientos de la lengua B bien cimentados, desarrollar la comprensión lectora; aprender a disociar las dos lenguas de contacto; entrenarlo en el uso de los diccionarios y otras fuentes de consulta; convertirlo en un experto en cultura y sensibilizarlo con respecto a la actividad traductora.

Por su parte, Clouet (como se citó en Cerezo, 2019b) considera que todo estudiante de traducción e interpretación estará interesado en dos aspectos de la enseñanza de la lengua: el componente contrastivo del estudio de lenguas. Es decir, lo referido a las semejanzas y diferencias que existen entre el inglés y el español, y, la diversidad de la lengua extranjera, en este caso, la diversidad dentro de la lengua inglesa: inglés británico, inglés americano, australiano, etc., además de inglés para los negocios, inglés jurídico, inglés técnico, entre otros.

Con lo anteriormente señalado, la enseñanza de la lengua inglesa en las facultades de traducción e interpretación se debe aproximar a la enseñanza de la LE con fines específicos (ESP, por sus siglas en inglés), con la diferencia claro está, que habrá de tenerse en cuenta las habilidades a desarrollar en

ambas actividades pues los cursos con fines específicos tienen el propósito de relacionar el entorno educativo con el entorno laboral específico.

De lo que se trata es que los cursos de lengua B inglés, sean el fundamento a nivel comunicativo y de destrezas básicas necesarias para continuar con los cursos de traducción e interpretación, y que cuando los estudiantes lleven un primer curso de traducción puedan desarrollar la competencia traductora de manera más efectiva y orientada a la manera como se espera que investiguen, analicen y comprendan los textos a traducir o discursos a interpretar.

Asimismo, a medida que avancen en la carrera, se busca que desarrollen su capacidad de llevar a cabo el proceso traductor en áreas de mayor especialización. Como ya se ha mencionado, según el MCER, el objetivo principal del aprendizaje de lenguas extranjeras es el desarrollo de la competencia comunicativa lo que, a su vez implica otras subcompetencias (lingüística, pragmática, sociolingüística, discursiva y estratégica), pero al mismo tiempo, para que éstas se puedan desarrollar, es necesario que el estudiante reafirme las competencias generales que todo estudiante debe tener, el saber-ser, saber-hacer, saber-aprender (Clouet, 2010).

El estándar propuesto por el MCER presenta un conjunto muy bien estructurado de descriptores para el desarrollo de una serie de actividades lingüístico comunicativas que, tomando de base las cuatro habilidades clásicas a desarrollar, a saber: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita, propone una perspectiva que resulta en cuatro tipos de actividades que se relacionan entre sí: actividades de comprensión, de expresión, interacción (dialogar con alguien o escribirse con un amigo) y

mediación (por ejemplo leer un libro y a continuación hacer un resumen), donde todas las subcompetencias derivadas de la competencia lingüístico-comunicativa general, tienen el objetivo del desarrollo de la comunicación, de manera que se espera que, mediante la interacción y posteriormente la mediación entre dos personas con códigos diferentes, se logren los fines tanto de comprensión oral y escrita, así como los de expresión oral y escrita (Clouet, 2010).

El elemento de interacción es fundamental, ya que de alguna manera es allí donde se pone a prueba el logro de los objetivos del aprendizaje de una LE. Para nadie es desconocido el hecho de que algunos enfoques en la enseñanza de LE se centraban especialmente en el aspecto gramatical de manera que los estudiantes pasaban dos o tres años estudiando la LE, pero al final de ese tiempo no eran capaces de interactuar en un ambiente anglófono. Por otro lado, el elemento de mediación es propio de la actividad que realizan los traductores e intérpretes, de modo que alcanzar tal nivel de dominio de la LE es, sin duda, un avance importante en la formación.

Es necesario considerar que si bien la enseñanza del inglés para traductores e intérpretes se acerca a la enseñanza del inglés con fines específicos (ESP, por sus siglas en inglés), exige algunos requisitos. Cerezo (2019a), por ejemplo, menciona que el profesor de LE para futuros traductores e intérpretes debe estar familiarizado con distintas áreas de especialización puesto que los profesionales de este campo se vinculan con diversas áreas temáticas; al mismo tiempo, el docente debe ser versátil e incluso ser capaz de reprogramar los contenidos de ser necesario. Ambos requisitos resultan útiles a considerar si se quiere capacitar y, por qué no, revisar el perfil ideal de los

docentes que deben enseñar los cursos de lengua B inglés para estudiantes del área de traducción e interpretación.

Dentro de la estructura del *English for Specific Purposes* (ESP) o Enseñanza del inglés con fines específicos, Cerezo (2019a) propone incluir la enseñanza del inglés con fines traductológicos como una rama adicional de *English for Academic Purposes* (EAP) -propuesta de Dudley-Evans y Jo St. John- la cual, ya distingue cuatro áreas temáticas, a los que se le sumaría *English for Translation Purposes*, según se observa en la figura 4.

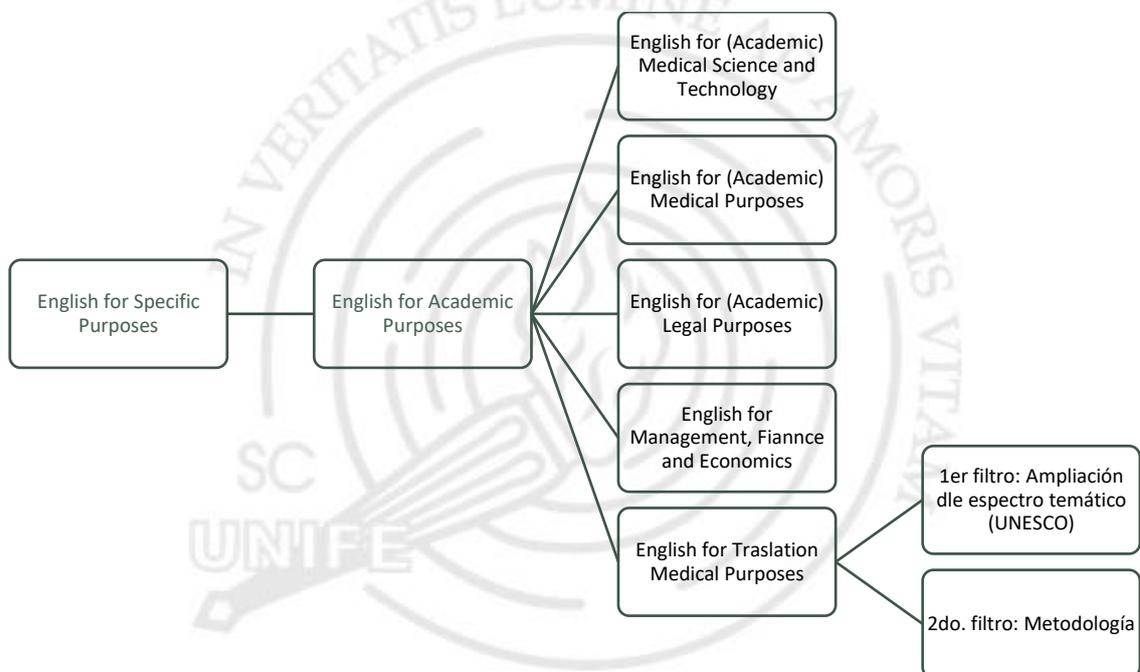


Figura 4. Inglés con fines traductológicos.

De la misma manera, se debe considerar dos filtros, el primero referido a incorporar diferentes áreas temáticas en vista que el traductor se enfrenta a diversos textos dentro de las cuales se debe dar prioridad a los textos técnico-científicos. El segundo filtro sería de índole metodológico en tanto que tenga en cuenta el estudio de la lengua extranjera en contraste con la lengua materna y, asimismo, el desarrollo de las destrezas comunicativas teniendo en cuenta el

desarrollo de la competencia traductora (Cerezo, 2019a). En este sentido, la propuesta de incluir el subtitulado en las clases de lenguas extranjeras para traductores, resulta una opción atractiva tanto para docentes como para estudiantes, en la medida que no solo debe considerarse como una actividad de mediación a ser utilizada dentro de un enfoque comunicativo, sino que, sobre todo, implica el reto para el estudiante de lengua inglesa de transferir un texto oral expresado en LO a un texto escrito en LM, para lo cual debe realizar primero una transcripción reducida del texto oral en la misma lengua (Lertola, 2018).

Otro aspecto que no se debe pasar por alto es que, además, el traductor e intérprete debe desarrollar la subcompetencia sociocultural que tiene como objetivo el conocimiento de las peculiaridades de la cultura y sociedad de los hablantes del idioma, lo cual está considerado en la perspectiva del MCER como la subcompetencia sociolingüística (Clouet, como se citó en Cerezo 2019b). El traductor e intérprete interactúa con personas de diferentes culturas, lo cual exige de su parte el conocimiento de ciertas convenciones sociales de la lengua y cultura en contacto para una interacción adecuada.

Brehm y Hurtado (como se citó en Miguel, 2018) plantean seis objetivos que se deben buscar en los estudiantes de la lengua B, el primero es el desarrollo de la comprensión lectora a través de diferentes textos de lectura, el estudiante debe adquirir estrategias de lectura para comprender el texto y su contexto así como la estructura del mismo; el segundo es entrenar a los estudiantes en la expresión escrita lo cual se logra con modelos reales, los que posteriormente permitirán el desarrollo de un estilo propio; el tercer objetivo es entrenar a los estudiantes en el uso oral que se aplicará en el campo de la

interpretación y que permitirá el aprendizaje diferencial de los acentos así como mejorará la pronunciación y expresión oral. El cuarto objetivo es afianzar y desarrollar los conocimientos de la lengua en contraste con la lengua materna a fin de buscar la naturalidad en la expresión del texto meta y evitar los falsos amigos, la comprensión de los juegos de palabras o expresiones que son propias de la LO; el quinto objetivo es ampliar los conocimientos socioculturales de los estudiantes mediante el uso de textos que describan el arte, economía, historia o política de los países que comparten el uso de determinada LE; por último, el sexto objetivo es familiarizar a los estudiantes en el uso de fuentes de documentación pues serán vitales tanto para el traductor como para el intérprete.

#### **2.2.3.6 Traducción, traductor y competencia traductora.**

En general, se tiene la concepción de que el buen traductor conoce perfectamente las lenguas con las que trabaja, es fiel al texto origen, es objetivo y debe también tener la habilidad de saber combinar todos los recursos y fuentes documentales para producir traducciones correctas. Al mismo tiempo, se debe tener en cuenta a Jiménez (2018) cuando indica que la característica común entre la traducción y la interpretación es el hecho de que ambas trasladan información de una LO a una LM manteniendo el sentido del mensaje y expresándolo de forma natural y lo que las diferencia es que la traducción es escrita mientras que la interpretación es oral. En ambos casos, sin duda, el buen dominio lingüístico será una herramienta muy útil para iniciarse en la actividad traductora de manera exitosa.

Sin embargo, si bien el manejo del idioma es lo primero, no será lo único a considerar en la formación del traductor e intérprete, por eso es pertinente

resaltar el concepto de competencia traductora. El Grupo PACTE (como se citó en Iriti, 2019) define la competencia traductora como los conocimientos declarativos y procedimentales que se necesitan para poder traducir, la cual está compuesta por cinco subcompetencias: la bilingüe, la extralingüística, la de conocimientos de traducción, la estratégica y los componentes psicofisiológicos, que incluyen entre otras cosas, componentes actitudinales como la curiosidad intelectual, el rigor y el espíritu crítico así como las habilidades para razonar lógicamente y la capacidad de análisis y de síntesis.

Por su parte, Kelly (como se citó en Chaia, 2017), identifica dentro del concepto de competencia traductora una serie de subcompetencias: la comunicativa y textual en al menos dos lenguas y culturas; la cultural; la temática; la instrumental profesional; la psicológica y la interpersonal. Estas clasificaciones en subcompetencias resultan válidas para la presente investigación en tanto que, por un lado, PACTE incorpora aspectos poco tratados en otras investigaciones respecto a la competencia traductora, tal como los componentes psicofisiológicos dentro de los cuales estaría comprendido el pensar de manera crítica y, por el otro, Kelly incluye la subcompetencia interpersonal que tiene que ver con la capacidad de interrelacionarse con otras personas, de la que se tratará más adelante, cuando se aborde el aspecto de las habilidades sociales.

Jiménez (2018) sostiene que la competencia traductora es una combinación de una serie de aptitudes, destrezas y conocimientos que harán posible una buena traducción. Es decir, implica el desarrollo de otras competencias tales como la bilingüe y cultural; las interpersonales y sistémicas;

la investigadora; la técnica; la temática y disciplinar; la textual y la de conocimientos de traducción.

Como se puede apreciar, el desarrollo de la competencia traductora en la formación de traductores e intérpretes requiere el desarrollo de otras habilidades y destrezas, algunas básicas y otras más complejas, pero que al mismo tiempo son integrales, por lo que es también importante que de parte de los estudiantes haya una toma de conciencia acerca de su propia exigencia en relación al conocimiento de las lenguas y al desarrollo progresivo de otras destrezas, entre las que resalto las destrezas sociales y las que implican un análisis crítico de la información para una mejor toma de decisiones traductoras, ya que de ello dependerá que puedan, a su vez, alcanzar los objetivos planteados en un perfil profesional más completo y adecuado con las exigencias de hoy.

#### **2.2.4 Pensamiento crítico.**

Muchas personas actúan de manera irreflexiva, desinformada y hasta crédula. No saben identificar las habilidades y destrezas que cada una posee y por lo tanto no son capaces de plantearse objetivos claros en sus vidas basados en sus expectativas y aspiraciones para sí mismas y proyectarse al futuro trazándose metas a lograr que les permita cambiar sus estilos de vida. También hay personas que ante los problemas que ocurren a su alrededor no buscan soluciones y si se trata de una situación de conflicto en su comunidad o país simplemente prefieren no opinar ni involucrarse en el asunto y no cuestionar; e incluso, cuando se trata de decidir sobre la vida política del país se constata, en diferentes partes del mundo, que las personas no siempre evalúan las propuestas de los candidatos, ni las posibles consecuencias de una mala elección.

Por su parte, en el ámbito educativo tanto escolar como universitario se ven casos de estudiantes que no tienen muy claro por qué van al colegio o universidad; por qué estudian determinada carrera; o para qué les sirven las asignaturas que estudian; es más, cuando tienen que hacer una tarea acuden inmediatamente a internet y copian sin siquiera leer o interpretar lo que encuentran, ya que es un recurso de fácil acceso y muy sencillo que les permite copiar y pegar información sin mayor esfuerzo ni reflexión. En otras palabras, se están privando de la posibilidad de desarrollar sus capacidades, en especial su juicio crítico para seleccionar primero las fuentes de donde proviene la información que encuentran, para posteriormente interpretarla y llegar a sus propias conclusiones.

Todo lo descrito anteriormente nos lleva a decir que muchas personas no se detienen a reflexionar, ni se toman el tiempo de pensar antes de actuar, no son conscientes de que en ellos está la posibilidad de contribuir de alguna manera en que las cosas cambien y, por lo tanto, viven sin influir positivamente sobre su propia realidad y progreso. De manera que se puede afirmar que carecen de un tipo de pensamiento denominado crítico.

#### **2.2.4.1 Breve evolución histórica.**

Se puede afirmar que el pensamiento crítico nace desde la antigüedad con el filósofo Sócrates como uno de los primeros exponentes de este tipo de pensar conocido como el pensamiento socrático y que propiciaba la formulación de preguntas hasta encontrar una respuesta racional. Luego le seguirían Platón y Aristóteles. Más adelante, en la Edad Media, el teólogo y filósofo Tomás de Aquino tuvo gran influencia con un tipo de pensamiento crítico que consistía en enunciar, considerar y dar respuesta de manera

sistemática a las críticas de sus propias ideas antes de escribir, lo cual sin duda representó un gran aporte. Posteriormente, en la Edad Moderna, destacan primero Thomas More con su crítica a la política inglesa de la época y su propuesta de una nueva sociedad y, posteriormente, René Descartes con un tipo de pensamiento crítico que se fundaba en la duda sistemática, es decir, en el cuestionamiento del pensamiento hasta que éste fuese verificado.

En la Edad Contemporánea se debe mencionar a John Dewey, quien entre los años 1911 y 1929, a través de sus obras, se observa que retoma el pensar de los grandes filósofos Platón y Aristóteles y considera que el pensamiento crítico debe enfocar los problemas del mundo real. Otros difusores de este tipo de pensamiento fueron Benjamín Bloom quien desarrolló una taxonomía de habilidades cognitivas la cual incluso ahora tiene mucha repercusión en el campo de la educación desde mediados del siglo XX. Su taxonomía incluye habilidades de pensamiento de orden inferior y de orden superior, las que empezando por la más simple se acumularía para seguir con la siguiente habilidad ubicada en el siguiente orden de pensamiento hasta llegar al de mayor complejidad, así, primero empieza con el conocimiento, luego comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Por su parte, desde la década de los años 60, destaca también Robert Ennis quien retoma el interés por el pensamiento crítico y, posteriormente, en los años 80, Richard Paul ha sido el principal difusor de este tipo de pensamiento (Campos, 2007).

#### **2.2.4.2 Definición.**

Existen diferentes definiciones de pensamiento crítico, de las cuales se rescatan algunas en esta investigación, como la de Dummet y Hughes (2019)

quienes denominan así a aquella actitud que implica un pensar reflexivo, racional y lógico.

Herrero (como se citó en Ballesteros, Castro y Torres, 2018) concibe el pensamiento crítico como la creación de ideas que se sustentan en la razón y en la información que proviene de diferentes fuentes a fin de complementar el conocimiento.

Por su parte, Boisvert (como se citó en Ballesteros et al., 2018) lo describe como la habilidad que desarrollan las personas para interpretar problemas, reflexionar y realizar autocríticas, buscar información para una mejor argumentación y obtención de conclusiones.

Navarro, Vaccarezza, González y Catalán (2015) sostienen que se trata de un tipo de pensamiento de orden superior cuyas principales características son las de ser autónomo y activo, que al mismo tiempo incorpora la perspectiva individual junto con la de otros y el medio para analizar, interpretar, reflexionar y evaluar información a fin de decidir en qué creer.

Asimismo, Paul y Elder (como se citó en López-Novoa, Padilla-Guzmán, Juárez-De La Cruz, Gallarday-Morales y Uribe, 2020) señalan que el pensamiento crítico es una habilidad que toda persona debe desarrollar pues al ser racional y reflexivo, permite analizar mejor la información para resolver problemas, ser curiosos para profundizar en el conocimiento o información, y, al mismo tiempo, facilita el desarrollo de otras capacidades tales como la creatividad, la intuición y la lógica.

John Dewey (como se citó en Campos, 2007) expresa que es: “una consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o forma

supuesta del conocimiento a la luz de los fundamentos que lo sustentan y a las conclusiones a las que se dirige” (p. 19).

Facione (como se citó en Campos, 2007) sostiene que es: “el juicio deliberado y autorregulado que se usa para interpretar, analizar, evaluar e inferir; y explicar las consideraciones conceptuales, metodológicas, de criterio, de evidencias y contextuales en las cuales se basa el juicio dado” (p. 20).

Campos (2007) lo define como: “el pensar claro y racional que favorece el desarrollo del pensamiento reflexivo e independiente que permite a toda persona realizar juicios confiables sobre la credibilidad de una afirmación o la conveniencia de una determinada acción”. Además, destaca el mismo autor que es: “(...) una combinación compleja de habilidades intelectuales que se usan con fines determinados, como el de analizar cuidadosa y lógicamente la información para determinar su validez, (...) un proceso mental disciplinado para evaluar argumentos, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos” (p. 19).

De lo anterior, se puede decir que el desarrollo del pensamiento crítico permite que la persona forme sus propias opiniones, genere sus propias ideas, mantenga una posición, fundamente sus propias decisiones basadas en razones que le permitan evaluar qué es lo más conveniente, dejando de lado la subjetividad pero al mismo tiempo sin la influencia de una sola fuente, y planteando argumentos propios para llegar a conclusiones mejor fundadas; en otras palabras, que el individuo decida por cuenta propia sobre lo que ocurre y acerca de lo quiera ser o hacer, y sea, de alguna manera, artífice de su futuro.

Desarrollar este tipo de pensamiento es de gran utilidad para todo estudiante pues le ayudará a reconocerse como una persona única y distinta a

los demás, capaz de pensar por sí misma, de generar sus propias ideas o propuestas, de tener un punto de vista, de estar de acuerdo o en desacuerdo con otras opiniones, de tomar decisiones en base a un análisis previo de la información y de ser participante activo no solo en su clase sino incluso dentro de su hogar y la comunidad de la que forma parte.

#### **2.2.4.3 Elementos del pensamiento crítico.**

Paul, Binker, Jensen y Kerklan (como se citó en Campos, 2007) describen 35 dimensiones del pensamiento crítico las que distribuyeron en tres tipos de estrategias: en primer lugar, las estrategias afectivas que incluyen 9 dimensiones; luego, las estrategias cognoscitivas referidas a las macrodestrezas y que incluyen 17 dimensiones, y, finalmente, las estrategias cognoscitivas referidas a las microdestrezas que, a su vez, incluyen 9 dimensiones, como se muestra en la tabla 2.

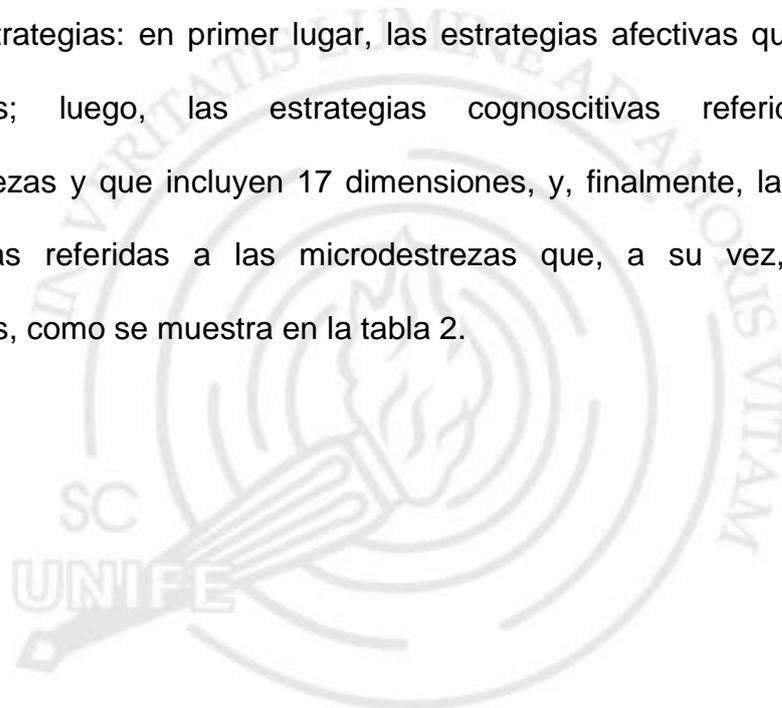


Tabla 2

*Habilidades del pensamiento crítico*

Estrategias afectivas	Estrategias cognoscitivas (macrodestrezas)	Estrategias cognoscitivas (microdestrezas)
<p>Pensamiento independiente.                      Desarrollo de la comprensión intuitiva de la egocentricidad o sociocentricidad.                      Ejercicio de la mente imparcial                      Exploración de pensamientos que sustenten sentimientos y viceversa.                      Desarrollo de la humildad intelectual y el juicio suspendido.                      Desarrollo del coraje intelectual                      Desarrollo de la buena fe intelectual o integridad.                      Desarrollo de la perseverancia intelectual.                      Desarrollo de confianza en la razón.</p>	<p>Refinar generalizaciones y evitar sobresimplificaciones.                      Comparar situaciones análogas: transferir comprensiones a nuevos contextos.                      Desarrollar su propia perspectiva: crear o explorar creencias argumentos o teorías.                      Clarificar asuntos, creencias o conclusiones.                      Clarificar y analizar el significado de las palabras o frases.                      Desarrollar criterios para evaluación: clarificar valores y estándares.                      Evaluar la credibilidad de las fuentes de información.                      Cuestionar profundamente: generar y seguir la ruta de preguntas significativas.                      Analizar o evaluar teorías, argumentos, creencias o interpretaciones.                      Generar o valorar soluciones                      Analizar o evaluar acciones políticas.                      Leer críticamente: e arte del diálogo silencioso.                      Realizar correcciones interdisciplinarias.                      Practicar discusión socrática: clarificar y cuestionar creencias, teorías o perspectivas.                      Razonar dialógicamente: comparar perspectivas, interpretaciones o teorías.                      Razonar dialécticamente: evaluar perspectivas, interpretaciones o teorías.</p>	<p>Comparar y contrastar ideales con la práctica actual.                      Pensar con precisión acerca del pensamiento.                      Usar vocabulario crítico.                      Encontrar semejanzas o diferencias significativas.                      Examinar o evaluar premisas.                      Distinguir hechos relevantes de los irrelevantes.                      Hacer posibles inferencias, predicciones o interpretaciones.                      Evaluar evidencia y hechos supuestos.                      Reconocer contradicciones.                      Explorar implicaciones y consecuencias.</p>

Fuente: Paul, Binker, Jensen y Kreklan (como se citó en Campos, 2007)

Dentro de las estrategias afectivas se mencionan, por ejemplo, las dimensiones de desarrollar humildad intelectual y suspender el juicio y la de desarrollar perseverancia intelectual.

En el caso del estudiante de traducción y de interpretación ambas dimensiones son necesarias si se tiene en cuenta que el traductor debe ser fiel al mensaje escrito por alguien más, de manera que el estudiante debe demostrar humildad para saber identificar el sentido del mensaje original frente al propio así como reconocer sus propias limitaciones a fin de ser capaz de hacer consultas, si fuera necesario, respecto a algún texto que no comprende completamente, así como debe ser perseverante en la búsqueda de soluciones adecuadas cuando los recursos de los que dispone no son suficientes.

En cuanto a las estrategias cognoscitivas a nivel de macro destrezas, se encuentra la dimensión de analizar o evaluar argumentos, interpretaciones, creencias o teorías, lo cual está directamente asociado con el quehacer traductor ya que el estudiante de esta profesión tendrá que analizar no solo argumentos sino también decidir sobre las estrategias y técnicas más adecuadas para resolver una serie de problemas de índole terminológico, gramatical e incluso estilístico.

Destacan también, dos de las dimensiones de las estrategias cognoscitivas en cuanto a micro destrezas, hacer inferencias y reconocer contradicciones, lo cual ocurre tanto a nivel de textos escritos como orales, por ello, el estudiante de traducción e interpretación debe entrenarse en ellas desde antes de iniciarse en la actividad traductora propiamente dicha.

Como se puede apreciar, las estrategias señaladas por los autores referidos constituyen habilidades a desarrollar en el traductor e intérprete de manera paulatina y progresiva, a fin de que, en la vida profesional, ellas formen parte de un proceso natural de trabajo.

En cuanto a las destrezas afectivas, por ejemplo, pueden enseñarse desde los primeros ciclos de estudio y de manera transversal en diferentes materias, eso favorecería la humildad intelectual para aceptar que las versiones traducidas por otros compañeros de estudio pueden ser superiores y, a la vez, el coraje intelectual para plantear propuestas de solución propias.

En el caso de las estrategias cognoscitivas, tanto las micro como las macro destrezas forman parte de las actividades inherentes al trabajo traductor, pero no siempre se da la oportunidad a todos los estudiantes de poder desarrollarlas, de modo que si se propician actividades que incluyan el uso de dichas estrategias, se favorecerá en gran medida el desarrollo del pensamiento crítico. Se podrían incluir actividades como el debate, entrevistas o ensayos.

Por su parte, Facione (como se citó en Núñez-López, Ávila-Palet y Olivares-Olivares, 2017) afirma que dado que el objetivo del pensamiento crítico es promover la reflexión del juicio personal éste se debe basar en el desarrollo de las habilidades de interpretar, analizar, evaluar, inferir, explicar y autorregular, como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3

*Habilidades del pensamiento crítico según Facione*

Habilidades	Descripción	Actividades
Interpretación	Comprensión y expresión del significado de la experiencia, situaciones, eventos, juicios, creencias, reglas, procedimientos y otros.	Categorización, decodificación de significado y clarificación de conceptos.
Análisis	Identifica las relaciones de inferencia entre declaraciones, preguntas, conceptos, expresiones, entre otros.	Examinación de ideas, detección y análisis de argumentos.
Evaluación	Credibilidad de lo establecido o de otras representaciones como la descripción de una persona, percepciones, experiencia, situaciones, juicios, creencias u opiniones; evalúa las relaciones de inferencia entre declaraciones, preguntas, conceptos, expresiones, entre otros.	Evaluar la credibilidad de demandas y evaluar la calidad de argumentos que se utilizan e inducen o deducen razonamientos.
Inferencia	Identificar y asegurar los elementos que se requieren para crear una conclusión razonable; formar conjeturas e hipótesis; considerar información relevante y deducir las consecuencias provenientes de datos, evidencia, creencias, juicios, opiniones, conceptos, descripciones, entre otros.	Consulta de pruebas, conjetura de alternativas y obtención de conclusiones.
Explicación	Representación coherente de los resultados.	Descripción de métodos y resultados, justificación de procedimientos, objetivos y explicaciones conceptuales, argumentaciones entre otros.
Autorregulación	Actividad cognitiva de monitoreo autoconsciente. Se emplean habilidades de análisis y evaluación.	Incluye la autoexaminación y autocorrección.

Fuente: Facione (como se citó en Núñez-López et al., 2017)

Facione (como se citó en Núñez-López et al., 2017) señala que para desarrollar el pensamiento crítico es necesario motivar el espíritu crítico, el cual parte de la curiosidad, de la agilidad mental y de una necesidad de adquirir información fiable. El estudiante de traducción e interpretación debe destacarse por la curiosidad intelectual, por conocer acerca de diversos temas pues enfrentará temáticas variadas, y también tendrá que cuidar de obtener buena información, desarrollar sus habilidades de razonamiento, y, además, tener la disposición necesaria para aceptar ideas nuevas frente a las propias.

#### **2.2.4.4 Disposición hacia el pensamiento crítico.**

Facione P., Sanchez, Facione N. y Gainen (como se citó en Zapater, 2019) definen la disposición hacia el pensamiento crítico como el conjunto de atributos caracterológicos que tiene cada persona y que la llevan a utilizarlo; es decir, debe ser entendida como una motivación de tipo interno y constante que despierta la curiosidad de la persona por saber y conocer más acerca de algo, y, al mismo tiempo, flexibilidad para adaptarse a nuevos contextos o situaciones que se le presente, mediante la puesta en práctica de sus habilidades críticas; y añade que quienes tengan objetivos en qué pensar, o se pregunten si algo es verdadero o es falso, o se cuestionen sobre sus propias creencias, allí se encuentra la disposición hacia el pensamiento crítico.

Por su parte, Nieto y Valenzuela (como se citó en Perea, 2017) refieren que la disposición hacia el pensamiento crítico está compuesta por la motivación y los hábitos mentales; la motivación contribuye en gran medida con estas disposiciones, antes e incluso después de aplicar las habilidades de pensamiento crítico, mientras que los hábitos mentales se consolidan después de la puesta en práctica de estos hábitos.

#### **2.2.4.5 Características del pensador crítico.**

De acuerdo con Brookfield (como se citó en Nájera, 2016), el pensador crítico tendrá los siguientes rasgos: es generalmente innovador, tiene un alto nivel de autoconfianza y ve el futuro abierto a muchas posibilidades; mantiene una actitud de constante cuestionamiento ante los supuestos; es emotivo y racional.

Facione (2007) señala con respecto al pensador crítico ideal:

El pensador crítico ideal es una persona habitualmente inquisitiva; bien informada, que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa

cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse; clara respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio; ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas; diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección de criterios; enfocada en preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan. (p. 21)

Las características señaladas son las que debe tener un traductor e intérprete, sobre todo en lo que respecta a la curiosidad científica la cual si no es innata hay que desarrollarla en vista de que sin ella no se indaga respecto a la información, generalmente nueva, que se recibe para trasladar a otro idioma; el estar bien informado y actualizado en esta profesión permite no solo que el traductor e intérprete sea una persona culta sino que, además, le facilita el trabajo puesto que ya conoce del tema y de la terminología a traducir o interpretar; utilizar el pensamiento crítico y saber indagar e investigar son la base de esta actividad en vista de que el traductor no es necesariamente un especialista en el campo, sino más bien en el uso del idioma.

Ahora bien, el pensamiento crítico no debería solo trabajarse en los cursos de traducción e interpretación, más bien, se debería empezar a desarrollar desde que el estudiante ingresa a la universidad (especialmente si no se ha aprendido a desarrollarlo desde la etapa escolar) a través de los cursos de cultura general y también de los cursos de lengua extranjera para futuros traductores previos a los cursos propiamente de traducción. De esa manera, será más sencillo para los docentes de los primeros cursos de traducción reforzar el uso del pensamiento crítico orientado a las tareas específicas del traductor e intérprete.

#### **2.2.4.6 Relación del pensamiento crítico con el proceso traductor.**

El pensamiento crítico es esencial en un curso tanto de lengua extranjera para futuros traductores como de traducción y de interpretación, si lo que se pretende es formar traductores reflexivos, que buscan soluciones a sus dificultades traslativas. Durante el proceso traductor se hace uso del razonamiento lógico, el cual ayudará a que el traductor se plantee posibles soluciones a las dificultades luego de una investigación profunda que implica una forma de pensar clara para poder seleccionar la información pertinente para su investigación, y, a la vez, comparar y analizar sus conocimientos previos con los nuevos que encuentra en el curso de su investigación y, al mismo tiempo, se pregunta sobre cuándo y en qué contexto se escribió el texto así como para quién y en qué contexto será utilizada la versión traducida, así como lo que quiere decir el autor original para finalmente tomar una decisión traductora.

Por ello, la misión del docente de lenguas extranjeras para futuros traductores, al igual que la del docente de traducción y de interpretación es ayudar al estudiante a darse cuenta de que esas posibles soluciones existen, y que son diversas, pero depende de él y de su forma de pensar para poder llegar a la mejor solución valiéndose de una serie de factores y estrategias que podrían o no encontrarse en los manuales de traducción; por ello, Gólcher (como se citó en Lévano, 2020) señala que el proceso traductor implica el desarrollo de una forma de pensar abierta a varias y diversas opciones; es también clara y objetiva para decidir sin la influencia de ideas propias o de alguien más; es decir, se debe desarrollar un pensamiento que permita a los mismos estudiantes establecer la relación entre lo que les brinda y aprenden en

la teoría con lo que hacen en la práctica en situaciones específicas; así, se les debe dar el tiempo para analizar y poner en práctica soluciones a problemas que reflejen lo aprendido.

Sin duda, otro elemento importante es fomentar la confianza entre el docente y sus estudiantes para que los segundos expresen sus inquietudes e ideas y, al mismo tiempo, sepan que se escucha sus opiniones y se toma en cuenta sus propuestas. Por su parte, como señala el mismo autor, el estudiante de traducción debe tratar de relacionar lo aprendido y mediante la reflexión y el análisis, relacionar las palabras a contextos particulares, concretos, claros, así como evitar mezclar los conceptos. Además, debe estar consciente y enfocado en su labor, a fin de examinar y valorar los resultados de sus probables decisiones.

Cuando se enseña a los estudiantes a pensar de manera crítica se apuesta por conseguir pensadores independientes, que sostienen sus ideas, se basan en un tipo de pensamiento abierto que les ayuda a encontrar soluciones por sí mismos reconociendo, por un lado, que siempre hay algo nuevo que aprender y, por el otro, que a veces es necesario buscar apoyo en el conocimiento de alguien más. Por otro lado, serán capaces de identificar fuentes confiables y no confiables, analizándolas con detenimiento y precisión para evaluar su validez y pertinencia. Tendrán la posibilidad de reflexionar y evaluar sus posibles decisiones traductoras a fin de reconocer por sí mismos lo que es más conveniente; además cuestionarán, si lo creen necesario, lo que encuentren en la teoría e incluso lo que reciben de sus profesores.

Más adelante, en la vida profesional, serán capaces de detectar información importante, de discernir sobre cuándo aplicar lo que aprendieron o

de reconocer sus errores, aceptarlos y corregirlos. Se formarán para trabajar autónomamente. Finalmente, serán traductores que podrán trasladar con mayor fidelidad un texto, dado que analizarán la información de manera razonada y objetiva apartando su propia subjetividad (juicios y creencias) del verdadero conocimiento.

#### **2.2.4.7 Estrategias y técnicas para desarrollar el pensamiento crítico.**

Campos (2007) indica que “el pensamiento crítico se puede desarrollar de muchas maneras siempre que esté bien guiado” y refiere, además, que “Greg propone los siguientes pasos:

- a. Adoptar una actitud de pensador crítico.
- b. Reconocer y evitar obstáculos para el pensar crítico.
- c. Identificar y caracterizar argumentos.
- d. Evaluar la fuente de información.
- e. Evaluar argumentos” (p. 63).

En base a la taxonomía de Bloom, anteriormente mencionada, Krathwohl y Andersen (como se citó en Dummett y Hughes, 2019) presentan una clasificación de seis procesos cognitivos que tienen el mismo valor, que responden a habilidades a desarrollar por el estudiante de LE y que pueden ser utilizados en cualquier momento durante el aprendizaje, a saber, recordar, entender, aplicar, analizar, evaluar y crear. Con ese fundamento, los docentes del área de inglés para traductores e intérpretes pueden incluir el elemento de pensamiento crítico dentro de algunas de sus actividades, lo que ayudaría a que los estudiantes se entrenen en este tipo de pensamiento.

Para trabajar las destrezas comunicativas orales, se puede visualizar junto con los estudiantes una entrevista en inglés, previamente seleccionada por el docente, a algún personaje que ellos conozcan, y, a partir de ello, evaluar en conjunto ese material, su contenido, la claridad del lenguaje

utilizado, la identificación y organización de las preguntas formuladas así como de las respuestas proporcionadas, la secuencia de la conversación, aspectos positivos y negativos y, luego, discutir sobre cómo podrían los estudiantes realizar una entrevista en la LE a alguien que ellos conozcan. De esta manera, el pensamiento crítico daría paso al pensamiento creativo para producir su propia experiencia de aprendizaje.

Para trabajar las destrezas escritas, se puede solicitar a los estudiantes que lean noticias en inglés en internet para familiarizarse con los acontecimientos en los países de habla inglesa; por un lado, se les está permitiendo involucrarse con la cultura de la LE, y, por el otro, de acuerdo al nivel de aprendizaje, se puede planificar diferentes objetivos para desarrollar el pensamiento crítico a) comparar la noticia con algún acontecimiento en su país c) argumentar a favor o en contra de la situación que observan d) verificar si la información es fiable. La actividad debe incluir instrucciones precisas respecto a la redacción del texto solicitado.

Las actividades que el docente adapte o cree deben seguir los pasos a desarrollar por el pensador crítico, a fin de organizar de manera progresiva la secuencia de actividades, las cuales tendrán que ser flexibles, variadas e interactivas. El objetivo principal de las mismas será ayudar al estudiante a razonar o a inferir con el fin de incrementar su conocimiento, pero también de procurar la solución de problemas, ya que de esa manera se estará orientando al estudiante a la generación de ideas propias o a la planificación de acciones que den como resultado una solución o la selección de la mejor estrategia que pueda resolver un problema.

Por otro lado, como señala Gómez (2016) dentro de las lecturas de los cursos de lengua inglesa y de traducción se puede incluir y articular la lectura crítica con el pensamiento crítico a través de las técnicas del Análisis Crítico del Discurso (ACD). El lector crítico reconoce que los textos que lee responden a una interpretación y comprensión particular de su autor, incluso podrían responder a intereses particulares. Esta habilidad del lector crítico le permite descubrir sesgos e ideologías subyacentes que el traductor debe saber identificar ya que su función es la de trasladar con fidelidad lo que el autor expresa tomando distancia de su propio pensamiento. Si el estudiante de traducción aprende a leer y pensar críticamente desarrollará más su sensibilidad en este sentido y podrá evaluar mejor los elementos de juicio que le permitirán comprender mejor un texto, identificar la posición del autor e incluso apartar sus propias interpretaciones de las que presenta el texto.

Finalmente, se puede añadir que si se orienta a los estudiantes a desarrollar estrategias para la formación de su pensamiento crítico en el área del aprendizaje de lenguas, se está contribuyendo a preparar ese tipo de pensamiento para el trabajo del estudiante de traducción e interpretación quien, llegado el momento, sabrá identificar mejor las fuentes documentales idóneas así como encontrar mejores soluciones y fundamentar sus decisiones traductoras; de la misma manera, se estará contribuyendo con su formación para el trabajo autónomo en su área a futuro y, sobre todo, con la preparación de una mentalidad o forma de pensar más profunda acerca de otras ideas y cómo ellas se transmiten.

## **2.2.5 Habilidades sociales.**

### **2.2.5.1 Definición.**

El ser humano es social por naturaleza, muchas actividades humanas se realizan mediante la interacción de por lo menos dos personas, aunque no todos pueden presumir de tener las conductas adecuadas para establecer interacciones exitosas con los demás. Muchos profesionales, por ejemplo, son muy hábiles en su campo de especialidad; sin embargo, no siempre saben relacionarse con otros profesionales o con sus jefes e incluso si ellos son los jefes, no tienen un trato adecuado con sus empleados y eso puede ser un indicador de que sus habilidades sociales no se han sabido cultivar.

Se han encontrado varias definiciones de habilidades sociales, y, al parecer, no hay un consenso respecto a la denominación de éstas; sin embargo, se destacan las siguientes:

Roca (2017) señala que las habilidades sociales están compuestas por las conductas que se pueden observar, pero también por pensamientos y emociones que contribuyen en gran medida con el mantenimiento de relaciones interpersonales adecuadas respetando y haciendo respetar nuestros derechos para lograr nuestros propios objetivos. Es decir, la persona con habilidades sociales sabe relacionarse con otros y obtiene el máximo beneficio producto de esas relaciones con los demás, con el mínimo de aspectos negativos en su vida.

Para Sánchez (2016) una persona es socialmente competente en tanto utiliza los conocimientos y actitudes de la sociedad en la que vive consciente de que están en cambio permanente por lo cual se adapta a las situaciones y problemas nuevos que se le presenten.

Por su parte, Shaffer y Kipp (como se citó en Delgado et al., 2016) señalan que las habilidades sociales contribuyen en gran medida en la formación de la identidad del individuo y, al mismo tiempo, reflejan sus diferentes maneras de comunicación incluyendo gestos, tonos de voz, atuendos posturas, entre otros.

Por su parte, Caballo (2007) considera que:

La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (p. 6).

Dado que todas las definiciones aluden a conductas que se pueden observar y que se llevan a cabo dentro del marco de las relaciones interpersonales, también conocidas como interacciones sociales, se puede decir que se trata de habilidades que se pueden aprender. Y es que el ser humano es un ser social que necesita interactuar con otros seres humanos para crecer como persona, pues son precisamente esas interacciones las que, por ser aprendidas, sirven para mejorar, establecer comparaciones y desear un cambio en la propia identidad. La interacción en el ser humano se realiza debido a su posibilidad de comunicarse, de describir o hacer saber a alguien lo que le sucede, lo que piensa, siente o quiere; en este sentido, Holst, Barrera, Gómez y Degante (2017) resaltan que las personas que destacan o son más competitivas muestran, además de sus propias capacidades y conocimientos, habilidades interpersonales que les sirven de mucha utilidad para obtener ventaja o provecho en diversas situaciones.

Ahora bien, los vínculos afectivos entre los interlocutores pueden favorecer u obstaculizar las interacciones, la razón es que una de las características de las habilidades sociales es que además de los componentes motores y cognitivos que llevan a la persona a actuar, decir y pensar, están los emocionales, que la hacen sentir (Holst et al., 2017), de allí la necesidad de que todo profesional trate de encontrar un balance en las emociones pues siempre están presentes.

Cabe añadir que las habilidades sociales se dan dentro de un contexto cultural determinado, e incluso dentro de un mismo contexto cultural hay patrones de conducta diferentes si se tiene en cuenta aspectos como la edad, el sexo, grado de instrucción, entre otros, que pueden afectar las formas de comunicación y el tratamiento interpersonal. En tal sentido, Wilkinson y Canter, (como se citó en Caballo, 2007) afirman: “la conducta considerada apropiada en una situación puede ser, obviamente, inapropiada en otra. El individuo trae también a la situación, sus propias actitudes, valores, creencias, capacidades cognitivas y un estilo único de interacción” (p. 4). Por esta razón, se puede afirmar que no existe una manera única de comportarse o solo una manera correcta de hacerlo, ya que dependerá de la situación, del contexto, los interlocutores y, por ende, de la cultura de éstos.

#### **2.2.5.2 Importancia de las Habilidades sociales.**

Respecto a la importancia de las habilidades sociales, Sánchez (2016) señala que la competencia social permite la comunicación de manera eficaz entre diferentes personas. Al respecto hay que señalar cuán importante son estas habilidades a fin de que el estudiante sea capaz de dirigirse a otras personas a sus compañeros o docentes e incluso a personas de diferente

profesión u ocupación, estrato social, edad y género. Más aún, que sea capaz de defender sus propias ideas o de ponerse en el lugar de otro para lograr una comunicación asertiva y respetuosa que lleve a la comprensión y respeto de ambas partes.

Roca (2017) sostiene que las habilidades sociales nos proveen de bienestar, nos ayudan a sentirnos bien, por ende, incrementan la calidad de nuestras vidas y contribuyen con una autoestima saludable. Ciertamente estos beneficios son importantes para una sana convivencia y una vida armoniosa tanto dentro del marco de la vida familiar, las aulas de clase, como la vida en comunidad. La persona con habilidades sociales es amable, respetuosa, muestra interés en el otro y se siente bien consigo misma; además, muestra eficiencia en el trabajo, en sus relaciones, y facilita la posibilidad de conseguir aquello que se desea; por ello, no cabe duda de la repercusión que puede tener el desarrollar habilidades de tipo social.

Cabe señalar que, si bien la conducta socialmente competente se debe ir desarrollando desde el hogar, pues “se han identificado algunos componentes específicos y básicos como el saludar, mostrar iniciación social, preguntar y responder, elogiar, tener la proximidad y la orientación, cooperar, compartir y responder afectivamente” (Aguilar, Peter y Aragón., 2015, p. 52), también es necesario desarrollarla en la escuela, y, más adelante, en el entorno universitario se debe contribuir con el reforzamiento del desarrollo de dicha conducta. Asimismo, los docentes suelen ser modelos de conducta, de modo que recae también en ellos la responsabilidad de modelar adecuadamente las conductas sociales que se espera que los estudiantes aprendan.

### **2.2.5.3 Habilidades sociales del traductor e intérprete.**

En el trabajo en aula, el estudiante de traducción e interpretación deberá aprender a desarrollar sus habilidades sociales para poder trabajar en grupo y argumentar y/o criticar posiciones o versiones de traducción de una manera lógica y asertiva; para comunicarse en inglés u otro idioma en situaciones en que el curso o área de especialización lo requiera; para dar a conocer sus puntos de vista en tanto deba coordinar, aceptar la designación de una tarea dentro del marco de una asignación grupal dada por el docente y para participar y colaborar con sus compañeros de aula, así como con el docente, entre otras acciones.

Los traductores e intérpretes, al igual que todos los profesionales, son seres sociales que necesitan de otras personas para ejercer su profesión; se relacionan con sus colegas para poder intercambiar ideas, coordinar o llevar a cabo un proyecto en conjunto; consultan con profesionales de otras áreas en busca de información que les puedan ayudar a verificar datos, conceptos o lenguaje especializado; atienden a sus clientes, a quienes deben dirigirse con respeto, paciencia y tolerancia frente a sus requerimientos, los que muchas veces incluyen una exigencia de entrega con tiempos muy apretados.

Por otro lado, en vista de que el traductor e intérprete suele interactuar con personas provenientes de diferentes culturas, debe conocer y adaptar sus propias habilidades sociales a los contextos culturales que enfrente, y si no es posible, al menos, respetar y tolerar las diferentes conductas sociales que muestren sus interlocutores. Así pues, para el traductor e intérprete, la competencia interpersonal cobra un sentido especial en tanto ser social que se relaciona laboral y profesionalmente con otras personas del mismo campo,

como lo son sus colegas, revisores, jefes de proyectos, terminólogos, como de otras áreas entre los que pueden considerarse principalmente a sus clientes con quienes debe hacer uso de sus habilidades sociales para mantener interacciones exitosas.

Roca (2017) señala que las habilidades sociales incluyen las cualidades de empatía y asertividad, por ello es necesario entrenarse en el uso de los elementos de la comunicación tanto verbal como no verbal, para saber pedir o rechazar peticiones, ser capaz de resolver un conflicto interpersonal o saber responder frente a las críticas y comportamiento errado de otras personas. De esta afirmación se puede resaltar el tema de la comunicación verbal y no verbal que muchas veces se pasa por alto y que, cobra importancia vital cuando de culturas se trata.

En vista de que el traductor e intérprete se relaciona con las culturas de sus interlocutores, le será de suma utilidad conocer tanto las conductas sociales que se expresan mediante las palabras a través de las formas de cortesía o el uso de determinadas frases en situaciones sociales específicas, como aquellas conductas que se transmiten mediante los gestos, maneras o posturas; o la utilización del espacio personal, proximidad física o distancia de interacción, pues por citar un ejemplo, la distancia personal que hay entre los interlocutores provenientes de países de habla inglesa es mayor a la que existe entre interlocutores latinoamericanos; así como la forma de saludo entre los primeros que es más formal, mediante un apretón de manos, frente a un saludo con un beso en la mejilla, más común entre los latinoamericanos.

Lo anterior se vincula con la propuesta de que es necesario también incluir la subcompetencia cultural en un programa de formación del traductor e

intérprete para el éxito de la macrocompetencia traductora. Así, Kelly (como se citó en Gutiérrez, 2016) señala que dicha subcompetencia se refiere a que el traductor debe aprender más que solo los conocimientos teóricos acerca de los países donde se hablan las lenguas de estudio y profundizar sobre las creencias, valores, mitos, percepciones, comportamientos y sus representaciones textuales).

#### **2.2.5.4 Estrategias y técnicas para desarrollar las habilidades sociales.**

Pese a que todavía no existe una definición de las habilidades sociales que sea generalmente aceptada, lo que queda claro para muchos autores es el hecho de que se pueden aprender. Al ser susceptibles de ser aprendidas, se entiende también que pueden ser modificadas. Y ese es precisamente el objetivo de desarrollar estrategias y técnicas que entrenen a las personas en general, y a los estudiantes en particular, para lograr interacciones más efectivas.

Se debe tener en cuenta que la persona socialmente habilidosa tiene un gran repertorio de conductas flexibles y versátiles que se adecúan a las situaciones particulares que se le presentan y que le permiten demostrar una visión más amplia de su entorno social aceptando con mayor facilidad las diferencias culturales de los demás (Holst et al., 2017).

En cuanto a las habilidades sociales que servirán para aplicar en el aula, se propone aplicar estrategias que vayan asociadas al trabajo colaborativo en clase. Estas técnicas deberían trabajarse desde que los estudiantes ingresan a la universidad, ya que favorecerán su desenvolvimiento en todos los cursos que componen la malla curricular y en su formación en general; así, se puede fomentar desde los cursos de lengua extranjera, previos a los cursos de

traducción e interpretación, proyectos colaborativos que pueden incluir a tres o cuatro participantes.

Aparte del objetivo del contenido del curso, el docente puede solicitar a los estudiantes que ejerciten la empatía y asertividad en el desarrollo del trabajo; se puede proponer que cada miembro del equipo plantee una idea relacionada al trabajo y los demás integrantes, en su turno, deberán tratar de mostrarse de acuerdo en lo posible, destacando los aspectos positivos de la propuesta de sus compañeros. Se debe tratar de encontrar algo a respetar, apreciar o admitir a fin de habituarse a respetar el punto de vista de los demás y de intercambiar opiniones sin discutir (Roca, 2017).

En los cursos de traducción, los estudiantes también desarrollan proyectos colaborativos y deben aplicar sus habilidades sociales en la interacción que realizan con todos los actores involucrados en el proyecto, se deberá poner énfasis especial en las habilidades asociadas a la vida laboral y profesional del traductor e intérprete, dado que en la vida profesional también se suele trabajar proyectos de traducción que tendrán éxito en tanto el equipo de trabajo sepa coordinar y planificar tanto con el cliente como con los miembros del equipo de trabajo. Por ello, los estudiantes pueden simular los roles de los diversos actores, traductores, revisores, editores o terminólogos, e involucrar a verdaderos especialistas a quienes acudirán para hacer las consultas que el proyecto requiera. Durante la corrección de los trabajos de traducción en conjunto, se puede continuar el entrenamiento de las habilidades sociales pidiendo a los estudiantes que formulen preguntas aclaratorias a que haya lugar o planteen soluciones a los problemas de traducción de manera empática, humilde y flexible, sin descalificar las propuestas ajenas.

Para desarrollar las habilidades sociales con personas de otras culturas, se sugiere que dentro del contexto de los cursos de inglés previos a los de traducción e interpretación se incluyan actividades que permitan a los estudiantes interactuar con personas de habla nativa y, por ejemplo, grabar una entrevista realizada por cada estudiante a un hablante nativo de inglés la que se debe presentar en clase para una retroalimentación de parte del docente y de sus compañeros con respecto a las habilidades sociales y a la calidad de su lenguaje verbal y no verbal demostrados por el estudiante en la entrevista; fomentar proyectos de intercambio lingüísticos y culturales con estudiantes extranjeros a fin de promover un diálogo que enriquezca los conocimientos culturales de ambos grupos de estudiantes, además de incentivar la comunicación respetuosa para un mejor entendimiento del otro y conocimiento de temas de interés común, teniendo en cuenta su edad y los contextos de procedencia familiar y educativa; invitar a los estudiantes de la carrera a participar en talleres de conversación en inglés y propiciar un encuentro en esas sesiones con hablantes nativos de la lengua para incluir temas de conversación donde se describan y observen las conductas socialmente diferentes, entre otras actividades.

Así, se han presentado las bases teóricas que sostienen las tres variables de la investigación. Por un lado, el nivel de dominio lingüístico acompañado de algunas teorías o enfoques relacionados a la enseñanza de las lenguas extranjeras, muchos de ellos se complementan entre sí o incluyen elementos nuevos, entre ellos el enfoque orientado a la acción que adopta el MCER que a la vez se basa en propuestas teóricas como la sociolingüística. Así mismo, aportes que relacionan la enseñanza de lenguas con fines

específicos a la enseñanza de la LE para estudiantes de traducción e interpretación pues, por un lado, los dos enfoques de enseñanza asumen que el estudiante ya tiene cierto conocimiento de cómo funcionan los sistemas de lenguas y, por el otro, en ambos casos el aprendizaje se centra en las necesidades del estudiante.

Además, el presente estudio contiene aportes teóricos sobre el pensamiento crítico y se ha observado cómo a lo largo de la historia de la humanidad, distintos autores lo han considerado como un aspecto importante a desarrollar en el ser humano. En este estudio la necesidad de este tipo de pensamiento va asociada al trabajo reflexivo y analítico del traductor para lograr transmitir un mensaje de una lengua a otra con fidelidad.

Finalmente, se presentan aportes teóricos respecto a las habilidades sociales que fundamentan la necesidad de favorecer el desarrollo de las mismas en los estudiantes para lograr profesionales socialmente exitosos.

### **2.3 Definición de términos**

A continuación, se presentarán las definiciones de los términos básicos que requieren precisión para una comprensión más adecuada del presente trabajo.

- a. **Nivel de dominio lingüístico:** es el nivel de desarrollo de las diferentes destrezas de la lengua extranjera (competencia comunicativa) que le sirven para desenvolverse en dicha lengua en determinados contextos, es decir, lo que “puede hacer”.
- b. **Lengua A:** lengua o lenguas maternas en las que se exige que un hablante demuestre un nivel de maestría.

- c. **Lengua B:** la primera lengua extranjera que se aprende o adquiere. Además, es la lengua en la que el estudiante debe desarrollar destrezas activas y pasivas puesto que las usará para traducir o interpretar en dos direcciones, desde su lengua materna a otra lengua y desde otra lengua hacia la propia.
- d. **Lengua C:** la segunda lengua extranjera que se aprende o adquiere. Por lo general se le capacita al estudiante con conocimientos pasivos de una lengua extranjera para que pueda traducir e interpretar desde esta lengua hacia la lengua materna.
- e. **Lengua extranjera:** lengua que se aprende fuera del país donde se habla, generalmente en un contexto escolar, de aula.
- f. **Segunda lengua:** lengua que convive con otra u otras lenguas y que utiliza la población para la comunicación.
- g. **Pensamiento crítico:** juicio deliberado y autorregulado que permite la interpretación, análisis, evaluación e inferencia, así mismo la explicación de un juicio determinado.
- h. **Disposición hacia el pensamiento crítico:** motivación personal e interna que lleva a un individuo a actuar frente a los problemas y a tomar decisiones haciendo uso del pensamiento.
- i. **Habilidades sociales:** conductas que se pueden observar, pero también por pensamientos y emociones que contribuyen en gran medida con el mantenimiento de relaciones interpersonales adecuadas respetando y haciendo respetar nuestros derechos para lograr nuestros propios objetivos.

- j. **Competencia traductora:** la competencia traductora es el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para resolver problemas traductológicos.

## **2.4 Hipótesis**

A continuación, se presentarán las hipótesis tanto general como específicas de la presente investigación.

### **2.4.1 Hipótesis general.**

HG1 La disposición hacia el pensamiento crítico y las habilidades sociales influyen en el nivel de dominio lingüístico en lengua extranjera de los estudiantes de traducción e interpretación de una universidad de Lima.

### **2.4.2 Hipótesis específicas.**

- H1 Las dimensiones de la disposición hacia el pensamiento crítico influyen en el nivel de dominio lingüístico en lengua extranjera de los estudiantes de traducción e interpretación de una universidad de Lima.
- H2 Las dimensiones de las habilidades sociales influyen en el nivel de dominio lingüístico en lengua extranjera de las estudiantes de traducción e interpretación de una universidad de Lima.

## CAPÍTULO III: MÉTODO

El tercer capítulo contiene el nivel, tipo y diseño del estudio, así como las características de la población y de la muestra. De la misma manera, se describen las variables y los instrumentos utilizados para la recolección de los datos y el análisis respectivo. La presente investigación se llevó a cabo teniendo en cuenta el paradigma cuantitativo.

### 3.1 Nivel, tipo y diseño de investigación

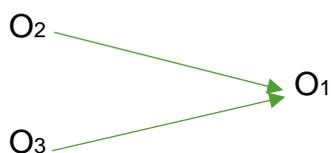
Dadas las características del presente estudio, se afirma que la investigación es de tipo explicativo porque se busca explicar cómo el pensamiento crítico y las habilidades sociales influyen sobre el dominio lingüístico de lengua extranjera de las estudiantes de la especialidad de traducción e interpretación.

Sánchez y Reyes (2015) sostienen que “los estudios explicativos están orientados a buscar un nivel de explicación científica que a su vez permita la predicción” (p. 49).

La presente investigación es de tipo aplicada porque a partir de la aplicación de los instrumentos de pensamiento crítico y habilidades sociales se busca conocer los factores que más contribuyen en el desarrollo del nivel de dominio lingüístico de lengua extranjera inglesa. Al respecto, Sánchez y Reyes (2015) sostienen que “la investigación aplicada busca conocer para hacer, para actuar, para construir, para modificar; le preocupa la aplicación inmediata sobre una realidad circunstancial antes que el desarrollo de un conocimiento de valor universal” (pp. 44-45).

En cuanto al diseño, a fin de obtener la información planteada en los objetivos, se recurrió al diseño Ex Post-Facto correlacional, siguiendo a Sánchez y Reyes (2015), en tanto que no se introdujo ninguna variable experimental, sino que se examinan los efectos que tienen las variables entre sí y que han ocurrido de manera normal (p. 94).

Este diseño se esquematiza de la siguiente manera:



Donde:

O1: Nivel de dominio lingüístico en lengua extranjera inglesa

O2: Disposición hacia el pensamiento crítico

O3: Habilidades sociales

### 3.2 Participantes

En esta sección se describe la población, especificando los criterios de inclusión y exclusión, así como la muestra utilizada.

#### 3.2.1 Población.

La población de la investigación estuvo compuesta por estudiantes que iniciaban el V ciclo de la carrera de traducción e interpretación. Se incluyó el número total de estudiantes en el semestre, quienes iban a tomar por primera vez un curso de traducción. No se incluyó estudiantes de ciclos superiores dado que se quería conocer la influencia de las variables disposición hacia el pensamiento crítico y habilidades sociales sobre el nivel de dominio en lengua extranjera inglesa en estudiantes que están por iniciar el primer curso de traducción, donde se espera que lleguen con conocimiento de lengua suficiente

para poder traducir, así como con algunas destrezas a nivel de pensamiento y de habilidades sociales.

La población estuvo compuesta por estudiantes cuyas edades oscilaron entre los 18 y 48 años, un total de 40 estudiantes de V ciclo a quienes se les informó respecto a la confidencialidad del estudio y, a su vez, aceptaron formar parte de la investigación.

### **3.2.2 Muestra.**

No se aplicó un muestreo porque el tamaño de la población era pequeño y se consideró conveniente realizar el estudio con el 100% de esta, considerándose como una muestra censal como señala Zarcovich (como se citó en Huamán, 2017), quien expresa que la muestra censal está constituida por todas las unidades de la población.

#### **3.2.2.1 Criterios de inclusión y exclusión.**

Se presenta a continuación los criterios considerados para la muestra.

Tabla 4

#### *Criterios de inclusión y exclusión*

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Estudiantes de 5to. Ciclo de traducción e interpretación. Haber aceptado participar en estudio.	Estudiantes menores de 18 años.

Fuente: Elaboración propia

Los estudiantes considerados para el estudio han concluido los cursos de LE según lo establece el programa de estudios de su institución y llevarán el curso de traducción por primera vez.

### **3.3 Variables de investigación**

A continuación, se presenta la definición de cada variable de estudio, tanto a nivel conceptual como operacional.

### 3.3.1 Variable independiente 1: Disposición hacia el pensamiento crítico.

#### 3.3.1.1 Definición conceptual.

“El juicio deliberado y autorregulado que se usa para interpretar, analizar, evaluar e inferir; así como para explicar las consideraciones conceptuales, metodológicas, de criterio, de evidencias y contextuales en las cuales se basa el juicio dado” (Facione, como se citó en Campos, 2007, p. 20).

#### 3.3.1.2 Definición operacional.

El constructo de la disposición hacia el pensamiento crítico se sustenta en siete dimensiones: búsqueda de la verdad, amplitud mental, capacidad de análisis, ser sistémico, confianza en la razón, curiosidad y madurez para formular juicios, conforme se observa en la tabla 5.

Tabla 5

*Operacionalización de la variable independiente: Disposición hacia el pensamiento crítico*

Dimensiones	Ítems
Búsqueda de la verdad	1, 8, 15, 22, 29, 36, 43, 50, 57, 64
Amplitud mental	2, 9, 16, 23, 30, 37, 44, 51, 58, 65
Capacidad de análisis	3, 10, 17, 24, 31, 38, 45, 52, 59, 66
Ser sistemático	4, 11, 18, 25, 32, 39, 46, 53, 60, 67
Confianza en la razón	5, 12, 19, 26, 33, 40, 47, 54, 61, 68
Curiosidad	6, 13, 20, 27, 34, 41, 48, 55, 62, 69
Madurez para formular juicios	7, 14, 21, 28, 35, 42, 49, 56, 63, 70

Fuente: Perea (2017)

Los puntajes que se obtienen en la Escala de Disposición hacia el pensamiento crítico se clasifican, según el Baremo desarrollado por sus autores, Ecurra y Delgado (2008) en Alto, Medio Alto, Medio, Medio Bajo y Bajo.

### **3.3.2 Variable independiente 2: Habilidades sociales.**

#### **3.3.2.1 Definición conceptual.**

“un conjunto de hábitos (conductas, pensamientos y emociones) que aumentan nuestras posibilidades de mantener relaciones interpersonales satisfactorias, sentirnos bien, obtener lo que queremos y conseguir que los demás no nos impidan lograr nuestros objetivos” (Roca, 2017, p.6).

#### **3.3.2.2 Definición operacional.**

Las habilidades sociales fueron medidas mediante la Escala de Habilidades sociales adaptada por Ruiz (2006) en Trujillo, Perú, la cual evalúa seis dimensiones de las habilidades sociales: autoexpresión en situaciones sociales, defensa de sus propios derechos como consumidor, expresa enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones con el sexo opuesto, como se muestra en la tabla 6.

Tabla 6

*Operacionalización de la variable independiente: Habilidades sociales*

Dimensiones	Ítems
Autoexpresión en situaciones sociales.	1, 2, 10, 11, 19, 20, 28, 29
Defensa de sus propios derechos como consumidor.	3, 4, 12, 21, 30
Expresa enfado o disconformidad.	13, 22, 31, 32
Decir no y cortar interacciones.	5, 14, 15, 23, 24, 33
Hacer peticiones.	6, 7, 16, 25, 26
Iniciar interacciones con el sexo opuesto.	8, 9, 17, 18, 27

Fuente: Ruiz (2006)

Con ayuda del baremo adaptado por el investigador citado, las puntuaciones obtenidas se asocian a un percentil que señala el índice global del nivel de habilidades sociales o aserción del estudiante.

Si el percentil obtenido es inferior o igual a 25, el nivel de habilidades sociales es bajo; si el percentil obtenido se ubica entre 26 y 74, es medio; y, si el percentil obtenido es 75 o más, el nivel de habilidades sociales es alto.

### **3.3.3 Variable dependiente: Nivel de dominio lingüístico en LE.**

#### **3.3.3.1 Definición conceptual.**

Es el nivel de uso que tiene un estudiante respecto a las diferentes destrezas de la lengua extranjera que le sirve para desenvolverse en determinados contextos comunicativos, es decir, lo que “puede hacer” (Instituto Cervantes, 2002).

#### **3.3.3.2 Definición operacional.**

Medido a través de la prueba *Pearson English Placement Test*, el cual es un tipo de evaluación denominada adaptativa y en línea, creada por Pearson y que tiene el propósito de diagnosticar el nivel de dominio lingüístico de la lengua inglesa antes de que el estudiante inicie un programa o curso de inglés. También se utiliza para estudiantes que concluyen un nivel y se quiere conocer si alcanzaron los niveles de dominio exigidos según la Escala Global o el MCER.

Es adaptativo en tanto que el sistema en línea formula un número de preguntas de acuerdo con el nivel de conocimientos del estudiante, a más conocimiento, mayor número de preguntas. Por tal razón, el número de ítems es indeterminado. El examen evaluó cinco aspectos del dominio de la lengua: Reading (comprensión de lectura), Writing (expresión escrita), Listening (comprensión auditiva), Grammar (gramática) y Vocabulary (vocabulario) como se puede observar en la tabla 7.

Tabla 7

*Operacionalización de la variable dependiente: Nivel de dominio lingüístico en LE*

Dimensiones	Indicadores	Ítems
Comprensión De Lectura	Lee y comprende la idea principal de anuncios, revistas y periódicos. Comprende información específica en textos cortos. Comprende información específica en textos largos.	Número de ítems indeterminado.
Comprensión Auditiva	Proporciona información específica de textos orales. Comprende el significado en contexto y en detalle de diálogos cortos. Comprende textos cortos y repite o toma nota de lo que escucha.	Número de ítems indeterminado.
Expresión Escrita Gramática	Describe una escena o imagen con precisión utilizando el vocabulario apropiado. Utiliza la palabra o frase correcta para crear una oración determinada. Comprende la diferencia entre los diferentes tiempos y estructuras gramaticales. Pone las palabras en el orden correcto para lograr un sentido gramatical.	Número de ítems indeterminado. Número de ítems indeterminado.
Vocabulario	Produce palabras relacionadas con temas comunes como familia, trabajo y situaciones sociales. Usa las palabras adecuadas en contextos distintos. Comprende los diferentes significados de las palabras y cómo se relacionan con otras palabras.	Número de ítems indeterminado.

Fuente: Pearson (2016)

El puntaje obtenido en la evaluación se relaciona con el resultado de la Escala Global de inglés a nivel internacional y es equivalente el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas extranjeras.

### 3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

A continuación, se presenta las técnicas utilizadas para la recolección de datos; además, se describe las características de los instrumentos utilizados en el recojo de la información.

En primer lugar, cabe mencionar el procedimiento que se siguió para la recolección de la información:

- a. Se determinó el grupo de estudiantes a quienes se les aplicaría los instrumentos.
- b. Se convocó a los estudiantes para explicarles el motivo de la investigación y solicitarles su participación libre y voluntaria.

- c. Se solicitó la firma del consentimiento informado a quienes aceptaron participar.
- d. Se coordinó dos fechas para la aplicación de los instrumentos. En primer lugar, el primer instrumento para medir el nivel de dominio lingüístico en LE y, en segundo lugar, la disposición hacia el pensamiento crítico y las habilidades sociales en una fecha posterior.
- e. Se utilizó un laboratorio de cómputo para evaluar a todo el grupo el instrumento de la variable dependiente nivel de dominio lingüístico en lengua extranjera inglesa.
- f. En fecha posterior pero seguida se aplicaron los dos instrumentos para las variables independientes disposición hacia el pensamiento crítico y habilidades sociales.

#### **3.4.1 Técnicas de recolección de datos.**

Las técnicas utilizadas fueron la aplicación de dos escalas y una prueba en línea.

#### **3.4.2 Instrumentos para la recolección de datos.**

Se aplicaron tres instrumentos, uno por cada variable de estudio.

##### ***3.4.2.1 Instrumento para la variable independiente 1: Disposición hacia el pensamiento crítico.***

A continuación, información sobre la Escala para la disposición hacia el pensamiento crítico.

##### **a. Descripción del instrumento:**

La Escala de disposición hacia el pensamiento crítico fue construida con el modelo de Samejima por Ecurra y Delgado a partir de la estructura

conceptual de Facione, Giancarlo, Facione y Gainen (como se citó en Perea, 2017).

Los autores hallaron la validez de contenido mediante el criterio de jueces y para el análisis de cada ítem se utilizó el modelo de Samejima y la teoría clásica de los tests. Por otra parte, se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach para encontrar la confiabilidad por consistencia interna, cuyo resultado fue entre 0.95 y 0.97 (Perea, 2017).

El instrumento está compuesto por 70 ítems y evalúa siete dimensiones del pensamiento crítico: búsqueda de la verdad, capacidad de análisis, amplitud mental, confianza en la razón, ser sistemático, curiosidad y madurez para formular juicios. Los números del 1 al 7 representan las 7 categorías para los enunciados tipo Likert.

Nada	Casi nada	Ligeramente	Un poco	Bastante	Mucho	Totalmente
1	2	3	4	5	6	7

**b. Ficha técnica:**

A continuación, se presenta la información técnica del instrumento que se utilizó para medir la disposición hacia el pensamiento crítico.

Tabla 8  
*Escala de Disposición hacia el Pensamiento crítico*

Ficha técnica	
Denominación	Escala de Disposición hacia el Pensamiento Crítico
Autor	Escurra M. y Delgado A.
Procedencia	Lima, Perú
Institución	Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Administración	Individual o en grupo
Duración	20 a 30 minutos
Edad	Entre 17 y 35 años
Finalidad	Evaluar la motivación hacia el pensamiento crítico
Áreas que evalúa	Búsqueda de la verdad, amplitud mental, capacidad de análisis, confianza en el razonamiento, sistemático, curiosidad, madurez para formular juicios.
Confiabilidad	Entre 0.95 y 0.97

Fuente: Perea (2017)

La Escala de Disposición hacia el pensamiento crítico busca medir el impulso hacia el uso de las habilidades del pensamiento crítico.

### **3.4.2.2 Instrumento para la variable independiente 2: Habilidades sociales.**

A continuación, información sobre la Escala de habilidades sociales.

#### **a. Descripción del instrumento:**

La Escala de habilidades sociales contiene 33 ítems; 28 de ellos indican carencia de habilidades sociales y 5 indican lo contrario. En ella se propone cuatro alternativas de respuesta. Cuando el puntaje general es alto, el sujeto posee más habilidades sociales, así como mayor capacidad de aserción en diferentes contextos.

Se aplica en diferentes entornos tales como el educativo, clínico y de investigación con jóvenes y adultos.

La confiabilidad del instrumento muestra una consistencia interna alta, mediante un nivel de confiabilidad de 0,88 y una validez de constructo.

#### **b. Ficha técnica:**

A continuación, se presenta la información técnica del instrumento que se utilizó en la medición de las habilidades sociales.

Tabla 9

*Escala de Habilidades sociales*

Ficha técnica	
Denominación	Escala de Habilidades sociales
Autor	Adaptada por César Ruiz Alva (2006)
Procedencia	Trujillo, Perú
Institución	Universidad César Vallejo de Trujillo
Administración	Individual o en grupo
Duración	10 a 16 minutos
Edad	Adolescentes y adultos
Finalidad	Evaluar la aserción y las habilidades sociales
Áreas que evalúa	Autoexpresión en situaciones sociales, defensa de sus propios derechos como consumidor, expresa enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones con el sexo opuesto.
Confiabilidad	0.88

Fuente: Ruiz (2006)

La Escala de Habilidades sociales tiene como ámbitos de aplicación preferentes el educativo, clínico y de investigación tanto en adolescentes como en adultos.

#### **3.4.2.3 Instrumento para la variable dependiente: *Pearson Placement Test*.**

A continuación, información respecto a la prueba *Pearson Placement Test*.

##### **a. Descripción del instrumento:**

El *Pearson Placement Test* es una prueba en línea adaptativa que permite obtener un diagnóstico respecto al nivel de dominio lingüístico de un estudiante. Los resultados están alineados con el MCER, lo que permite conocer el resultado comparativo a nivel internacional.

Para determinar la fiabilidad de este examen, durante la etapa de prueba se administró la prueba a los mismos participantes dos veces luego de un corto período. Como consecuencia de dichas aplicaciones, el test y retest dieron como resultado una correlación de .861 ( $n=2,141$ ), lo que demuestra un alto nivel de consistencia con respecto a la administración de los exámenes *Pearson Placement Test*.

La herramienta de análisis psicométrico *Winsteps* también dio como resultado un estimado de confiabilidad de 0.90 ( $n=11,908$ ), por lo que se determina que existe un alto grado de confiabilidad en la administración de estos exámenes.

##### **b. Ficha técnica:**

A continuación, se presentan los datos técnicos del instrumento de la variable nivel de dominio lingüístico en inglés.

Tabla 10  
*Pearson Placement Test*

Ficha técnica	
Denominación	Pearson Placement Test
Autor	Pearson
Procedencia	Reino Unido
Institución	Pearson English
Administración	Individual o en grupo
Duración	20 a 40 minutos
Edad	Adolescentes y adultos
Finalidad	Evaluar el nivel de dominio lingüístico en inglés
Áreas que evalúa	Comprensión de lectura, expresión escrita, comprensión auditiva, gramática y vocabulario.
Confiabilidad	0.90

Fuente: Pearson (2016)

Los resultados de la prueba permiten conocer el nivel de estudiantes de comparables a nivel internacional, según la escala global, están alineados al MCER y se obtienen en un tiempo muy corto luego de la aplicación de la misma.

### **3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos**

Por la naturaleza de la investigación se aplicaron técnicas cuantitativas para el procesamiento y análisis de los datos, considerando las siguientes:

- a. Tablas y gráficos de las preguntas sociodemográficas para realizar una descripción de las características de la muestra.
- b. Análisis de regresión logística binaria (RLB), modelo no lineal que permitió analizar si la disposición hacia el pensamiento crítico y las habilidades sociales son predictoras en el nivel de dominio lingüístico de usuarios independientes.

- c. Prueba ómnibus que permite analizar si las variables independientes contribuyen en el modelo de regresión logística binaria (RLB).
- d. La sensibilidad y la especificidad como indicadores de contribución para el ajuste del modelo, lo cual permitió, a través de la curva COR, elegir, un punto de corte (probabilidad = 0,495) que hizo posible mejorar el modelo.
- e. Coeficiente de determinación de Nagelkerke, que permitió explicar el porcentaje de contribución de las variables independientes al modelo (disposición hacia el pensamiento crítico y habilidades sociales).
- f. Tabla de ganancia para el modelo final, que permitió analizar la efectividad del modelo sobre el porcentaje de usuarios independientes que se espera que puedan seguir perteneciendo a este grupo de interés.
- g. Análisis de perfil fila para analizar el porcentaje de estudiantes en los niveles de disposición hacia el pensamiento crítico (Bajo, Medio, Alto).
- h. Análisis de perfil fila para analizar el porcentaje de estudiantes en los niveles de habilidades sociales (Bajo, Medio, Alto).

## CAPÍTULO IV: RESULTADOS

En este capítulo se dan a conocer los resultados de tipo descriptivo luego de haber aplicado los instrumentos, así como los resultados teniendo en cuenta los objetivos planteados en un inicio. Finalmente, se presenta un análisis complementario, cuyos resultados son de interés para la presente investigación.

### 4.1 Resultados descriptivos

A continuación, se presentan los resultados descriptivos del presente estudio.

La tabla 11 presenta la conformación de rangos de edades que presentaron los estudiantes participantes del estudio.

Tabla 11  
*Distribución de la edad de los estudiantes*

Edad	Total	Porcentaje
18 – 20 años	25	62,5%
21 – 23 años	8	20,0%
≥ 24 años	7	17,5%
Total	40	100,0%

Fuente: Base de datos

En la tabla 11, se observa que el 62,5% de los estudiantes tienen entre 18 y 20 años, el 20,0% tiene entre 21 y 23 años y el 17,5% tienen de 24 a más años.

La tabla 12 muestra el colegio de procedencia de los estudiantes.

Tabla 12  
*Distribución de las estudiantes según el tipo de colegio*

Colegio	Total	Porcentaje
Estatad	10	25,0%
Particular	25	62,5%
Parroquial	5	12,5%
Total	40	100,0%

Fuente: Base de datos

En la tabla 12, se observa que el 62,5% de los estudiantes son de colegios particulares, el 25,0% de colegios estatales y el 12,5% son de colegios parroquiales.

La tabla 13 contiene los resultados obtenidos por estudiantes luego de aplicar el *Pearson Placement Test* clasificados de acuerdo con los niveles de dominio lingüístico compatibles con el MCER.

Tabla 13

*Distribución de las estudiantes según nivel de dominio lingüístico en LE*

Nivel de dominio lingüístico	Total	Porcentaje
A1	5	12,5%
A2	8	20,0%
A2+	8	20,0%
B1	11	27,5%
B1+	4	10,0%
B2+	3	7,5%
C1	1	2,5%
Total	40	100,0%

Fuente: Base de datos

Como se observa en la tabla 13, el mayor porcentaje obtenido por los estudiantes corresponde al nivel B1, seguido de los niveles A2+ y A2.

De manera gráfica se puede apreciar los resultados en la figura 5.

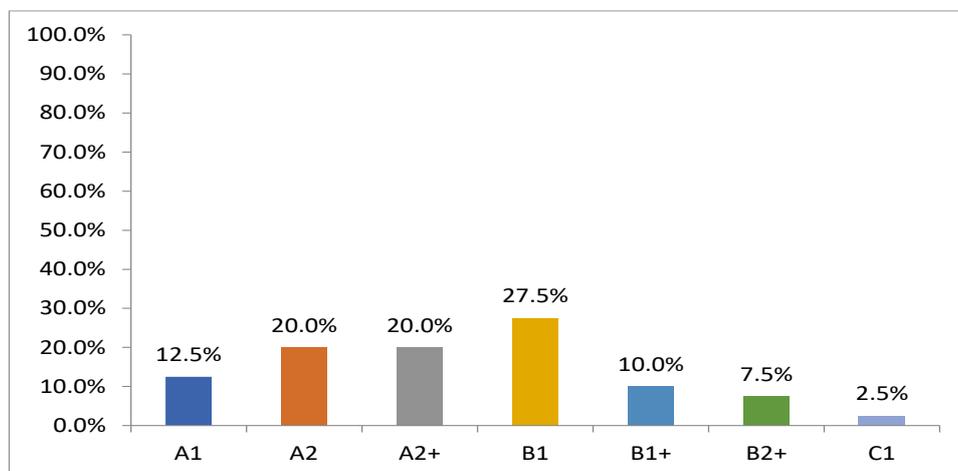


Figura 5. Distribución de los estudiantes según nivel de dominio lingüístico

La figura 5 muestra que el porcentaje que destaca es el de estudiantes con el nivel B1, con un 27%; la figura muestra también que hay un pequeño porcentaje de estudiantes con nivel C1 equivalente a tan solo el 2,5%. Por otra parte, aun cuando se trata de un grupo de estudiantes que está por iniciar un curso de traducción e interpretación, se observa un porcentaje de 12,5% de estudiantes con nivel de dominio lingüístico A1, lo cual equivale a un nivel inicial.

La tabla 14, a continuación, presenta la distribución de los estudiantes en las categorías de Usuario básico y Usuario independiente con el respectivo porcentaje luego de aplicado el test.

Tabla 14  
*Distribución de las estudiantes según tipo de usuario*

	Total	Porcentaje
Usuario básico	21	52,5%
Usuario independiente	19	47,5%
Total	40	100,0%

Fuente: Base de datos

Se observa un porcentaje mayor de usuarios básicos.

La figura 6 muestra el resultado de manera gráfica.

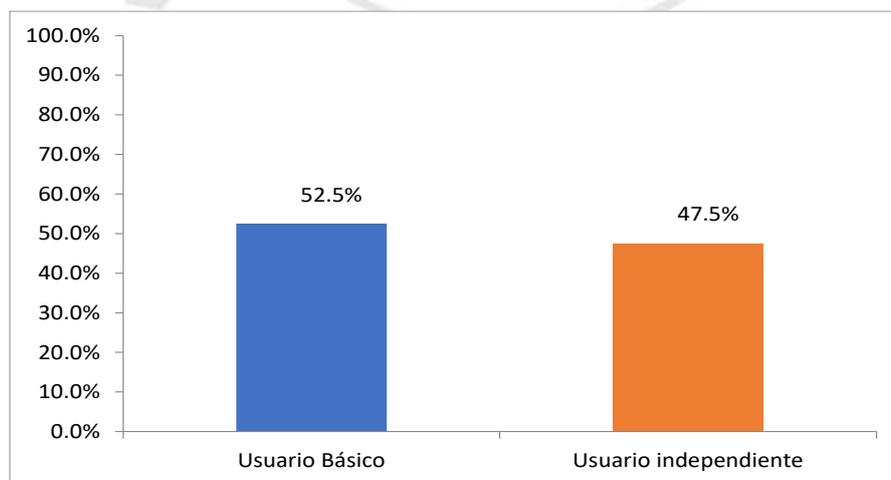


Figura 6. Distribución de los estudiantes según tipo de usuario

En la tabla 14 y figura 6, se observa que el 52,5% de los estudiantes tienen un nivel de Usuario básico, mientras que el 47,5% de los estudiantes corresponden al nivel de Usuario independiente.

#### 4.2 Resultados para la contrastación de hipótesis

La contrastación de las hipótesis se realizó a través de la técnica inferencial no paramétrica Regresión Logística Binaria (RLB), debido a que la variable dependiente es una variable cualitativa dicotómica definida como nivel de dominio lingüístico en lengua extranjera que poseen los estudiantes; a través del modelo se desea conocer hasta qué punto el nivel de dominio lingüístico en lengua extranjera está relacionado con el pensamiento crítico y las habilidades sociales.

El objetivo fue construir un modelo que permita distinguir entre estudiantes con un nivel de dominio lingüístico de usuario independiente frente a estudiantes con un nivel de dominio lingüístico de usuario básico.

##### 4.2.1 Hipótesis general.

El pensamiento crítico y las habilidades sociales influyen en el nivel de dominio lingüístico en lengua extranjera de los estudiantes de traducción e interpretación de una universidad particular de Lima.

##### a. Modelo de Regresión Logística Binaria propuesto:

$$Prob(\text{Usuario independiente}) = \frac{1}{1 + e^{-(\beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2)}}$$

**Donde:**

Variable dependiente:

Y: Nivel de dominio lingüístico en lengua extranjera

1 = Si (usuario independiente), 0 = No (usuario básico)

VARIABLES INDEPENDIENTES:

X<sub>1</sub>: Disposición hacia el pensamiento crítico

X<sub>2</sub>: Habilidades sociales

En la tabla 15 se presenta la clasificación de los estudiantes según grupo de pertenencia de la variable dependiente nivel de dominio lingüístico.

Tabla 15

*Clasificación de los estudiantes en los grupos de pertenencia de la variable dependiente nivel de dominio lingüístico en LE*

Grupo real	Pronosticado		Porcentaje correcto
	Usuario básico	Usuario independiente	
Usuario básico	13	8	61,9%
Usuario independiente	7	12	63,2%
			62,5%

Fuente: Base de datos

El modelo tiene una especificidad del 63,2% y una sensibilidad de 61,9% con las dos variables independientes y la constante, con un punto de corte de una probabilidad igual a 0,495.

Los estudiantes con un nivel de dominio lingüístico básico se pronosticaron con una precisión del 61,9% en comparación a los estudiantes con nivel de dominio lingüístico independiente, quienes se pronosticaron con una precisión del 63,2%. La clasificación correcta global es de 62,5%, la sensibilidad y la especificidad no están muy dispersas, en ambos casos es alrededor del 60%.

Además, a través de la prueba de bondad de ajuste del modelo del Hosmer y Lemeshow donde:  $\chi^2 = 3,596$  con 8 grados de libertad y con un  $P_{\text{valor}} = 0,892$ . Como  $P_{\text{valor}} > 0,05$ , se concluye que existe concordancia entre los valores observados y los valores esperados, por lo que se concluye que el modelo es el adecuado para analizar la influencia del

pensamiento crítico y de las habilidades sociales sobre el dominio lingüístico en lengua extranjera.

Tabla 16  
*Prueba Ómnibus para realizar la validez global del modelo*

	Chi_cuadrado	Grados de libertad	P_Valor
Paso	7,874	2	0,030
Bloque	7,874	2	0,030
Modelo	7,874	2	0,030

Fuente: Bases de datos

En la tabla 16 se observa que como  $P\_valor < 0,05$ , las variables independientes pensamiento crítico y habilidades sociales explican el dominio lingüístico de lengua extranjera de los estudiantes.

A continuación, la contribución al modelo de las variables pensamiento crítico y habilidades sociales, como se observa en la tabla 17.

Tabla 17  
*Contribución de las variables independientes al modelo*

Variables	Valores Estimados	Error Estándar	Estadística Wald	Grados de Libertad	P-Valor	OR Exp ( $\beta$ )
Pensamiento crítico	0,022	0,012	3,536	1	0,016*	1,022
Habilidades sociales	-0,022	0,021	1,080	1	0,299	0,978
Constante	-7,933	4,266	1,934	1	0,164	0,003

Coeficiente de Determinación de Nagelkerke = 0,214

(\*) Significativo con P valor menor a 0,05

Según los resultados mostrados en la tabla 17, las variables tienen un error estándar menor a 1 y la variable que es significativa en el modelo es pensamiento crítico ( $P\_valor < 0,05$ ), lo que indica que la probabilidad de que el estudiante pertenezca al nivel de dominio lingüístico de usuario independiente

aumenta por un factor de 1,022 puntos, mientras que la variable habilidades sociales no es determinante para que los estudiantes tengan un nivel de dominio lingüístico de usuario independiente.

El pensamiento crítico está asociado positivamente con el nivel de dominio lingüístico, los usuarios independientes con mayores puntajes en pensamiento crítico obtienen menores puntajes en habilidades sociales.

Según el coeficiente de determinación de Nagelkerke, el 21,4% de las variaciones del dominio lingüístico se ven explicadas por las variaciones del pensamiento crítico y de las habilidades sociales.

#### **b. Modelo de Regresión Logística Binaria estimada:**

***Prob (Usuario independiente)***

$$= \frac{1}{1 + e^{-(7,933 - 0,022\text{pensamiento crítico} + 0,022\text{habilidades sociales})}}$$

Los resultados de la regresión logística confirman que el pensamiento crítico y las habilidades sociales se relacionan a la probabilidad de que un estudiante tenga un nivel de dominio lingüístico de usuario independiente.

A continuación, se presenta la gráfica de la curva COR con la finalidad de mejorar la sensibilidad (indica el porcentaje de estudiantes con nivel de dominio lingüístico de usuario básico) y la especificidad (indica el porcentaje de estudiantes con nivel de dominio lingüístico de usuario independiente).

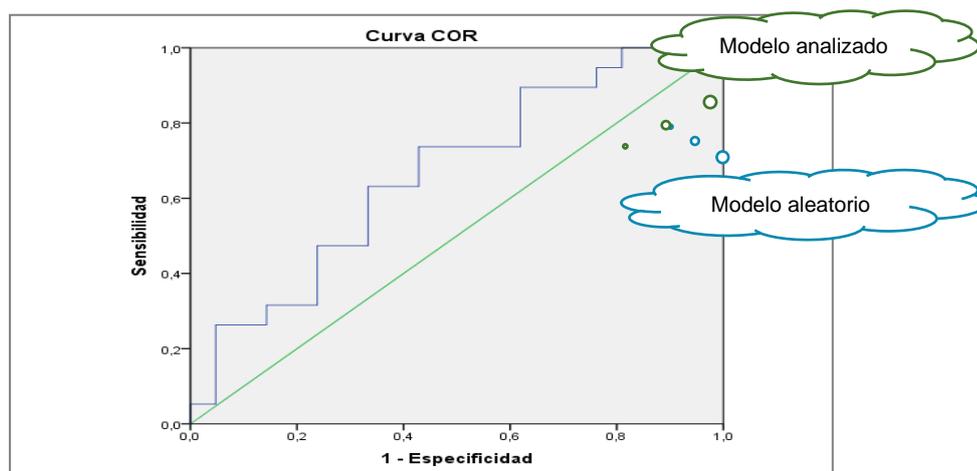


Figura 7. Curva COR para evaluar el modelo

En la figura 7 se observa que el modelo analizado está sobre la línea por lo que se concluye que el modelo proporciona un buen ajuste.

Una vez evaluado el modelo a través de la curva COR, fue importante analizar la tabla de ganancia la cual proporciona un resumen útil de la efectividad del modelo para identificar aquellos estudiantes que posiblemente den una respuesta de interés al nivel de dominio lingüístico.

A continuación, se presenta la tabla 18 de ganancia para el modelo final.

Tabla 18

*Tabla de ganancia para el modelo final*

Grupo de quintiles basados en las probabilidades pronosticadas del modelo de RL	Número de casos en cada grupo	Porcentaje esperado del total de respuestas positivas del modelo estimado	Porcentaje esperado de respuestas positivas modelo aleatorio	
Nivel de dominio lingüístico	1	8	<b>26,3%</b>	20,0%
	2	8	<b>21,1%</b>	20,0%
Usuario independiente	3	8	<b>26,3%</b>	20,0%
	4	8	15,8%	20,0%
	5	8	10,8%	20,0%
Total	40	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Base de datos

Como se puede apreciar en los resultados que se muestran en la tabla 18, en la primera quintila (1) se observa que el 20% más prometedor de la muestra contiene el 26,3% de los encuestados positivos, la segunda quintila (2) contiene el 21,1% y la tercera quintila tiene un 26,3% de los encuestados positivos.

De esta manera, del 60% de los estudiantes con nivel de dominio lingüístico en lengua extranjera clasificados como usuarios independientes, se espera que el pensamiento crítico y las habilidades sociales influya en el 73,7% de ellos.

También se puede observar en la tabla 18 que para las quintilas 4 y 5, el retorno está por debajo del modelo aleatorio; esto quiere decir que está por debajo del porcentaje esperado de respuestas positivas al modelo (menor a 20,0%).

#### **4.2.2 Hipótesis específica 1.**

Las dimensiones del pensamiento crítico influyen en el nivel de dominio lingüístico en lengua extranjera de los estudiantes de traducción e interpretación de una universidad particular de Lima.

Se observa en la tabla 19 la contribución que presenta cada una de las dimensiones de pensamiento crítico en el modelo.

Tabla 19

Contribución de las dimensiones del pensamiento crítico al modelo

Dimensiones de pensamiento crítico	Valores Estimados	Error Estándar	Estadística Wald	Grados de Libertad	P-Valor	OR Exp ( $\beta$ )
Búsqueda de la verdad	0,102	0,093	1,198	1	0,024*	1,107
Amplitud mental	-0,080	0,087	0,841	1	0,359	0,923
Capacidad de análisis	0,041	0,081	0,253	1	0,015*	1,042
Ser sistemático	0,008	0,077	0,010	1	0,020*	1,008
Confianza en la razón	0,057	0,095	0,362	1	0,047*	1,059
Curiosidad	0,106	0,096	1,220	1	0,039*	1,112
Madurez para formular juicios	-0,027	0,086	0,094	1	0,759	0,974
Constante	-10,364	4,910	4,456	1	0,035	0,000

Coeficiente de Determinación de Nagelkerke = 0,221

(\*) Significativo con P\_valor menor a 0,05

Según los resultados mostrados en la tabla 19, se aprecia que las variables tienen un error estándar menor a 1.

La contribución de las dimensiones de pensamiento crítico en el modelo mostró que las dimensiones búsqueda de la verdad, capacidad de análisis, ser sistemático, confianza en la razón y curiosidad fueron significativas (P\_valor < 0,05). Para este caso el modelo del nivel de dominio lingüístico estimó el 55% de los casos.

Según el coeficiente de determinación de Nagelkerke, el 22,1% de las variaciones del dominio lingüístico se ven explicadas por las variaciones de las dimensiones búsqueda de la verdad, capacidad de análisis, ser sistemático, confianza en la razón y curiosidad.

#### 4.2.3 Hipótesis específica 2.

Las dimensiones de las habilidades sociales influyen en el nivel de dominio lingüístico en lengua extranjera de los estudiantes de traducción e interpretación de una universidad de Lima.

En la tabla 20 se observa la contribución de cada una de las dimensiones de las habilidades sociales al modelo.

Tabla 20

*Contribución de las dimensiones de las habilidades sociales al modelo*

Dimensiones de habilidades sociales	Valores Estimados	Error Estándar	Estadística Wald	Grados de Libertad	P-Valor	OR Exp ( $\beta$ )
Autoexpresión en situaciones sociales	0,459	0,199	5,314	1	0,021*	1,582
Defensa de sus propios derechos como consumidor	-0,329	0,186	3,125	1	0,077	0,719
Expresa enfado o disconformidad	0,262	0,201	1,169	1	0,192	1,299
Decir no y contar interacciones	-0,223	0,145	2,366	1	0,124	0,800
Hacer peticiones	-0,102	0,150	0,465	1	0,495	0,903
Iniciar interacciones con el sexo opuesto	-0,349	0,223	2,440	1	0,118	0,705
Constante	1,141	2,341	0,238	1	0,626	3,130

Coeficiente de Determinación de Nagelkerke = 0,359

(\*) Significativo con P\_valor menor a 0,05

Según los resultados mostrados en la tabla 20, se aprecia que las variables tienen un error estándar menor a 1 y que la dimensión de las habilidades sociales que influye en el modelo es autoexpresión en situaciones sociales ( $P\_valor < 0,05$ ). El modelo del nivel de dominio lingüístico estimó el 67,5% de los casos.

Según el coeficiente de determinación de Nagelkerke, el 35,9% de las variaciones del nivel de dominio lingüístico se ven explicadas por las variaciones de la dimensión autoexpresión en situaciones sociales.

### 4.3 Resultados complementarios

La tabla 21 muestra los perfiles de los niveles de pensamiento crítico, según el tipo de usuario.

Tabla 21

*Perfiles de niveles de pensamiento crítico, según tipo de usuario*

Niveles de Pensamiento crítico	Usuario				Total Perfiles fila	
	Básico		Independiente		F	%
	F	%	F	%	F	%
Bajo	5	83,3	1	16,7	6	100
Medio	15	53,6	13	46,4	28	100
Alto	1	16,7	5	83,3	6	100

Muestra = 40

Según la tabla 21, de un total de 6 estudiantes que obtuvieron un nivel bajo de pensamiento crítico el 83,3% son usuarios básicos y el 16,7% son usuarios independientes.

De un total de 28 estudiantes que obtuvieron un nivel medio de pensamiento crítico, el 53,6% son usuarios básicos y el 46,4% son usuarios independientes.

De 6 estudiantes que obtuvieron un nivel alto de pensamiento crítico, el 16,7% son usuarios básicos y el 83,3% corresponde a usuarios independientes.

Tabla 22

*Perfiles de niveles de habilidades sociales según tipo de usuario*

Niveles de Habilidades sociales	Usuario				Total Perfiles fila	
	Básico		Independiente		F	%
	F	%	f	%		
Bajo	4	50,0	4	50,0	8	100
Medio	11	50,0	11	50,0	22	100
Alto	6	60,0	4	40,0	10	100

Muestra = 40

Según la tabla 22, de un total de 8 estudiantes que obtuvieron un nivel bajo en habilidades sociales el 50,0% son usuarios básicos y el 50,0% son usuarios independientes.

De un total de 22 estudiantes que obtuvieron un nivel medio en habilidades sociales, el 50,0% son usuarios básicos y el 50,0% son usuarios independientes.

De 10 estudiantes que obtuvieron un nivel alto en habilidades sociales, el 60,0% son usuarios básicos y el 40,0% son usuarios independientes.

## CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El objetivo principal de la presente investigación fue determinar la influencia de la disposición hacia al pensamiento crítico y las habilidades sociales en el nivel de dominio lingüístico en lengua extranjera de los estudiantes de la carrera de traducción e interpretación de una universidad de Lima, teniendo en cuenta que la disposición hacia el pensamiento crítico es entendida de acuerdo a Ecurra y Delgado (como se citó en Zapater, 2019) como una motivación de tipo interno y constante que despierta la curiosidad de la persona por saber poniendo en práctica sus habilidades críticas; las habilidades sociales se asumen como las conductas que se pueden observar, pero también pensamientos y emociones que contribuyen con el mantenimiento de relaciones interpersonales adecuadas (Roca, 2017); y el nivel de dominio lingüístico se entiende como el nivel de uso de las diferentes destrezas de la lengua extranjera que le sirven a un usuario para comunicarse en determinados contextos.

A continuación, se presentará la discusión de los resultados hallados en el estudio.

Con respecto al nivel de dominio lingüístico en lengua extranjera inglesa, los resultados muestran que el 47.5 % de la muestra tiene el nivel de usuario independiente, es decir, es el porcentaje estimado de estudiantes que tendrá más probabilidades de tener éxito en las asignaturas de la carrera, mientras que, según los resultados del estudio, hay un porcentaje mayor, el 52.5 %, que se asocia al nivel de usuario básico.

El primer resultado se sustenta en Cerezo (2019b) quien sostiene que se parte de la base de que el estudiante ya cuenta con las competencias lingüístico-culturales suficientes en LE cuando accede a los cursos de traducción, para más adelante poder enfrentarse al material a traducir o interpretar, pues será más competente en esas tareas cuanto mejor conozcan los sistemas de lengua. En esa línea, Singer, Rubio M. y Rubio R. (2019) destacan algunas representaciones de estudiantes de traducción en el aprendizaje de una lengua extranjera, tales como la navegación en el espacio virtual y el acceso a recursos multimodales como espacios de aprendizaje más allá del aula, lo cual evidencia la necesidad de los mismos estudiantes de tener un protagonismo en el desarrollo de las tareas y actividades de LE. Por último, Miguel (2018) refuerza lo anteriormente mencionado cuando señala que los alumnos de traducción se inician en dicha actividad a partir de un buen nivel en LE, la cual deben perfeccionar con el fin último de llevar a cabo una traducción correcta.

Sin embargo, la responsabilidad sobre el logro del nivel de dominio lingüístico de los estudiantes también recae en las facultades y en la manera como se enseñan los cursos de LE para futuros traductores, por lo que el respaldo en este sentido se encuentra en Cerezo (2019a) quien plantea la necesidad de hacer ciertos ajustes respecto a la metodología utilizada en la enseñanza/aprendizaje de la lengua B para futuros traductores y de considerar los parámetros que justifican el uso de un enfoque con propósitos específicos, vale decir, que tenga en cuenta el contexto, cómo abordar las destrezas de la lengua, los materiales a utilizar, el estudio de los géneros textuales y, por supuesto, el perfil del docente; además, Cerezo (2019a) manifiesta la

necesidad de poner al estudiante de LE para la traducción, en contacto con una amplia gama de textos, adaptados en un inicio, y paulatinamente similares a los que enfrentará en el futuro en sus cursos de traducción lo cual implica el contacto con un lenguaje real así como con ítems léxicos más frecuentes. Por su parte, Cruz (2017) encontró que, en España, muchas universidades que forman traductores enseñan la LE con énfasis en el análisis lingüístico, semántico y morfosintáctico de los textos, descuidándose los aspectos culturales, las tipologías textuales o la fonología y fonética de estos.

Otra investigación que respalda los resultados observados en este aspecto pertenece a De Paz (2017) quien luego de aplicar el enfoque metodológico del MCER en la enseñanza del inglés a estudiantes del primer ciclo de la carrera de traducción e interpretación encuentra una optimización significativa del desarrollo de la competencia lingüística del idioma inglés. Por último, la investigación de Cifuentes (2017) corrobora los resultados en la medida que muestran que una de las diez competencias fundamentales que se espera en el traductor e intérprete es la de ser capaz de comunicarse de manera oral y escrita en, al menos, dos LE.

Con relación a la hipótesis general, los resultados señalan que el pensamiento crítico está asociado positivamente con el nivel de dominio lingüístico, mientras que las habilidades sociales no son determinantes para que los estudiantes adquieran un nivel de usuario independiente.

Si bien no se encontraron investigaciones que relacionaran las tres variables, los antecedentes similares nos presentan algunos resultados interesantes para esta discusión. Perea (2017) encuentra que no existe correlación entre el pensamiento crítico y el rendimiento académico. Sin

embargo, sí halla correlación negativa y significativa con respecto a una de las dimensiones del pensamiento crítico, es decir, con respecto a la dimensión Curiosidad, y concluye que sin dejar de considerar favorable a la curiosidad intelectual de un estudiante ante un tema distinto al que se está desarrollando, se debe cuidar su atención y concentración para beneficiar el rendimiento académico.

Contrariamente a la investigación de Perea, el resultado del presente estudio con respecto a la dimensión Curiosidad fue positivo con un P\_valor de 0,039, inferior a 0,05 por lo que se concluye que es una dimensión que sí influye en el nivel de dominio lingüístico. El resultado es corroborado con el aporte teórico de Berenguer (como se citó en Miguel, 2018) quien afirma que uno de los principios educativos que debe sostener la enseñanza de las lenguas es relacionar los contenidos de aprendizaje con la experiencia e intereses de los alumnos, lo cual despierta la curiosidad intelectual en ellos para que el aprendizaje sea más profundo y, por lo tanto, significativo. Asimismo, Miguel (2018) propone que cuando se prepare una actividad ya sea de comprensión o producción oral o escrita, el docente está en la posibilidad de guiar la atención de los estudiantes hacia un rasgo específico de la lengua o la cultura que despierte su curiosidad y, al mismo tiempo que adquieren la lengua, incrementan el bagaje cultural necesario que la acompaña.

Con respecto a los resultados de la hipótesis específica 1 del presente estudio se encuentra que las dimensiones del pensamiento crítico que más influyen en el nivel de dominio lingüístico son búsqueda de la verdad, capacidad de análisis, ser sistemático, confianza en la razón y curiosidad pues obtuvieron un P\_valor < 0,05, lo cual las hace significativas. Dicho resultado lo

sustenta Clouet (2010) cuando señala que en la actualidad el aprendiz puede, a través del internet, satisfacer su curiosidad de información por lo que es necesario que desarrolle nuevas competencias como el manejo de las estrategias de búsqueda, el desarrollo del sentido crítico frente a lo que se encuentra en la red y la gestión eficaz de la información que le permita tomar decisiones adecuadas.

Por otro lado, los resultados de la hipótesis específica 1 de este estudio señalan que las dimensiones capacidad de análisis, búsqueda de la verdad, ser sistemático y confianza en la razón son las que más influyen en el nivel de dominio lingüístico en estudiantes de traducción e interpretación, lo que se sostiene con el estudio de Lévano (2016) quien comprobó sus hipótesis con respecto a la eficacia de un programa para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de traducción, especialmente en lo referido a la capacidad para resolver problemas, evaluar traducciones y autoevaluar traducciones, pues el uso de la razón para analizar la información, así como la argumentación de las ideas, permiten llegar a afirmaciones que luego se pueden evaluar.

Los resultados de este estudio con respecto a la dimensión búsqueda de la verdad y capacidad de análisis se relacionan con Cifuentes (2017) quien encontró que una de las competencias que debía tener el egresado de la carrera de traducción e interpretación para una mayor empleabilidad era la capacidad de formular razonamientos críticos a través de la argumentación y el diálogo, competencia que ocupaba un lugar importante, especialmente desde la perspectiva del profesorado.

Asimismo, los resultados del estudio con respecto a la influencia del pensamiento crítico sobre el nivel de dominio lingüístico para futuros

traductores se sostienen con los resultados obtenidos por Azin y Trabizi (2016) quienes encontraron que, a mayor nivel de pensamiento crítico de parte de los estudiantes, se observan mejores resultados en las notas obtenidas luego de la evaluación de los textos traducidos. Y se corrobora el resultado de la dimensión Capacidad de análisis en este estudio que obtuvo un P\_valor de 0,015, lo cual indica su significatividad, al igual que en la investigación de Azin y Tabrizi (2016) que hallaron que la habilidad de analizar obtuvo mayor correlación con el resultado en la evaluación de las traducciones.

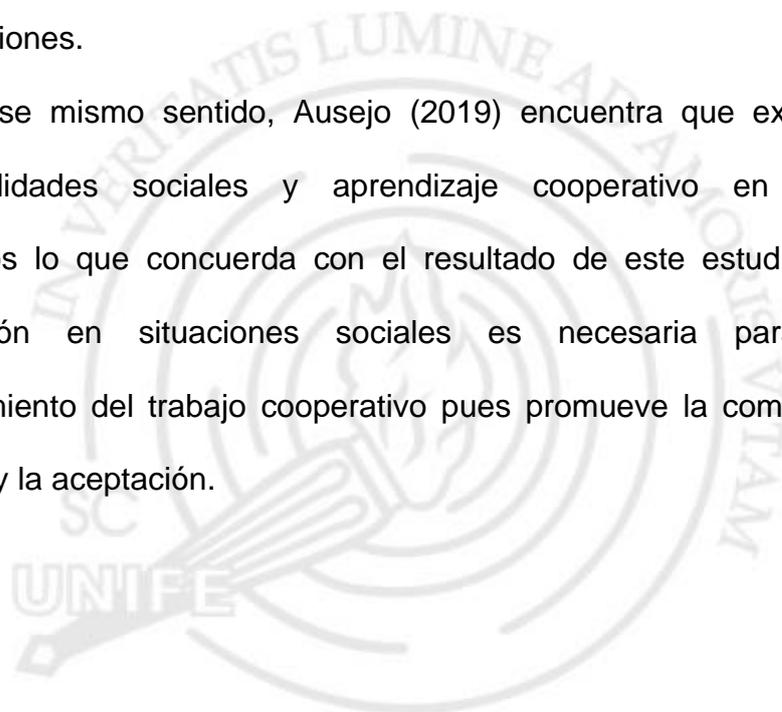
Por su parte, Montoya (2016) corrobora los resultados obtenidos con respecto a las dimensiones búsqueda de la verdad, capacidad de análisis y ser sistemático pues diseña actividades que mejoran el proceso de enseñanza de la traducción a fin de fortalecer la competencia documental, parte de la competencia traductora. Los ejercicios se enfocaron en la identificación y clasificación de problemas traductológicos, de técnicas de análisis documental, así como de clasificación de fuentes de información. Como señala Berenguer (como se citó en Miguel, 2018), el trabajo traductor exige el uso de diccionarios y de una serie de recursos documentales que el estudiante debe saber buscar para luego analizar y organizarlos; asimismo, debe aprender a utilizar dichos recursos desde las clases de lenguas extranjeras donde puede empezar a analizar las abreviaturas y símbolos más usados, así como diferenciar las acepciones de las palabras.

Por último, el presente estudio ha obtenido como resultado que la dimensión de las habilidades sociales que tiene influencia en el nivel de dominio lingüístico es la autoexpresión en situaciones sociales, con un P\_valor de 0.021, lo cual de alguna forma se confirma con lo que señala Rumiche

(2019) respecto a la importancia que tienen las habilidades sociales en el perfil del traductor según lo indica la demanda del mercado laboral en tanto que mejora el producto el proceso y la persona.

El mismo resultado se comprueba con Cifuentes (2017) quien a través de su estudio mostró que una de las diez competencias principales que reconocen los profesionales y empleadores es la de relacionarse con otras personas del mismo campo profesional o de otros, y trabajar en equipo en contextos nacionales e internacionales, lo cual requiere de la autoexpresión en estas situaciones.

En ese mismo sentido, Ausejo (2019) encuentra que existe relación entre habilidades sociales y aprendizaje cooperativo en estudiantes universitarios lo que concuerda con el resultado de este estudio ya que la autoexpresión en situaciones sociales es necesaria para el buen desenvolvimiento del trabajo cooperativo pues promueve la comunicación, la asertividad y la aceptación.



## CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo se presentan las conclusiones generales obtenidas a partir del estudio; seguidamente, se exponen algunas recomendaciones que se derivan del mismo.

### 6.1 Conclusiones

En base a lo expuesto a lo largo del estudio, se puede concluir en lo siguiente:

1. La disposición hacia el pensamiento crítico influye significativamente en el nivel de dominio lingüístico en lengua extranjera de los usuarios independientes, mientras que las habilidades sociales no influyen significativamente.
2. La capacidad de análisis, búsqueda de la verdad, confianza en la razón, curiosidad y ser sistemático son las dimensiones de la disposición hacia el pensamiento crítico que influyen significativamente en el nivel de dominio lingüístico de los estudiantes de la carrera de traducción e Interpretación.
3. La autoexpresión en situaciones sociales es la dimensión de las habilidades sociales que influye significativamente en el nivel de dominio lingüístico de los estudiantes de la carrera de traducción e interpretación.
4. El nivel de pensamiento crítico que prevalece en la muestra es el nivel bajo para el usuario básico, seguido del nivel medio; en el caso del usuario independiente, prevalece es el nivel alto.
5. En las habilidades sociales prevalece el nivel bajo y medio en usuarios básicos e independientes; el nivel alto prevalece en el usuario básico.

## 6.2 Recomendaciones

Luego de realizado el estudio, se presenta algunas recomendaciones a tener en cuenta en futuras investigaciones.

1. Con la finalidad de tener un perfil más completo de los estudiantes de la carrera en los primeros años de su formación, se podría ampliar la investigación considerando una muestra de estudiantes de los cuatro primeros ciclos de estudios.
2. En vista que el pensamiento crítico favorece el aprendizaje de las lenguas extranjeras, así como el trabajo traductor, sería conveniente elaborar programas de intervención de pensamiento crítico desde los primeros ciclos de estudios, especialmente en los cursos de lenguas extranjeras, a fin de desarrollar este tipo de pensamiento en los estudiantes.
3. Por tratarse de una destreza primordial en el quehacer del traductor e intérprete, así como muy requerido en el profesional del mundo de hoy, se sugiere la inclusión del pensamiento crítico como un eje transversal de las asignaturas del plan de estudios de la carrera de traducción e interpretación.
4. Se debe ahondar en el estudio de la variable habilidades sociales, especialmente en lo referido a autoexpresión en situaciones sociales y otras variables como trabajo en equipo o comunicación intercultural, para conocer las posibles relaciones entre ellas y las características del grupo en ese sentido.
5. Las habilidades sociales del usuario básico deben potenciarse a fin de que se mantengan o mejoren en el nivel de usuario independiente y contribuyan con el desarrollo de la competencia traductora.

## REFERENCIAS

- Aguilar, G., Peter, M. y Aragón, L. (2015). *Desarrollo de Habilidades Sociales en niños y adolescentes*, México D.F., México, Trillas.
- Arilla, P. (2015). *Fuentes de información para la traducción de documentos académicos* (tesis de grado.). Universitat Autònoma de Barcelona, España. Recuperado de [https://ddd.uab.cat/pub/tfg/2015/tfg\\_26405/ARILLA\\_MEDIAVILLA\\_PATRICIA\\_1275360\\_TFGTI1415.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tfg/2015/tfg_26405/ARILLA_MEDIAVILLA_PATRICIA_1275360_TFGTI1415.pdf)
- Ausejo, J. (2019). *El aprendizaje cooperativo relacionado con las habilidades sociales en estudiantes de la especialidad de lengua, comunicación e idioma inglés de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho* (tesis de doctorado). Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Huacho, Perú. Recuperado de <http://repositorio.unjpsc.edu.pe/bitstream/handle/UNJFSC/3004/Jos%c3%a9%20Luis%20Ausejo%20S%c3%a1nchez%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Azin, N. & Tabrizi, H. (2016). The Relationship between Critical Thinking Ability of Iranian English Translation Students and their Translation Ability. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(3), 541-548. Recuperado de <http://academypublication.com/ojs/index.php/tpls/article/view/tpls0603541548/653>
- Ballesteros, D., Castro, G. & Torres, J. (2018). *El Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia para desarrollar habilidades de pensamiento crítico: Situaciones del uso de la lengua extranjera inglés en un contexto real* (tesis de grado). Universidad Uniagustiniana, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.uniagustiniana.edu.co/bitstream/handle/123456789/701/BallesterosDelgadillo-DianaPatricia-2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- British Council (2015). *Inglés en el Perú. Un Análisis de las políticas, las percepciones y de los factores de influencia*. Recuperado de [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4\\_uibd.nsf/318A8FA6AC9F382105257F3E00611BB9/\\$FILE/Ingl%C3%A9s\\_en\\_el\\_Per%C3%BA.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/318A8FA6AC9F382105257F3E00611BB9/$FILE/Ingl%C3%A9s_en_el_Per%C3%BA.pdf)
- British Council (2016). *The Reform of the Peruvian University System: Internationalisation, Progress, Challenges and Opportunities*. Recuperado de [https://www.britishcouncil.pe/sites/default/files/the\\_reform\\_of\\_the\\_peruvian\\_university\\_system\\_interactive\\_version\\_23\\_02\\_2017.pdf](https://www.britishcouncil.pe/sites/default/files/the_reform_of_the_peruvian_university_system_interactive_version_23_02_2017.pdf)

- British Council (2019). *Habilidades en inglés en sectores productivos clave en el Perú*. Recuperado de: <https://www.britishcouncil.pe/ingles-sectores-productivos-clave-peru>
- Caballo, V. (2007). *Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Recuperado de <http://cideps.com/wp-content/uploads/2015/04/Caballo-V.-Manual-de-evaluaci%C3%B3n-y-entrenamiento-de-las-habilidades-sociales-ebook.pdf>
- Camargo, L., y Useche, J. (2015). Las preguntas como herramientas intelectuales para el desarrollo de un pensamiento crítico. *Redhecs*, 20(10), 145-156. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6844565>
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Cerezo, E. (2019a). Lenguas extranjeras con fines traductológicos: en busca de su propia identidad. *Quaderns Revista de Traducció* (26), 239-254. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6968499>
- Cerezo, E. (2019b). Sistematización de competencias en la enseñanza de la lengua B para traducción e interpretación en el EEES a partir de un modelo de competencia traductora. *MonTI*, (11), 77-107. <http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.3>
- Chaia, M.C. (2017). La formación de traductores en las universidades públicas argentinas. *Synergies Argentine*, (5), 93-108. Recuperado de [https://www.academia.edu/38502415/La\\_formaci%C3%B3n\\_de\\_traductores\\_en\\_las\\_universidades\\_p%C3%BAblicas\\_argentinas](https://www.academia.edu/38502415/La_formaci%C3%B3n_de_traductores_en_las_universidades_p%C3%BAblicas_argentinas)
- Cifuentes, P. (2017). Las diez competencias fundamentales para la empleabilidad según egresados, profesorado y profesionales de la traducción y de la interpretación. *Quaderns, Revista de Traducció*, (24), 197-216.
- Clouet, R. (2010). *Lengua inglesa aplicada a la traducción: Una propuesta curricular adaptada al espacio europeo de educación superior*. Granada, España: Interlingua.
- Cruz, 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. Recuperado de <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/583/587>
- De la Puente, Y. (2015). La enseñanza del idioma inglés en el Sistema Educativo Peruano y su importancia. *Conocimientos Amazónicos*, 6(2): 151-156. Recuperado de <https://docplayer.es/61421744-La-ensenanza-del-idioma-ingles-en-el-sistema-educativo-peruano-y-su-importancia.html>

- Delgado, A., Ecurra, L., Atalaya, M., Pequeña, J., Cuzcano, A., Rodríguez, R., y Álvarez, D. (2016). Las habilidades sociales y el uso de redes sociales virtuales en estudiantes Universitarios de Lima Metropolitana. *Persona*, (19), 55-75. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147149810004.pdf>
- De Paz, E. (2017). *El Enfoque metodológico del Marco Común Europeo de Referencia en el Desarrollo de la competencia lingüística del idioma inglés en los estudiantes universitarios* (tesis doctoral). Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú. Recuperada de [http://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/3598/depa\\_z\\_bem.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/3598/depa_z_bem.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Dummet, P. & Hughes, J. (2019). *Critical Thinking in ELT*. Boston, USA: National Geographic Learning.
- Education First, EF (2020). *EF – EPI, Índice EF de nivel de inglés*. Recuperado de <https://www.ef.com.es/epi/downloads/>
- Escudero, J. y Trillo, F. (2015). Un análisis crítico del Espacio Europeo de Educación Superior como reforma de la enseñanza universitaria: los programas Verifica y Docencia en el contexto español. *Educación en Revista*, (57), 81-97. DOI: 10.1590/0104-4060.42112
- Espinosa, B. (2017). *Aproximación a la enseñanza/aprendizaje de la ortología del español como L2 en el Grado de Traducción e Interpretación* (tesis de grado). Universidad de Valladolid, Soria, España. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/28692>
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico. ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assessment*. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Flores, E., García, M., Calsina, W. y Yapuchura, A. (2016). Las habilidades sociales y la comunicación interpersonal de los estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano, Puno. *Comunicación*, 7(2), 5-14. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/comunica/v7n2/a01v7n2.pdf>
- García, I. (2015). *El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de las habilidades sociales en un entorno CLIL* (tesis de grado). Universidad de Valladolid, Palencia, España. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/15868/TFG-L%201159.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gómez, L. (2016). *Empoderamiento, autonomía y pensamiento crítico en las aulas de lenguas extranjeras. Indagaciones en la educación superior colombiana*. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.
- Gómez, N. (2019). La formación de traductores en Hispanoamérica: un vistazo a los programas de grado en traducción en seis instituciones de

Argentina, Colombia y Venezuela. *Mutatis Mutandis*, 12(1), 11-50. DOI: 10.27533/udea.mut.v12n1a01

- Gutiérrez, S. (2016). La competencia intercultural en la profesión del traductor: aproximación desde la formación de traductores y presentación de un estudio de caso. *Trans*, 20, 57-74. Recuperado de <https://revistas.uma.es/index.php/trans/article/view/2064/1960>
- Holst, I., Barrera, Y., Gómez, G. y Degante, A. (2017). Las habilidades sociales y sus diferencias en estudiantes universitarios. *Vertientes*, 20(2), 22-29. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/vertientes/article/view/67164/59023>
- Huamán, M. (2017). *Hábitos de estudio en estudiantes de un centro preuniversitario de una universidad de Lima Metropolitana* (tesis de grado). Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/1376/TRAB.SUFIC.PROF.%20HUAM%C3%81N%20DEZA%2C%20MARIA%20ISABEL.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Iriti, G. (2019). *La Competencia instrumental del traductor* (tesis de maestría). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de [https://ddd.uab.cat/pub/trerecpro/2019/hdl\\_2072\\_360023/liriti\\_Giovanni\\_TFM2019.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/trerecpro/2019/hdl_2072_360023/liriti_Giovanni_TFM2019.pdf)
- Instituto Cervantes (2002). Marco Común Europeo para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Janebi, M., Davoudi, M. & Dabbagh, A- (2015). Critical Thinking Instruction in Iran's ELT Curriculum: To Be or Not to Be. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 3(4), 29-41. Recuperado de <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/40175993/3-3-4-15.pdf?1447949126=&response-content->
- Jiménez, A. (2018). *Introducción a la traducción*. London, UK: Routledge.
- Lertola, J. (2018). De la traducción a la traducción audiovisual en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Trans*, (22), 185-202. Recuperado de <https://revistas.uma.es/index.php/trans/article/view/3217/5104>
- Lévano, S. (2020). Pensamiento crítico y adquisición de la competencia estratégica en estudiantes de traducción. *Educación*, 29(56), 73-94. doi: <https://doi.org/10.18800/educacion.202001.004>
- Lévano, S. (2016). *Efectos del Programa 'Pensar Críticamente' en la adquisición de la competencia estratégica* (tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú.

Recuperado de  
<http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1617/TD%20PE%201659%20L1%20-%20Levano%20Castro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- López-Novoa, I., Padilla-Guzmán, M., Juárez-De La Cruz, M., Gallarday-Morales S. y Uribe, Y. (2020). Pedagogía Universitaria Basada en Competencias para Desarrollar Habilidades del Pensamiento Crítico en Estudiantes de la Ciudad de San Martín. *Propósitos y Representaciones*, 8(3). doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.561>
- Miguel, I. (2018). *Enseñanza de la traducción: Estrategias y Metodologías* (tesis de grado). Universidad de Valladolid, Soria, España. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/33975/TFG-O-1425.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Montoya, M. (2016). *La importancia de la documentación como tema transversal en los planes de estudio de la licenciatura en traducción de la Facultad de Idiomas de la UABC*, (tesis doctoral). Universidad de Granada, España. Recuperada de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/41753/1/25624908.pdf>
- Mujica, A. (2015). *La relevancia de la distancia social en la motivación en el aula de idiomas: un modelo de intervención educativa*, (tesis doctoral). Universidad de Córdoba, España. Recuperada de <https://helvia.uco.es/handle/10396/12495>
- Nájera, S. (2016). Integrando el pensamiento crítico. *Innova Research Journal*, 1(3), 13-20. DOI: <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n3.2016.14>
- Navarro, G., Vaccarezza, G., González, M. y Catalán, R. (2015). *Construcción de conocimiento en Educación Superior*. Concepción, Chile: Sello Editorial Universidad de Concepción. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/297758491\\_Construccion\\_de\\_conocimiento\\_en\\_educacion\\_superior\\_Educacion\\_de\\_competencias\\_genericas\\_en\\_la\\_Universidad\\_de\\_Concepcion\\_Chile](https://www.researchgate.net/publication/297758491_Construccion_de_conocimiento_en_educacion_superior_Educacion_de_competencias_genericas_en_la_Universidad_de_Concepcion_Chile)
- Núñez-López, S., Ávila-Palet, J. y Olivares-Olivares, S. (2017). El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. 7(23). 84 – 103. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v8n23/2007-2872-ries-8-23-00084.pdf>
- Pearson (2016). *Placement Test Information Booklet*. Recuperado de <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/english/SampleMaterials/Digital/Placement-test-information.pdf>
- Perea, L. (2017). *Disposición hacia el pensamiento crítico y su relación con el rendimiento académico en estudiantes del curso de metodología de la investigación de una universidad privada de Lima metropolitana* (tesis de maestría). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.

- Recuperado de  
[http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/945/Disposicion\\_Pe  
rea%20Romero%2c%20Lizette.pdf?sequence=3&isAllowed=y](http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/945/Disposicion_Pe<br/>rea%20Romero%2c%20Lizette.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Pérez, N., y Oramas, E. (2019). El intérprete como mediador cultural: influencia y éxito en la calidad de la interpretación simultánea. *Islas* 61(192), 81-92. Recuperado de <http://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/1154/915>
- Roca, E. (2017). *Autoestima y Habilidades Sociales*. Recuperado de: <https://eliarocapsicologa.files.wordpress.com/2017/04/taller-empatc3ada-y-habilidades-sociales-30-3-171.pdf>
- Ruiz, C. (2006). *Escala de Habilidades Sociales*. Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú. Recuperado de [https://www.academia.edu/10882960/ESCALA\\_DE\\_HABILIDADES\\_SOCIALES\\_EHS](https://www.academia.edu/10882960/ESCALA_DE_HABILIDADES_SOCIALES_EHS)
- Rumiche, M. (2019). *Perfil del traductor según la demanda del mercado laboral en Piura*. (tesis de grado). Universidad César Vallejo, Piura, Perú. Recuperado de [http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/34854/Rumiche\\_AMC.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/34854/Rumiche_AMC.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Sánchez, H. y Reyes, C (2015). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Lima, País: Business Support Aneth.
- Sánchez, S. (2016), *Habilidades Sociales*, Madrid, España, Editorial Síntesis.
- Singer, N., Rubio, M. y Rubio, R. (2019). Representaciones de estudiantes de traducción en el aprendizaje de una lengua extranjera. *Onomázein, Revista de lingüística, filología y traducción*, (39), 245-269. doi: 10.7764/onomazein.39.10
- World Economic Forum (2020). *The Future of Jobs Report 2020* (October). Recuperado de: <https://www.weforum.org/reports>
- Yaman I., Ekmekçi, E. & Şenel, M. (Eds.). (2016). *Current Trends in ELT*. Ankara, Turkey: Nüans Publishing.
- Zapater, E. (2019). Disposición al pensamiento crítico y resiliencia en estudiantes de Psicología de una universidad privada de Lima Norte. *Casus*, 4(3), 137-146. doi: 10.35626/casus.3.2019.175

## APÉNDICES

A: Carta de Consentimiento informado.



**APÉNDICE A**  
**CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Mi nombre es \_\_\_\_\_, soy  
estudiante de \_\_\_\_\_.

Estoy realizando una investigación que consiste en  
\_\_\_\_\_.

El objetivo del estudio es \_\_\_\_\_,  
consiste en \_\_\_\_\_.

Esta propuesta permitirá \_\_\_\_\_.

La información obtenida será de beneficio \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

Toda la información del estudio será confidencial y no será usada para ningún  
otro propósito fuera de los del mismo. Sus datos personales no aparecerán en  
ningún documento del estudio.

Su participación en \_\_\_\_\_ es  
estrictamente voluntaria. Igualmente, puede retirarse del mismo en cualquier  
momento, sin que esto lo perjudique de ninguna forma.

Si tiene alguna duda o consulta puede hacerla ahora o en cualquier otro  
momento llamando a \_\_\_\_\_.

Desde ya, le agradecemos por su participación.

\_\_\_\_\_  
Nombre y firma de la persona que  
brinda el consentimiento

\_\_\_\_\_  
Firma del investigador