

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO-SOCIALES Y
EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



TESIS

**MeGa: Estrategia metodológica basada en la pedagogía de la traducción
para desarrollar la competencia comunicativa escrita en el inglés**

Presentada para obtener el Título profesional de Licenciado en educación
especialidad de Idiomas extranjeros

Investigadores: Bach. Garcia Cruz Juan Anibal
Bach. Mego Carrasco Lenin

Asesora: Dra. Guerrero Rojas Gaby Silvia

Lambayeque – Perú

2026

MeGa: Estrategia metodológica basada en la pedagogía de la traducción para desarrollar la competencia comunicativa escrita en el inglés

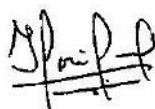
Tesis presentada para obtener el Título Profesional de Licenciado (a) en Educación, especialidad de Idiomas Extranjeros



Bach. Juan Anibal Garcia Cruz
Investigador



Bach. Lenin Mego Carrasco
Investigador



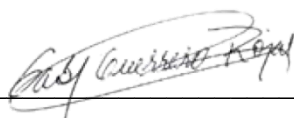
Dra. Gloria Cam Carranza
Presidente



Dra. Gloria Puicón Cruzalegui
Secretario



Dra. Beldad Fendo Periche
Vocal



Dra. Gaby Silvia Guerrero Rojas
Asesora



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS
N° 414-2026

Siendo las 10:00 horas, del día viernes 29 de mayo 2026 en los Ambientes de la FACHSE: Sala de Sustentación, por mandato de la Resolución N° 1578-2026-D-FACHSE de fecha 18 de mayo de 2026 que autoriza la sustentación, se reunieron los miembros del Jurado designado según Resolución N° 1358-2025-D-FACHSE de fecha 23 de abril de 2025; Jurado integrado por los siguientes miembros:

Presidente(a)	: Dra. GLORIA CAM CARRANZA
Secretario(a)	: Dra. GLORIA BETZABET PUICÓN CRUZALEGUI
Vocal	: Dra. BELDAD FENCO PERICHE
Asesor(a) Metodológico	: Dra. GABY SILVIA GUERRERO ROJAS
Asesor(a) Científico	:



Con la finalidad de evaluar la(el) Tesis titulada(o): "MEGA: ESTRATEGIA METODOLÓGICA BASADA EN LA PEDAGOGÍA DE LA TRADUCCIÓN PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ESCRITA EN EL INGLÉS", Presentada por JUAN ANIBAL GARCIA CRUZ y LENIN MEGO CARRASCO para obtener el Título profesional de Licenciado(a) en Educación, especialidad de Idiomas Extranjeros.

Leída la resolución de autorización, se inicia el acto de sustentación, al término del cual y de conformidad con el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N° 184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) y el Reglamento de Grados y Títulos de la UNPRG (Res. N° 267-2023-CU de fecha 20 de junio de 2023), los miembros del jurado realizaron la evaluación respectiva, haciendo las preguntas, observaciones y recomendaciones al/los sustentante(s), quien(es) respondió(eron) las interrogantes planteadas.

Dada la deliberación correspondiente por parte del jurado, se sucedió la valoración, **obteniendo el calificativo de 17 en la escala vigesimal, que equivale a la mención de Bueno**. Siendo las 11:00 horas del mismo día, se dio por concluido el acto académico, con la lectura del acta y la firma de los miembros del jurado.


Dra. GLORIA CAM CARRANZA
PRESIDENTE(A)


Dra. GLORIA BETZABET PUICÓN CRUZALEGUI
SECRETARIO(A)


Dra. BELDAD FENCO PERICHE
VOCAL

OBSERVACIONES: _____

CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD

Yo, **Dra. Gaby Silvia Guerrero Rojas**, usuario revisor de:

Tesis



Trabajo de Suficiencia Profesional



Trabajo Académico



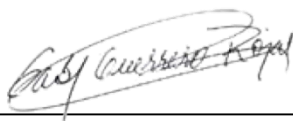
Titulado **MeGa: Estrategia metodológica basada en la pedagogía de la traducción para desarrollar la competencia comunicativa escrita en el inglés**,

Cuyos autores son: Juan Anibal Garcia Cruz; con DNI N° 71936589 y Lenin Mego Carrasco; con DNI N° 74820040; declaro que la evaluación realizada por el Programa informático, ha arrojado un porcentaje de similitud 8 %, verificables en el Resumen del Reporte Automatizado de similitudes que se acompaña.

La suscrita analizó y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas dentro del porcentaje de similitud permitido no constituyen plagio y que el documento cumple con la integridad científica y con las normas para el uso de citas y referencias establecidas en los protocolos respectivos.

Se cumple con adjuntar el Recibo Digital a efectos de la trazabilidad respectiva del proceso.

Lambayeque, 27 de marzo del 2026



Gaby Silvia Guerrero Rojas

16523819

ASESOR

Defina la modalidad con [X] Adjuntar

- Reporte Automatizado de similitudes
- Recibo Digital

Reporte automatizado de similitudes

MeGa: Estrategia metodológica basada en la pedagogía de la traducción para desarrollar la competencia comunicativa escrita en el inglés

INFORME DE ORIGINALIDAD

8%

INDICE DE SIMILITUD

7%

FUENTES DE INTERNET

4%

PUBLICACIONES

4%

TRABAJOS DEL
ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

docplayer.es

Fuente de Internet

1%

2

repositorio.unprg.edu.pe

Fuente de Internet

1%

3

zh.booksc.org

Fuente de Internet

1%

4

cienciaagraria.com

Fuente de Internet

1%

5

hdl.handle.net

Fuente de Internet

<1%

6

up-rid.up.ac.pa

Fuente de Internet

<1%

7

repositorio.uracan.edu.ni

Fuente de Internet

<1%

8

Lewis, Elizabeth Blake. "Secondary science teachers' view toward and classroom

<1%

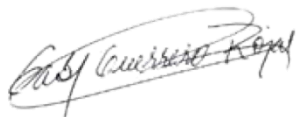


Gaby Silvia Guerrero Rojas

DNI:16523819

DOCENTE ASESOR

9	revistas.umariana.edu.co	<1 %
	Fuente de Internet	
10	upn281victoria.edu.mx	<1 %
	Fuente de Internet	
11	Submitted to Universidad Politecnica Salesiana del Ecuador	<1 %
	Trabajo del estudiante	
12	www.revistamendive.rimed.cu	<1 %
	Fuente de Internet	
13	repositorio.idep.edu.co	<1 %
	Fuente de Internet	
14	traces-test.uab.cat	<1 %
	Fuente de Internet	
15	Submitted to CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA	<1 %
	Trabajo del estudiante	
16	moam.info	<1 %
	Fuente de Internet	
17	1library.co	<1 %
	Fuente de Internet	
18	Suwarsih Madya, Willy A. Renandya, Masaki Oda, Didi Sukiyadi, Anita Triastuti, Ashadi .,	<1 %



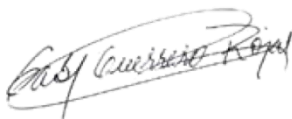
Gaby Silvia Guerrero Rojas

DNI:16523819

DOCENTE ASESOR

Erna Andriyanti, Nur Hidayanto P.S.P. "English Linguistics, Literature, and Language Teaching in a Changing Era", Routledge, 2019
Publicación

19	www.utm.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
20	Giovanna Chinellato. "O regougar da raposa: uma ecotradução comentada das narrativas de Thornton Burgess para crianças", Universidade de São Paulo. Agência de Bibliotecas e Coleções Digitais, 2023 Publicación	<1 %
21	digitum.um.es Fuente de Internet	<1 %
22	repositorio.usil.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
23	repositorio.xoc.uam.mx Fuente de Internet	<1 %
24	vdocumento.com Fuente de Internet	<1 %
25	Acuna Samaritano, Lisseth Mireya. "Uso de adjetivos durante la producción del lenguaje en pacientes afásicos no fluentes de un centro hospitalario.", Pontificia Universidad Católica del Perú - CENTRUM Católica (Peru), 2020	<1 %



Gaby Silvia Guerrero Rojas
DNI:16523819
DOCENTE ASESOR

26	repositorio.epnewman.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
27	repositorio.unprg.edu.pe:8080 Fuente de Internet	<1 %
28	Submitted to Universidad Rey Juan Carlos Trabajo del estudiante	<1 %
29	Submitted to Universidad San Ignacio de Loyola Trabajo del estudiante	<1 %
30	scielo.sld.cu Fuente de Internet	<1 %
31	www.coursehero.com Fuente de Internet	<1 %

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias

< 15 words

Excluir bibliografía

Activo



Gaby Silvia Guerrero Rojas

DNI:16523819

DOCENTE ASESOR

Recibo digital



Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por Turnitin. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega: García Cruz Juan Anibal Mego Carrasco Lenin
Título del ejercicio: Quick Submit
Título de la entrega: MeGa: Estrategia metodológica basada en la pedagogía de la t...
Nombre del archivo: MeGa_INFORME_DE_TESIS_FINAL_14-01-26_1.docx
Tamaño del archivo: 264.72K
Total páginas: 64
Total de palabras: 16,533
Total de caracteres: 88,842
Fecha de entrega: 03-feb-2026 03:16p.m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega: 2870426102

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICAS, SOCIALES Y
EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



Tesis
MeGa: Estrategia metodológica basada en la pedagogía de la transición para
desarrollar la competencia comunicativa escrita en el inglés
Presentada para obtener el Título profesional de Licenciado en educación
especialidad de idiomas extranjeros

Investigadora
García Cruz Juan Anibal
Mego Carrasco Lenin

Asesora
Dña Gaby Silva Guerrero Rojas

Canchabuyo - Perú
2024

Derechos de autor 2026 Turnitin. Todos los derechos reservados.

Gaby Silvia Guerrero Rojas

DNI:16523819

DOCENTE ASESOR

Dedicatoria

Dedico este trabajo a Dios, mi fiel amigo, por brindarme la sabiduría y fuerza necesarias para no rendirme durante este proceso y superar cada desafío, porque con él todo es posible. A mis padres por ser mi mayor ejemplo de perseverancia, esfuerzo y amor. Gracias por siempre creer en mí incluso cuando yo he dudado, sus consejos me impulsaron a continuar y cumplir este sueño profesional. A mis docentes por su disposición, por cada aporte y herramientas brindados y que contribuyeron a la consolidación de este proyecto. ¡Lo logramos!

Lenin Mego Carrasco

A los pueblos que mantienen su folclore y a quienes, por distancias académicas, resignados a no poder vivirlo más, nos dedicamos a estudiarlo y compartirlo —por qué no, en lenguas extranjeras—.

Juan Anibal Garcia Cruz

Agradecimiento

En primer lugar, damos gracias a Dios por permitirnos culminar esta etapa tan importante de nuestras vidas con salud y bienestar.

A nuestra alma máter la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y a los docentes de la Facultad de Ciencias Histórico-Sociales y Educación gracias por habernos formado en el saber y ser, pilares hoy que forjan nuestra profesión.

Agradecimiento especial a nuestra asesora la Dra. Gaby Silvia Guerrero Rojas, por su paciencia y consejos muy acertados, así como también por compartir su experiencia académica en cada revisión. Gracias por brindarnos ese impulso que nos permitió mejorar y no desistir en esta investigación.

Finalmente, deseamos expresar nuestra gratitud a los profesores de la especialidad de Idiomas Extranjeros que se tomaron tiempo para participar en nuestras entrevistas. Apreciamos el conocimiento y experiencias compartidas sobre la enseñanza del inglés ya que fue una de las fuentes de desarrollo de “MeGa”.

Los autores.

INDICE GENERAL

Dedicatoria	x
Agradecimiento	xi
INDICE GENERAL	xii
INDICE DE TABLAS	xiv
INDICE DE FIGURAS	xv
RESUMEN	xvi
ABSTRACT	xvii
INTRODUCCIÓN	18
CAPITULO I	21
1. DISEÑO TEORIOCO	21
1.1. ANTECEDENTES	21
2. BASES TEÓRICO-CIENTÍFICAS	23
2.1. TEORIAS DE LA TRADUCCIÓN	23
2.1.1. Equivalencia natural y equivalencia direccional	23
2.1.2. Principio de incertidumbre	24
2.1.3. Teoría de la finalidad	25
2.1.4. Teoría Descriptiva	26
2.2. ENFOQUE DE ENSEÑANZA DE INGLES	27
2.2.1. Enfoque de Aprendizaje situado	27
2.2.1. Enfoque Comunicativo	28
2.3. COMPETENCIA COMUNICATIVA ESCRITA	29
2.3.1. Origen y evolución del concepto	29
2.3.2. Componentes de la Competencia Comunicativa escrita en el inglés	31
CAPITULO II	35
2. DISEÑO METODOLÓGICO	35
2.1. Tipo de investigación	35
2.2. Diseño de investigación	36
CAPITULO III	37

3.1.	RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	37
3.2.	DISCUSIÓN DE RESULTADOS	48
	CAPÍTULO IV	55
4.1.	Estrategia metodológica	55
4.2.	Fundamentación	55
4.3.	Justificación	56
4.4.	Objetivos	56
4.5.	Fases de la propuesta	57
4.6.	Esquema de la propuesta	59
	CONCLUSIONES	64
	RECOMENDACIONES	66
	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	67
	ANEXOS	71
	Anexo A: Guía de entrevista semiestructurada	71

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Sobre las nociones de la competencia comunicativa escrita	37
Tabla 2. Sobre el proceso de desarrollo de la competencia comunicativa escrita.	38
Tabla 3. Sobre la innovación o adaptación de estrategias de enseñanza para desarrollar la competencia comunicativa escrita.	39
Tabla 4. Sobre la adecuación de estrategias	40
Tabla 5. Sobre la motivación y necesidad de aprendizaje del idioma	41
Tabla 6. Sobre las nociones de traducción	42
Tabla 7. Sobre el uso de la traducción como un recurso de apoyo	43
Tabla 8. Sobre las estrategias dirigidas a estudiantes de idiomas con un conocimiento nulo o bajo interés	44
Tabla 9. Sobre la contextualización de los contenidos	45
Tabla 10. Sobre la cultura local en los materiales de trabajo	46
Tabla 11. Sobre el uso de relatos populares como recurso didáctico	47

INDICE DE FIGURAS

Figura 1	36
----------	----

RESUMEN

Esta investigación surge a partir de un problema notado en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: los materiales de estudio a menudo no incluyen contextos locales, lo que genera desinterés en los estudiantes y complica el desarrollo de su habilidad para comunicarse por escrito. Ante esto, el objetivo principal del estudio fue diseñar una estrategia metodológica basada en la traducción pedagógica de relatos populares de la región de Lambayeque, con el fin de mejorar esa habilidad comunicativa y, a la vez, reforzar la identidad cultural de los alumnos.

En lo que respecta a la metodología, el estudio se configuró como una investigación descriptiva y propositiva, con un enfoque mixto. Para el diagnóstico, se recopilaron y revisaron las opiniones de docentes, lo que confirmó que las estrategias actuales tienen limitaciones y no están lo suficientemente adaptadas al contexto del estudiante.

Finalmente, se concluye que la incorporación de relatos locales auténticos, mediante un proceso de traducción guiado y reflexivo, no solo motiva al estudiante al vincular el idioma con su realidad, sino que representa una herramienta innovadora y efectiva para mejorar la producción escrita en inglés dentro de un aprendizaje situado y significativo.

Palabras Clave: Enseñanza de idiomas, Traducción, Lengua extranjera, Literatura folklórica, Identidad cultural.

ABSTRACT

This research addresses a problem observed in learning English as a foreign language: study materials often lack local context. This causes students to lose interest and makes it difficult for them to develop their written communicative competence. To face this situation, the main objective of this study was to design a methodological strategy called "MeGa". This strategy is based on the pedagogical translation of folk tales from the Lambayeque region to develop these skills and, at the same time, strengthen the students' cultural identity.

Regarding methodology, this is a descriptive-propositive study with a mixed approach. For the diagnosis, we gathered and analyzed the perspectives of teachers, which confirmed that current strategies are limited and lack context. As a main result, the MeGa strategy was structured in three sequential phases: start, production, and presentation. These phases guide the student from understanding local oral stories to writing them in English.

Finally, the study concludes that using authentic local narratives through a guided and reflective translation process is very positive. It not only motivates students by connecting the language with their reality, but it also represents an innovative and effective tool to improve English writing through situated and meaningful learning.

Keywords: Language instruction, translation, foreign languages, folk literature, cultural identity.

INTRODUCCIÓN

Aprender inglés como lengua extranjera va más allá de la memorización de reglas gramaticales; significa adquirir la habilidad de comunicarse en situaciones concretas, por ejemplo, la escrita, y que involucra al estudiante, al profesor y al contexto sociocultural. A esto se le conoce como competencia comunicativa, la cual, según autores como Canale y Swain, no solo abarca el conocimiento lingüístico, sino también la habilidad de usar ese conocimiento para comunicarse eficazmente.

Sin embargo, al observar la realidad problemática en las aulas, nos encontramos con una barrera significativa. Diversas perspectivas, tanto de docentes como de estudiantes, señalan que la raíz de muchas dificultades reside en los materiales de estudio utilizados en las instituciones. Estos contenidos suelen ignorar el contexto social y cultural del alumno, lo que genera una desconexión y hace que el estudiante no se familiarice con lo que aprende. Como consecuencia, se pierde el interés por el curso, lo que disminuye las probabilidades de comunicarse con destreza en el segundo idioma y dificulta el logro de un aprendizaje verdaderamente significativo.

Frente a esta situación, surge la necesidad de investigar y proponer soluciones dentro de las líneas de investigación pedagógica que consideren el entorno social. Es aquí donde nace la justificación del presente trabajo: buscamos revalorizar la cultura de origen como un vehículo para el aprendizaje. El objetivo principal de esta investigación es proponer una estrategia metodológica denominada "MeGa", la cual se basa en la pedagogía de la traducción para desarrollar la competencia comunicativa escrita en el inglés. Lo novedoso de esta propuesta es que utiliza los relatos populares y locales como material auténtico. De esta forma,

no solo buscamos mejorar la redacción en inglés, sino también valorar y fortalecer la identidad cultural lambayecana a través de sus propias historias.

Tomando en cuenta este contexto, se formula el siguiente problema de investigación: ¿De qué manera la estrategia metodológica MeGa basada en la traducción pedagógica de relatos populares contribuye a desarrollar la competencia comunicativa escrita en el inglés?

Para dar respuesta a esta interrogante, se ha planteado como **objetivo general** diseñar una estrategia metodológica para desarrollar la competencia comunicativa escrita en el inglés a través de la traducción de relatos populares; los **objetivos específicos son:** OE1 Diagnosticar las estrategias usadas actualmente por los docentes para desarrollar la competencia comunicativa escrita, OE2 Fundamentar la teoría y la metodología que sustentan la modelación de la estrategia, OE3 Elaborar la estrategia metodológica basada en la traducción de relatos populares a través de una serie de pasos que conduzcan a la consecución de los mismos.

Finalmente, para llevar un orden lógico y comprensible, el informe de tesis se ha organizado en capítulos que explican los aspectos de la investigación: En el *Capítulo 1* se reflejan los antecedentes y las teorías que sustentan. Aquí se abordan teorías de la traducción (equivalencia y Skopos), el enfoque situado de aprendizaje y los elementos de la competencia comunicativa escrita que sustentan la propuesta. Seguido, en el *Capítulo 2*, se describe el tipo de investigación, que es descriptivo-propositiva con un enfoque mixto, y se explican las variables y técnicas utilizadas para recolectar la información necesaria. En el *Capítulo 3*, aparecen los resultados y la propuesta de intervención. Aquí, se interpretan las entrevistas a docentes sobre su experiencia y métodos. Además, se explica y se muestra la estrategia "MeGa", incluyendo sus fases de inicio, producción y presentación, con el uso de relatos populares o locales como material auténtico. Por último, el *Capítulo 4* menciona las

conclusiones a los que se llegó tomando en cuenta los resultados del diagnóstico y se resalta la estrategia creada como una herramienta útil y adaptada al contexto para la enseñanza del inglés.

Los autores

CAPITULO I

1. DISEÑO TEORIOCO

1.1. ANTECEDENTES

En su artículo, Herrera et al. (2020) se proponen demostrar el impacto que tiene la utilización de la narración de cuentos como recurso metodológico de la enseñanza del inglés, apuntando a desarrollar la competencia comunicativa, interactiva e intercultural de los estudiantes. Hacen uso del enfoque cuantitativo, ya que se recurre a la experimentación, y enfoque cualitativo porque se requiere las interpretaciones de los estudiantes del método de enseñanza. Así mismo, los autores aplican la observación, entrevista, encuesta y discusión grupal. En sus resultados, resaltan la funcionalidad del método y cómo contribuyó a la intensificación del aprendizaje del inglés en cuestiones de comprensión, interacción, reflexión, colaboración, contextualización y significación. De esta manera evidencian la validez del método para el desarrollo de la competencia comunicativa en dicho idioma.

En su análisis de la traducción de un cuento propio de su país, que tiene como finalidad las relaciones entre las técnicas de traducción y su transmisión cultural, El Koulali (2021) explica su interés por la precisión de la técnica al traducir un cuento que permita expresar una realidad que no es igual para los lectores de la lengua llegada. Según el mismo autor, la metodología recurrida es la definición del proceso de traducción, pues su definición implica variadas actividades centradas en más de un objeto. Dentro de las conclusiones, se destaca la habilidad intercultural al traducir un relato, y esta exige una adaptación a la cultura de la otra lengua de tal manera que se facilite el mensaje.

Se ha considerado el artículo de Sissil Lea Heggernes (2021) porque analiza más de treinta estudios enfocados en la enseñanza del idioma inglés para determinar el rol que los textos dados al estudiante tienen en el logro de la competencia comunicativa intercultural en el inglés. A lo largo de su evaluación crítica, la autora discute la entrega de textos ficticios y no ficticios a los alumnos, los beneficios del uso de libros ilustrados y las actividades experienciales, dialógicas y dramáticas a las que su lectura guía. Como observaciones finales se resaltan (1) la importancia de conocer las posibilidades de los tipos de textos y la fundamentación de su selección para ayudar al docente o investigador a diseñar estudios, actividades y estrategias para el aprendizaje del inglés; (2) y cómo es que dichos textos involucran a los estudiantes en múltiples perspectivas, logrando las transformaciones emocionales, cognitivas y culturales para el impulso de la competencia comunicativa.

Por otra parte, a consecuencia de su experiencia como docente de cursos de redacción de textos, Contreras (2021) problematiza el cuento como recurso didáctico para el desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas. Si bien es cierto, este artículo no está dentro de la rama de los idiomas extranjeros, resulta interesante el concepto de ejercicio dialógico al que alude en sus reflexiones finales. El cuento es visto como dispositivo didáctico adecuado para la construcción de saberes emanados del cuestionamiento más que de la verdad, ello debido a que proviene de la transmisión oral y se concluye y complementa con la escritura, permitiendo la transmisión de experiencias sociales y colectivas. Y precisamente bajo esta dimensión es que se desarrollarán uno de nuestros objetivos específicos.

Respecto al desarrollo de estrategias de aprendizaje para fortalecer la competencia comunicativa del inglés, Bermuy, Zuleta y Castro (2023), tras los resultados negativos de su prueba diagnóstica, vieron la necesidad de elaborar una estrategia didáctica que favorezca el aprendizaje de dicha competencia, priorizando por supuesto sus componentes discursivo,

gramatical, sociolingüístico y estratégico. Tras su aplicación, las autoras concluyen que, por, sobre todo, esta condujo a los estudiantes a un aprendizaje significativo. A su vez, mencionan la efectividad de la variedad de estrategias de aprendizaje de tipo directo (cognitivas, de memoria y de compensación.) inmersas en su estrategia didáctica, pues estas aportan enormemente al desempeño estudiantil mediante actividades de carácter individual y colectivo.

2. BASES TEÓRICO-CIENTÍFICAS

2.1. TEORIAS DE LA TRADUCCIÓN

2.1.1. Equivalencia natural y equivalencia direccional

Anthony Pym (2012), al tratar sobre la teoría de la equivalencia, distingue dos tipos, la natural y la direccional. Esta distinción, resalta el autor, permite categorizar mejor los equivalentes en la traducción y por ende el proceso de la misma. La equivalencia natural, por su parte, se refiere a la idea de que ciertos términos o expresiones en diferentes lenguas pueden coincidir directamente, manteniendo un significado común en la traducción. Esto implica que existen palabras o expresiones cuya equivalencia es reconocida de manera casi universal entre diferentes idiomas, facilitando una traducción más precisa y sencilla. Con los equivalentes naturales, el proceso de traducción es mucho más directo, pues esta teoría hace referencia más que nada a “lo que existe en una lengua antes de la intervención del traductor” (p. 31).

Sin embargo, es importante destacar que la equivalencia natural rara vez se presenta en su forma más pura. Muchas veces, los términos se han estandarizado artificialmente: “Los equivalentes naturales existen, pero rara vez se encuentran en estado natural. En la mayoría de los casos se trata de ejemplos de terminología, palabras que se han estandarizado de forma artificial, que se han hecho corresponder exactamente con otras” (p. 33). Esto sugiere que, aunque este tipo de equivalencia es deseable, pues bastaría de un “buen” glosario a la mano

para el proceso de traducción, su aplicación práctica se ve afectada por factores culturales y lingüísticos que pueden complicar su uso directo.

Es aquí en donde emerge e interviene la equivalencia direccional. Mientras que la natural trata de lo que permanece igual, esta incorpora aquello que cambia después de la transición del original a la traducción. En algunos casos, los traductores deben elegir qué aspectos del texto original desean preservar, reconociendo que no siempre es posible encontrar una correspondencia directa. La lengua y cultura adapta el contenido desde sus propios sistemas lingüísticos, lo que a menudo conduce a decisiones subjetivas por parte del traductor, “direccionando” el sentido del texto hacia determinados fines.

Ambas formas de equivalencia son cruciales para los traductores, ya que les permiten abordar las complejidades del lenguaje y las diferencias culturales. Si bien la equivalencia natural puede hacer la traducción más directa, el enfoque direccional resulta esencial cuando no se encuentran equivalentes exactos. En última instancia, tanto la equivalencia natural como la direccional enriquecen el proceso de traducción, permitiendo que el mensaje original se adapte de manera efectiva a un nuevo contexto cultural.

2.1.2. Principio de incertidumbre

Para Lawrence Venuti (1997), teórico de la traducción, esta es más que una ciencia exacta es un proceso interpretativo que implica navegar entre las incertidumbres, los significados, el contexto y la cultura. Tal definición mantiene viva la direccionalidad referida anteriormente y que el autor realiza considerando como determinantes los factores presentados por Venuti. En ese caso, si en el proceso de traducción, que no será jamás algo exacto, intervienen más de un elemento a considerar, el producto final tendrá evidentemente cierto grado de incertidumbre.

El principio de incertidumbre desglosa Pym (2012), expone en la imposibilidad de captar todos los matices y significados de un texto original y transmitirlos de forma exacta en otro idioma, sin que haya algún tipo de pérdida o interpretación diferente. Sin embargo, es preciso resaltar y subrayar que este principio no impide el desarrollo del proceso de traducción, “es algo de que los traductores son generalmente conscientes, junto con los revisores, los editores, los críticos de traducción” (p.139). Es más, la incertidumbre otorga al traductor una magnífica tarea, la de equilibrar las diferencias entre ambos textos, pues no se trata de una “fidelidad abusiva” sino de una “lectura estereoscópica, en la que intervienen dos idiomas, dos voces, dos culturas para configurar así un espacio interliminal” (Gaddis, 1997, como se citó en Pym, 2012), entendiendo este último como espacio de transición y dirección.

2.1.3. Teoría de la finalidad

Estas teorías surgen para cuestionar la idea de que la traducción tiene que ser equivalente, es decir, tal cual al texto fuente. Aquí resulta imprescindible mencionar a los lingüistas alemanes Katharina Reiss (o Reiß) y Hans Vermeer.

Teoría del Skopos o Skopostheorie

La denominada teoría del Skopos o de la “finalidad” que aparece en *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie* (Fundamento para una teoría general de la traducción) consiste principalmente en obedecer a las necesidades por las cuáles se ha encargado la traducción, es decir, se toma en cuenta el para qué se solicita dicha traducción más allá del significado o el cuerpo del texto de origen, en pocas palabras, factores externos al texto son los que conducen el trabajo (Pym, 2012).

Un ejemplo claro puede ser un contrato, en el que la finalidad para el cuál será usado, dirigirá la forma en la cual se traducirá, ya sea adaptado según las leyes de la cultura meta, de

la misma forma del texto de origen o palabra por palabra, en los tres casos la “finalidad” es la que prima en su traducción.

Skopos emerge como una oposición al “funcionalismo”, el cuál dice que la manera en la que se traduce depende de la función del texto que estamos traduciendo. Así pues, esta teoría cambia la dirección del enfoque desde el texto de origen hasta el texto de destino. Además, incorporó otros aspectos diferentes tales como el papel del cliente y la importancia de las instrucciones que se le proporciona al traductor antes de empezar el proceso.

Vermeer hace hincapié además en la ética del traductor, y menciona que su mayor responsabilidad es transmitir la información deseada de manera óptima, por ello, en el caso de que los diferentes actores sociales que participan en el proceso (clientes, empresas, traductores, correctores, usuarios) no lleguen a un acuerdo sobre la finalidad de la traducción, el traductor bien formado es quién tomará las decisiones sobre la manera de comunicar.

Esta teoría toma gran relevancia por su practicidad ya que a comparación con la teoría de la equivalencia en la cual se tiene que analizar a profundidad el texto de origen y determinar su función lingüística antes de traducir y considerando que algunos textos tienen diferentes tipos de narración, esto demanda mucho más tiempo, incluso ciertas implicaciones éticas. Entonces, el enfoque de Vermeer describe que no se tiene que analizar tanto el texto de origen sino la función del texto a traducir con respecto al lector que tendrá actualmente, la idea clave se enmarca entonces en el propósito para el cuál se realiza la traducción (Pym, 2012).

2.1.4. Teoría Descriptiva

Este enfoque aparece por primera vez en el libro de Gideon Toury en 1980 y básicamente este se constituye en definir “qué” es una traducción más que en mencionar “cómo” debería de traducirse. A diferencia de las anteriores teorías o enfoques, estos estudios,

en realidad, agrupan es un sinfín de conceptos teóricos (sistemas, desplazamientos, normas y leyes y otros), además de un extenso debate sobre cómo definir el propio término “traducción” (Pym, 2012).

Esta teoría como tal no brinda estrategias o pautas a tomarse en cuenta para traducir sino se ocupa de definir el complejo trabajo de traducir y qué aspectos están relacionados a este fuera del proceso como tal. José Luis Aja Sánchez (2018) menciona que estos estudios establecen y detallan los distintos contextos característicos de la profesión tales como la traducción literaria, traducción técnica, traducción legal, traducción audiovisual, traducción institucional y técnicas de interpretación.

Pym agrega que más que simplemente explicar cómo traducir bien que es lo que pretenden la mayoría de los estudios lingüísticos basados en la equivalencia o el Skopos, este enfoque pretende descubrir cómo es que las personas traducen sea cual fuere la calidad de sus traducciones (2012). Aja complementa que este enfoque aborda la traducción como proceso, es decir, en este ámbito se han desarrollado principalmente los mecanismos que inciden en el acto de traducir, o sea, qué elementos participan en la traducción y la manera en que interactúan entre sí. Así como también la abordan como resultado, esto se refiere a que se enfocan en la investigación contrastada de las traducciones y en la calidad de la misma.

2.2. ENFOQUE DE ENSEÑANZA DE INGLES

2.2.1. Enfoque de Aprendizaje situado

El aprendizaje situado se refiere a un enfoque teórico del aprendizaje que enfatiza la naturaleza contextual y relacional del proceso de aprendizaje, propuesto por Jean Lave y Etienne Wenger en 1991.

Este enfoque que proponen aparece entonces para enfatizar que el aprendizaje no está ligado únicamente a la pura adquisición de conocimientos de manera teórica o aislada, sino que se da también cuando el alumno aprende a través de la participación activa, sumergiéndose en el contexto real en el que se aplica el conocimiento a través de la observación, la práctica y la interacción con miembros más experimentados de la comunidad. (Ramos, 2019), lo que ellos en su investigación llaman “participación periférica legítima”, (1991).

Lave y Wenger agregan: *“The notion of situated learning now appears to be a transitory concept, a bridge between a view according to which cognitive processes (and thus learning) are primary and a view according to which social practice is the primary, generative phenomenon, and learning is one of its characteristics.”* (1991), en pocas palabras, menciona que el aprendizaje situado funciona como un puente entre la teoría y la práctica, entre la adquisición y la aplicación del conocimiento.

Un punto para resaltar la importancia del aprendizaje situado es que Díaz Barriga, mencionado en los trabajos de (Ramos, 2019) señala que al adoptar el enfoque del aprendizaje situado, los docentes tienen la oportunidad de modificar su método de enseñanza. Esto se hace con el objetivo de conectar lo que se enseña en el curso con un aprendizaje que perdure y sea aplicable en la vida cotidiana contribuyendo al desarrollo de habilidades comunicativas y por ende al desarrollo de la competencia comunicativa. Entonces, el lenguaje juega un papel crucial en el aprendizaje situado. Las historias, por ejemplo, son paquetes de conocimiento situado y adquirir un conjunto de historias apropiadas y saber cuándo contarlas es parte de lo que significa aprender en un contexto específico o situado (Lave y Wenger, 1991).

2.2.1. Enfoque Comunicativo

Para Acosta y Gonzales, (2007) el enfoque comunicativo es el conjunto de estrategias que se implementan en el proceso para alcanzar el logro de una competencia comunicativa ideal.

Rodríguez et. al. complementan con el caso específico de la enseñanza de una segunda lengua como el inglés diciendo que el enfoque comunicativo se basa en la idea de que el objetivo principal de aprender un idioma es comunicarse. Se centra en la habilidad de comunicarse en situaciones reales y no solo en el conocimiento de la gramática y el vocabulario. En este enfoque, se da prioridad a la interacción y la comunicación auténtica, y se utiliza el lenguaje en contextos significativos. (2022)

Pulido y Pérez (2004) afirman que la competencia comunicativa es el objetivo, el contenido y el medio de la enseñanza de lenguas no es un descubrimiento. El surgimiento y posterior desarrollo del enfoque comunicativo está indisolublemente ligado a la propia evolución del término competencia comunicativa por cuanto esta teoría constituye una de sus bases lingüísticas.

En el enfoque comunicativo, se busca que los estudiantes sean capaces de comunicarse de manera efectiva en la lengua que están aprendiendo, independientemente de si cometen errores gramaticales. La idea es que puedan transmitir y comprender mensajes en situaciones reales. Por lo tanto, las actividades en el aula suelen ser interactivas y se basan en situaciones comunicativas auténticas. (Rodríguez et. al., 2022)

Este enfoque ha tenido un gran impacto en la enseñanza de lenguas extranjeras y ha llevado a la creación de materiales didácticos y programas de estudio que se centran en la comunicación más que en la estructura lingüística.

2.3. COMPETENCIA COMUNICATIVA ESCRITA

2.3.1. Origen y evolución del concepto

Dar a conocer cómo es que el concepto de competencia comunicativa ha evolucionado y sobre todo conocer su origen resulta ser un proceso muy complejo por su magnitud de

importancia, tanto que puede concretarse otra investigación involucrando sola y únicamente estos aspectos, sin embargo, es necesario mencionar algunos hechos relevantes en relación con la nuestra a fin de aprehender en qué consiste este término.

El primer momento en el que se introduce y se comenta el término de “competencia comunicativa” es en la década de los 60s en el siglo XX, específicamente en 1967 por el reconocido sociolingüista Dell Hymes para profundizar en los conceptos que propone el docente, lingüista y filósofo Noam Chomsky en relación con la enseñanza de idiomas. (Arnold y Fonseca, s.f). Aquí, Chomsky establece una bipartición la cuál es “competencia/actuación” dónde “competencia” tiene que ver con toda la teoría o conocimiento que posee un individuo acerca de su lenguaje, detállese conocimiento fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y léxico, en pocas palabras, un conocimiento lingüístico. Por otro lado está la “actuación” que consiste en manifestar o llevar a una situación real o concreta este conocimiento. (Ronquillo y Goenaga, 2009). Hymes, bajo esta línea, entonces resume diciendo que “competencia comunicativa” es la habilidad para generar y entender mensajes de manera interpersonal en un contexto específico. (Arnold y Fonseca, s.f).

Más tarde Hymes en 1972 tras un conjunto de investigaciones etnográficas afina este concepto estructurando 4 sectores de la “competencia comunicativa”: lo que es posible (gramaticalmente), lo que es factible, lo que es apropiado y lo que es hecho o realizado tomando en cuenta su propuesta de los 8 componentes del habla (SPEAKING), de esta manera se evidencia que la competencia comunicativa no solo implica conocer el código lingüístico sino que tiene consigo otros componentes los cuáles son determinados por cada comunidad lingüística. (Pulido y Pérez, 2004).

Este concepto tendría variadas reacciones y sería sometido a muchas interpretaciones con el pasar del tiempo y casi una década después aparecen Canale y Swain quienes proponen una nueva concepción para este término transformando lo dicho por Hymes y considerando ahora dimensiones de la “competencia comunicativa” haciendo énfasis siempre en la importancia del contexto o componente sociocultural para el aprendizaje de una segunda lengua. (Pulido y Pérez, 2004). Estas dimensiones son: la *competencia gramatical o el conocimiento lingüístico*, que viene a ser lo dicho por Chomsky previamente, la *competencia discursiva* o la capacidad para entrelazar ideas de manera fluida y lógica., la *competencia sociolingüística* o la habilidad de ajustar un discurso a un contexto particular y la *competencia estratégica*, que es la que se refiere a los métodos, tanto verbales como no verbales, empleados para superar dificultades en la comunicación. (Arnold y Fonseca, s.f); dando lugar a un concepto mucho más completo y significativo en el marco de esta investigación.

2.3.2. Componentes de la Competencia Comunicativa escrita en el inglés

Existen varios autores que se han dado la tarea de enmarcar diferentes componentes en la competencia comunicativa para el aprendizaje de una segunda lengua como es el inglés, así por ejemplo Chomsky, quién citado en el trabajo de Pulido y Pérez (2009), además de definir este término, concentra como único componente el conocimiento lingüístico para esta competencia. Canale y Swain (1980) dejan mucho más claro este postulado mencionando textualmente:

"Chomsky's (1965) stronger claim is that competence refers to the linguistic system (or grammar) that an ideal native speaker of a given language has internalized whereas performance mainly concerns the psychological factors that are involved in the perception and production of speech, e.g. perceptual parsing strategies, memory limitations, and the like. Given this perspective, a theory of competence is equivalent to a theory of grammar and

is concerned with the linguistic rules that can generate and describe the grammatical (as opposed to ungrammatical) sentences of a language."

En este sentido, se traduce y se resalta que la teoría de la competencia es equivalente a una teoría de la gramática y se preocupa por las reglas lingüísticas que pueden generar y describir las oraciones gramaticales de un idioma, Chomsky entonces enfatiza la competencia gramatical como componente clave en su enfoque de la competencia comunicativa.

No es hasta 1972 que Dell Hymes establece los denominados “sectores” de la competencia comunicativa que incluyen además del lenguaje mismo otros elementos relacionados con la cultura, la sociedad, todo esto gracias a sus estudios etnológicos realizados (Ronquillo y Goenaga, 2009).

Basándose en las investigaciones y criterios anteriores, Michael Canales presentó un marco teórico que agrupó todos los elementos existentes y esta nueva perspectiva se transformó en una visión multidimensional de cuatro componentes: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica (1983).

Definición y operacionalización

Variable 1	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones o categorías	Indicadores	Técnicas / Instrumentos	Fuente
Traducción de relatos populares al inglés	Venuti (1997) señala la traducción más que una ciencia exacta es un proceso interpretativo que implica navegar entre las incertidumbres, los significados, el contexto y la cultura.	La traducción adopta factores interpretativos, de incertidumbre, significados y considera dentro de su proceso al contexto y la cultura	Teorías de la traducción Factor cultural Contexto Principio de incertidumbre	Interpretación y direccionalidad del traductor Propósito de la traducción Socio culturalidad y comunicación Transmisión de significados	Análisis de documentos Entrevista	Relatos populares
Variable 2	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones o categorías	Indicadores	Técnicas / Instrumentos	Fuente
Competencia comunicativa	Canale y Swain (1983) entienden la competencia comunicativa como el sistema subyacente de	La competencia comunicativa involucra cuatro sub-competencias:	Competencia gramatical	Ortografía Vocabulario	Análisis de documentos	Relatos populares

conocimientos y competencias gramatical, requeridas para la comunicación, sociolingüística, en la que el conocimiento se discursiva y estratégica refiere a lo consciente e inconscientemente conocido, y las competencias en las que dicho conocimiento es aplicado. Tales competencias son la gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica.

Competencia
Sociolingüística

Expresiones
gramaticales
correctas

Entrevista

Expresión y
comprensión del
contexto
sociolingüístico
Habilidades
sociolingüísticas

Competencia discursiva

Cohesión
Coherencia

CAPITULO II

2. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Tipo de investigación

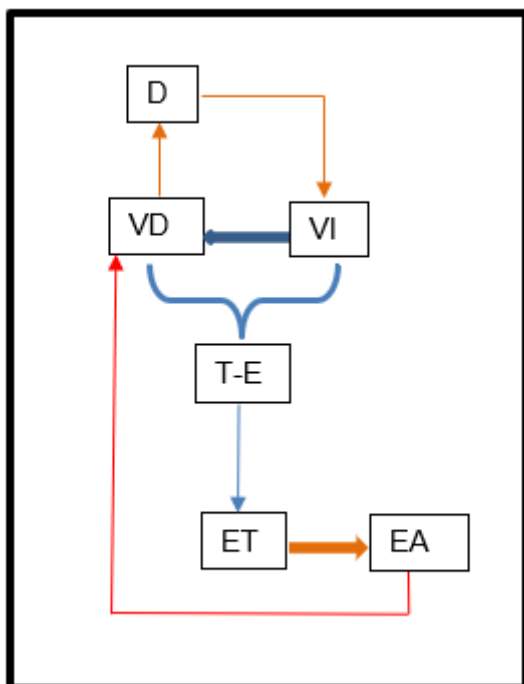
Este estudio se configura como una investigación de tipo descriptivo-propositiva dentro de un marco cualitativo. Entiéndase en primera instancia como investigación descriptiva a la que se centra en conocer, identificar y describir las características de una realidad o fenómeno social, según Carrasco (2016) (citado en Condori, 2020). Guevara et al. complementa mencionando que “el objetivo de la investigación descriptiva consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas” (2020, p. 171). (Citado en Valle et al. 2022). Por otro lado, en una investigación propositiva lo que se trata es de elaborar una propuesta de cambio. En palabras de Estela (2020), en este tipo de investigación se proponen o formulan soluciones frente a una problemática previamente identificada. Se presentan mejoras de cambio, adición o supresión en una de las variables que, según se considere, requiere propuestas novedosas (p. 6).

Para especificar el tipo de enfoque de esta investigación, este es un enfoque mixto, puesto que según Padilla & Marroquín (2021) dentro de este enfoque, considerando la índole del problema investigado, es viable plantear un estudio de tipo híbrido. El investigador puede abordar el problema utilizando ambas metodologías. Por un lado, el enfoque cuantitativo facilita la cuantificación de los datos para su análisis estadístico, comprobación de hipótesis y, en casos donde la muestra sea representativa, la posibilidad de generalizar los hallazgos. No obstante, para una comprensión más profunda e interpretativa del fenómeno en estudio, se hace esencial la integración del enfoque cualitativo.

Esta investigación corresponde al paradigma pragmático considerando que, según el Diccionario filosófico (2017), el pragmatismo es una tendencia idealista, reaccionaria, que niega el carácter objetivo de la verdad y afirma que el valor de una teoría científica se determina no por el grado en que ella refleja correctamente la realidad, sino sólo por la utilidad o ventaja que dicha teoría comporta en tal o cual caso concreto. En resumen, es todo lo opuesto al paradigma positivista y racionalista. Se usa bastante en las investigaciones mixtas donde el enfoque cuantitativo y cualitativo están en el mismo nivel 50/50.

2.2. Diseño de investigación

Figura 1



Leyenda:

VD: Variable Dependiente = Competencia Comunicativa

VI: Variable Independiente = Traducción de Relatos Populares

D: Diagnóstico

T-E: Teorías y Enfoques

ET: Estrategia

EA: Ejemplos de Aplicación

CAPITULO III

3.1. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Tabla 1. Sobre las nociones de la competencia comunicativa escrita

Competencia comunicativa escrita	
Docente 01	“Una competencia, en un modo general, es el conjunto de macro habilidades, destrezas cognitivas y actitudinales que te permiten movilizar un saber para solucionar un problema, que en este caso es comunicarse, porque de ahí la situación comunicativa. Hay que darle solución, dando información, describiendo (...) Todas son situaciones diferentes que uno tiene que responder. Y en la competencia comunicativa escrita, pues, hay que escribir, redactar (...) de acuerdo al nivel del idioma. Y en el mundo real, pues, escribimos en nuestros trabajos informes, proyectos, reportes, tesis, etc. Todo eso es parte del <i>writing</i> , aunque es la habilidad menos utilizada. (...) Es la habilidad menos utilizada, pero sí se tiene que enseñar también a los alumnos cómo escribir, tanto académicamente y también informalmente, como cartas, mensajes, etc.”.
Docente 02	“La competencia comunicativa escrita es el desarrollo de la escritura, de cómo la oralidad se puede transcribir a través de textos que pueden ser ensayos, resúmenes, comunicados, etc. Eso es una producción escrita, cómo la oralidad se transforma en algo escrito”.
Docente 03	Es todo lo que se puede producir de manera escrita. O sea, eso ya está dentro de la intención, dentro del propósito. Toda producción escrita debe tener ciertos parámetros, ciertas reglas, cierta formalidad (...) En la comunicación, yo creo que lo más formal que uno puede transmitir o comunicar es la producción escrita ¿Por qué? Porque la producción escrita no es algo directo, no es algo instantáneo, sino es un proceso reflexivo cuya intención es transmitir, expresar una idea concreta sobre un punto determinado. Por lo tanto, al ser escrito, debe tener la mayor formalidad posible para lograrlo”.
Docente 04	“Si hablamos en términos generales, en cualquier idioma, para poder dominarlo, uno tiene que tener ciertas competencias. Una de ellas es la escrita, es la habilidad que uno logra adquirir para expresar sus ideas, pensamientos, sentimientos, usando los grafemas, los morfemas, ¿no? (...) y articulándolos uno a otro, que tenga sentido, que tenga ilusión, que sea entendible al que lee, porque uno siempre escribe para alguien que va a leer. Entonces, cuando uno tiene la competencia, ¿no? Uno puede decir que ha logrado, ¿no?”.

Notas: Tabla de contenido elaborada por los autores

Los docentes conceptualizan la competencia comunicativa escrita como una habilidad compleja y productiva ya que, para ellos, la escritura no es meramente una simple transcripción, sino un proceso reflexivo de informar o describir, con ideas claras y bien estructuradas, siempre en torno al propósito del texto y de su lector.

Tabla 2. Sobre el proceso de desarrollo de la competencia comunicativa escrita.

Desarrollo de la competencia comunicativa escrita	
Docente 01	“Bueno, la competencia comunicativa escrita hay que desarrollarla por fases, teniendo en cuenta que el <i>writing</i> es un proceso y que para que el alumno llegue a una producción final tiene que pasar varias etapas. Una primera etapa es tener el vocabulario suficiente, tener las estructuras gramaticales suficientes (...) y eso se le debe dar a un alumno dentro de un contexto o un modelo”. “Entonces, el <i>writing</i> siempre para mí es trabajar con modelos, con ejemplos a partir de los cuales el alumno va a tener que deducir la estructura de qué es lo que se le pide, qué palabras puede utilizar, el contexto del cual tiene que escribir. Yo siempre digo, si voy a pedirles un <i>writing</i>, tengo que haberles dado un modelo de ese <i>writing</i>. Siempre a partir de un modelo”.
Docente 02	“Se desarrolla en el aula a través de las comprensiones escritas para poder dar al alumno una idea del tema del que se va a tratar para luego, a partir de lo que él ha visto, ha trabajado, poder producir un texto. Puede ser, como les digo, una situación, si estamos trabajando, por ejemplo, el <i>Presente simple</i>, una situación cotidiana, personal, si es el <i>Past simple</i>, tal vez una anécdota vivida en su infancia, en el colegio, etc. Pero tiene que haber una relación, porque en cualquier trabajo, en cualquier contenido, siempre hay que trabajar los saberes previos, para que sea mucho más fácil para ellos”
Docente 03	Siempre les doy la libertad a mis alumnos para que ellos, en primer lugar, digan sus ideas, transmitan sus frases o lo que se les ocurra, o sea, como una lluvia de ideas, pero dirigida. Ellos parten de lo general y yo voy guiando de manera persuasiva, de manera indirecta. Por la experiencia que tengo, ellos siempre son imaginativos, siempre tratan de ser originales (...) Entonces yo de ahí voy armando, con todas las ideas que ellos me han dicho, con todas las palabras, yo voy armando oraciones de ejemplo. En ese momento ellos ven que su participación no está por demás, sino que está plasmada dentro de una estructura formal. “Yo siempre les digo, hablen en oración. Al comienzo es muy difícil para ellos, pero no imposible (...) Las personas escriben como hablan. Si ellos hablan mal, van a escribir mal. Entonces, desde el inicio les digo, hablas bien, por lo tanto, hay una alta posibilidad y probabilidad de que escriban bien. (...) Desde lo más elemental, desde lo más simple, hasta que ya poco a poco, la complejidad va incrementando”.
Docente 04	“Si hablamos del idioma inglés, entonces, al alumno hay que ir preparándolo, ¿no? Uno le va dando de a pocos, porque es un proceso, la adquisición de un idioma y para lograr las competencias, cualquiera de estas, sea la hablada, la escrita ¿Qué hago? Yo inicio, yo practico, hago mucho la parte oral y gestual. Me gusta que el alumno me entienda haciendo gestos, mímicas, sin tener que estar dándole la traducción inmediata, ¿no? Porque si no, pues el alumno nos esfuerza. Entonces, lo que yo hago es hacer temas relacionados con su contexto, ¿no? Usamos métodos, pero lo traigo a su contexto, ¿no? Si el libro dice sí, ahora vamos que dices tú, ¿no? Entonces, hago que el alumno se conecte para que pueda serle fácil la asimilación del idioma, más que darle una lista de vocabulario y que se la vaya a memorizar, donde lo ve como que no tiene objetivo ni motivación para adquirir, pues, 100 palabras, ¿no? Pero cuando lo contextualizamos a su vivencia, a su realidad, entonces el alumno se motiva a aprenderlo, ¿no? Es básico que el alumno tenga vocabulario, porque si no, ¿cómo se va a expresar, no? él lo va adquiriendo y va interesándose por escribir, ¿no? (...) Está bien si te equivocas, no hay problema, vas a aprenderlo en el proceso, Entonces, de esa manera incentivar, ¿no? Así es que va desde lo simple, dándole algo menor.

Notas: Tabla de contenido elaborada por los autores

Los docentes coinciden en que el desarrollo de la producción escrita es un proceso gradual y que debe ser por etapas o fases. Sugieren partir de modelos o estructuras, de modo que el alumno pueda “deducir” lo que debe hacer, activar saberes previos y conectar la actividad con situaciones del día a día o anécdotas para facilitar la elaboración.

Tabla 3. Sobre la innovación o adaptación de estrategias de enseñanza para desarrollar la competencia comunicativa escrita.

Innovación de estrategias de los docentes para trabajar la competencia comunicativa escrita según su experiencia	
Docente 01	“Mucho trabajábamos antes con una competencia más gramatical e aislada, o sea, se les pedía redactar oraciones nada más. Ahora la redacción va más allá de <i>isolated sentences</i> , se les solicita redactar cosas más reales, más contextualizadas. Por eso, te vuelvo a repetir, desde una lista simple, un mensaje, hasta algo más académico, una descripción, un resumen. Ahora se propone más una variedad de elementos, de piezas de escritura, de composición”.
Docente 02	“Generalmente las estrategias están en función al contenido y al grupo con el que se trabaja. Hay estudiantes que responden muy bien al cambio o a la presentación de alguna estrategia y eso es bueno, entonces obliga al profesor a ir cambiando, a ir modificando. La ventaja en idiomas es que cuando se trabaja con un método, o sea, un texto ya existente, los métodos ya te proponen actividades, tanto de expresión escrita como de expresión oral. ¿Yo qué hago? Contextualizarlo. Lo que piden ahí, sea en Francia, en París, en Belguier, puede hacerse acá también. Entonces un itinerario no necesariamente tiene que ser de un plano de allá, tiene que ser de acá, cómo redactar el recorrido para ir de un lugar a otro, por ejemplo”. “Pero no es tan complicado en idiomas porque si ustedes ven, todos los profesores en inglés o en francés se apoyan en un texto. ¿Qué hago yo para trabajar con un texto? Lo selecciono según la propuesta pedagógica que tengan, porque cada texto tiene una propuesta”.
Docente 03	“Por supuesto, cada grupo humano, cada salón, cada generación necesita algo diferente. Uno no puede estancarse en una estrategia siempre. Siempre tienes que evolucionar, o tienes que agregarle algo, quitarle algo, o un poco más lento, o más activos. (...) Entonces, eso ya genera que tú estés abierto a diferentes estrategias. Y siempre utilizo lo que es la deducción, o la inferencia, o lo que antes llamamos <i>elicitar</i>. “Por ejemplo, lo último que estamos haciendo, el presente simple, yo les llevo los verbos que cambian, es decir, cómo cambian (...) Por descubrimiento de alguna manera, ellos se dan cuenta. Pero siempre trato de que reflexionen. Porque muchas veces ellos dicen que el inglés es pura memoria, y no es así”.
Docente 04	“A mí me ha dado buenos resultados iniciar hablando todo en inglés. El impacto es, ¿qué dice? Sus rostros de sorpresa, me está hablando en inglés. “ <i>Pero profesora, no le entiendo</i> ”, le digo: <i>little by little, one step at a time</i> , ¿no? Entonces, en el camino, el alumno se da cuenta de que le entiende más a la Miss, Entonces, el alumno se da cuenta de que, sí es posible”.

Notas: Tabla de contenido elaborada por los autores

La experiencia docente evidencia un cambio que va de enseñar oraciones aisladas y puramente gramaticales a la composición de textos más reales y contextualizados. La base de todo radica en la idea de que las estrategias no pueden ser estáticas; el docente debe probar y cambiar los métodos existentes según la realidad existente en el grupo y promoviendo la capacidad del alumno para deducir y reflexionar por sobre la memoria mecánica.

Tabla 4. Sobre la adecuación de estrategias

Situaciones específicas que exigen la adecuación de estrategias según el grupo de estudiantes	
Docente 01	“Es verdad que tenemos que variar, porque muchas veces usamos el mismo libro, pero trabajamos con alumnos de Ingeniería, de Educación Física, de Ciencias Sociales, de Lengua, de Idiomas, de Medicina. Entonces, en las actividades que son de información general, puede ser, pero ya en actividades más específicas hay que variar lo que se les pide. Muchas veces, por ejemplo, con el tema como <i>There is, there are</i>, el material me pide que describa su casa, yo ya no les pido eso; les pido que describan la universidad en donde están, que describan su facultad, usando <i>There is, there are</i>, porque describir la casa ya me parece que es un poco para edades diferentes. El contexto es más universitario (...) porque si no se descontextualiza, no ayuda mucho. “El hecho de que sea con lo que él vive, lo que él usa, ayuda a que lo denojen un poco más. (7:41) Por otro lado, también el <i>writing</i> es algo que yo he implementado que tiene que hacerse dentro de clase, porque con la Inteligencia Artificial, ahorita, dejar un writing para que lo lleven a casa y lo hagan con apoyo de la Inteligencia Artificial, es como no dejar nada (...) son muy pocos honestos y lo hagan (...) Ese <i>writing</i>, toma tiempo, pero prefiero hacerlo en clase”.
Docente 02	“No, no hay exigencia de ningún tipo para trabajar ninguna de las áreas, porque para eso los profesores son autónomos. O sea, lo único que hacemos nosotros en un sílabo es determinar el contenido, las capacidades, las competencias, pero el trabajo en el aula, el ejercicio mismo de la unidad, del desarrollo de la unidad, de la sesión de aprendizaje, entra en la metodología personal del docente”
Docente 03	“Obviamente a algunos les cuesta un poco más, un poco más, sobre todo si hablamos en general de todas las carreras, hay grupos que se dedican más a lo números a las ciencias y se les complica el tema de los idiomas, o quizás no les interesa más bien, porque claro, están en lo suyo, en su carrera”
Docente 04	“Tenemos que considerar la sumilla del curso ¿Qué se pretende en esta asignatura, no? ¿Qué se pretende lograr? Entonces, uno tiene que enfocarse hacia ahí, pero para mí era, estos chicos llevaban ocho cursos de inglés, su carrera ya los involucraba en esto del idioma (...) No es que toda mi clase era 100% inglés, porque sí veía que a veces era necesario ya aclarar algunas cosas. Pero sí, mi uso del idioma era constante en el aula”.

Notas: Tabla de contenido elaborada por los autores

Los docentes expresan que la adecuación de estrategias y sus actividades van en función a la especialidad de los estudiantes, por ejemplo, la especialidad de ingeniería o medicina, para garantizar la relevancia significativa. Aunque, como se destaca, las actividades asignadas aún necesitan realizarse dentro del aula para garantizar la honestidad y el esfuerzo propio del alumno, así evitar el uso excesivo de herramientas externas como la inteligencia artificial.

Tabla 5. Sobre la motivación y necesidad de aprendizaje del idioma

Necesidad de aprender el idioma por parte del alumno	
Docente 01	“Hay que hacer adaptaciones, hay que también enganchar al alumno con diferentes actividades en donde el alumno interactúe un poco más (...). Trabajamos aquí en la universidad con un libro, y es un libro común para todos los grupos. En las actividades en las evidencias es donde yo varío muchas cosas. Varío de acuerdo a la carrera (...) El siglo pasado enseñaba a chicos de matemáticas y computación, y ciencias naturales. A los de matemáticas y computación les pedía cosas con estadística, con matemáticas. Por ejemplo, van a hacer una encuesta en el aula y me van a presentar los resultados reportándome en porcentajes. Mientras que a los chicos de ciencias naturales (...), van a hacer una encuesta en el aula sobre los hábitos alimenticios (...).” “Entonces, la adaptación de acuerdo al interés del alumno es importante, porque un libro es muy general, es preparado para personas de todo el mundo, además. (...) Eso genera interés. Luego también, pues, motivar al alumno para que pueda aprender a escribir, si se refiere a escribir nada más o aprender a escribir, como te vuelvo a repetir, es la habilidad menos usada, Más se fomenta que aprenda a hablar, pero en la mayoría de colegios lo que hacen a los alumnos es escribir, porque los alumnos no llegan a hablar. Se hacen escribir oraciones sueltas. Yo diría que al menos escriban algo que realmente les interese, que tenga relación con lo que ellos hacen, con sus intereses personales, con lo que hacen día a día. Si es que se va a fomentar la escritura.
Docente 02	“Ahí es donde entraba la metodología del docente y cómo variaba él lo que dicta el sílabo. Porque a veces en el momento de la clase es en donde se presentan situaciones no previstas y que los puntos tratados en el sílabo no abarcan”.
Docente 03	“Ahí también se utiliza un material extra. A veces una pequeña lectura, por ejemplo, para Agrícola, una lectura sobre tierras. Entonces, ahí a ellos ya los comprometo más o menos, combino el inglés con lo que ellos ya saben y poco a poco ellos se motivan para mejorar, más dispuestos a entender. Porque muchos se sienten como que el inglés es tan fuera de su elemento, pero al llevarles esa mini lectura o lecturas cortas referidas a algo de estudio o de su especialidad, ya los motiva. De esta forma ganan confianza”.
Docente 04	“Claro, es que uno tiene que pensar con la concientización, ¿por qué aprendes el idioma inglés? ¿Por qué está en tu currículo? ¿Por qué? (...) Entonces, al alumno, de acuerdo a su carrera, hablando en el ámbito universitario, hay que adecuar”.

Notas: Tabla de contenido elaborada por los autores

La motivación intrínseca y el “concientizar” sobre la utilidad del idioma son clave. Los profesores creen que enfocar el contenido, materiales y actividades en torno a la carrera o los intereses personales del alumno permite “engancharlos” y les ayuda a desarrollar un interés y la confianza suficientes para empezar a escribir.

Tabla 6. Sobre las nociones de traducción

Definiciones de traducción	
Docente 01	“La traducción es el proceso de transferir un mensaje de un idioma a otro en forma escrita. Al transferir un mensaje, una idea, una información de un idioma a otro, pues se dan una serie de procesos también, varios procesos a la vez. Pero, obviamente, la traducción directa es mucho más fácil cuando va de tu idioma a otro idioma. Y la inversa, que es de otro idioma a tu idioma materno, siempre se hace un poco más complicado, ¿no? Siempre es más fácil traducir hacia nuestro propio idioma”.
Docente 02	“La traducción es una situación complicada a veces porque en un idioma, decimos algo de alguna manera y cuando queremos traducirlo lo hacemos de una manera literal, se pierde el sentido y la emoción de lo que queremos traducir. ¿Dónde lo vivimos eso? En la parte literaria, en la parte poética. (...) Entonces, lograr traducir una idea, un pensamiento de una persona en otro idioma es complicado. Por ejemplo, yo quiero traducir algo de Vallejo, tendría que saber cuál era el pensamiento de Vallejo, qué quería transmitir en su obra para yo tratar de comprenderlo y plasmarlo en el otro idioma. Porque lo que se dice en español no siempre se dice en francés o en inglés. (...) Cuando es algo muy textual, que no tenga que ver mucho con lo literario, la traducción funciona bien”.
Docente 03	“La traducción es el proceso en el cual yo tomo la idea que está en el idioma foráneo y lo adapto a la forma correcta o normal o estándar en que nosotros nos expresamos”.
Docente 04	“Traducción es trasladar, (...) trasladar lo manifestado de un idioma a otro, ¿no? Entonces, ese traslado, usando dos idiomas diferentes, puede ser de diferentes modos. Por ejemplo, puede ser algo oral, puede ser algo escrito, (...) de un idioma a otro, del idioma que recepciono al idioma que yo voy a transmitir el mensaje”.

Notas: Tabla de contenido elaborada por los autores

Los docentes consideran la traducción como algo más que una conversión palabra por palabra, en ella se transfieren mensajes, ideas y emociones de un idioma a otro. Al mismo tiempo, es “adaptar” la idea central o el propósito a la forma estándar de la lengua opuesta, siendo un desafío mayor cuando se trata de literatura o textos culturales y el objetivo es mantener el verdadero significado.

Tabla 7. Sobre el uso de la traducción como un recurso de apoyo

Uso ineludible de la traducción debido a preguntas y respuestas que realiza el alumno	
Docente 01	“Yo pienso que los métodos se pueden combinar. No trabajo con un solo método. Hago un trabajo ecléctico porque tengo que usar método comunicativo, pero también hay momentos en que uso la traducción contrastiva, diría yo, contrastando cómo es en nuestro idioma y cómo es en el otro idioma. Ese contraste, ese análisis contrastivo que se hace, permite muchas veces una comprensión rápida y precisa. Y de ahí se trabaja con actividades comunicativas.
Docente 02	“Sí, está obligado, pero, lógico, no puede ser sin contextualizar”
Docente 03	“Para ellos el salvavidas al inicio de cada curso es la traducción. Ellos se sienten seguros, siempre comparando inglés y lo que saben español. Sin embargo, cuando hay ciertas palabras o ideas, mejor dicho, que ya sabes su sentido en inglés, no lo traduzca, porque ya lo comprendiste; concéntrate en responder o en continuar la comprensión. La traducción es el salvavidas pero debería ser solo al comienzo. Una vez que ellos ya comienzan a comprender mejor, yo les digo que intenten transferir, no traducir”.
Docente 04	Bueno, cuando es una palabra ya muy fundamental, que con la gestualización el alumno no la pueda entender (...), en esas situaciones sí yo he decidido en hacer la traducción. Si el alumno, por más que yo le di ejemplos, hice la gestualización y el alumno sigue confundido, entonces le puedo dar la traducción, pero si es que yo como docente no quiero darle la traducción, le puedo decir, <i>look up in your dictionary</i>, lo envío al diccionario, ¿no? Pero hay momentos en que sí”.

Notas: Tabla de contenido elaborada por los autores

La traducción no está prohibida en la enseñanza de un idioma; de hecho, se emplea como apoyo o “salvavidas”. Los profesores indican que esta alternativa se usa en niveles más bajos y en el caso de conceptos complicados. De igual forma, se ilustró que utilizan análisis contrastivo (comparar cómo se dijo en español y cómo se diría en inglés) para comprender mejor; sin embargo, los maestros recomendaron usar este enfoque como un recurso limitado para permitir que el estudiante tenga menos dependencia.

Tabla 8. Sobre las estrategias dirigidas a estudiantes de idiomas con un conocimiento nulo o bajo interés

Alternativas para que el alumno inicie su aprendizaje del idioma inglés – considerando que sus conocimientos e interés pueden ser nulos–.	
Docente 01	“No me opongo a eso de un análisis contrastivo gramatical o de una traducción pedagógica. Me parece que es útil en el momento que yo quiero ganar <i>accuracy</i> y quiero que mis alumnos estén seguros y sepan qué significa, cómo se usa tal estructura, cuál es su equivalente en el español, para que puedan usarlo de forma hablada o escrita. La traducción pedagógica, como ustedes la están llamando, busca enseñarle al alumno un poco de <i>accuracy</i>, o sea, de precisión, de entender mejor la gramática para poder luego escribir o hablar. Y que muchas veces hay personas que lo necesitan, porque se sienten más confiadas”. “(…) No sé si como punto de partida, sino tal vez como un elemento más dentro de todas tus actividades (…) como un método más dentro del trabajo que se realiza”.
Docente 02	“Mira, yo veo que el desnivel es fuerte, porque cuando uno comienza un idioma, lo que debe primar es la actitud frente al aprendizaje, o sea, ¿cómo vengo yo frente a un idioma? Tengo que venir con la intención de querer aprenderlo. La motivación intrínseca es muy importante, porque la extrínseca”.
Docente 03	“Lo que pasa es que ellos al inicio siempre van a querer entenderlo y compararlo con el español. No se trata de a la fuerza y el primer día negárselos. Pero explicarles lo que es transferir ideas de un idioma a otro, y dejar en claro quizás que más que traducciones uno puede entender mejor con equivalencias. Esos pueden ser sus salvavidas”.
Docente 04	“Lo que yo haría con el alumno es primero hablar aparte con él, primero una concientización de su propio idioma, ¿no? ¿Qué está estudiando? ¿Por qué está estudiando?mmEl alumno normalmente solo ve a un metro de distancia, no se proyecta al futuro en muchas veces. En la mayoría de veces no se proyecta, está con otros intereses fuera de la realidad. Entonces lo que yo haría es primero concientizarlo, pero si tengo que enfrentar esa situación dentro del aula sin una previa conversación con él, entonces sí me esforzaría en darle participación, (...) a veces el alumno no quiere participar, de repente no porque no le interese tanto, sino porque tiene vergüenza, es temeroso, ¿no? Entonces yo sí me esforzaría en cualquier mínima respuesta, valorarla así, pero maximizarla, ¿no? Para que él vaya tomando confianza y después decirle, <i>you can do it</i>. Entonces, trabajar en la motivación del alumno”.

Notas: Tabla de contenido elaborada por los autores

Ante estudiantes sin base o desmotivados, la prioridad reside en mejorar su actitud y empoderarlos (“you can do it”). En este sentido, la traducción pedagógica resulta una excelente alternativa para darle seguridad y claridad (“accuracy”) al estudiante que está iniciándose, consiguiendo entender la estructura gramatical antes de aventurarse a producir.

Tabla 9. Sobre la contextualización de los contenidos

Creación de situaciones contextualizadas para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa escrita	
Docente 01	“Claro, ya creo que te he dado varios ejemplos de eso; trato de contextualizar para que el alumno hable o escriba (...) porque los libros son preparados a nivel internacional para todas las culturas y varias edades, desde adolescentes hasta adultos. Entonces, es necesario que los profesores adaptemos, ya en el momento de hacer actividades, a la cultura local, al contexto en el que vive el alumno acá”.
Docente 02	“Por supuesto (...) les digo que asocien, aprendan por asociación por lo menos. bajo este escenario o el otro”.
Docente 03	“Por supuesto, completamente. El año pasado, ellos ponían de ejemplo sus propias producciones escritas a sus mismos compañeros. Comparaban entre ellos sus escritos y según su parecer agregaban o quitaban algo. Ahí el resto empezaba a cuestionar si ellos también debían agregar o cambiar de tema como lo hizo el otro. De esa manera ellos mejoraban, o sea, ya comprendían ese punto y luego ya elevaban ese conocimiento un poco más. Por su propia iniciativa, trataban de mejorar; para ellos era aprender y hacer algo pero incentivados por otros”.
Docente 04	“Claro, de todas maneras, porque el alumno, como yo digo, para que podamos decir que domine el idioma, él tiene que desarrollar las habilidades, ¿no? Que están conjuntamente ahí ligadas a las competencias. Entonces, si el alumno ya está motivado, el alumno quiere hablar, quiere decirlo, muy bien, ya me has dicho de manera oral, <i>write it down</i>, ponlo en escrito también, ¿no? Entonces, enseñarles por qué es importante que yo también escriba, ¿no? Y va a ir ligado. Como ya él lo sabe hacer, se motivó y va a querer escribirlo, va a ponerlo en papel”. “Yo he enseñado en medicina humana y ahí, ¿qué hacía yo? Yo traía una balanza, traía un estetoscopio, ¿no? Ahora vamos, este es su paciente y tú eres el doctor. A ver, vamos, ¿qué le dices? Y de repente fue un accidentado que es un turista, ¿no? ¿Cómo lo atiendes? ¿Qué vas a decir? (...) Entonces, tienes que tener el vocabulario. para que él vea”.

Notas: Tabla de contenido elaborada por los autores

Los docentes argumentan que la contextualización debe ser necesaria. Debido a que en los libros los textos son en su mayoría internacionales y genéricos, los participantes mencionaron que una producción escrita debe traerse al ambiente local o a la vida académica del estudiante universitario, por ejemplo, una simulación de pacientes, una descripción del campus universitario, etc. Esto les dará sentido y motivación para aprender.

Tabla 10. Sobre la cultura local en los materiales de trabajo

Inclusión del aspecto cultural del alumno en el material utilizado en clase	
Docente 01	“Es cierto que los alumnos tienen que aprender de lo internacional, porque eso es lo bueno del inglés y de un libro internacional, que te permite aprender cosas de otros países, se aprende cultura, pero también hay que tomar algunas ideas de nuestra propia cultura”.
Docente 02	“Es una ventaja que ahora los docentes tengan un libro para trabajar aquí en la universidad. (...) Pero en lo cultural es muy bajo. Para empezar, los propios alumnos no conocen sobre su propia cultura, lo general de la geografía ni lo historia, y cuando en los libros se habla de ciudades o países extranjeros pues mucho menos (...), quizá lo aprendan recién ahí al trabajar el libro pero lo propio o regional, digamos, no está en el libro de inglés, por su puesto. ¿Qué hacer ahí, entonces? La idea es que un alumno de idiomas tenga un bagaje cultural amplio sin excluir su propio país”.
Docente 03	“No. Tomamos de ejemplo, por ejemplo, los hábitos alimenticios, Un desayuno, ellos nos demuestran que productos que se consumen generalmente allá, y ahí lo muestran en la imagen de una familia comiendo. Pero mis alumnos me cuentan, pues, lo que sus mamás les cocinan y sobre eso empiezan a preguntar, eso les causa curiosidad, lo que conocen, lo que ven día a día. Entonces, si algo simple como las comidas no está en sus libros o materiales, no va a estar menos lo de su cultura o historia. Pero claro, el docente puede elaborar fichas con ese contenido y orientar la clase”.
Docente 04	“Por supuesto, porque, mira, nosotros aquí en la universidad, es multicultural (...) Cuando se trata, por ejemplo, de festividades, que nos habla en el libro, de festividades extranjeras, pero, ¿qué tal en tu ciudad? ¿Y en la tuya? ¿Qué festividades hay? ¿Qué días se celebran? Y nos sucedió un tema que fue gracioso, porque algunos chicos ya ni se acordaban las fechas, de su aniversario de su ciudad, entonces le digo, ¿qué pasó ahí? No, vaya a averiguarlo. (...) Entonces, ¿qué costumbres hay? ¿Qué se realiza? ¿Es un pasacalle? ¿Cuáles son los platos típicos? ¿Cómo lo preparas? ¿Sabes prepararlo? (...) Mucho tiene que ver con el manejo del alumno como persona. Eso no debemos de descuidar, ¿no? Por eso hablamos del trabajo holístico. Yo no solamente soy un docente que imparte conocimientos, porque si no soy una máquina”.

Notas: Tabla de contenido elaborada por los autores

Los docentes expresan que no hay contenidos locales en los materiales más comerciales de enseñanza. Ellos entonces suplen parte de estos contenidos introduciendo tópicos de la gastronomía del país, festividades o costumbres de su región de origen. Esto genera interés, curiosidad y posibilidades de un enfoque holístico en el manejo del estudiante como hombre y mujer con historia e identidad.

Tabla 11. Sobre el uso de relatos populares como recurso didáctico

Adaptación de la literatura regional – los relatos populares– y su beneficio para el desarrollo de la competencia comunicativa escrita	
Docente 01	“Lambayeque tiene bastante literatura. Lo vernacular, digamos, los cuentos, las leyendas que hay. Se podrían usar, pero ese material está en español, quiere decir que el docente tendría que trabajar ese material para poder tenerlo en inglés, porque si el curso es de inglés, obviamente tiene que presentar los textos en. (...) Y me imagino que ahí tendría que hacer una labor de traducción. Es complicado porque hay varias terminologías que no se van a poder cambiar (...) Pero, claro, se puede hacer, es una labor que implicaría el trabajo, primero, de traducción, de producción, (...) a partir de ello, crear estrategias para la enseñanza.
Docente 02	“Claro, porque es algo motivador. Es que es mucho más fácil hablar de algo que conozco, que de algo que no conozco. Los cuentos que son conocidos, o leyendas quizás (...), ahí el alumno estaría interesado en que se hable de ellas en inglés o él hablar de ellas. Ahí se contextualizaría y se asociaría quizás”.
Docente 03	“Claro, porque, mira, no es solamente el conocer, les hablamos de rascacielos, le hablamos de naves que van a la luna, y es una abstracción para ellos. Pero si lo llevamos a su mismo entorno, y el utilizar, por ejemplo, historias, relatos, creencias regionales, creo que sería más significativo (...) Quizá que el alumno escriba o lea o estudie estos textos para una comprensión, o quizá narrarlos, adaptarlos, transferirlos. Esta idea que conocemos ya en español, estos relatos, estas leyendas, transferirlas, adaptarlas al idioma inglés para poder reescribirlas. ¿cómo abriría yo esta propuesta? Lo esencial es que ellos puedan producir. El escribir es un proceso, empieza con la lluvia de ideas, qué es lo que va a poner, qué información voy a conseguir y luego ya comienzo a ordenar”.
Docente 04	“Eso se podría ampliar, por supuesto. Nosotros no podemos, porque trabajamos con un libro texto extranjero, desmerecer o aislar lo que nosotros tenemos, ¿no? Si de repente pensemos, vamos a escenificar una historia, y alguien por ahí dice, profesora, ¿puedo usar uno de los textos aquí? ¿podemos hacer una escena de rastros sangrantes? Excelente, (...) y conversar ahí, ¿no? ¿Por qué usa esa expresión? ¿Cómo la podríamos traducir al idioma inglés? Porque hay expresiones equivalentes, ¿no? Definitivamente nosotros podemos aprovechar todo lo que tenemos a nuestro alcance, sea algo escrito, algo oral”.

Notas: Tabla de contenido elaborada por los autores

Los docentes entrevistados aprecian alta y positivamente usar lo “vernacular”, como la literatura regional como relatos o cuentos, ya que representan una forma de facilitar la expresión debido a que el alumno ya está familiarizado puesto que pertenece a su contexto. Aun así, ellos están de acuerdo en que esto requiere que el instructor dedique tiempo a traducirlos y ajustarlos al inglés, lo que resulta en un recurso muy valioso para comenzar este proceso de producción escrita.

3.2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El presente apartado tiene como finalidad analizar e interpretar los resultados obtenidos a través de las entrevistas realizadas a una muestra de cuatro docentes universitarios. Este análisis busca establecer una discusión entre las experiencias y percepciones de los docentes, los antecedentes investigativos y las bases teóricas que sustentan este proyecto, con el objetivo de comprobar la relevancia de la estrategia metodológica "MeGa".

Al definir la competencia comunicativa escrita, los docentes entrevistados ofrecen visiones variadas que, en conjunto, encajan muy bien con las bases de esta investigación. Se nota un acuerdo en el que esta habilidad es productiva y complicada. Por un lado, el Docente 01 la describe como un grupo de capacidades para "resolver un problema" de comunicación en situaciones reales y académicas (como informes, tesis, etc.). Por otro lado, el Docente 03 va más a fondo en su esencia, viéndola no como algo "instantáneo, sino como un proceso reflexivo cuya meta es transmitir o expresar una idea clara", y enfatiza la formalidad que necesita. Las definiciones de los Docentes 02 y 04 completan esta idea, considerándola como la conversión de "la oralidad en algo escrito" y la capacidad de expresar ideas de manera "entendible para quien lee".

Estas percepciones se conectan con la conceptualización de Canale y Swain (1983), que es la base de esta tesis, pues los docentes aluden implícitamente a sus dimensiones: la competencia gramatical (articular grafemas y morfemas con sentido), la sociolingüística (la formalidad y el propósito) y la discursiva (transmitir una idea concreta).

Sobre cómo desarrollar esta habilidad, todos coinciden en que es un proceso gradual: se empieza por cosas básicas y se va avanzando hacia textos más complejos. Aun así, cada uno tiene sus matices particulares. El Docente 01 subraya la importancia de usar "modelos, con ejemplos a partir de los cuales el alumno va a tener que deducir la estructura". De forma similar, el Docente 02 empieza con "comprensiones escritas para poder dar al alumno una idea del

tema" antes de la producción. Otros docentes, como el Docente 03 y el Docente 04, tienen un enfoque más centrado en el alumno. El Entrevistado 03 comienza con una "lluvia de ideas dirigida" para que los alumnos vean sus aportes convertidos en una estructura formal, mientras que el Docente 04 pone el énfasis en usar el contexto del estudiante para motivarlo, y dice claramente: "cuando lo contextualizamos a su vivencia, a su realidad, entonces el alumno se motiva a aprenderlo".

Este enfoque en el contexto y la participación activa de los estudiantes se conecta directamente con el aprendizaje situado de Lave y Wenger (1991), que es uno de los fundamentos clave de nuestra investigación. La noción de que el aprendizaje ocurre al sumergirse en un contexto real es justo lo que los docentes señalan como una práctica efectiva. Además, la afirmación del Docente 03 de que "las personas escriben como hablan" y la costumbre del Docente 04 de empezar por lo oral y gestual respaldan la idea de una competencia comunicativa completa e integrada.

El punto en que más coinciden, y que resulta clave para este estudio, es la necesidad de innovar y, sobre todo, de adaptar las estrategias de enseñanza. El Docente 01 habla de un cambio importante: pasar de enseñar solo "oraciones nada más" a trabajar con "cosas más reales, más contextualizadas". Esa contextualización es, de hecho, el centro de las prácticas que describen los docentes. Por ejemplo, se menciona la importancia de adaptar las actividades del libro de texto a la realidad del estudiante, como pedirles que describan su facultad en lugar de su casa, o que realicen encuestas aplicadas a sus carreras como estadística para matemáticos o hábitos alimenticios para estudiantes de ciencias de la salud. El Docente 02 lo resume de manera clara: contextualiza las actividades de los métodos existentes, pues lo que se pide en un libro de texto internacional "puede hacerse acá también".

Esta necesidad imprescindible de adaptación y contextualización, manifestada por todos los entrevistados, valida la situación problemática que da origen a este estudio: la falta

de consideración del contexto social y cultural del alumno en los materiales de estudio, lo que provoca una pérdida de interés. Los hallazgos de las entrevistas concuerdan con los antecedentes citados. Por ejemplo, Bermuy, Zuleta y Castro (2023) también vieron la necesidad de crear una estrategia didáctica para lograr un aprendizaje significativo. Del mismo modo, las reflexiones de Heggernes (2021) sobre la importancia de seleccionar textos adecuados y proponer actividades experienciales para involucrar a los estudiantes se ven reflejadas en la práctica de los docentes entrevistados, quienes usan lecturas cortas de la especialidad del alumno para motivarlos y "ganar confianza".

Al preguntar sobre la definición de traducción, las respuestas de los docentes, aunque diferentes, dejan atrás una visión simple y se acercan a las teorías más complejas que respaldan nuestra propuesta. Mientras que los Docentes 01 y 04 la ven como un proceso de "transferir" o "trasladar" un mensaje, los Docentes 02 y 03 dan una perspectiva más profunda que resulta clave. El Docente 02 la considera una "situación complicada" en la que una traducción literal puede hacer que "se pierda el sentido y la emoción", especialmente en textos literarios, y que para hacerlo bien es necesario comprender el pensamiento del autor. A su vez, el Docente 03 define la traducción como tomar una idea y "adaptarla a la forma correcta o normal o estándar en que nosotros nos expresamos". Estas ideas son un reflejo muy práctico de las teorías de traducción que se revisan en el marco teórico.

Al preguntar sobre la definición de traducción, las respuestas de los docentes, aunque diferentes, dejan atrás una visión simple y se acercan a las teorías más complejas que respaldan nuestra propuesta. Mientras que los Docente 01 y 04 la ven como un proceso de "transferir" o "trasladar" un mensaje, los Docente 02 y 03 dan una perspectiva más profunda que resulta clave. El Docente 02 la ve como una "situación complicada" donde una traducción literal puede hacer que "se pierda el sentido y la emoción", sobre todo en textos literarios, y que para hacerlo bien hay que entender el pensamiento del autor. A su vez, el Docente 03 define la traducción

como el proceso de tomar una idea y "adaptarla a la forma correcta o normal o estándar en que nosotros nos expresamos". Estas ideas son un reflejo práctico de las teorías de traducción que se tratan en el marco teórico.

La noción de "adaptar" del Docente 03 encaja con la Teoría del Skopos de Reiss y Vermeer, donde lo más importante es el propósito y el lector final, en lugar de una equivalencia estricta. La advertencia del Docente 02 sobre la pérdida de sentido y la complejidad del proceso va de la mano con el principio de incertidumbre de Venuti, que ve la traducción como un acto interpretativo y no como una ciencia exacta. Esto muestra que los docentes, desde su experiencia diaria, entienden la traducción no como una simple decodificación, sino como un ejercicio de interpretación y adaptación cultural, lo que justifica por completo su uso como una herramienta pedagógica avanzada.

Por otro lado, los alumnos usan de manera espontánea la comparación entre lenguas como una estrategia para comprender. El alumnado la ve como un "salvavidas", indica el Docente 3. Esta práctica, en vez de ser un obstáculo, se ve como una mediación que, si se guía de forma adecuada, puede ayudar a facilitar la transición hacia una comunicación más fluida en el idioma objetivo, el inglés.

El análisis contrastivo mencionado por el primer entrevistado permite la comprensión rápida y precisa, al contrastar "cómo es en nuestro idioma y cómo es el otro" lo cual se alinea con la noción de equivalencia direccional (Pym, 2012), que admite ajustes en la traducción en función del propósito. No obstante, los docentes coinciden también en la necesidad de dosificar esta herramienta: su uso debe ser contextualizado, y en casos en los que la gestualización o los ejemplos no basten, es posible ofrecer la traducción o incentivar la consulta autónoma, como afirmó el Docente 04: "si el alumno sigue confundido, entonces le puedo dar la traducción". De esta manera, este enfoque, que resulta flexible, refleja la conciencia de que el aprendizaje

del idioma no se limita a traducir, sino a adquirir progresivamente una autonomía comunicativa.

Por otra parte, frente al desafío de iniciar el aprendizaje del inglés con estudiantes previos o sin una motivación clara, los Docentes coinciden en que la motivación, sobre todo la intrínseca, es un punto de partida clave. Una de ellas afirma que “lo que debe primar es la “actitud frente al aprendizaje”, pues esta disposición personal, si no determina, condiciona el progreso en una lengua extranjera. En este sentido, se enfatiza la necesidad de generar confianza, ya sea mediante estrategias como la traducción pedagógica, que permite ganar precisión (“accuracy”) y comprensión al inicio del proceso. Para el Entrevistado 04, el trabajo inicial tendría que arrancar con una "concientización" acerca de lo importante que es el idioma y el reconocimiento personal del alumno. Estas ideas encajan perfectamente con el aprendizaje situado de Lave y Wenger (1991), porque entienden que el aprendizaje ocurre de verdad en situaciones reales, con estudiantes concretos y necesidades propias. Al mismo tiempo, recurrir a equivalencias entre lenguas como “salvavidas” al comienzo sirve de puente o apoyo que facilita el salto hacia un uso más natural y práctico del idioma, lo que lleva directamente a desarrollar una competencia comunicativa auténtica.

Siguiendo esa idea, los docentes están de acuerdo en que hay que contextualizar las actividades de escritura, ajustando los contenidos a la realidad de los alumnos. El Docente 01 indica que los libros que usan los estudiantes se elaboran a nivel nacional, así que el docente tiene que relacionarlos con el ambiente local. En las respuestas de los entrevistados también se propone asociar con escenarios reales para motivar la producción escrita. También se promueve la revisión entre compañeros, donde los alumnos mejoran sus textos a través del intercambio de opiniones.

Al hablar de incluir la cultura del alumno en los materiales de clase, los docentes vuelven a estar de acuerdo. Para ellos, los libros de inglés, al ser internacionales, suelen dejar fuera la cultura local, así que hace falta complementarlos. Uno de los entrevistados dice que “también hay que tomar algunas ideas de nuestra propia cultura”, y otro comenta que “lo propio o regional no está en el libro de inglés”. Por eso, sugieren meter contenidos que tengan que ver con la vida diaria del alumno, como la comida típica o las fiestas de la zona: “¿Qué festividades hay? (...) ¿Cuáles son los platos típicos?”, pregunta el Docente 04. Incorporar estas cosas no solo despierta el interés, sino que ayuda a ver al estudiante como una persona con su propia cultura. Desde el enfoque situado, estas prácticas fortalecen la relación entre lengua, identidad y contexto, y hacen que la escritura en inglés sea más significativa.

Por último, cuando se les pregunta por usar la literatura regional —sobre todo los relatos populares— para trabajar la escritura en inglés, todos coinciden en que es un recurso muy valioso. Permite partir de conocimientos y experiencias cercanas al alumno. El Docente 02 lo resume bien: “es mucho más fácil hablar de algo que conozco”. Los cuentos y leyendas de la zona despiertan interés, hacen que los estudiantes se sientan identificados y los animan a expresarse. Además, se menciona que, como estos materiales están en español, usarlos en la clase de inglés necesita un trabajo previo del docente, quien tendría que traducirlos y adaptarlos: “el docente tendría que trabajar ese material para poder tenerlo en inglés”.

Este proceso no solo ayuda a contextualizar los contenidos, sino que también introduce en el aula elementos clave de la pedagogía de la traducción: transferir, adaptar y reescribir, llevando todo desde nuestra propia cultura hacia el inglés. En este sentido, uno de los entrevistados explica que trabajar con estas leyendas implica un proceso completo: “empieza con la lluvia de ideas (...) qué información voy a conseguir y luego ya comienzo a ordenar”, lo que conecta directamente con la parte estratégica de escribir bien en inglés. Además, se aprecia bastante el hecho de detenerse en expresiones regionales más difíciles y reflexionar

sobre cómo expresarlas en inglés, porque eso hace que los alumnos aprendan el idioma de forma más profunda y crítica. Este modo de trabajar va perfectamente con la teoría del Skopos, ya que prioriza el propósito del texto, y también con la equivalencia direccional de Pym, pues dirige el significado desde la cultura de origen hacia la cultura de llegada. En definitiva, usar cuentos populares en clase de inglés activa el aprendizaje situado (Lave y Wenger), porque coloca la experiencia del alumno dentro de su propio mundo sociocultural y toma su conocimiento como punto de partida para escribir en otra lengua.

En resumen, los testimonios muestran que los docentes están muy abiertos a usar relatos populares de la región con fines pedagógicos, sobre todo si se combinan con procesos de traducción que ayuden a mejorar la escritura en inglés. Esta actitud favorable de los docentes reconoce que usar textos cercanos y con significado motiva mucho a los alumnos, y a la vez deja claro que es necesario traer el contexto real al salón y promover la escritura desde una perspectiva situada e intercultural. Por eso, lo que se propone es una estrategia que no busca sustituir los libros tradicionales, sino enriquecerlos añadiendo relatos locales traducidos al inglés. De esta manera, el alumno parte de lo que ya conoce, va enriqueciendo su vocabulario y sus herramientas del idioma, y mejora su capacidad para escribir en inglés mediante un proceso activo, guiado y que lo invita a reflexionar.

CAPÍTULO IV

4.1. Estrategia metodologica

Estrategia metodológica para desarrollar la competencia comunicativa escrita en el inglés de los relatos (MeGa)

4.2. Fundamentación

La propuesta de utilizar relatos populares locales para el desarrollo de la competencia comunicativa escrita en inglés se fundamenta en la idea de que el aprendizaje del idioma debe estar contextualizado en la cultura del estudiante, un principio central del aprendizaje situado para crear una experiencia de aprendizaje auténtica y relevante. A su vez, se alinea con el enfoque comunicativo, utilizado ampliamente en la actualidad, pues la propuesta no busca que el alumno traduzca únicamente, sino que alcance a desarrollar la habilidad de comunicarse eficazmente por escrito, usando componentes gramaticales, sociolingüísticos y discursivos.

Por otro lado, el proyecto también se apoya en conceptos como la equivalencia natural y direccional y el principio de incertidumbre para que el estudiante reflexione sobre las diferencias y similitudes entre su lengua materna y el inglés, comprendiendo que la comunicación va más allá de una correspondencia exacta. Así, se integra la teoría del Skopos de Vermeer, que establece que la finalidad de la traducción debe guiar el proceso. En este contexto, el propósito de mejorar la competencia comunicativa escrita en el inglés es el que orienta la adaptación de los relatos, garantizando que los estudiantes aprendan inglés de manera práctica y significativa. Finalmente, la teoría descriptiva es la que permite que el estudiante conozca el trasfondo del proceso de redacción y lo que conlleva la interacción con una nueva lengua sin perder de vista su propia realidad cultural.

4.3. Justificación

Esta propuesta surge frente una situación recurrente del alumno durante el aprendizaje del idioma inglés, sobre todo de aquellos que se encuentran en un nivel intermedio o avanzado y ya han adquirido las capacidades esenciales del mismo, se trata del desinterés al trabajar con contenidos repetitivos del material de estudio. Ante ello, se propone esta estrategia novedosa que rescata lo autóctono de un pueblo y, mucho más importante, recupera la motivación en el alumno por continuar aprendiendo.

Además, el desarrollo de esta estrategia permitiría al alumno conocer las distintas perspectivas que confluyen en la traslación de un mensaje o idea hacia otra lengua. Al trabajar con relatos locales, la presencia de terminología popular guiará al alumno al uso de técnicas como el préstamo, la equivalencia o adaptación (equivalencia cultural).

4.4. Objetivos

General

- ✓ Desarrollar la competencia comunicativa escrita en el inglés con el uso de relatos populares locales

Específicos

- ✓ Consolidar un aprendizaje situado a través de la intervención del enfoque comunicativo en el inglés.
- ✓ Utilizar material auténtico, como los relatos populares de la región Lambayeque, para el desarrollo de la competencia comunicativa escrita en el inglés.
- ✓ Considerar los componentes gramaticales, sociolingüísticos y discursivos de la competencia comunicativa escrita en inglés durante el proceso de adaptación y redacción de los relatos
- ✓ Revalorizar la cultura lambayecana y fortalecer la identidad cultural en los estudiantes.

4.5. Fases de la propuesta

La estrategia MeGa (de Mego y García) consta de 3 fases, las cuales se subdividen en etapas para su mejor comprensión y aplicación:

Fase 1: de Inicio

Se presenta el material auténtico a los estudiantes, que consta de archivos videográficos de una serie de relatos populares narrados por los docentes y extraídos del libro “*Mitos y Leyendas Lambayecanas I*”, del el Dr. Julio César Sevilla Exebio. (Enlace con los archivos: https://drive.google.com/drive/folders/1HFDD_L_boG_XSKQ47FH2qdM8sC8yHOM5?usp=sharing).

Según sus preferencias, los estudiantes son invitados a seleccionar uno de los archivos para iniciar la fase de producción.

Fase 2: de producción

Consta de 2 etapas:

a. Etapa de Pautas o Guideline:

El alumno analiza detenidamente la narración del relato para tener una comprensión integral.

Explicar al alumno que la historia presentada y adquirida oralmente la debe transmitir ahora de manera escrita considerando ciertos parámetros de redacción (componentes gramaticales, sociolingüísticos y discursivos).

Seguido, se solicita que los estudiantes identifiquen palabras intraducibles o préstamos necesarios los cuales deben ser tomados en cuenta en la futura redacción; así mismo, aspectos o datos culturalmente relevantes, cuya inclusión en la redacción es trascendental.

b. Redacción de borradores o “drafting”

Se brinda a los estudiantes una lista estructurada y explicada de conectores y preposiciones de redacción que sirven de guía para un texto coherente.

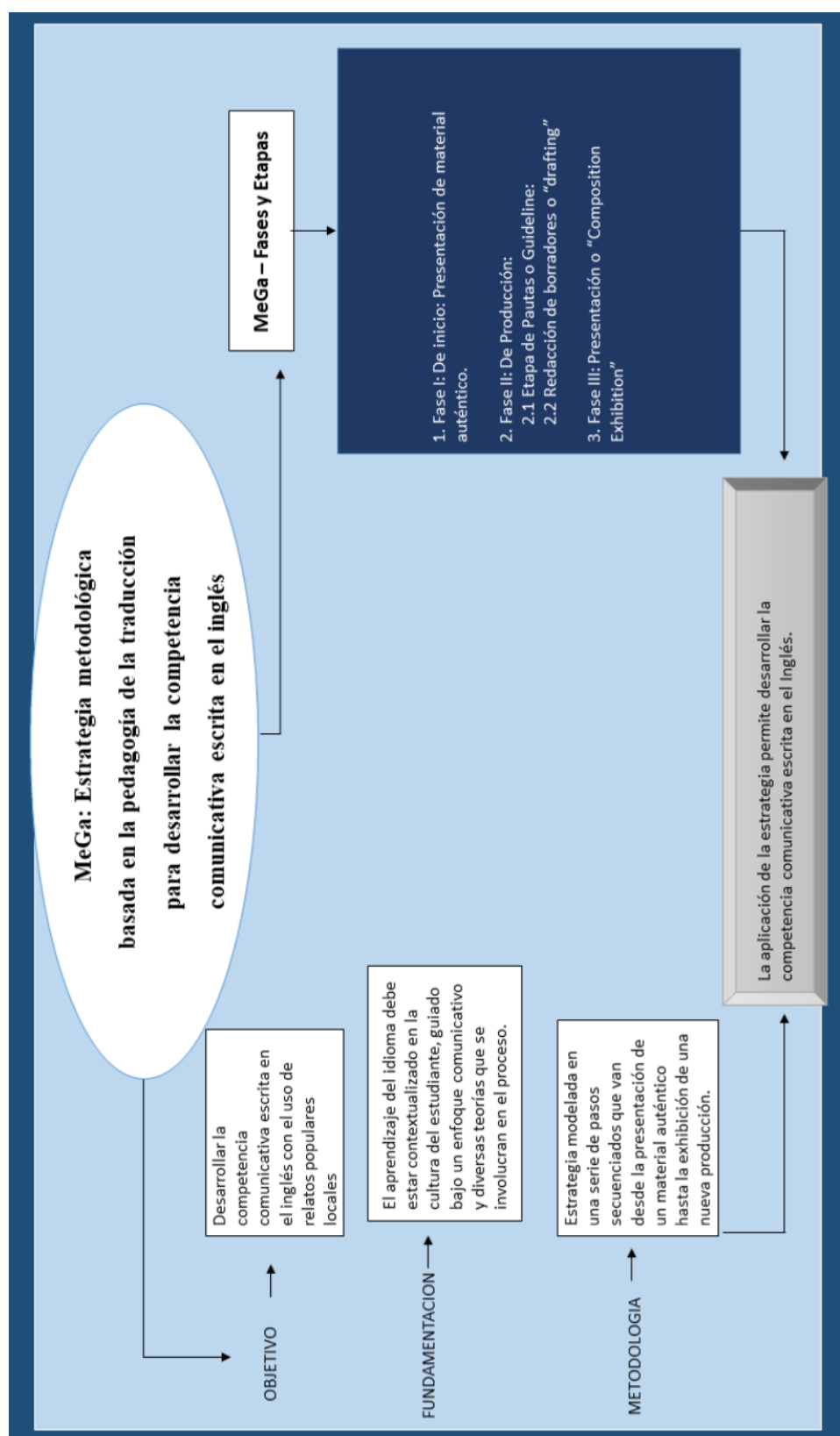
Se inicia la redacción de borradores para que el estudiante agregue progresivamente sus ideas y las oriente hacia un orden definitivo.

El docente revisa los borradores y brinda una retroalimentación para constatar que la redacción mantenga su propósito, dando paso a una versión final.

Fase 3: de presentación o “composition exhibition”

El alumno exhibe su producción y brinda un comentario respecto a la elección de relato (¿Por qué?); las expectativas para el destinatario ¿para qué?; o una reflexión del proceso (¿cómo te sentiste?)

4.6. Esquema de la propuesta



Ejemplo de aplicación, fase de producción

Para este ejemplo de aplicación se ha trabajado con el cuento “El soldado” cuya narración se encuentra en el siguiente enlace:

https://drive.google.com/drive/folders/1HFDD_L_boG_XSKQ47FH2qdM8sC8yHOM5?usp=sharing. Se registrará el proceso realizado por dos individuos (A y B), de manera que se

permita evidenciar las distintas perspectivas y estilos que cada estudiante puede tener en un aula, y la riqueza comunicativa respectiva, incluso si seleccionasen el mismo relato.

La escucha y análisis de la narración permitió la comprensión esperada (*Etapa a, Fase 2*), iniciando así la redacción (*Etapa b, Fase 2*).

Textos, sujeto A:

Primera producción: THE YOUNG SOLDIER

A soldier, after being in the army, comes back to his town, Moyan. His parents were so proud that they celebrated for many days. The soldier, after all the parties in his honor, visits his relatives who continue with the celebrations. At his aunt's house, they drank “caña” liquor until night, and when he was ready to return home, his aunt told him to not walk alone after 11pm, because in that road a woman was killed. Because of that, the woman appears in the middle of the night scaring people.

The soldier boy, drunk, didn't pay attention to his aunt, saying he was a brave man. He went alone. When he was walking, he heard some noises of people talking. He walked faster but the noises were louder and he was scared. He didn't want to look back and when he walked through the darker place, he saw a coffin surrounded by many people with black clothes. He felt scared and started running and screaming: Uncle! Aunt! Uncle! Aunt!

His relatives heard the screaming and when they found him, he was on the ground with his nose and mouth bleeding. They used holy water to cure him but it wasn't enough. The family hired a wizard and finally the soldier was cured.

Until today, the woman appears when there is a full moon and kills the ones who are not brave.

Segunda producción: THE YOUNG SOLDIER

A young soldier, after being in the army, which was mandatory in those times, comes back to his town, Moyan, in Inkawasi. At home, his parents were so proud that they celebrated for many days. The soldier, after all the parties in his honor, visits his relatives and they continue with the celebrations. At his aunt's house, they drank “yonque” (traditional alcoholic drink in the country towns of Peru) until night. Then, when he was ready to return home, his aunt warned him to not walk alone after 11pm because on that road a woman was killed and her spirit tends to appear in the middle of the night, frightening people.

After the warning of his aunt, the soldier boy, who was drunk and didn't listen to her, he said he was a brave man and went out alone. When he was walking, he heard some noises of people talking. He walked faster but the noises were louder, and he got scared. He didn't want to look back, but then, when he walked through the darker place of the road, he saw a coffin surrounded by many people wearing black. He felt scared and started running and screaming: Uncle! Aunt! Uncle! Aunt!

His relatives heard the terrifying screaming and went out to search for him. When they finally found him, he was on the ground with his nose and mouth bleeding. They tried with holy water to cure him but it wasn't enough. As the water was useless, the family hired a wizard who, after three days of local rituals, finally cured the boy from the shock.

Locals say the woman appears up to this day when there is a full moon, and the one who is not brave enough dies of fright.

Textos, sujeto B:

Primera producción: THE SOLDIER

There was a soldier that had finished his obligatory service with the army in his town, Moyán, and he was ready for coming at home. His parents, in the first place, sent a greeting on the radio to congratulate him. When he came, all the family celebrated.

After some days, the soldier, now sergeant, visited his uncles and was also celebrated and drunk until high hours of the night. When everything finished, the sergeant, very drunken, decided to go to his house, but before the aunt said him an advice: Don't walk after the 11:00 p.m at night because a long time ago, in the way to his home, an old woman had died o ugly and bad way and every night to the 11:30 p.m her soul appeared and scared to the people that walked for this place.

The drunken soldier didn't obey and started to walk. He was whistling like a person without fear until started to listen to voices behind him. These voices were listening more closely while he walked faster. Suddenly, big souls appeared around a coffin in front of him. The man was scared and couldn't move and shout. Their family listened to the screams and went to help. When they came to the place, they found the soldier was lying on the floor with blood in his mouth.

Some days passed, the soldier was taken to the sorcerer, the unique person that could help him and then after several attempts the soldier was cured.

To this day, the locals say that this woman still continues to appear, overall in full moon, and she scares a lot of people, some even die.

Segunda producción: THE UNBELIEVING SOLDIER AND THE HAUNTED ROAD OF MOYÁN

Some time ago, there was a soldier who had just finished his conscription, and he was ready to go home to his little town, Moyán. To welcome him back, his parents first sent him a greeting over the radio to congratulate him. When he finally arrived, the whole family threw a celebration.

A few days later, the soldier, who was now a sergeant, went to visit his uncles. They also celebrated and drank until the early hours of the morning. When the party finally wound down, the sergeant, who was quite drunk, decided to return home. But before he left, his aunt

gave him a piece of advice: “Don’t walk after 11:00 p.m. on that road,” she warned. She explained that a long time ago, an old woman had died in a terrible death on the path to his house, and every night around 11:30 p.m., her soul would appear and frighten anyone walking through there.

The drunken soldier paid no attention to the warning and started his walk. He was whistling fearlessly, he thought he was very brave until he began to hear voices behind him. The voices got closer and closer the faster he walked. Suddenly, large specters appeared around a coffin right in front of him. The man froze in terror and couldn't move, he just screamed loudly. His family heard the screams and rushed out to help. When they reached the spot, they found the soldier lying on the ground with blood coming from his mouth and nose.

After a few days, the soldier was taken to see the sorcerer, the only person who could possibly help him. After several attempts, the soldier was cured.

Even now, villagers say that this woman continues to appear, especially during a full moon. She still scares many people, and some have even died.

CONCLUSIONES

El diagnóstico de los resultados obtenidos permite concluir que las estrategias empleadas actualmente por los docentes para desarrollar la competencia comunicativa escrita son limitadas y sobre todo poco contextualizadas. Si bien existe una intención de adaptación, esta no es suficiente, ya que el uso de materiales genéricos y enfoques tradicionales prevalece. Es así que se evidencia la necesidad de una propuesta innovadora que considere el contexto sociocultural del estudiante y promueva un aprendizaje más significativo.

En ese sentido, se logró fundamentar de manera teórica y metodológica la proposición y modelación de la estrategia MeGa, respectivamente. La fundamentación teórica permitió establecer los principios que sustentan la relación entre traducción y desarrollo de la competencia comunicativa escrita, mientras que la fundamentación metodológica definió el proceso y las etapas que orientan su aplicación en el aula.

Se presentó la estrategia metodológica MeGa, estructurada en tres fases secuenciales que orientan al estudiante desde la comprensión hasta la producción escrita en inglés. La propuesta integra principios del aprendizaje situado y del enfoque comunicativo, promoviendo el uso de relatos populares locales como material auténtico. Su diseño permite contextualizar el aprendizaje, fortalecer la identidad cultural y desarrollar la competencia comunicativa escrita mediante un proceso guiado, reflexivo y significativo.

Finalmente, MeGa representa una herramienta práctica, contextualizada e innovadora para que los docentes puedan diversificar sus métodos y promover la competencia comunicativa escrita en inglés. Partiendo del diagnóstico que evidenció limitaciones en cuanto

a recursos estratégicos, esta propuesta ofrece un enfoque significativo, orientando a los docentes a adoptar los relatos populares locales de manera estructurada y motivadora, de manera que se fortalezca tanto el aprendizaje del inglés como la valoración cultural en sus estudiantes.

RECOMENDACIONES

Se sugiere que los docentes de idiomas de la región Lambayeque y otras regiones comiencen a incluir en sus actividades la estrategia MeGa en sus sesiones tomando relatos locales (como los del libro “Mitos y Leyendas Lambayecanas”) como recurso extra. La intención no es sustituir los libros de texto internacionales, sino enriquecerlos con historias en las cuales el estudiante pueda identificarse y, por ende, sentirse motivado al integrar su cultura en el momento de elaborar sus producciones escritas.

A futuros investigadores se recomienda continuar evaluando el impacto de la traducción pedagógica de relatos populares o autóctonos no solo en la producción escrita, sino también en otras habilidades del idioma como puede ser el “*speaking*”. Por tanto, sería interesante observar si la contextualización de las historias permite que los estudiantes ganen más confianza y se desenvuelvan con mayor facilidad al hablar y no solo al redactar textos.

Asumiendo que la adaptación de textos vernáculos al inglés exige un tiempo significativo de preparación por parte del docente, se invita a sistematizar estos textos ya sea en un banco de recursos o en un repositorio digital. Estos deberían incluir una selección de cuentos locales ya adaptados pedagógicamente por nivel, reduciendo así la carga del docente y asegurar que la estrategia pueda ser empleada de manera continua y en los diferentes ciclos académicos universitarios, incluso algunos de la EBR.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Acosta Coutín, G., & González Ramírez, C. E. (2007). El enfoque comunicativo y el desempeño profesional del profesor de inglés en formación. *EduSol*, 7(21), 15–27.
- Aja, L. (2018). *Teoría de la traducción: Una aproximación metodológica*. Universidad Pontificia Comillas. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/33658>
- Bermuy Cuello, C. I., Zuleta Villegas, L. D., & Castro Mendoza, J. C. (2023). Desarrollo de estrategias de aprendizaje para fortalecer la competencia comunicativa del idioma extranjero inglés en el entrenamiento Saber Pro. *Revista Criterios*, 30(1), 138–157. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9319537>
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2–27). Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Condori-Ojeda, P. (2020). *Niveles de investigación* [Curso-taller]. Acta Académica. <https://www.aacademica.org/cporfirio/17.pdf>
- Contreras, J. (2021). *¿Recurso didáctico para las competencias comunicativas y lingüísticas?* <https://revista.soyuo.mx/index.php/uc/article/view/162>

- El Koulali, S. (2021). *Las técnicas de traducción del cuento literario y la transmisión de lo cultural: El caso del cuento amazigh traducido al español "Cuentos populares del Rif contados por mujeres cuentacuentos"*. <https://www.univ-oran2.dz/revuetranslang/index.php/translang/article/view/311/238>
- Fonseca, M. C., & Arnold, J. (s. f.). *Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua*. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold_fonseca.html
- Heggernes, S. L. (2021). A critical review of the role of texts in fostering intercultural communicative competence in the English language classroom. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X21000130>
- Herrera, I. (2020). *La narración de cuentos para contribuir a la enseñanza del inglés*. <http://scielo.sld.cu/pdf/men/v19n1/1815-7696-men-19-01-103.pdf>
- Lave, J., & Wenger, E. (2008). *Situated learning: Legitimate peripheral participation* (18th ed.). Cambridge University Press.
- Paredes, R. E. (2020). *Módulo 1: Investigación propositiva* [Módulo educativo]. Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Indoamérica. https://drive.google.com/file/d/1t_BL0LS58RSv6VFt8P0AzAFboq1obQJd/view
- Paucar Arellano, G. M., Yaselga Fernández, R. X., Cuaical Morillo, J. A., Vargas Yaselga, R. J., Fajardo Calle, S. A., & Calderón Mancheno, D. G. (2025). El aprendizaje significativo en la era digital: Una revisión sistemática de estrategias pedagógicas y

tecnológicas. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(4), 62–69.

<https://doi.org/10.70625/rlce/355>

Pulido, A., & Pérez, V. M. (2004). Hacia un concepto de competencia comunicativa integral:

Un novedoso acercamiento a sus dimensiones. *Mendive. Revista de Educación*, 2(3),

160–167. <https://drive.google.com/file/d/1OzYI4jcsH06-iSfvRqx8HWVLwWP9u-b/view>

Pym, A. (2012). *Teorías contemporáneas de la traducción*.

https://www.researchgate.net/publication/266557109_Teorias_contemporaneas_de_la_traducccion

Ramos, M. T. (2019). *El aprendizaje situado para el desarrollo de habilidades*

comunicativas en estudiantes de Estudios Generales Ciencias de una universidad privada de Lima Metropolitana.

<https://drive.google.com/file/d/1wTMb9ptfrCwdTHB6C0CzKuQJeMbcL1zh/view>

Rodríguez Barboza, J. R., Ávila Sánchez, G. A., Pérez Saavedra, S. S., Rivera Rojas, C. N.,

& Acevedo Flores, J. (2022). Communicative approach as a didactic strategy to

improve English oral expression in times of pandemic. *Archivos Venezolanos de*

Farmacología y Terapéutica, 41(1), 20–25. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6370130>

Ronquillo, E., & Goenaga, B. (2009). Competencia comunicativa: Evolución cronológica del

término y sus elementos constitutivos. *Humanidades Médicas*, 9(1).

<https://drive.google.com/file/d/12tTmveU1WcA2iyzRFfAuMNU6u-v4Dpz2/view>

Sevilla Exebio, J. C. (2001). *Mitos y leyendas lambayecanas I*.

Valle, A., Manrique, L., & Revilla, D. (2022). *La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación* [Documento académico]. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/items/b5d6a4d5-9f3f-4e26-89da-1531725f3931>

Venuti, L. (1997). Unequal developments: Current trends in translation studies [Review of *Descriptive Translation Studies and Beyond; Translation and Taboo; Culture in Transit: Translating the Literature of Québec*]. *Comparative Literature*, 49(4), 360–368.

ANEXOS

Anexo A: Guía de entrevista semiestructurada

MeGa: estrategia metodológica basada en la pedagogía de la traducción para desarrollar la competencia comunicativa escrita en el inglés del programa de estudios de una universidad pública en Lambayeque

Técnica: Entrevista.

Instrumento: Guía de entrevista semiestructurada.

Dirigida a: Docentes de la carrera de Idioma Extranjeros de una universidad publica en Lambayeque

Objetivo: Recoger información sobre las estrategias metodológicas empleadas por los docentes para el desarrollo de la competencia comunicativa escrita y conocer sus percepciones respecto a la traducción como recurso pedagógico.

Duración aproximada: 30 minutos.

Presentación

Se agradece su participación en la presente investigación. La información proporcionada será utilizada únicamente con fines académicos y tratada de manera confidencial. No existen respuestas correctas o incorrectas; lo importante es conocer su experiencia y opinión respecto a los temas abordados.

Preguntas

1. ¿Qué entiende usted por competencia comunicativa escrita?
2. ¿De qué manera considera usted que desarrolla la competencia comunicativa escrita en el aula?
3. ¿Ha mantenido usted, para la enseñanza de esta competencia, las mismas estrategias de su etapa inicial en la Universidad Pedro Ruiz Gallo, o fueron innovadas? ¿A qué factores se debe?
4. Considerando que en todos los programas de estudio de la universidad se enseña el idioma inglés, ¿se presenta la exigencia de adecuar las estrategias a las distintas necesidades del público estudiantil respectivo?
5. Con esta adecuación ¿se lograría que los alumnos sientan la necesidad de aprender el idioma? ¿O existen otras implicancias?
6. Introduciendo un nuevo concepto a la conversación, ¿qué es para usted la traducción?
7. Apelando a su experiencia en la universidad, ¿han existido situaciones en las que las respuestas del alumno la han obligado a traducir?
8. ¿Cuál sería la mejor alternativa para que el alumno inicie su aprendizaje del idioma inglés, teniendo en cuenta que su conocimiento e interés pueden ser casi nulos?
9. ¿Considera que generar situaciones contextualizadas de aprendizaje favorece el desarrollo de la competencia comunicativa escrita?
10. Bajo este escenario, ¿el aspecto cultural del alumno es tomado en cuenta para el material (módulos, libros, etc.) con el que trabaja en clase?
11. ¿La literatura regional, como los relatos populares, puede ser aprovechada dentro de este marco de situaciones contextualizadas y desarrollo de la competencia comunicativa escrita? ¿De qué manera?