**UNIVERSIDAD RICARDO PALMA**

1



**TESIS**

**“Estrategias de comprensión de lectura en el área de chino-español de la carrera Traducción e Interpretación de la Universidad Ricardo Palma”**

**Presentada por**

**Diana Sofía Peralta Arrasco**

**Asesor**

**Sofía Lévano Castro**

**Lima-Perú**

**2017**

ii

**“Estrategias de comprensión de lectura en el área de chino-español de la carrera Traducción e Interpretación de la Universidad Ricardo Palma”**

iii

A mi asesora, mis padres, mis amigos y todos aquellos que estuvieron animándome y apoyándome constantemente para llevar a cabo esta tesis.

iv

ÍNDICE

Dedicatoria iii

Índice iv

Lista de tablas v

Lista de figuras vi

Resumen vii

Abstract viii

Introducción ix

CAPÍTULO I Diseño metodológico 12

* 1. Descripción de la situación problemática 12
  2. Formulación del problema 16
  3. Justificación de la investigación 17
  4. Objetivos de la investigación 18
  5. Metodología 19

1.5.1 Método de investigación 19

1.5.2 Diseño de investigación 19

1.5.3 Población y muestra 19

1.5.4 Instrumento de recolección de datos 20

1.5.5 Técnica de procesamiento de datos 21

CAPÍTULO II Marco teórico 22

2.1 Antecedentes de estudio 22

2.2 Bases teóricas 25

2.2.1 Características del sistema de escritura en chino 25

2.2.2 Modelos de lectura 29

2.2.3 Modelo psicolingüístico de Goodman 33

2.2.4 Relación del lector experto y del modelo interactivo 38

2.2.5 La lectura y la traducción 40

2.2.6 Estrategias de lectura 45

2.2.6.1 Clasificaciones de estrategias de lectura 46

2.2.6.2 Estrategias de lectura aplicadas en la encuesta 52

2.3 Definición de términos 55

CAPÍTULO III ANÁLISIS DE RESULTADOS 56

3.1 Análisis de datos 56

3.2 Discusión 70

CONCLUSIONES 74

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 76

APÉNDICE 1: Encuesta de frecuencia de uso de estrategias de lectura 84

APÉNDICE 2: Validación de expertos 86

**Lista de tablas**

v

Tabla 1 Frecuencia de uso de estrategias de apoyo 58

Tabla 2 Frecuencia de uso de estrategias de monitoreo 61

Tabla 3 Frecuencia de uso de estrategias de prueba 63

Tabla 4 Frecuencia de uso de estrategias de previsualización 65

**Lista de figuras**

vi

Figura 1 Modelo de lectura de Goodman 34

Figura 2 Modelo de Presas, proceso de lectura con fines específicos 42

Figura 3 Conocimiento de estrategias de lectura por parte de los alumnos de chino 56

Figura 4 Frecuencia de uso de las estrategias de apoyo 59

Figura 5 Frecuencia de uso de estrategias de monitoreo 61

Figura 6 Frecuencia de uso de las estrategias de prueba 63

Figura 7 Frecuencia de uso de las estrategias de previsualización 65

RESUMEN

vii

El trabajo de investigación titulado *Estrategias de comprensión de lectura en el área de chino-español de la carrera de Traducción e Interpretación de la universidad Ricardo Palma* tiene como objetivo determinar la frecuencia con la que los alumnos utilizan determinadas estrategias de lectura. Para ello, se realizó una investigación cuantitativa y se empleó como instrumento de recolección de datos una encuestavalidada a través de juicio de expertos, que contemplaba las siguientes dimensiones: tipos de estrategias y su frecuencia de uso. La muestra estuvo constituida por 34 alumnos del séptimo y octavo semestre de la carrera de Traducción e Interpretación. Después de aplicar la encuesta, se realizó un análisis de las estrategias utilizadas por los alumnos, apoyándonos en el marco teórico. Finalmente, se obtuvieron las siguientes conclusiones: los alumnos de traducción chino emplean varias estrategias de comprensión de lectura simultáneamente; en primer lugar, estrategias de apoyo; en segundo lugar, estrategias de monitoreo; en tercer lugar, estrategias de previsualización, y en cuarto lugar, estrategias de prueba. Además de las estrategias descritas en la prueba, los estudiantes describieron otras estrategias que también utilizaban para comprender mejor el texto. Asimismo, se demostró que las estrategias empleadas son la base del análisis del texto que es fundamental para la traducción.

Palabras claves: estrategias de lectura, estrategias de apoyo, estrategias de monitoreo, estrategias de prueba, estrategias de previsualización

ABSTRACT

viii

The investigation entitled Reading Comprehension Strategies in the Sino-Spanish area of ​​the Translation and Interpreting career at Ricardo Palma University aims to determine the frequency with which students use reading strategies. For this purpose, a quantitative investigation was carried out and the survey was validated through expert judgment. The data collection instrument considered the following dimensions: types of strategies and frequency of use. The sample consisted of 34 students of seven and eight cycles of the Translation and Interpreting career. After applying the survey, an analysis of the strategies used by the students was performed, based on the theoretical framework. Finally, I obtained the following conclusions: the Chinese translation students use several Reading comprehension strategies simultaneously; in first place, support strategies; in second place, monitoring strategies; in third place, previewing strategies, and in fourth place, testing strategies. Besides the strategies described in the test, the students also described other strategies that they use to understand better the text. It also demonstrated that the applied strategies are the basis of the analysis of the text, which is fundamental for translation.

Key words: Reading strategies, supporting strategies, monitoring strategies, testing strategies, previewing strategy

INTRODUCCIÓN

ix

En un inicio, cuando se llevó el curso de metodología de la investigación en la universidad, se optó por desarrollar una investigación relacionada con el idioma chino, puesto que las investigaciones eran escasas y era interesante involucrase en esa área. Al principio se deseaba investigar la metodología de enseñanza para estudiantes de traducción, pero el tema era demasiado amplio para abordarlo como una sola materia. Además, partiendo de la experiencia como estudiante de chino, se reconoció que determinados aspectos del plan de estudios podían reforzarse más e incluso se podía plantear implementar algún otro curso de manera que los alumnos podrían estar adecuadamente preparados cuando se enfrentan al mundo laboral en el área de chino mandarín. Se tenía que considerar los aspectos positivos y negativos de la forma de enseñanza inicial, del material utilizado, de la forma en cómo estaban distribuidos los cursos, etc. Sin embargo, tal y como se mencionó anteriormente, establecer una metodología de enseñanza era un campo bastante amplio; por ello, se planteó que era más apropiado comenzar de a poco e incentivar a otros alumnos a que se animen a investigar aspectos específicos relacionados con la traducción en chino y obtener resultados útiles.

De esta manera, en el curso de investigación aplicada, se delimitó la investigación al uso de estrategias de comprensión de lectura. Se planteó la interrogante sobre si las mismas estrategias de lectura que se utilizaban en textos en lenguas alfabéticas también se utilizaban para leer textos no alfabéticos como el caso del chino y se planteó qué estrategias de comprensión utilizaban con mayor frecuencia los alumnos cuando leían textos en chino mandarín. Además, se revisó el plan de estudios de la carrera y se observó que no existía un curso de comprensión de textos en chino donde los alumnos pudieran ejercitar estrategias de lectura.

x

Por ello, se considera que es un rubro de investigación interesante que estudia a los alumnos que ya cursan los talleres de traducción de chino y el objetivo es observar la transición entre los cursos de chino y los talleres de traducción. La motivación de la presente investigación radica en cómo las estrategias de lectura son útiles para los estudiantes de chino en su desempeño como traductores y en la optimización de la carrera.

El presente trabajo de investigación sigue la siguiente estructura: en el capítulo I se describe el problema a partir del cual se desarrolla la investigación, se brinda un contexto de la situación de la carrera de traducción e interpretación en el área de chino mandarín en la Universidad Ricardo Palma, se presenta el enfoque que tiene la universidad acerca de la enseñanza de chino dentro de la carrera de traducción, además de los aspectos en la universidad que se consideran que se pueden desarrollar mejor en el área de chino. Por otro lado, se explica también qué universidades ofrecen la carrera, qué investigaciones se han realizado en Latinoamérica sobre estrategias de lectura y la importancia de encontrar este tipo de estudios sobre todo en Latinoamérica. Finalmente, se plantea la formulación del problema de investigación y su justificación.

En el capítulo II, se recogen los antecedentes de estudio y las bases teóricas utilizados para la presente investigación. Dado que se evidencia la falta de material en español y la falta de investigación en Latinoamérica, la mayoría de antecedentes se encuentran en inglés. Dentro de los antecedentes está incluido el trabajo que se tomó como modelo para la encuesta aplicada en la presente investigación. Asimismo, las bases teóricas se dividen en: características del idioma chino y su relación con las estrategias de lectura, etapas de lectura en chino, modelos de lectura, modelo de lectura de Goodman, clasificaciones de estrategias de lectura establecidas por diferentes autores y finalmente, la clasificación que se decidió aplicar en la encuesta.

xi

En el capítulo III se exponen los resultados obtenidos a partir de la encuesta aplicada a los alumnos y se presentan los gráficos que sustentan los resultados. El primer gráfico determina si los estudiantes conocen o no las estrategias de lectura, mientras que los demás gráficos, determinan qué tipo de estrategia utilizan más los alumnos. Cada gráfico tiene una breve explicación expresada en porcentajes en base a los gráficos. Por otro lado, se presenta el apartado de discusión donde se contrastan los resultados obtenidos con lo que opinan otros autores.

Por último, se presentan las conclusiones obtenidas a partir del análisis de los resultados y se presentan las referencias.

**Capítulo I**

**Diseño Metodológico**

* 1. **Descripción de la situación problemática**

A nivel nacional se conoce que existen dos universidades que ofrecen la carrera de Traducción e Interpretación con mención en chino mandarín: la Universidad Ricardo Palma y la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Con respecto a Latinoamérica, se ha encontrado que en Argentina existe, por ejemplo, el Instituto Superior de Intérpretes de Idioma Chino; sin embargo, a nivel latinoamericano aún no se consolida la carrera de traducción e interpretación en chino mandarín, a comparación con Europa y Asia. El interés por aprender el idioma chino se ha incrementado debido a que actualmente China constituye una potencia y tiene como objetivo fortalecer sus relaciones comerciales con el mundo.

En el caso de Perú, existe la Asociación de Empresas Chinas. Estas empresas se dedican a distintos sectores como por ejemplo: minería, construcción, importaciones, telecomunicaciones, etc., y necesitan de traductores e intérpretes que puedan establecer una buena comunicación con otras empresas peruanas de manera que se puedan desarrollar negocios fructíferos. Por lo tanto, el campo laboral de los traductores para el área de chino mandarín está expandiéndose cada vez más y el mercado demanda traductores competentes. No obstante, tal y como se mencionó inicialmente, solo existen dos universidades en las que se ofrece esta carrera. En cuanto al aprendizaje del idioma chino como lengua extranjera, la mayoría aprende chino mandarín en el Instituto Confucio. Pero naturalmente, no es lo mismo aprender un idioma como lengua extranjera en un instituto que hacerlo dentro de la formación de la carrera de traducción, la cual implica que se imparta a los alumnos una base sólida, conocimientos adecuados para que estén debidamente preparados para resolver problemas de traducción.

La carrera de Traducción e Interpretación en la Universidad Ricardo Palma con mención en el idioma chino mandarín se abrió en el año 2011 con un plan de estudios que contemplaba seis ciclos para el aprendizaje de chino mandarín y a partir del sétimo ciclo, el aprendizaje de la traducción bajo la modalidad de talleres generales y especializados de traducción. Cabe señalar que el chino mandarín es un idioma difícil de aprender por distintos aspectos. En primer lugar, a diferencia de idiomas alfabéticos como el español, el inglés o el francés, el idioma chino es una lengua gráfica y su escritura la componen los caracteres. Existen caracteres tradicionales y simplificados, pero a pesar de que actualmente se utilizan los caracteres simplificados, se vuelve una dificultad para los alumnos atribuir el correcto significado a caracteres de más de 10 trazos que guardan similitud entre ellos.

Otro aspecto que representa una dificultad cuando se aprende chino es la retención de vocabulario. Se conoce que una persona puede leer un periódico teniendo conocimiento sólo de 3,500 caracteres; sin embargo, conseguir conocer esta cantidad de vocabulario no es una tarea fácil. Dado que el inglés y el español son lenguas alfabéticas, la adquisición de vocabulario es más fácil, incluso hay palabras que se parecen y el significado puede deducirse por el contexto, pero en caso del chino no existen tales indicios, precisamente por ser una lengua gráfica. Naturalmente este objetivo de adquisición de vocabulario requiere que los alumnos tengan una constante práctica de lectura de textos en chino y estrategias de memorización, de manera que puedan utilizar su memoria de largo plazo cuando leen y expandan también ese vocabulario al entenderlo en distintos contextos.

Por otro lado, en lo que respecta a la traducción, los estudiantes se enfrentan a dificultades tales como los aspectos ortográficos y sintácticos que presenta el idioma chino: no existen mayúsculas ni minúsculas, e incluso algunas palabras pueden acortarse dentro del texto quitando un carácter; por ello, la confusión en los alumnos se produce cuando no distinguen si un caracter es parte de un sustantivo o un verbo, etc. Además, a pesar de que las ideas dentro del texto se separan con partículas específicas, conectores y signos de puntuación, la dificultad radica en la longitud de las oraciones chinas. Cuando las oraciones son muy extensas, es necesario demorarse un poco para buscar el sujeto y predicado, reconocer los complementos preposicionales, etc.

Con respecto a la pronunciación, esta también representa un gran desafío para quienes aprenden chino, puesto que el chino mandarín tiene 4 tonos. Existen casos en los que la transcripción fonética de los caracteres es igual, pero la tonalidad es diferente y por ende los caracteres y el significado son distintos. Además, existen sonidos en chino mandarín que no existen en español y los estudiantes deben aprender a pronunciarlos desde los primeros ciclos. Si se aborda la pronunciación y su relación con la lectura en chino, se conoce que los alumnos cuando leen asocian el carácter con su pronunciación; sin embargo, en determinados casos, los alumnos se enfrentan a nuevos caracteres y naturalmente no saben cuál es la pronunciación, por lo que deben valerse de otros recursos para determinar su significado.

Otro aspecto que se debe considerar es el contexto cultural. Cada lengua tiene una carga cultural, y el chino mandarín no es la excepción. Por ejemplo, en el idioma chino, cuando se hace referencia a la familia, se designa un nombre específico por cada miembro: hermano mayor, hermano menor, abuela materna, abuela paterna, etc. Entonces, mientras que un texto chino tiene la denominación establecida, los estudiantes deben incluir en su traducción en español si se trata de una abuela materna o paterna, etc, de manera que la traducción sea fiel al texto original. Otro aspecto cultural son los *“chenyu”,* que son frases de 4 caracteres que tienen como origen una historia con alguna enseñanza y se pueden aplicar a la vida actual, encierran parte de la filosofía china. Por ello, es importante conocer la carga cultural que poseen los textos chinos, con el fin de que se pueda comprender todo el mensaje.

Debido a estas determinadas características, se planteó llevar a cabo la presente investigación. Se considera que la comprensión de textos en el idioma chino mandarín no se ha desarrollado de manera amplia antes de llegar a los talleres de traducción tanto generales como especializados, es decir que no ha habido una transición entre el aprendizaje del idioma y los talleres. En varias ocasiones, los alumnos presentan dificultades para comprender un texto original en chino y el tiempo que emplean entre la lectura del texto y la traducción respectiva es prolongado.

Se ha revisado que no existe un curso dentro del Plan de Estudios que se centre en la comprensión de textos en chino ni brinde orientación sobre estrategias de lectura. A veces los alumnos no son conscientes acerca de qué estrategias utilizan o si son empleadas efectivamente. Se sabe que los alumnos presentan dificultades en la sintaxis del idioma chino, por ejemplo: la segmentación del sujeto y el predicado en oraciones muy largas, el reconocimiento de caracteres que cumplen la función de un adjetivo, verbo o sustantivo, identificación del sustantivo dentro del sujeto, etc. A partir de esta situación, se planteó si los alumnos que ya se encuentran en talleres de traducción utilizan estrategias de lectura para resolver sus dudas al momento de leer. Además, se infirió que era posible que los mismos alumnos estuvieran desarrollando sus propias estrategias de lectura y que este hecho se estuviera realizando de forma consciente o inconsciente. Se consideró que quizás a partir de un curso donde se desarrollen estrategias de lectura, se podría formar a los alumnos para que ellos identifiquen en qué tipos de textos se utilizan determinadas estrategias. Por consiguiente, con el propósito de mejorar la comprensión de textos chinos en alumnos de traducción, se determinó que se debería comenzar investigando qué estrategias utilizan los alumnos cuando leen textos en chino mandarín.

* 1. **Formulación del problema**

***Problema general***

¿Qué estrategias de comprensión de lectura emplean los estudiantes de traducción del área de chino de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma?

***Problemas específicos***

¿Con qué frecuencia los estudiantes de traducción del área de chino de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas utilizan las estrategias de apoyo?

¿Con qué frecuencia los estudiantes de traducción del área de chino de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas utilizan las estrategias de monitoreo?

¿Con qué frecuencia los estudiantes de traducción del área de chino de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas utilizan las estrategias de prueba?

¿Con qué frecuencia los estudiantes de traducción del área de chino de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas utilizan las estrategias de previsualización?

* 1. **Justificación de la investigación**

Dado que la lectura es una herramienta importante para la traducción, y un componente dentro del proceso traductor, es necesario que el traductor desarrolle estrategias de comprensión que le permitan captar el mensaje del texto original de forma precisa para poder traducir. Naturalmente se conocen las estrategias de lectura aplicadas en la lengua origen, en este caso español; sin embargo, este tipo de estrategias no sólo se aplican a idiomas alfabéticos, sino también a idiomas gráficos como lo es el caso del chino mandarín.

Se pretende que la presente investigación sirva para concientizar a los alumnos sobre la importancia de las estrategias de lectura que utilizan y para que ellos identifiquen las estrategias que pueden utilizar en determinados tipos de textos. Como se explicó anteriormente en el punto 1.1, se considera que posiblemente los alumnos no sean conscientes sobre qué tipo de estrategias de lectura emplean; por ello, se espera que la presente investigación sirva para fomentar el desarrollo de la competencia estratégica en los alumnos, para que aprendan a discernir cuáles son las estrategias de lectura que son funcionales y se apliquen incluso de forma automática.

Aunque se han realizado investigaciones sobre este tema, la mayoría de ellas tiene una muestra de estudio de personas que hablan inglés y estudian chino como segunda lengua, pero existe escasa investigación en países latinoamericanos sobre el chino mandarín como lengua extranjera o aplicado a la carrera de traducción e interpretación. Por consiguiente, este estudio también puede servir como base o motivación para que se lleven a cabo otras investigaciones relacionadas a la didáctica de la lengua china u otras áreas dentro del campo de la traducción, por ejemplo: investigaciones sobre estrategias de traducción en chino mandarín, errores frecuentes en traducción de contratos, dificultades en la traducción de textos turísticos, etc. El presente trabajo servirá como un aporte valioso para la carrera y la mejoría de su plan de estudios.

* 1. **Objetivos de la investigación**

***Objetivo General***

Conocer las estrategias de comprensión de lectura que emplean los estudiantes de traducción del área de chino de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma.

***Objetivos específicos***

* Determinar la frecuencia con la que los estudiantes de traducción del área de chino de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas utilizan las estrategias de apoyo.
* Determinar la frecuencia con la que los estudiantes de traducción del área de chino de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas utilizan las estrategias de monitoreo.
* Determinar la frecuencia con la que los estudiantes de traducción del área de chino de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas utilizan las estrategias de prueba.
* Determinar la frecuencia con la que los estudiantes de traducción del área de chino de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas utilizan las estrategias de previsualización.
  1. **Metodología**
     1. **Método de investigación**

La presente investigación es de naturaleza descriptiva, la cual es definida por Sampieri (1998), como aquellos estudios que permiten detallar situaciones y eventos y especificar propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis.

* + 1. **Diseño de investigación**

El diseño empleado es no experimental transaccional ya que se busca observar los datos tal como se presentan en un determinado momento. Los datos se recogieron a través de encuestas, las mismas que se aplicaron a alumnos de los ciclos 7 y 8 de la carrera de Traducción e Interpretación de Chino Mandarín con la finalidad de medir la frecuencia de uso de estrategias de comprensión de lectura.

* + 1. **Muestra o participantes**

La población está constituida por la totalidad de alumnos de la carrera de traducción de la especialidad chino y la muestra por 34 alumnos del séptimo y octavo ciclo de la carrera. Se consideró a los alumnos del séptimo y octavo ciclo del 2016-I puesto que en el séptimo ciclo se inician los talleres generales y en el octavo ciclo los talleres especializados, es así como los alumnos experimentan una transición desde el curso de chino VI hacia los talleres mencionados.

* + 1. **Instrumento de recolección de datos.**

El instrumento de recolección de datos es una encuesta de tipo Likert, la misma que consta de 3 partes. La primera parte son preguntas dicotómicas, para determinar si los estudiantes conocen o no las 4 tipos de estrategias de lectura que se presentan: estrategias de apoyo, monitoreo, prueba y previsualización. La segunda parte presenta alternativas de frecuencia de uso: Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca. Estas alternativas sirven para medir la frecuencia con la que los alumnos utilizan los cuatro tipos de estrategias presentadas con detalle. Por último, la pregunta final es una pregunta abierta donde los alumnos pueden escribir qué otro tipo de estrategias utilizan además de las estrategias ya establecidas en la encuesta. En el apéndice 1, se muestra la encuesta: “Frecuencias de uso de estrategias de lectura”. El instrumento de recolección de datos se construyó en base a la variable: Estrategias de comprensión de lectura y evalúa los siguientes componentes:

* Frecuencia de uso de las estrategias de apoyo
* Frecuencia de uso de las estrategias de monitoreo
* Frecuencia de uso de las estrategias de prueba
* Frecuencia de uso de las estrategias de previsualización

El instrumento de recolección de datos está basado en la encuesta a alumnos tailandeses realizada por Xu Ping en su trabajo de investigación “A study of chinese Reading strategies used by Thai Undergraduates” (Estudio de estrategias de lectura en chino mandarín utilizadas por universitarios tailandeses) y fue validada por juicio de expertos. En el apéndice 2, se adjunta el formato de validación.

**1.5.5. Técnica y procesamiento de datos.**

Los datos se tabularon con el programa IBM STATISTICS SPSS 5.6. Primero, se realizó un análisis estadístico descriptivo, en el que se evaluaron las frecuencias de las respuestas bajo la escala de sí y no para determinar si los estudiantes conocen o no las estrategias de apoyo, monitoreo, prueba y previsualización. Luego, se evaluaron las respuestas con la escala de Likert: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca para determinar la frecuencia de uso de las estrategias de apoyo, monitoreo, prueba y previsualización. Finalmente se elaboraron gráficos para los resultados globales.

**Capítulo II**

**Marco Teórico**

**2.1.** **Antecedentes de estudio**

Se han investigado algunos trabajos de estudio y se encontraron solamente antecedentes a nivel internacional. Localmente no se registran antecedentes puesto que la enseñanza de la carrera traducción chino–español es nueva para el contexto peruano.

Susan Kim (2010) en su tesis doctoral *Developmental stages in Reading chinese as a second language* (Etapas de desarrollo cuando se lee chino como segunda lengua), Universidad de Illinois, Estados Unidos, investiga la presencia de fases de lectura en adultos que están aprendiendo chino como segunda lengua. Para tal fin, ella realiza una investigación de naturaleza cuantitativa y llega a las siguientes conclusiones: 1. Se evidencia la importancia de la fase fonética en el segundo experimento y estrategias de analogías donde se forzó a los participantes a leer con presencia de caracteres chinos desconocidos pero cuya fonética ya habían aprendido y se obtuvo un 87% de exactitud al momento de leer. 2. Los resultados de los experimentos demuestran que los adultos que aprenden chino como segunda lengua pasan por etapas de lectura que difieren de las etapas de los niños que aprenden chino como lengua materna. 3. Los adultos que estudian chino como segunda lengua inician desde la fase fonética y luego proceden a la fase ortográfica siempre que su conocimiento de caracteres incremente.

Maricarmen Espín García (2013) en su tesis doctoral *Enseñar a leer a estudiantes hispanohablantes de traducción,* Universidad Autónoma de Barcelona, España y Universidad Normal de Hebei, China, propone un modelo didáctico para la enseñanza de la lectura en chino para estudiantes hispanohablantes de la carrera de traducción. Para ello, la investigadora abarca los siguientes aspectos: contexto educativo, el perfil del lector-traductor que se quiere lograr y los materiales educativos que dispone. A partir de esta investigación se obtuvieron las siguientes conclusiones: el modelo didáctico se sustenta en una base teórica que recoge los aportes de la investigación en dos ámbitos: proceso de lectura y didáctica de lectura. Los aspectos recogidos en el modelo didáctico son los objetivos de aprendizaje, desarrollo de la lectura en lengua china, desarrollo de estrategias, ejercicios, materiales educativos y experiencia previa del alumno en el estudio y aprendizaje de lenguas extranjeras. El modelo formará a un lector traductor capaz de construir mentalmente el texto y trabajar en base a conocimientos previos.

Jingguo Xu (1998) en su tesis doctoral *A study of the Reading process in Chinese through detecting errors in a meaningful text* (Un estudio del proceso de lectura en chino mediante la detección de errores en un texto significativo), Universidad de Arizona, Estados Unidos, se plantea como objetivo ampliar el modelo de lectura de Goodman al estudio de la lectura en chino. Asimismo, evaluar la teoría de Goodman al estudiar el proceso de lectura en un idioma no alfabético. Por ello, utiliza un método de naturaleza cuantitativa, por medio de una evaluación con 200 estudiantes chinos de escuela secundaria y universidad que hablan y leen chino mandarín. Los criterios para seleccionar los materiales en la evaluación se determinaron de acuerdo a Goodman, y se incluyeron ciertos errores en los textos. Las conclusiones obtenidas a partir de la investigación fueron: 1.Se probó que se detectaron más errores en el texto cuando el tiempo no era limitado. 2. Cuando se brindó un tiempo determinado para buscar los errores en el texto, ningún grupo de estudiantes consiguió encontrar la mitad de los errores. 3. Los resultados sugieren que los estudiantes no leen uno por uno los caracteres, se apoyan en el modelo de lectura de Goodman que refiere a la lectura como un proceso de construcción de sentido con un mínimo de entrada gráfica.

Xiuli Tong y Catherine McBride-Chang (2010) en su trabajo de investigación *Developmental Models of Learning to Read Chinese Words* (Modelos del desarrollo de Aprendizaje para la lectura en chino) publicado en la revista *Developmental Psychology,* se plantea como objetivo establecer los mejores modelos de habilidades de lectura en lectores de chino básico, intermedio y avanzado. Para ello utiliza un método de naturaleza cuantitativa, se evaluaron los modelos más adecuados teniendo en cuenta 3 aspectos: fonológico, morfológico y proceso ortográfico y de la misma manera el proceso de subcaracter definido como las características de radical y fonética en un carácter compuesto de forma semántico fonético. A partir de ello, se obtuvieron las siguientes conclusiones: Los modelos comparados enfatizaron la variedad de estrategias para enseñar y aprender los aspectos de los caracteres chinos: sonido, significado y forma. Dentro de las estrategias están: código fonético, análisis de estructura morfológica y concienciación del subcaracter.

Xu Ping (2013) en su trabajo de investigación *A Study of Chinese Reading Strategies Used by Thai Undergraduates* (Estudio de estrategias de lectura en chino mandarín utilizadas por universitarios tailandeses) se plantea como objetivo identificar las efectivas estrategias de lectura en chino que utilizan los universitarios tailandeses. El investigador utiliza un método de naturaleza cuantitativa y llega a las siguientes conclusiones: 1. La estrategia que más utilizan los alumnos tailandeses es resaltar, subrayar o encerrar en un círculo información del texto para que los ayude a recordar. Además, se indica que para alcanzar un alto nivel de lectura, los alumnos generalmente utilizan más estrategias de lectura de apoyo: resaltar, tomar notas, traducción y visualización.

**2.2.** **Bases teóricas**

Dentro de las bases teóricas, se considera necesario describir el sistema de escritura chino para poder comparar, en primera instancia, si los modelos de lectura entre un idioma alfabético y un idioma grafico son iguales, así como también verificar las estrategias que se aplican en ambos tipos de lenguas. Además, se considera importante explicar los siguientes modelos de lectura: modelo bottom up (asacendente), modelo top-down (descendente), modelo interactivo y modelo psicolingüístico de Goodman. Seguidamente, se explica la importancia de una lectura apropiada antes de proceder con la traducción y también se describen los diferentes tipos de clasificaciones de estrategias de lectura. Por último, se describe la clasificación de estrategias de lectura que se aplicará en la encuesta a los alumnos de la carrera de traducción.

**2.2.1** **Características del sistema de escritura en chino y su vinculación con las estrategias de lectura.**

El sistema de escritura chino está compuesto de caracteres, llamados también, ideográficos o logográficos. Un caracter puede significar una palabra o representar solamente una sílaba de la palabra, y cada carácter contiene un radical. Los caracteres pueden dividirse en caracteres simples y caracteres compuestos. Los primeros son caracteres que no pueden ser divididos en unidades más pequeñas y estos caracteres funcionan como radicales en algunos caracteres compuestos. Por ejemplo: 木mu4, que significa árbol; 日ri4, que significa sol, 月yue4, que significa luna, etc. Por otro lado, los caracteres compuestos pueden dividirse en: caracteres compuestos de forma fonética y caracteres compuestos de forma semántica. Los caracteres compuestos de forma semántica son aquellos que están formados por elementos semánticos es decir radicales, por ejemplo: el caracter 森sen1 que significa bosque, está formado por 3 elementos radicales 木mu4. En cambio, los caracteres compuestos de forma fonética están formados por elementos semánticos y elementos fonéticos, por ejemplo 油you2, tiene el elemento semántico a la izquierda que significa agua y el elemento fonético a la derecha 由 que le brinda la pronunciación. Sin embargo, existen algunos de estos caracteres compuestos cuyo elemento fonético es totalmente diferente a la pronunciación del caracter, por ejemplo: 牌pai2, no coincide con la pronunciación del elemento fonético 卑bei1.

Según Chen (2004), en la investigación que realizó pudo concluir que existen tres etapas por las que pasan los niños al momento de aprender chino que equivalen a las tres etapas designadas para la lectura en inglés. En el caso de inglés las etapas son: logográfica, alfabética y ortográfica, mientras que para el caso de chino son: visual, fonética y ortográfica, correspondientemente. Esto indica que “las etapas en el desarrollo de la lectura pueden ser inevitables en una lengua y universales entre varias lenguas y sistemas de escritura” (Chen, 2004, p. 2). Las etapas de desarrollo son iguales entre varias lenguas pero llevan diferentes nombres.

En el caso de las etapas de aprendizaje en chino, la etapa visual se caracteriza porque los chinos, al igual que en el modelo en inglés, comienzan a leer sus primeras palabras a partir de características visuales en un caracter. Conforme a la investigación de Chen (2004), la muestra la conformaban grupos de niños chinos y de habla inglesa. Según el experimento realizado, se demostró que ambos grupos reconocían mejor las palabras que tenían alguna característica visual para relacionar y se demostró también que los niños chinos demoraban más tiempo en el estado visual. Una parte del experimento consistió en aprender caracteres por medio de una característica visual: remarcar el trazo de un caracter. De esta manera, se demostró que los alumnos reconocían de forma más rápida el caracter al identificar el trazo más grueso.

En la etapa fonética, se comienza a leer los caracteres guiándose de su componente fonético. Se conoce que en chino cada carácter tiene su pronunciación y para ello se necesita de su transcripción fonética, denominada pinyin. Existen caracteres compuestos por elementos semánticos y elementos fonéticos, más del 80 % de los caracteres contienen elementos fonéticos. Estos elementos constituyen la clave para que los niños puedan leer caracteres, mientras que en el idioma inglés, se refiere a que los niños conocen el alfabeto y pueden leer una palabra asociándola con la pronunciación. Por ejemplo, un alumno conoce que el carácter 家se lee jia1, y así sucesivamente se aprenden otros caracteres mediante la repetición: se escucha la pronunciación y se asocia con el caracter.

En la etapa ortográfica, los niños ya pueden utilizar la información de consistencia fonética, esto se refiere a que pueden utilizar los elementos fonéticos como un patrón para leer nuevos caracteres, de manera que se desarrollan más las habilidades de lectura de los niños. Por ejemplo, en el caso del inglés, los niños reconocen unidades como –ing, y pueden leer palabras como ring, bring, sing, etc puesto que ya identificaron un patrón y lo asocian con palabras que tengan ese patrón. En el caso del chino, se da de la misma manera ya que utilizan caracteres de consistencia fonética para leer otros caracteres de esa misma familia. Si se toma como ejemplo los caracteres mencionados en el punto 2.2.1, se tienen diferentes caracteres: 由， 油， 柚， su pronunciación es you2, you2, you4, respectivamente. Los 3 caracteres que se presentaron tienen un mismo componente fonético que le da la pronunciación a los caracteres pero diferente significado. Aunque en un principio los alumnos no sepan qué significa el carácter, de todas maneras podrán adivinar cómo se lee.

Sin embargo, cuando se trata de aprendices de chino como lengua extranjera, el estudio de Kim (2010) mostró que ellos no pasan por la fase visual cuando aprenden. El estudio de Kim consistió en 2 fases: fase de entrenamiento (donde se enseñó a los alumnos a leer determinados caracteres) y fase de prueba (donde se evaluó si los alumnos conseguían identificar los caracteres de la fase de entrenamiento). Aunque en la fase de entrenamiento los estudiantes consiguieron aprender de forma visual determinado número de caracteres, en la fase de prueba recordaron los caracteres de la fase de entrenamiento que aprendieron por repetición. No obstante, sí se demostró que los estudiantes pasan por las fases fonéticas y ortográficas, puesto que en una primera prueba fueron capaces de relacionar los caracteres fonéticos ya aprendidos para leer nuevos caracteres y también caracteres de la misma familia fonética.

Estas etapas descritas por Chen (2004) se aplican en el aprendizaje de chino de la carrera. Se conoce que en la universidad se enseña chino desde nivel cero, por lo que los alumnos aprenden los caracteres y su pronunciación por medio de la repetición (fase fonética) y planas de caracteres en el caso de la escritura. A medida que van avanzando, son capaces de reconocer la pronunciación de caracteres desconocidos debido a que son de la misma familia fonética. (Etapa ortográfica)

**2.2.2** **Modelos de lectura**

Con respecto a los modelos de lectura, se analizarán tres de los modelos más conocidos: el modelo bottom up, top-down y el modelo interactivo. Debido a que la naturaleza de la profesión de traductor exige que se debe alcanzar un nivel de lectura óptimo, se analizan estos tres modelos para reflexionar primero sobre el proceso de lectura del traductor. Los modelos de lectura son una etapa inicial antes de traducir y es importante entender por qué el modelo interactivo sería el más completo en esta primera etapa.

En primer lugar, el modelo bottom up (modelo ascendente), puesto que su mismo nombre lo explica, es un modelo de lectura que inicia a partir de los elementos más pequeños hacia los elementos más grandes, lo más importante es el texto y su objetivo es la decodificación palabra por palabra. “…proceso secuencial y jerárquico que se inicia con la identificación de los trazos gráficos que forman las letras o los caracteres (lenguas no alfabéticas) y se procede progresivamente y en sentido ascendente hacia unidades lingüísticas más largas: palabras, oraciones, frases.” (Gove, 1983 citado en Solé, 1987, p. 22 citado en Espín, 2013, p. 35) Es decir, el lector va decodificando el texto y lo sigue paso a paso, palabra por palabra, código por código, un código sobre el cual naturalmente ya tiene conocimiento. Además, otra característica de este modelo es que no considera a la inferencia como parte de la comprensión del texto. “Este modelo centrado en el texto, y que no puede explicar fenómenos tan corrientes como el hecho de que continuamente inferimos informaciones […] y aun el que podamos comprender un texto sin necesidades de entender en su totalidad cada uno de sus componentes.” (Solé, 2001, p.19 citado en Vidrios, 2009, p. 23)

Según Espín (2013) este modelo sigue un patrón de estímulo-respuesta. Se refiere a que el texto ejerce el papel de estímulo visual mientras que la respuesta se obtiene con el reconocimiento de las palabras, siempre analizando la información de menos a más. “Lo básico es la decodificación, por lo que este modelo concede gran importancia al texto pero no al lector ni a sus conocimientos previos. (Jímenez, 2004, p.17) A partir de ello, se infiere que el lector tiene un rol pasivo y el texto un rol activo. Entre los principales autores de este modelo están: Gough (1972) y Laberge y Samuels (1974).

Hana Kang (2006) realizó una prueba a estudiantes que hablaban inglés y estudiaban chino como lengua extranjera para determinar qué tipo de estrategias utilizaban en determinados tipos de textos chinos, literarios, ensayos, informativos, periódicos, tanto en físico como en páginas web. Asimismo, mientras se les tomaba la prueba, se les dijo que podían expresar de forma oral sus pensamientos acerca de la lectura, escribir notas y expresar oralmente un resumen del texto que luego sería grabado. Los resultados mostraron que cuando se trataba de textos que no les eran familiares o cuyo tema no les agradaba, los participantes tendían a utilizar el modelo bottom-up, y una de las participantes afirmó que utilizaba el modelo bottom-up en la mayoría de los textos porque quería reconocer todas las palabras del texto en chino para aprender más y ampliar su vocabulario. A partir de este caso podemos establecer que si los estudiantes de traducción de chino utilizan este modelo bottom up durante toda la lectura, naturalmente utilizan un tiempo mayor para la comprensión, lo cual retrasa también la traducción.

A partir de este modelo se puede inferir que en una etapa inicial, los alumnos de chino mandarín adoptan un modelo de lectura bottom-up puesto que están aprendiendo el idioma y naturalmente quieren comprender todo lo que dice el texto. Tal y como se demostró en el experimento realizado por Hana Kang (2006) el uso de este modelo radica en la expansión de vocabulario, para afianzar más el aprendizaje del idioma de chino mandarín.

En segundo lugar, se describe el modelo top down (modelo descendente), “También es un proceso secuencial y jerárquico pero en este caso comienza en el lector y va bajando hacia el texto…” (Jiménez, 2004, p. 37) A partir de ello se interpreta que la jerarquía de este modelo es desde las unidades más largas a las más pequeñas, es decir frases, oraciones, desde lo más global hacia los detalles que proporciona el texto. Sin embargo, este modelo se concentra en la comprensión del texto, no pone atención a la riqueza del texto en su forma superficial. Se puede establecer entonces que el texto pasa a un segundo plano, lo fundamental es que el significado radica en el lector. Por ejemplo, se pueden dejar de lado errores ortográficos, no afecta de manera grave al lector, ya que no presta atención a cada palabra y rasgo distintivo del texto. Se puede entender que el lector desempeña un rol activo y el texto desempeña un rol pasivo.

La perspectiva de este modelo es una perspectiva psicolingüística y de procesos cognitivos. El concepto de estímulo es diferente puesto que en este modelo el estímulo son las hipótesis que elabora el lector con respecto al texto. “El lector no procede letra por letra, sino que hace uso de sus conocimientos previos y de sus recursos cognitivos para hacer anticipaciones sobre el contenido del texto, y se fija en este para verificarlas”. (Solé, 2001, p.19 en Vidrios, 2009, p.23). Entre los autores que siguen este modelo se encuentran Goodman (1971) y Smith (1980). Más adelante se explicará el aporte de Goodman con respecto al área de chino.

Al aplicar estos dos modelos en la lectura en chino mandarín, se puede inferir que no se utilizan ambos modelos durante todo el proceso de lectura. La capacidad de lectura que requieren los traductores implica un modelo que tenga en cuenta de forma equitativa tanto el código de la lectura (idioma) como también los conocimientos previos, desarrollo de hipótesis, entre otras características del lector. Se puede deducir que el modelo descendente está más desarrollado que el modelo ascendente, pero no consigue involucrar todos los procesos que suceden entre el texto y el lector, ya que se les observa como unidades separadas. En consecuencia, es a partir de los aportes de los modelos descendentes que se desarrolla el concepto de modelos interactivos, los cuales se describirán a continuación y se explicará por qué se aplica como modelo de lectura para traductores.

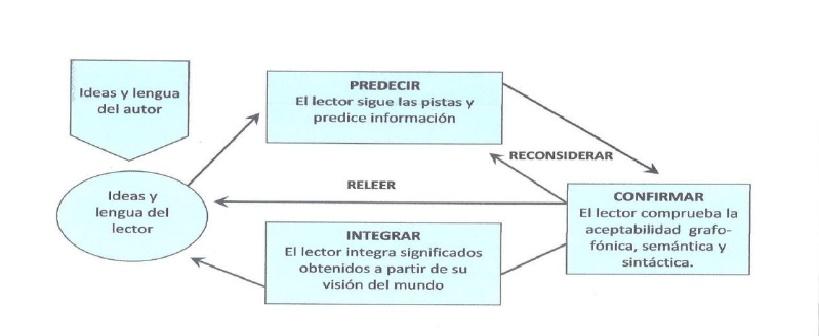
El modelo interactivo de lectura es una combinación entre el modelo ascendente y descendente explicados anteriormente. Este modelo se centra tanto en el texto como en los conocimientos previos del lector. Ambos juegan un rol activo. Se afirma que es un proceso interactivo y social, basado en las teorías constructivistas que surgieron a partir de los avances en la psicolingüística. “Esta teoría establece que nada viene de la nada, todo conocimiento previo sirve de base para el conocimiento nuevo.” (Egúsquiza, 2015, p. 19). La perspectiva constructivista afirma que se puede facilitar el aprendizaje pero cada persona lo construye a partir de su propia experiencia interna y esta perspectiva es posible aplicarla al proceso de lectura. Según Espín (2013), se aplica el modelo bottom-up (modelo ascendente) cuando el lector comienza el proceso de lectura y continúa avanzando hacia niveles más altos: léxico, sintáctico y semántico, una vez que el lector se ha familiarizado con el texto comienza el modelo top-down (modelo descendente). El proceso descendente se aplica cuando la información almacenada se contrasta con la nueva información obtenida. La diferencia con el modelo descendente radica precisamente en la relación de interacción que hay entre el lector y el texto, este modelo no tienen una jerarquía como los modelos anteriores, en su lugar, hace énfasis a que es un proceso dinámico donde el lector y el texto actúan en simultáneo. Entre estos modelos destacan el modelo de Rumelhart y Stanovich.

Debido a que se han expuesto las características de los tres modelos, se puede entender que el modelo interactivo es el más completo porque involucra más factores como los conocimientos previos, experiencias personales, pero integrándolos con las estructuras sintácticas que presenta el texto. Esta relación entre el texto y el lector puede describirse como un boomerang. Se ha mencionado también, que el modelo de Goodman se considera como un modelo descendente; no obstante, conforme al estudio realizado por Jingguo Xu (1998), se le considera como un modelo interactivo e incluso que se ha conseguido aplicar en textos chinos. Xu (1998) define claramente ciertos factores que aporta Goodman y establece que este modelo de lectura puede aplicarse tanto a lenguas alfabéticas como por ejemplo el inglés, así como también a lenguas no alfabéticas como el chino mandarín. Por consiguiente, se analizará a continuación el aporte de este modelo.

**2.2.3** **Modelo psicolingüístico de Goodman:**

Entre los modelos de procesos de lectura vistos como procesos comprensivos, se encuentra el modelo de psicolingüístico de Goodman. Este modelo desarrollado por Kenneth Goodman forma parte de los avances en psicolingüística y psicología cognitiva de la lectura como proceso interactivo. A partir de esta afirmación podemos constatar que este modelo si bien se le considera dentro de la rama de la psicolingüística, ha servido como base para lo que ya se expuso acerca del modelo interactivo; por consiguiente, se presenta el modelo de Goodman desde la perspectiva interactiva.

Según Xu (1998), este modelo es un proceso activo, dinámico, el lector realiza hipótesis sobre el texto, las cuales se confirman o no conforme va extrayendo información a partir del texto. La diferencia de este modelo con un modelo de reconocimiento de palabras (modelo lineal) radica en que el lector no decodifica palabra por palabra, identificando cada letra en cada palabra sino que es un proceso selectivo con la información. Como ya se mencionó, el lector utiliza predicciones, hipótesis y utiliza sus conocimientos previos al abordar el texto en un inicio y durante la lectura busca los elementos que confirmen su hipótesis. Este modelo se caracteriza porque el lector construye su significado, tiene una interacción, una relación con el texto; entonces, el mensaje transmitido por al autor se entiende de manera específica por cada lector. A continuación se presenta el modelo de Goodman y los componentes que lo conforman.

 ***Figura 1***: Modelo de lectura de Goodman

Extraído de la tesis doctoral de Maricarmen Espín García (2013) en *Enseñar a leer a estudiantes hispanohablantes de traducción*

De acuerdo este modelo,“el lector llega a la comprensión del texto atendiendo a una serie de claves que son relevantes para formular y contrastar hipótesis y para crearse expectativas. Estas claves se encuentran en los sistemas fonológico, sintáctico, semántico y en las redundancias del lenguaje escrito” (Jiménez, 2004, p.19)

“It is the search for meaning that motivates and unifies the reading process. Learning to read any system will be most successful when it is kept within the context of this search of meaning. I believe the movement in reading though optical, perceptual, syntactic and semantic cycle is universal in reading all languages regardless of the orthographies they employ. The use of sampling, predicting, confirming, and correction strategies is also universal in all forms of reading.” (Goodman, 1976, p. 74 en Xu, 1998, p. 22).

Dicho en otras palabras, sin importar el sistema de escritura que se utilice, alfabético o no alfabético, el propósito al leer un texto es el mismo: extraer significado, comprender. Por ende, Goodman afirma que el proceso de lectura es universal y de la misma forma las estrategias que se utilizan al abordar un texto. A partir de la figura 1, se desprenden conceptos como: predecir, confirmar e integrar, y ya se involucran estrategias, las cuales se abordarán más adelante.

A continuación, se explicarán los elementos importantes en este modelo según Xu (1998) y cómo se aplican en el caso del idioma chino. Uno de los elementos más importantes dentro del modelo psicolingüístico Goodman es la suposición en el proceso del lector por construir un significado del texto. “According to Goodman, the reader flexibly uses perception, vision, and the knowledge of syntax, semantics, and pragmatics to attain the goal of meaning construction…” (Xu, 1998, pág. 28). Se reafirma nuevamente que el mensaje no reside en el texto como si fuese una decodificación, pues el lector no tiene una percepción mecánica y la unidad de lenguaje puede ser mayor que una palabra. De acuerdo con Goodman, en un ambiente natural de lectura, los lectores tienden a cometer errores, es parte natural del aprendizaje. Cuando Goodman hace referencia a que el lector construye su propio significado, su propio sentido, parte desde el autor del texto. El autor quiso plasmar sus ideas en el texto y es lector quien construye el sentido del texto para saber qué quiso decir el autor, para ello también se vale de sus conocimientos personales y vuelca también su propio sentido, su propio significado.

Entre otros elementos de este modelo se encuentran la asimilación y acomodación como parte del proceso transaccional. La asimilación se refiere a que si el conocimiento del lector no va en contradicción con el sentido que quiere expresar el autor, el lector asimilará la información que recibe. Sin embargo, si el conocimiento del lector encuentra alguna diferencia, entonces el lector adaptará sus conocimientos con lo que desea expresar el autor. Las dos características mencionadas son parte de la transacción del lector con el autor del texto a través del texto. El texto es el canal que transmite el mensaje entre los dos usuarios.

“In a transactional view, both the knower and the known are transformed in the process of knowing. The reader is transformed as new knowledge is assimilated and accommodated.” (Xu, 1998, p. 46) El lector sufre un cambio a medida que asimila y adapta nuevos conocimientos, el texto no cambia, quien cambia es el lector. Por ello, para cada lector, a pesar de que sea el mismo texto, en la construcción del sentido hay una cierta diferencia pues hay inferencias y referencias basadas en el esquema que posee cada lector.

Goodman afirma que la lectura es un proceso no únicamente de percepción. Se complementa con lo explicado anteriormente acerca de la transacción ya que se tiene en cuenta el conocimiento sobre la lengua que posee el lector. Para Goodman (1994) el lenguaje es, entonces, mucho más que una secuencia de palabras. Para leer las palabras los lectores deben entender de gramática. Goodman hace énfasis en que una lengua tiene sus propias reglas, una lengua es sistemática, y el sistema de una lengua es la gramática. Sin importar si son lectores principiantes o lectores deficientes, todos tienen conocimientos de las reglas que utiliza su lengua, como por ejemplo: el orden de las palabras, las relaciones entre elementos léxicos y posiciones sintácticas, los elementos que conforman la oración y qué elementos no deben ir. Los lectores integran todos estos conocimientos al momento de leer.

Otro rol en el modelo de Goodman es el rol del contexto. Según Xu (1998), aquellos que apoyan el modelo de reconocimiento de palabras (lineal), afirman que se lee palabra por palabra y es posible remover el contexto de la lectura ya que no consideran importante la predicción, no consideran que el contexto sea una herramienta útil para la comprensión. Goodman sin embargo, demostró a través de una prueba que el contexto es importante. Su estudio demostró que los niños podían leer más palabras cuando estas estaban en una historia que cuando se encontraban en una lista sin contexto alguno. Goodman afirma que el contexto va de la mano con la predicción, la predicción basada en el contexto es natural al momento de construir el sentido del texto y concluyó que la dificultad de comprender la lengua se reduce a medida que aumentan las palabras y proporciona más y más contexto.

Cuando se intenta aplicar el modelo de lectura de Goodman para el área de chino, se tiene que, según Xu (1998) este modelo podía también aplicarse a los textos en chino. Este estudio presenta como base teórica a Goodman y la prueba de detección de errores realizada por Gollasch (1980). El experimento de Gollasch (1980) consistió en pedir a los alumnos que buscaran errores dentro de un texto en inglés. Una vez obtenidos los resultados, se mostró que habían fallado al distinguir los errores en su totalidad. Este hecho ocurrió debido a que los alumnos, inconscientemente también buscaban entender el significado de la historia que estaban leyendo. Dado que no distinguieron todos los errores, se comprueba la validez del modelo de Goodman, que indica que la lectura no es un proceso lineal (palabra por palabra). Como se comprobó la validez del modelo de Goodman en un texto en inglés, Xu (1998) decidió aplicar una prueba similar de detección de errores pero con un texto coherente en chino y también se probó que los alumnos se centraban más en recoger el significado del texto y por ende pasaron por alto varios errores que existían en el texto chino.

Por consiguiente, se concluye que en un proceso de lectura aplicado a traductores, el modelo interactivo representa el más indicado ya que tanto el lector y el texto juegan roles principales e integran conocimientos de forma simultánea.

**2.2.4** **Relación del lector experto y el modelo interactivo**

Un traductor no es un lector cuyo objetivo es simplemente realizar una lectura de placer. Un traductor tiene un objetivo específico y debe alcanzar el nivel de un lector experto. Naturalmente ese objetivo se logra ejercitando, en este caso, la lectura de textos en chino mandarín. Mientras más se ejercita la lectura, no solamente se obtiene mayor léxico sino también mayor conocimiento de la forma de distintos tipos de texto.

La idea de lector experto se desarrolla a partir de las investigaciones realizadas con respecto al conocimiento experto. “El conocimiento experto implica una utilización óptima de los recursos cognitivos disponibles en el área de su especialidad. Las habilidades de resolución, y en general el conocimiento experto, son un efecto de la práctica”. (Pozo, 1994, p.35-38 en Presas, 2003, p.9). A partir de esta cita se desprende entonces que un lector experto es aquel que posee un conocimiento experto sobre comprensión de lectura. Dentro de los componentes que integran su experticia se encuentran conocimientos sobre la estructura sintáctica de la lengua, estrategias de lectura, integración de conocimientos viejos con los nuevos, capacidad de jerarquización (diferenciar ideas principales de secundarias), etc.

Entre los conocimientos mencionados en el párrafo anterior, se desea resaltar el conocimiento estratégico, es decir las estrategias de lectura, que representan el tema de investigación del presente trabajo. “El experto debe poseer también un ‘conocimiento estratégico’, es decir, capaz de solucionar de la forma más exitosa y rápida posible cualquier tipo de problema relacionado con el campo en el que es experto” (Gil, 2008, p.11). En el presente caso, el lector experto debe ser capaz de solucionar de forma rápida y eficaz los problemas de lectura que posea el texto en la lengua original (chino mandarín). Por otro lado, de acuerdo a Cassany (2010) se infiere que los aspectos más importantes del perfil del buen lector son: adaptación a nuevas situaciones y tipología textual, identifica unidades superiores del texto, no sigue un modelo bottom-up en su totalidad.

Por consiguiente, se precisa que un traductor sea un lector experto en chino mandarín. Naturalmente, a partir de lo expuesto en los párrafos anteriores, se espera que el lector utilice su conocimiento estratégico y recursos accesibles para resolver los problemas del texto: vocabulario, estructuras gramaticales fijas, reconocimiento de partículas que separan el sujeto del predicado, diferenciar las ideas principales de las secundarias, etc. Se conoce que ciertas estrategias de lectura se han ido ejercitando desde el colegio en los cursos de lenguaje o comunicación con prácticas básicas, por ejemplo: extraer la idea principal, escribir las ideas principales y secundarias, responder preguntas, reconocer la importancia del tema y contrastarla con la realidad; no obstante, se requiere desarrollar aún más conocimiento estratégico que es materia de la presente tesis.

Este tipo de lector experto se forma a través de una constante lectura en un modelo interactivo. Las estrategias de lectura que se activan se desarrollan de manera simultánea y consciente dentro de un tipo de modelo cuyo procesamiento combina tanto el modelo ascendente como descendente, es decir el modelo interactivo. “La comprensión está dirigida simultáneamente por los datos del texto y por los conocimientos que posee el lector”. (Jiménez, 2004, p.20)

**2.2.5** **La lectura como etapa inicial de la traducción**

En los apartados anteriores se han descrito los modelos de lectura, sus características y se ha concluido que el modelo interactivo es la mejor opción para la fase de lectura antes de la traducción. En este apartado hace énfasis a la vital importancia de una adecuada comprensión de lectura antes de realizar la labor traductora y qué problemas genera una mala comprensión de lectura en chino mandarín.

“One of the most important language skills in nearly all translation projects is meant to be the reading comprehension skill” (Barani y Karimnia, 2014, p.1) “Le Feal (1988) considers reading as a prerequisite to translation, pointing out that translation in practical terms implies intelligent reading followed by competent writing.” (Barani y Karimnia, 2014, p.2). A partir de estas citas, se evidencia la importancia de la lectura etapa inicial desde donde parte la actividad traductora, se la denomina ‘lectura inteligente’.

Para comprender la importancia de la comprensión de lectura en la traducción es necesario analizar el proceso que se lleva a cabo dentro de la mente del traductor. La lectura puede definirse de varias formas, por ejemplo: “La lectura es una actividad cognitiva de enorme importancia y complejidad, utilizada, normalmente para la adquisición de conocimiento” (Jiménez, 2004, p.5) “Como se sabe, la lectura de los textos involucra comprensión, interpretación e inferencia, lo que implica un proceso cognitivo muy complejo, que enfatiza el conocimiento de las estructuras lingüísticas, la cultura y el contexto”. (Ugarriza, 2006, p.33) Si se toman estos 2 ejemplos se desprende que en líneas generales la lectura es la clave para el conocimiento. Entonces la lectura está presente en la vida diaria de cada uno, en todas las profesiones. Sin embargo, el objetivo de la lectura puede ser diferente, ya que una deficiente comprensión de lectura en la traducción puede generar versiones con errores de sentido, omisiones, traducciones literales, etc. Por ello, es necesario que la etapa de lectura en la traducción se realice se forma exitosa.

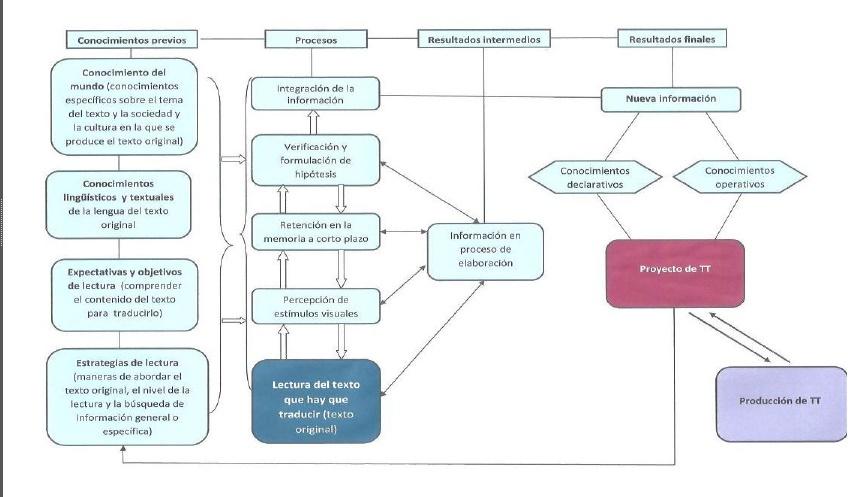


Figura 2: Modelo de Presas, proceso de lectura con fines específicos

Extraído de la tesis doctoral de Maricarmen Espín García (2013) en *Enseñar a leer a estudiantes hispanohablantes de traducción*

En la figura 2, se presenta el modelo de Presas (1996). Al analizar el modelo, se puede reconocer de forma gráfica el proceso complejo que ocurre en la mente de un traductor. Se describen las fases del proceso de traducción y la relación que hay entre ellas. Se comprueba que para un traductor los objetivos de lectura son específicos (transmitir el mensaje de la lengua original a la lengua meta sin perder el sentido) y los conocimientos previos que se activan difieren de los conocimientos de un lector común. Como se ha venido remarcando en la presente investigación, el rol que juegan los conocimientos previos es importante. Los conocimientos previos que se activan están relacionados a la lengua y la cultura del texto original y se los describe como un factor para el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora. “A significant amount of research has been conducted by L2 reading researchers indicating that reading comprehension and reading skills are significantly enhanced when prior knowledge is activated”. (Anderson, p.119)

En el caso del idioma chino, el lector recibe elementos visuales (caracteres) además de elementos estructurales sobre los cuales se formula hipótesis para el reconocimiento de estas estructuras, es así como se activan los conocimientos previos del idioma chino: léxico, estructuras básicas, reconocimiento de marcadores preposicionales, elementos culturales, etc. Es importante que el lector se acostumbre a sus marcas textuales, separación de caracteres y párrafos, etc., de manera que continúe adquiriendo más estructuras, más vocabulario que pueda añadir a los conocimientos que ya posee.

Como se explicó en 1a descripción de la situación problemática acerca de las características del idioma chino, una de las dificultades de los alumnos es el reconocimiento de categoría gramatical de algunos caracteres en el texto. En varias ocasiones existen párrafos que contienen caracteres que han sido acortados y en consecuencia se generan ambigüedades, además de otros problemas de comprensión. Es en esa parte del proceso donde las hipótesis son útiles, se activan los conocimientos previos, el contexto y los demás elementos para comprobar si esa palabra efectivamente ha sido acortada o puede funcionar por sí misma como verbo, sustantivo, adjetivo, en ese texto en específico. Por ejemplo, en una oración simple como: 我吃得了, 我significa ‘yo’, 吃significa ‘comer’, 得 como partícula que sigue a un verbo indica la forma en la que se realizará una acción y la partícula了 puede tener varias acepciones, una de ellas es indicar pasado. Según estas observaciones, un lector novato que no posee conocimientos de esta estructura gramatical podría interpretarlo como ‘Comí’. Sin embargo, cuando 得 y了están juntas, indica posibilidad; es decir, significaría ‘Lo puedo comer’. Esta estructura se enseñó en los cursos de chino mandarín, por lo que el lector experto tendría que activar sus conocimientos previos e identificar esta estructura para no generar un error de sentido.

Asimismo, cuando se realizan estos procesos, el lector traductor ha desarrollado la metacognición, de manera que mientras lee, se autoevalúa para ver si es necesario cambiar de estrategia de lectura, si es factible seguir con la estrategia que estaba utilizando y qué tan precisa es la información que está obteniendo.

La fase intermedia del proceso se refiere a la información en elaboración, que se va almacenando en la memoria de corto plazo, mientras que en la fase de resultados finales, la información de la verificación de las hipótesis se almacena en la memoria de largo plazo.

Por eso, se afirma que los lectores traductores son diferentes de los lectores comunes, puesto que los lectores comunes tienen como objetivo extraer información del texto, argumentar, hacer un análisis pero del contenido del texto. En cambio, los lectores traductores tienen como objetivo analizar las características de la lengua, las estructuras y poder extraer el significado del texto para transmitirlo en la lengua de destino. “La comprensión lectora de un traductor es diferente a la de cualquier otro lector: es deliberada y analítica”. (Seleskovitch y Lederer, 1984).

**2.2.6** **Estrategias de lectura**

En vista de que se ha remarcado lo esencial del proceso de lectura para los traductores, se ha identificado a la lectura como una etapa inicial, entonces ahora se mencionan los estudios realizados acerca de estrategias de lectura que comúnmente se usan en las lenguas alfabéticas y también en la lengua no alfabética como el chino mandarín. En este apartado se podrá observaar que las estrategias de lectura pueden aplicarse de la misma manera en ambos tipos de lenguas, solo que cuando se trata del chino mandarín, es posible que presenten determinadas modificaciones. También se pueden generar estrategias de lectura propias e integrar varias estrategias de manera simultánea. A medida que se va adquiriendo una mayor experiencia como lector, este desarrolla estrategias de lectura y se vale de ellas para continuar mejorando en la comprensión de lectura y en el ahorro de tiempo.

Hana Kang (2006) consideraba como estrategias los modelos de lectura: modelo ascendente, descendente y modelo interactivo ya descritos en el apartado 2.2.2. Sin embargo, este es uno de los estudios más básicos con respecto a estrategias que se han realizado, puesto que hay otros estudios más específicos. Los estudios muestran que las estrategias aplicadas a lenguas alfabéticas pueden aplicarse a lenguas gráficas y las clasificaciones varían de acuerdo al investigador. “Strategies can be defined as the conscious actions that learners take to improve their language learning”. (Anderson, 2006, p.132) Entre las clasificaciones de las estrategias de lectura se mencionarán en el próximo apartado, se han extraído las estrategias que expone Espín (2013) en su tesis doctoral, así como otras clasificaciones de autores chinos, aplicadas específicamente en chino mandarín.

**2.2.6.1 Clasificaciones de estrategias de lectura**

En primer lugar, se describirán las estrategias de lectura según la clasificación de Anderson (1991). Estas estrategias incluyen: estrategias de pre-lectura, estrategias durante la lectura y estrategias de evaluación de comprensión lectora. Se dividen en cinco categorías:

* Estrategias de control o supervisión: Estas estrategias están orientadas a las hipótesis que se elaboran del texto, si se cumplen o no. El lector va monitoreando su comprensión del texto, reconoce cuáles son las palabras o estructuras con las cuales tiene mayor dificultad, se confirman o descartan las hipótesis.
* Estrategias de apoyo: Como su mismo nombre lo dice, se refieren a aquellas que utilizan herramientas de apoyo para regular el proceso de comprensión, por ejemplo: saltarse palabras desconocidas, dar una lectura general del texto (ojeada), uso de materiales como: diccionarios, textos paralelos, glosarios, etc.)
* Estrategias de interpretación de contenido: Son estrategias referidas al procesamiento de la información, intervienen tanto la L1 y la L2 puesto que se utiliza la lengua materna para traducir el significado de palabras o estructuras. También se utiliza el parafraseado y la especulación más allá del texto.
* Estrategias de coherencia textual: Estrategias que se valen precisamente del contexto para comprender mejor la información, por ejemplo: estilo del autor, reflexión sobre la estructura, tipo de texto, conocimientos previos y la relación entre estos y el texto mismo.
* Estrategias de evaluación: Estrategias que permiten al lector realizar pruebas de evaluación de forma satisfactoria, es decir que el lector pueda: buscar una respuesta siguiendo el orden cronológico del texto, obtener la respuesta correcta por el método de descarte de aquellas opciones que son incorrectas, cambiar de respuesta luego de haber elegido una, saltar opciones que no conoce y luego regrese, etc.

En segundo lugar, se describirán las estrategias descritas por Solé (1992). Estas estrategias se dividen en tres grupos:

* Estrategias de pre- lectura: Reconocimiento del tipo de texto que se va a leer. Determinar los objetivos de la lectura. Realizar hipótesis a partir de los conocimientos previos.
* Estrategias durante la lectura. Entre las estrategias que utilizan los lectores para evaluar su comprensión, evitar errores de interpretación, problemas de comprensión, etc, se encuentran: Concentrarse en la gramática para entender mejor las construcciones. Adivinar una palabra desconocida o seguir leyendo y adivinar el significado por el contexto. Analizar el tema. Distinguir entre opiniones y hechos. Desmembrar las construcciones más largas en construcciones más pequeñas. Relacionar conocimientos que se tienen en lengua materna u otras lenguas extranjeras. Crear mapas conceptuales o esquemas. Trabajar con otros lectores. Apoyarse en conocimientos que el mismo lector posee. Tomar notas. clasificar palabras en grupos temáticos. Revisar ideas principales del texto.
* Estrategias al finalizar la lectura. Estas estrategias se utilizan para comprobar si se logró identificar el tema, las ideas principales y secundarias, etc. Entre las estrategias que se utilizan se encuentran: Hacer listas de vocabulario para utilizar en futuras lecturas. Considerar que temas hay que mejorar. Revisar y leer lo que ya se conoce. Evaluar lo que se ha aprendido. Intentar recordar información que se extrajo durante la lectura. Revisar las ideas principales y los detalles del texto.

Al hacer una comparación entre estas dos clasificaciones se observa que la clasificación de Solé se enfoca más en los estados de la lectura: antes, durante y después. La clasificación de Anderson también incluye algunas de las estrategias de Solé, pero la clasificación de Anderson involucra más estrategias que se utilizan durante la lectura.

En tercer lugar se describen estrategias de lectura propuestas por C.R.Adler (2009), las cuales se dividen en siete:

* Monitorear la comprensión (metacognición): los alumnos que monitorean su comprensión son capaces de identificar cuándo comprenden lo que leen y cuándo no. Entre estas estrategias se encuentran: identificar dónde ocurre un obstáculo en la lectura, identificar qué obstáculo es, reexpresar la oración que presenta dificultades de comprensión con sus propias palabras, regresar a otro pasaje del texto para recordar una información relacionada con la que se lee en ese momento.
* Buscar información en el texto que ayude a resolver la dificultad de comprensión.
* Organizadores gráficos y semánticos: los organizadores gráficos ayudan a ilustrar las relaciones que hay entre los conceptos y a comprender mejor un texto. Existen diversos organizadores visuales: diagramas, mapas, tablas.
* Resolver preguntas: Las estrategias de resolución de preguntas ayudan al lector a comprobar lo que lee. Normalmente se aplican los siguientes tipos de preguntas: preguntas literales, sólo existe una respuesta a esa pregunta, preguntas literales acerca de hechos específicos, preguntas de relación autor-lector, donde el lector utiliza sus conocimientos previos y los relaciona con lo que ha aprendido en el texto, preguntas donde el lector se basa en sus experiencias previas, en este tipo de preguntas el texto no es de ayuda.
* Generar preguntas: A los lectores se les pide que generen preguntas a partir del texto. Por ejemplo: preguntar acerca de las ideas principales, reconocer la estructura de la historia, los estudiantes aprenden a reconocer la estructura del contenido del texto, por ejemplo: inicio, nudo, desenlace, argumentos de causa, consecuencia, etc.
* Resumir: Resumir ayuda a los estudiantes a identificar o generar ideas principales, conectar las ideas centrales, eliminar la información necesaria, recordar lo que leen.

En este tipo de clasificación se pueden analizar que son en su mayoría estrategias de evaluación para comprobar si ha entendido bien el texto o no, y coinciden con Anderson en las estrategias de monitoreo, a las cuales él denomina estrategias de control o supervisión.

Las investigaciones realizadas con respecto a las estrategias que se utilizan en textos de chino mandarín son pocas pero existen y han sido clasificadas conforme al criterio de los mismos investigadores. Por ejemplo:

* Hayes (1988, p. 188) las clasificó en fonológicas (pronunciación y tono del carácter), gráficas (gráficos visuales, aspecto físico del carácter) y semánticas (utilizar el significado para entender el carácter)
* Everson y Ke (1997, p.13) estrategias de enlace de caracteres (adivinar los caracteres que se leen juntos al tener conocimiento de lo que significa uno de ellos por separado o tener conocimiento de lo que significan por separado con otras combinaciones)
* Lee (1998, p.195) estrategias de identificación de unidades (incluye previsualización, escaneo de palabras desconocidas, resaltar, utilizar recursos textuales, utilizar pinyin y/o equivalente en inglés, aplicar conocimientos lingüísticos o utilizar el contexto. Estrategias de ensamblaje de unidades: integración de significado o estrategias de proceso de alto nivel: parafraseo, conocimiento previo y experiencia personal, anticipar, hacer hipótesis, formular preguntas, identificar las ideas principales, tomar notas o hacer un resumen.
* Li (1998, p.141) estrategias gráficas y de sustitución, utiliza claves gráficas parciales, sustitución con caracteres. Estrategias sintácticas, componentes de una oración y orden de las palabras. Aminorar la velocidad de lectura, releer, estrategias de evasión: comprender palabras desconocidas al reducir la velocidad de lectura, repetir mentalmente o en voz alta, ignorar las palabras desconocidas.
* Liu y Jiang (2003, p.61) recordar los caracteres: estrategias que combinan lectura, escritura, razonamiento y revisión de caracteres. Aprendizaje de radical de caracteres: copiar repetidas veces el caracter.
* Shen (2004, p. 168) estrategias de práctica: estrategias de memoria producidas por nosotros mismos para practicar caracteres. Estrategias de práctica no elaboradas: practica de caracteres de forma repetitiva.
* Shen (2005, p.61) estrategias cognitivas basadas en el conocimiento ortográfico: hacer uso de los tres elementos del conocimiento radical (grafemia, semántica, fonética) para codificar el caracter. Estas estrategias son las mismas que describió Hayes.

Entre estas clasificaciones, se puede observar que algunos autores tienen estrategias más específicas con respecto a los textos en chino. Algunos autores como Liu Jiang (2003) y Shen (2005) priorizan la memorización de los caracteres, es decir estrategias para aprender caracteres chinos. Otros autores tienen estrategias específicas como el caso del enlace de caracteres como proponen Everson y Ke (1997), en este caso esa estrategia puede ayudar en casos de confusión cuando hay caracteres que podrían ir combinados o no, o se han acortado. Pero para llegar a este paso, el estudiante tiene que tener una experiencia previa de lectura en la que haya identificado, gracias al significado del caracter, que no puede ir combinado con el siguiente porque hay una incoherencia textual. Autores como Hayes (1988) y Shen (2005), utilizan estrategias de conocimiento del carácter: parte fonética y semántica, para descifrar o adivinar el significado de caracteres desconocidos.

Se ha descrito la clasificación de estrategias de lectura de tres autores que se pueden aplicar en lenguas alfabéticas y no alfabéticas. También se han explicado y contrastado las clasificaciones de varios autores que se aplican específicamente al idioma chino mandarín. Al comparar todas las propuestas, se obtiene que las clasificaciones de quienes se enfocan solo en chino mandarín pueden incluirse en las estrategias de lectura descritas por los primeros tres autores. Por ejemplo: las estrategias de Liu Jiang (2003) y Shen (2005) se integran en la clasificación de Solé (1992) como estrategias que se aplican después de la lectura, ya que se utilizan para adquirir mayor vocabulario y utilizar esos conocimientos en próximas lecturas.

De esta manera, se concluye que es posible integrar esas estrategias específicas dentro de tipos de estrategias generales o amplias. Se describirá entonces la clasificación de estrategias de lectura que se prestó de uno de los antecedentes de estudio y el aporte que se decidió incluir dentro de la encuesta para obtener estrategias más específicas dentro de las clasificaciones ya mencionadas.

**2.2.6.2 Clasificación de estrategias aplicadas en la encuesta**

Se presenta la clasificación de estrategias de lectura de Xu (1998), quien aplicó su cuestionario a estudiantes tailandeses de chino mandarín. Xu (1998) adaptó su instrumento de recolección de datos del “Cuestionario de Estrategias de Lectura” desarrollado por dos investigadores Mokhtari y Sheorey (2002), donde las estrategias se pueden dividir en 4 grupos:

*Estrategias de apoyo*

Se toma como referencia la definición dada por Anderson con respecto a este grupo de estrategias. Son estrategias que sirven de apoyo, todas las herramientas que tenga a su alcance el lector y que lo ayudan durante el proceso de comprensión de lectura. Según la “Encuesta de Estrategias de Lectura” (“Survey of Reading Strategies” 2001) que se aplicó para textos en línea a estudiantes que hablaban inglés, las estrategias de apoyo incluían:

* Cuando tengo un texto en línea, pienso en la información tanto en inglés como español
* Utilizo materiales de referencia (diccionarios en línea)
* Cuando el texto se pone difícil, lo leo en voz alta para ayudarme a leer.
* Cuando leo en línea, traduzco del inglés a mi lengua nativa.
* Tomar notas mientras leo online me ayuda entender lo que leo.

En la encuesta aplicada por Xu (1998), la diferencia de aplicación de estas estrategias consistió en el cambio de idioma del inglés al chino mandarín y que esta encuesta no se realizó en línea.

*Estrategias de monitoreo*

Según Anderson (2002) La metacognición se refiere al acto de pensar sobre pensar (proceso cognitivo). Vandergrift (1995) enfatiza el importante rol que tiene la metacognición cuando dice que regula o monitorea el acto de lectura e involucra pensar acerca del proceso de aprendizaje. A partir de esta definición se desprenden las estrategias de metacognición o monitoreo. Las estrategias de monitoreo son aquellas que sirven para supervisar la actitud de los alumnos durante la lectura. Según McDough (1995), las estrategias de lectura se dividían en cinco tipos, uno de ellos eran las estrategias de monitoreo. Entre estas estrategias incluyó lo siguiente: variar el ritmo de lectura mientras se lee, volver a leer, evaluar las hipótesis y corregir los errores. Según Sheorey y Mokhtari (2001) los lectores hábiles tienen mayor capacidad para reflexionar sobre sí mismos y monitorear el proceso cognitivo que llevan a cabo mientras realizan la lectura. Para Anderson (2002), la metacognición reflexiona sobre lo que se está haciendo bien y lo que no para no cometer varios errores.

*Estrategias de prueba*

Según Xu Ping (2013) este tipo de estrategias las conforman aquellas que utilizan las estructuras del texto para obtener la información necesaria; por ello, en la encuesta las estrategias de prueba involucran:

* Leer un párrafo y luego responder las preguntas.
* Leer cada párrafo detenidamente y luego escribir la idea principal del párrafo en una oración.
* Escribir un resumen del texto en tus propias palabras.
* Cuando leo adivino el significado de palabras o frases.
* Utilizar radicales para adivinar el significado de las palabras.
* Simplemente paso de largo el vocabulario desconocido y continúo leyendo.
* Cuando leo una oración compleja, trato de analizar la estructura de las oraciones e identificar palabras clave o frases.
* Cuando leo una oración compleja, intento cambiarla a una oración simple.

*Estrategias de previsualización*

La previsualización como su mismo nombre lo dice se refiere a darse una idea de lo que trata el texto sin tener que leer todo el cuerpo del texto. Las ventajas que tienen estas estrategias es que el lector se familiariza con el texto antes de comenzar a leer. El lector se anticipa a la información que probablemente encontrará en el texto lo cual le permite al lector efectuar la lectura de manera más rápida. Entre las estrategias de previsualización básicas se encuentran:

* Leer el título.
* Revisar los subtítulos de la lectura.
* Leer la primera oración de cada capítulo (usualmente la idea principal se encuentra en la primera oración).
* Revisar las imágenes, gráficos, tablas (si los hay).
* Echar un vistazo al primer y último párrafo.
* Echar una ojeada e identificar palabras clave.
* Leer la introducción.
* Leer la conclusión.

**2.3.** **Definición de términos básicos y categorías de análisis**

A continuación se definen 5 términos: estrategias de lectura, estrategias de apoyo, estrategias de monitoreo, estrategias de prueba y estrategias de previsualización, los cuales constituyen a su vez las categorías de análisis de la presente investigación.

Estrategias de lectura- Son estrategias que facilitan al lector la comprensión del texto de forma eficaz.

* Estrategias de apoyo- Son estrategias que utilizan herramientas de apoyo durante el proceso de comprensión.
* Estrategias de monitoreo - Son estrategias de lectura que regulan, monitorean la información que el lector está entendiendo del texto.
* Estrategias de prueba – Son estrategias que lector utiliza para comprobar la información y la estructura del texto.
* Estrategias de previsualización – Son estrategias que utiliza el lector antes de leer el texto, estrategias previas a la lectura total del texto.

**Capítulo III**

**Análisis de los resultados**

**3.1.** **Análisis de los datos**

El objetivo del trabajo era conocer la frecuencia de uso de las estrategias de lectura por parte de los alumnos de la carrera de Traducción e Interpretación de la Universidad Ricardo Palma. Por consiguiente, una vez obtenidos los resultados, se elaboraron tablas de frecuencia para cada una de las variables y a continuación se presentan los resultados hallados.

*Figura 3:* Conocimiento de estrategias de lectura por parte de los alumnos de chino

Con respecto al conocimiento de estrategias de lectura por parte de los alumnos, en la Figura 3 se muestran los resultados de las preguntas que respondieron los alumnos, en torno a su conocimiento sobre las estrategias de apoyo, estrategias de monitoreo, estrategias de prueba y estrategias de previsualización. Como se puede observar las estrategias que conocen más los alumnos son las estrategias de apoyo con 69,7%, seguidas de las de previsualización con un 45,5% y de prueba con un 42,5%. En el último lugar se ubican las estrategias de monitoreo con un 26,5%.

Esto indica que los alumnos conocen más de un tipo de estrategia. Las estrategias de apoyo, son con las que están más familiarizados por ser estrategias básicas aprendidas en el curso de la escolarización y reforzadas en el taller de método de estudio universitario. Las estrategias de previsualización se vinculan con el protocolo de análisis del texto aprendido en los cursos de lingüística y ejercitado en los talleres de traducción. Las estrategias de prueba se ejercitan implícitamente en los talleres de traducción. Finalmente, las estrategias de monitoreo no son ejercitadas en las asignaturas del plan de estudio y depende de cómo el estudiante planifique su aprendizaje.

Podría también deducirse a partir de esta figura que es probable que los alumnos utilicen estas estrategias a pesar que no las conocen con esa denominación y que las emplean intuitivamente. Esto se debe a que las estrategias pueden ser inconscientes o estar vinculadas con situaciones de aprendizaje que no son necesariamente escolarizadas. Esto podría llevar a un reordenamiento de la frecuencia de uso de las estrategias, y en los primeros lugares se encontrarían las estrategias de apoyo y las estrategias de previsualización. Esta suposición obedece al hecho que son estas estrategias, las que los alumnos afirman conocer. Por otro lado, las estrategias de prueba y las estrategias de monitoreo resultarían como las estrategias que los alumnos utilizan con menos frecuencia. Sin embargo, existe una contradicción entre las estrategias que los alumnos afirman conocer y las estrategias que usan. Este fenómeno se explicará posteriormente.

A continuación, se presentan las tablas y figuras correspondientes a los resultados de las frecuencias de uso con respecto a los cuatro tipos de estrategias: estrategias de apoyo, estrategias de monitoreo, estrategias de previsualización y de prueba.

**Estrategias de apoyo**

En la tabla 1 se muestra la frecuencia de uso de las estrategias de apoyo, donde su puede apreciar que *resaltar, subrayar o encerrar en un círculo la información más relevante* y *volver a leer el texto para afianzar la comprensión* fueron las más utilizadas de forma individual. Además, se observa que la estrategia de *resaltar, subrayar o encerrar en un círculo la información más relevante* no registra porcentajes en las entradas de *casi nunca* y *nunca.*

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Tabla 1  *Frecuencia de uso de estrategias de apoyo* | | | | | |
|  | Siempre | Casi siempre | A veces | Casi nunca | Nunca |
| Tomar notas mientras realiza la lectura | 8,8 | 41,2 | 26,5 | 17,6 | 5,9 |
| Leer en voz alta para comprender mejor cuando el texto es difícil | 14,7 | 32,4 | 17,6 | 26,5 | 8,8 |
| Resaltar, subrayar o encerrar en un círculo la información más relevante | 47,1 | 41,2 | 11,8 | 0 | 0 |
| Recurrir a diccionarios para despejar dudas | 52,9 | 26,5 | 11,8 | 5,9 | 2,9 |
| Utilizar tablas, figuras o imágenes para mejorar la comprensión | 2,9 | 17,6 | 32,4 | 23,5 | 23,5 |
| Imaginar y/o visualizar la información para retenerla mejor | 20,6 | 47,1 | 20,6 | 8,8 | 2,9 |
| Volver a leer el texto para afianzar la comprensión | 52,9 | 41,2 | 2,9 | 2,9 | 0 |

Para poder establecer qué estrategias de apoyo se aplican con más frecuencia, se ha extraído de forma conjunta los porcentajes de “siempre y casi siempre”, los mismos que se muestran en la figura 4.

*Figura 4:* Frecuencia de uso de las estrategias de apoyo

Si se toman los datos de la tabla 1 y la figura 4 “Frecuencia de uso de estrategias de apoyo”, se puede concluir lo siguiente:

Entre las estrategias de apoyo que más utilizan los alumnos se encuentran:

1. Volver a leer el texto para afianzar la comprensión, un 52,9% respondió que siempre la utiliza y un 41,2% respondió que casi siempre la utiliza. Dado que somos traductores y la herramienta base para traducir es la comprensión, se demuestra que los estudiantes frecuentemente recurren a esta estrategia. Como bien se sabe el traductor siempre lee el texto más de una vez antes y durante el proceso de traducción.
2. Resaltar, subrayar, encerrar en un círculo, el 47,1% respondió que siempre lo hace y el 41.2% respondió que casi siempre lo hace. Esta estrategia es la más común y se enseña en las escuelas en los cursos de comunicación o lenguaje. Por lo tanto, se emplea intuitivamente como resultado de un aprendizaje anterior.
3. Recurrir a diccionarios para despejar dudas, el 52,9% respondió que siempre la utiliza y el 26,5% que casi siempre la utiliza. Esta estrategia guarda relevancia precisamente por la naturaleza de la profesión de traductores y es importante entender el significado correcto de lo que leemos.
4. Imaginar o visualizar la información, el 47,1 % respondió que siempre, mientras que un 20,6% respondió que lo hace casi siempre. Esta estrategia es una de las más eficaces que existe, ya que permite verbalizar el mensaje y afianzar datos y detalles formulados de forma verbal.

**Estrategias de monitoreo**

En la tabla 2 se muestra la frecuencia con la que los alumnos manifiestan emplear las estrategias de monitoreo. Se observa que la estrategia *intento recuperar la concentración cuando la pierdo* no registra porcentajes en las entradas casi nunca y nunca. Lo cual indica que los alumnos definitivamente buscan enfocarse en la lectura para no perder ningún detalle fundamental, de modo que cuando se encuentren en la etapa de traducción no se cometan errores de omisión u otros errores. Además, esta estrategia y *leer lenta y cuidadosamente para asegurarse de leer bien* representan las estrategias más usadas. Las estrategias que involucran la activación de los conocimientos previos representan un menor porcentaje de frecuencia de uso frente a las dos estrategias mencionadas al inicio.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Tabla 2  *Frecuencia de uso de estrategias de monitoreo* | | | | | |
|  | Siempre | Casi siempre | A veces | Casi nunca | Nunca |
| Recurrir a los conocimientos previos para verificar lo comprendido. | 20,6 | 47,1 | 29,4 | 2,9 |  |
| Revisar sus conocimientos previos cuando esta frente a información nueva. | 17,6 | 52,9 | 23,5 | 5,9 |  |
| Leer lenta y cuidadosamente para asegurarse de comprender bien. | 44,1 | 47,1 | 5,9 | 2,9 |  |
| Intento recuperar la concentración cuando la pierdo. | 45,5 | 36,4 | 18,2 |  |  |

Para establecer qué estrategias conforman las de mayor frecuencia de uso, se ha tomado los porcentajes de las entradas de *siempre* y *casi siempre,* a partir de los cuales se elaboró la figura 5.

*Figura 5*: Frecuencia de uso de estrategias de monitoreo

Si nos apoyamos de los datos de la tabla 2 y la figura 5 “Frecuencia de uso de estrategias de monitoreo”, se puede concluir lo siguiente:

Entre las estrategias de monitoreo que más utilizan los alumnos se encuentran:

1. Leer lenta y cuidadosamente para asegurarse de comprender bien, el 44,1% siempre la utiliza y un 47,1% casi siempre la utiliza. Esta estrategia se puede utilizar cuando nos encontramos frente a información nueva y la contrastamos con información previa.
2. Intenta recuperar la concentración cuando la pierdo, el 45,5% respondió que siempre lo hace y el 36,4% casi siempre lo hace. Perder la concentración hace que el lector pierda la ilación del sentido del texto. Si bien contrastar información nueva con previa puede conllevar a que el lector se distraiga, es necesario que se enfoque en el propósito de una adecuada comprensión de lectura con el fin de traducir.

**Estrategias de prueba**

En la tabla 3 se muestra la frecuencia con la que los alumnos manifiestan emplear las estrategias de prueba. Se observa que *analiza la estructura e identifica palabras clave en una oración compleja* y *cambia la estructura de una oración compleja a una más simple* representan las estrategias de mayor frecuencia de uso. Se hace énfasis en estrategias que se refieren a la sintaxis del idioma chino. La estrategia de menor uso fue *hace un resumen del texto con sus propias palabras.*

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Tabla 3  *Frecuencia de uso de estrategias de prueba* | | | | | |
|  | Siempre | Casi siempre | A veces | Casi nunca | Nunca |
| Lee un párrafo y responde las preguntas. Luego, hace lo mismo con los demás párrafos. | 14,7 | 35,3 | 32,4 | 17,6 |  |
| Leo cada párrafo cuidadosamente y escribe la idea principal en una oración. | 5,9 | 23,5 | 35,3 | 26,5 | 8,8 |
| Hace un resumen del texto con sus propias palabras. | 5,9 | 23,5 | 35,3 | 29,4 | 5,9 |
| Adivina el significado de las palabras desconocidas. | 5,9 | 38,2 | 38,2 | 14,7 | 2,9 |
| Evita detenerse en las palabras que desconoce y continúa la lectura. | 5,9 | 41,2 | 41,2 | 8,8 | 2,9 |
| Analiza la estructura e identifica las palabras clave en una oración compleja. | 23,5 | 50,0 | 20,6 | 5,9 |  |
| Cambia la estructura de una oración compleja a una oración más simple. | 17,6 | 47,1 | 20,6 | 5,9 | 8,8 |

Se utilizaron los porcentajes de las entradas de *siempre* y *casi siempre* para determinar cuáles eran las estrategias de prueba de mayor frecuencia de uso. A partir de esos porcentajes se elaboró la figura 6.

*Figura 6*: Frecuencia de uso de las estrategias de prueba

Si se toman los datos de la tabla 3 y la figura 4 “Frecuencia de uso de estrategias de prueba”, se puede concluir lo siguiente:

Entre las estrategias de prueba que más utilizan los alumnos se encuentran:

1. Analiza la estructura e identifica palabras clave en una oración compleja, un 23,5% que siempre la utiliza y un 50% respondió que casi siempre la utiliza. En caso de chino habría que preguntarse cuáles son las palabras (caracteres) clave que los alumnos utilizan, podrían ser conectores, verbos, partículas específicas dependiendo de la familiaridad del texto al que se enfrentan.
2. Cambia una oración compleja a una más simple, un 17,6% respondió que siempre la utiliza y un 47,1% respondió que casi siempre la utiliza. De esta forma se reduce la densidad sintáctica y se recodifica la oración en una forma más entendible para el alumno.

**Estrategias de previsualización**

En la tabla 4 se muestra la frecuencia con la que los alumnos manifiestan emplear las estrategias de previsualización. Se puede observar que la diferencia de porcentajes entre las 2 estrategias más utilizadas con respecto a las menos utilizadas es marcada. Entre las 2 estrategias más utilizadas se encuentran *reviso el texto de forma general y luego me enfoco en las partes más interesantes y relevantes para leerlas con detalle* y *reviso de forma general todo el texto antes de comenzar a leer.*

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Tabla 4  *Frecuencia de uso de estrategias de previsualización* | | | | | |
|  | Siempre | Casi siempre | A veces | Casi nunca | Nunca |
| Reviso primero la introducción y la conclusión, luego leo todo el texto | 11,8 | 17,6 | 38,2 | 23,5 | 8,8 |
| Reviso la primera línea de cada párrafo para tener una idea y luego leo desde el principio | 6,1 | 21,2 | 36,4 | 24,2 | 12,1 |
| Reviso el texto de forma general y luego me enfoco en las partes más interesantes y relevantes para leerlas con detalle. | 20,6 | 29,4 | 35,3 | 11,8 | 2,9 |
| Reviso de forma general todo el texto antes de comenzar a leer. | 32,4 | 50,0 | 11,8 | 5,9 |  |

Se tomó los porcentajes de las entradas de *siempre* y *casi siempre* para determinar las estrategias de previsualización con mayor frecuencia de uso, a partir de los cuales se elaboró la figura 7.

*Figura 7*: Frecuencia de uso de las estrategias de previsualización

Si se toman los datos de la tabla 4 y de la figura 7: “Frecuencia de uso de las estrategias de previsualización” se puede concluir lo siguiente:

Entre las estrategias de previsualización que más utilizan está:

1. Reviso de forma general todo el texto antes de comenzar a leer, el 50% respondió que casi siempre la utiliza y el 32,4 % respondió que siempre la utiliza. Este tipo de estrategia también se enseña en cursos de comunicación, proviene de un aprendizaje anterior, denominado también “escaneo”.
2. Reviso de forma general y luego me enfoco en las partes más interesantes y relevantes para leerlas con detalle, el 29,4% respondió que casi siempre la utiliza y el 20,6% respondió que siempre la utiliza. .

Entre todas las estrategias divididas en 4 tipos, los resultados muestran que las estrategias que los alumnos más utilizan son:

1. Volver a leer el texto para afianzar la comprensión (estrategia de apoyo)
2. Leer lenta y cuidadosamente para asegurarse de comprender bien (estrategia de monitoreo)
3. Resaltar, subrayar, encerrar en un círculo (estrategia de apoyo)
4. Reviso de forma general todo el texto antes de comenzar a leer (estrategia de previsualización)
5. Analiza la estructura e identifica palabras clave en una oración compleja (estrategia de prueba)

Estos resultados muestran que los alumnos utilizan con mayor frecuencia las estrategias de apoyo, en segundo lugar las estrategias de monitoreo, en tercer lugar las estrategias de previsualización y en cuarto lugar las estrategias de prueba. Lo cual difiere con lo que en un principio se infirió de la figura 3, puesto que a pesar de que la mayoría de alumnos desconoce qué son las estrategias de monitoreo, estas se ubican entre las estrategias que los alumnos utilizan más, lo cual comprueba que hay estrategias que utilizan intuitivamente pero no conocen cuál es el nombre de este tipo de estrategias.

Con respecto a la última pregunta presentada en la encuesta: *Escriba otras estrategias que utiliza para leer en chino,* los participantes respondieron lo siguiente:

* Después de “escanear” el texto, en cada párrafo leo a detalle y trato de ubicar los verbos principales en las oraciones.
* Hago un glosario de las palabras que no entiendo y luego busco su uso para entenderla al 100%.
* Leo mientras camino.
* Siempre subrayo las palabras desconocidas y hago mi glosario para poder empezar a traducir.
* Cuando hay gran cantidad de partículas “de” suelo resaltarlas para no perder de vista la pertenencia de la idea (la relación).
* Me enfoco en los conectores que encuentro para saber dónde debo recortar las oraciones largas sin cambiar el sentido.
* Trato de considerar todas las acepciones de un carácter hasta encontrar el sentido que cumple en la oración.
* Localizar estructuras gramaticales fijas, términos y separar ideas por oraciones con puntos y comas. Hacer un glosario, poner flechas y marcar con diferentes colores.
* Buscar documentos paralelos.
* Elaboro un glosario de las palabras que no conozco.
* Trato de resaltar todo tipo de estructuras gramaticales para que no se pierda el sentido de las oraciones.
* Reconocer el núcleo del sintagma nominal cuando estos son enormes.
* Hago uso de programas de diccionarios chinos, basados en el uso de OCR, que te permiten consultar el significado de la palabra en el mismo documento para no perder la idea del texto.
* Para recordar mejor los caracteres trato de relacionar el significado del nuevo carácter aprendido con una imagen.
* Uso de diccionarios en línea y textos paralelos tanto en chino como en español.
* Comúnmente traduzco al español para poder leer el texto con más claridad.
* Ubicar primero el sujeto, verbo, predicado y demás indicadores preposicionales.
* Buscar textos paralelos en inglés y español.
* Anotar las palabras desconocidas en un glosario, el cual trato de revisar periódicamente para no olvidarlas.

Esta pregunta abierta nos permite reconocer que los alumnos tienen sus propias estrategias de lectura, no solamente las que se han encasillado en la primera parte de la encuesta. Radica en los alumnos discernir qué estrategia les funciona mejor en cada tipo de texto, incluso, las estrategias que emplea un alumno para un tipo de texto pueden diferir de las estrategias que usa su compañero para la misma lectura. La idea es dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias y guiarlos en el uso eficaz de las estrategias de lectura. “I highlight for readers that there are no bad strategies. There is only bad application of strategies. Because there are varieties of strategies that are available to readers, every reader uses a different set of strategies to accomplish his/ her purposes for reading”. (Anderson, 2006, p.132)

Se puede observar que dentro de las estrategias descritas en la pregunta abierta, la mayoría respondió que suele elaborar glosarios y los revisa o delimita mejor los usos de las palabras qué desconoce. Naturalmente el propósito de esta estrategia es comprender mejor para llevar a cabo una mejor traducción y parte del rol del traductor es contar con buenos glosarios para transmitir el sentido del texto. De acuerdo con la clasificación presentada por Solé, esta estrategia estaría dentro de la clasificación de las estrategias luego de realizar la lectura.

Resaltar, subrayar o encerrar en un círculo, a pesar de ser una de las estrategias presentadas en la encuesta, los alumnos utilizaron la última pregunta para detallar mejor qué es lo que resaltaban: para algunos lo más importante son las partículas “de”. En el caso de estas partículas, en el idioma chino es común que se encuentran repetidas veces en una misma oración, por lo que el alumno precisa de marcarlo de alguna forma para no perder la ilación. Una vez marcadas estas partículas, sirven de ayuda para los alumnos al momento de traducir.

También, otros estudiantes resaltan palabras desconocidas, estructuras gramaticales. En el idioma chino existen ciertas estructuras marcadas por conectores que una vez encontradas facilitan la lectura porque pueden indicar distintos tipos de relación de causa-efecto, sucesión de hechos, contraste, etc. El hecho de resaltar estructuras gramaticales fijas, implica que son estructuras chinas que los alumnos ya conocen, están familiarizados. A medida que continúen utilizando estas estrategias podrán clasificar estructuras gramaticales fijas en determinados tipos de texto.

**3.2.** **Discusión**

Luego de analizar los resultados se observa que al igual que en la investigación sobre estrategias de lectura en chino aplicada a estudiantes tailandeses, las estrategias de apoyo tuvieron una mayor frecuencia de uso. Con respecto a las estrategias de apoyo más utilizadas, se tiene en primer lugar “volver a leer el texto para afianzar la comprensión” y “resaltar, subrayar, encerrar en un círculo”. Estos resultados son consistentes con lo que señala Zimmerman y Risemberg (1996) al afirmar que estas estrategias son centrales y constituyen un grupo de actividades que intervienen en la generación y organización de ideas y el establecimiento de metas para el texto, las que regulan el proceso de textualización o procesamiento lingüístico del discurso y las que dirigen el proceso de relectura y revisión. La comprensión del texto en chino a traducir requiere varias lecturas, en las que se además de captar el sentido se captan detalles importantes.

Con respecto a la estrategia “Resaltar, subrayar y encerrar en círculo”, esta estrategia es considerada como una técnica de estudio. Su importancia radica en que favorece a la concentración, asimilación, memorización y repaso. Hace énfasis en la concentración ya que la mente del participante está más activa y desarrolla su capacidad de análisis. Favorece la capacidad de jerarquización, para separar ideas principales de las secundarias y diferenciar conceptos. Asimismo, dentro de las estrategias que describieron los participantes, enfatizaban el uso del resaltado, subrayado o encerrar en círculos para actividades específicas como reconocimiento de conceptos, por ejemplo la partícula “de” o conectores, lo que evidencia el grado de familiarización con este tipo de estrategias.

En segundo lugar se ubicaron las estrategias de monitoreo. En cuanto a las estrategias de monitoreo más utilizadas se ubica el “Leer lenta y cuidadosamente para asegurarse de comprender bien” e “Intento recuperar la concentración cuando la pierdo”. Ramón González Cabanach en su libro “Estrategias y técnicas de estudio: cómo aprender a estudiar estratégicamente” considera que “leer detenidamente” es un tipo de actividad de estudio dentro de una secuencia de metas que todo estudiante estratégico debe de aplicar. Por lo tanto, si la meta es la captación del sentido del texto en chino, esta estrategia permite un análisis meticuloso centrado en los detalles. Por otro lado, la otra estrategia “recupero la concentración cuando la pierdo” es importante y coincide con lo que afirma Miriam P. Threhearne acerca de que las estrategias de monitoreo son las más importantes y la falta de concentración afecta la comprensión. Según Sandy Fleming, la concentración es la habilidad de enfocarse en el texto y es crucial para la comprensión de textos. Debido a esto existen estrategias para evitar perder la concentración mientras leemos. Quizá más adelante sería interesante identificar qué factores relacionados con la lengua china hacen que el alumno pierda la concentración, quizá el mismo cansancio mental por leer una lengua que no es alfabética.

En tercer lugar se ubicaron las estrategias de previsualización. Con respecto a las estrategias de previsualización más utilizadas se encuentra: “Reviso de forma general el texto antes de comenzar a leer”, coincide con el planteamiento de Paris de 1983 donde se afirmó que “Los conocimientos previos son un factor que el lector apunta al contexto de la lectura e integra a la información del texto que lee”, hace también referencia al tipo de conocimiento declarativo durante la lectura que busca identificar la temática del texto para facilitar al lector indicios del contenido y que le permitan comprenderlo. Además, de acuerdo con el modelo Collaborative Strategic Reading (CSR) elaborada por Kligner, Vaughm y Schumm (1998), una de las actividades iniciales diseñadas para el alumnado es realizar una exploración del texto durante unos minutos para activar los conocimientos previos.

Finalmente, en cuarto lugar se ubicaron las estrategias de prueba, siendo la más utilizada “Analiza la estructura e identifica palabras clave en una oración compleja” y “Cambia una oración compleja a una más simple”. Estos resultados confirman lo expresado por Cooper (1990) con respecto a las estructuras de un texto. Cooper afirma que las estructuras permiten comprender lo que expresa el autor e identificar las palabras clave permite al lector reconocer qué tipo de texto es. Para Escoriza (2003), Israel (2007) Kintsch (1998) reconocer las palabras clave es importante porque no toda la información del texto es relevante y permite reconocer las ideas principales de las que no lo son. En cuanto a las estructuras, segmentar las oraciones complejas (lo cual suele presentarse con frecuencia en los textos en chino mandarín) ayuda a reducir la densidad de la información y permite al traductor expresarse de mejor manera considerando la puntuación de la lengua de destino.

Además, todas las estrategias se integran, se activan en conjunto, dependiendo también de determinados textos. En los talleres especializados, la búsqueda de textos paralelos es fundamental y puede ayudar a los alumnos cuando quieren determinar qué deben resaltar en el texto. Por ejemplo, en el caso de un texto jurídico, como un contrato, existen estructuras en chino que se repetirán en todos los textos: la designación de las partes, cómo se presentan ciertas cláusulas, vocabulario repetitivo, cómo se designan los montos en chino, etc. Estas estructuras también tienen que ver con el estilo en chino mandarín, lo cual ayuda al traductor a expresarlo en la lengua de destino. Todas estas estrategias, las que se evaluaron para determinar su frecuencia de uso y las que describieron los alumnos, se integran y se aplican dependiendo de cada tipo de texto.

**Conclusiones**

El estudio realizado permitió identificar que los alumnos de traducción chino mandarín de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas emplean simultáneamente varias estrategias de comprensión de lectura.

1. Las estrategias que más conocen los alumnos son: las estrategias de apoyo, con un porcentaje de 69,5 y las estrategias de previsualización, con un 45,5%. Además de las estrategias descritas en la encuesta, los estudiantes conocen y emplean otras técnicas de manera simultánea con las estrategias descritas en la encuesta para comprender mejor el texto. Entre ellas, se mencionaron variantes para determinadas estrategias como por ejemplo: el resaltado de lo más importante. Lo más importante no es siempre la idea principal sino partículas que indiquen separación de sujeto y predicado, conectores que separen oraciones largas e incluso palabras desconocidas.
2. En primer lugar, los estudiantes utilizan más las estrategias de apoyo debido a que dos de este tipo de estrategias obtuvieron un porcentaje elevado. Un 94,1% emplean “volver a leer el texto para afianzar la comprensión”, siendo esta la estrategia que más utilizan los estudiantes, y un 88.3% emplea “Resaltar, subrayar o encerrar en un círculo la información relevante”.
3. En segundo lugar, los estudiantes utilizan las estrategias de monitoreo, puesto que entre este tipo de estrategias, “Leer lenta y cuidadosamente para asegurarse de comprender bien” es empleada por un 91.2% de estudiantes.
4. En tercer lugar, los estudiantes utilizan las estrategias de previsualización, puesto que entre este tipo de estrategias “Reviso de forma general todo el texto antes de comenzar a leer” es empleada por un 82,4% de estudiantes.
5. En cuarto lugar, los estudiantes utilizan las estrategias de prueba, puesto que entre este tipo de estrategias, “Analiza la estructura e identifica las palabras clave en una oración compleja” es empleada por un 73,5% de estudiantes.
6. Se ha quedado demostrado, que las estrategias de lectura, tanto los cuatro tipos descritos en la encuesta, como las estrategias propias que desarrollaron los estudiantes son la base del análisis del texto que es fundamental para la traducción.

**Recomendación**

1. A medida que se ejerciten más estas estrategias, el tiempo dedicado a la comprensión será menor, los estudiantes podrán alcanzar un nivel de lectores expertos y la traducción se hará de forma más rápida. Naturalmente, mientras más se ejerciten estas estrategias los alumnos conseguirán identificar qué estrategias les servirán para determinados tipos de texto y las aplicarán eficazmente.
2. Debe ser parte de la formación del traductor integrar todas las estrategias de lectura que conozca y las aplique de forma efectiva, de manera que su versión pueda ser lo más fiel posible al texto original.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adler, C.R (2009) *Seven Strategies to teach students text comprehension*, recuperado de: <http://www.readingrockets.org/article/seven-strategies-teach-students-text-comprehension>

Alsamadani A. HAshem (2009) *The relationship between Saudi EFL College –Level Students’ Use of Reading Strategies and their EFL Reading Comprehension* Recuperado de: <https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/ohiou1224685570/inline>

Anderson, Neil J (2003) *Scrolling, clicking, and reading English: Online reading strategies in a second/foreign language* recuperado de: <http://www.readingmatrix.com/articles/anderson/article.pdf>

Anderson, Neil J (2009) *Active Reading: The research base for a pedagogical approach in the reading classroom* Recuperado de: <http://lrc.cornell.edu/events/past/2012-2013/papers12/andersonactive.pdf>

Azmuddin Amal Ruhil y Ruslim Mohd Nooradelena Learners Awareness and Perceived Use of *Metacognitive Online Reading Strategies among Malaysian ESL University Students* Recuperado de: <http://icsai.org/procarch/1icllce/1icllce-24.pdf>

Barani, Monavar y Karimnia Amin (2014) *An investigation into translation students’ English Reading comprehension skills and strategies: a cross-sectional study* Recuperado de:

<https://www.researchgate.net/publication/266082963_An_investigation_into_translation_students%27_English_reading_comprehension_skills_and_strategies_a_cross-sectional_study>

Chouaf Chahrazed (2009) *Metacognitively-oriented reading strategies instruction or fostering comprehension* recuperado de: <http://bu.umc.edu.dz/theses/anglais/CHO1054.pdf>

Dámaso, I. (2012, noviembre, 15) *Características del idioma chino: escritura de caracteres* [blog] Recuperado de: https://hanyumandarin.wordpress.com/2012/11/15/caracteristicas-del-idioma-chinoescritura-de-caracteres/

Egúsquiza Barrenechea, María (2015) *Diagnóstico de comprensión lectora en español de los alumnos del quinto semestre de la facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma en el semestre académico 2015-I*

Espín García, Maricarmen (2013) *Enseñar a leer a estudiantes hispanohablantes de traducción*. (Tesis doctoral) Recuperado de:

http://www.tdx.cat/handle/10803/123197

Fleming, Sandy *How to focus while reading* recuperado de: <http://classroom.synonym.com/focus-reading-2801.html>

Gil Anna (2008) *Procedimientos, técnicas, estrategias: operadores del proceso traductor* Recuperado de: <http://www.recercat.cat/handle/2072/8998>

Gómez, Fernando (2011) *El subrayado* recuperado de: https://es.scribd.com/doc/51100603/El-subrayado-trata-de-resaltar-las-ideas-principales-del-texto

González Cabanach Ramón *Estrategias y técnicas de estudio: cómo aprender a estudiar estratégicamente* recuperado de: <https://books.google.com.pe/books?id=xPSOk5FaWCYC&pg=RA6-PA1985&lpg=RA6-PA1985&dq=%22leer+detenidamente%22+estrategia&source=bl&ots=wFBmqYudZx&sig=Y2rI-CB0-rE3oJ5QzpYFKbi3-zg&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiYhf6Hjp3PAhUCx5AKHTdPCT8Q6AEIKzAD#v=onepage&q=%22leer%20detenidamente%22%20estrategia&f=false>

Gutierrez Braojos, Calixto y Salmerón Pérez, Honorio (2012) *Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación de educación primaria* recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART11.pdf>

Hernández Natividad, S. (2011, julio, 26) *Modelos de Lectura* [blog] Recuperado de: <http://leecturayescritura.blogspot.pe/2011/07/modelos-de-lectura.html>

Izaham (2008) *Reading Strategies* recuperado de: <http://es.slideshare.net/Izaham/reading-strategies-inventory>

Jiménez, Magno (2012,octubre,10) *Las estrategias de lectura según Goodman* [presentación power point] Recuperado de:<http://es.slideshare.net/magno39/las-estrategias-en-la-lectura-segun-goodman-14669305>

Jiménez, Virginia (2004) *Metacognición y comprensión de la lectura: Evaluación de los componentes estratégicos (procesos variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (Escola)* Recuperado: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/psi/ucm-t27494.pdf>

Kashkouli, Zohreh, Barati Hossein y Nejad Ansari Dariush (2014) *An investigation into the test-taking employed for a high-stake test: Implications for test validation* recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.658.2476&rep=rep1&type=pdf>

Kim Susan (2010) *Developmental stages in Reading chinese as a second language* (Tesis doctoral) Recuperado de: <https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/15512/1_Kim_Sun-A.pdf?sequence=2>

Méndez, Daniel (2010) *Aprende chino* [blog] Recuperado de: <http://www.zaichina.net/2010/05/28/aprende-chino/>

Molina Mavarez, Lilian *Conozcamos el proceso de lectura a través del inventario de miscues* Recuperado de: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a14n2/14_02_Molina.pdf>

Presas, Maria Luisa (2003) *El proceso de traducción como proceso lingüístico: una propuesta integradora* Recuperado de: <http://www.aieti.eu/wp-content/uploads/AIETI_1_MLPC_Proceso.pdf>

*Previewing strategy* recuperado de: <http://cetal.utep.edu/docs/PREVIEW_STRATEGY_Oct_28.pdf>

Pineda, Carla (2009, abril, 22) *Modelos de enseñanza de la lectura* [presentación power point]

Recuperado de: https://es.slideshare.net/CarlaPineda/modelos-de-lectura

Quintana E. Hilda *La comprensión lectora y su didáctica* recuperado de: <http://www.pucmm.edu.do/investigacion/centros/cedile/Documents/La%20comprensi%C3%B3n%20lectora%20y%20su%20did%C3%A1ctica.pdf>

Quiñones, D. *Características principales del chino mandarín* [blog] recuperado de: <https://www.experienciaenchina.com/caracteristicas-principales-del-chino-mandarin/>

Ramos Chagoya, Elena (2008) *El proceso de comprensión lectora* Recuperado de: https://www.gestiopolis.com/el-proceso-de-la-comprension-lectora/

Rastakhiz Mohadeseh y Safari Mansoureh Roudgar (2014) *The relationship between global reading strategies and support reading strategies on Iranian intermediate EFL Learners’ reading comprehension ability* recuperado de: <http://www.cibtech.org/sp.ed/jls/2014/04/JLS-060-S4-063-RASTAKHIZ%20%E2%80%93THE-LEARNERS%E2%80%99.pdf>

Solé, Isabel (1998) *Estrategias de lectura* recuperado de: <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>

*Think literacy: Cross-Curricular Approaches reading Strategies* recuperado de: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/studentsuccess/thinkliteracy/files/Reading.pdf>

Tobío Alonso, Carmen ¿Cuáles son los fundamentos teóricos más importantes en la enseñanza de la lectura en L2? Recuperado de: <http://alad.cele.unam.mx/modulo3/unidad1/fundamentosL2.php>

Tong Xiuli, McBride-Chang Catherine (2010) Developmental Models of Learning to Read Chinese Words. *Developmental Psychology, volumen 46,* 1662-1676Recuperado de:

<https://www.researchgate.net/publication/46254577_Developmental_Models_of_Learning_to_Read_Chinese_Words>

TWU Counseling Center *How to develop better concentration while studying* <http://www.twu.edu/downloads/counseling/A-_How_to_Develop_Better_Concentration.pdf>

Ugarriza, Nelly (2006) *La comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo* Recuperado de:

<http://fresno.ulima.edu.pe/sf/sf_bdfde.nsf/OtrosWeb/Persona9Comprension/$file/02-persona9-Ugarriza-70.pdf>

UNSW Australia (2014) *Reading strategies to save time* recuperado de: <https://student.unsw.edu.au/reading-strategies>

Vidrio Montes, Karla (2009) *Análisis del Modelo Interactivo de Lectura como Estrategia de Enseñanza de Lectura de Comprensión y Desarrollo de Pensamiento en el Primer Semestre de Preparatoria- Edición Única* (Tesis) Recuperado de: <https://repositorio.itesm.mx/ortec/handle/11285/569172>

Wang Jing (2009) *Electronic Strategies to Improve Chinese Reading Skills* Recuperado de:

<http://www.irma-international.org/viewtitle/20032/>

Xu Jingguo (1998) *A study of the Reading process in Chinese through detecting errors in a meaningful text* (Tesis doctoral) Recuperado de:

<http://arizona.openrepository.com/arizona/handle/10150/282855>

Xu Ping (2013) *A Study of Chinese Reading Strategies Used by Thai Undergraduates* Recuperado de: <http://www.ipedr.com/vol68/017-ICLLL2013-A10001.pdf>

Zanotto González Mercedes (2007) *Estrategias de lectura en lectores expertos para la producción de textos académicos* recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4759/mzg1de1.pdf;jsessionid=F48776D7DD20186A1F904B9DF372E6AE?sequence=1>

Zhang Limei, Goh Christine y Kunnan Antony *Test Takers’ Strategy Use and Reading Test Performance: A structural Equation* recuperado de: http://www.nus.edu.sg/celc/research/books/4th%20Symposium%20proceedings/18).%20Limei\_Christine\_Kunnan.pdf

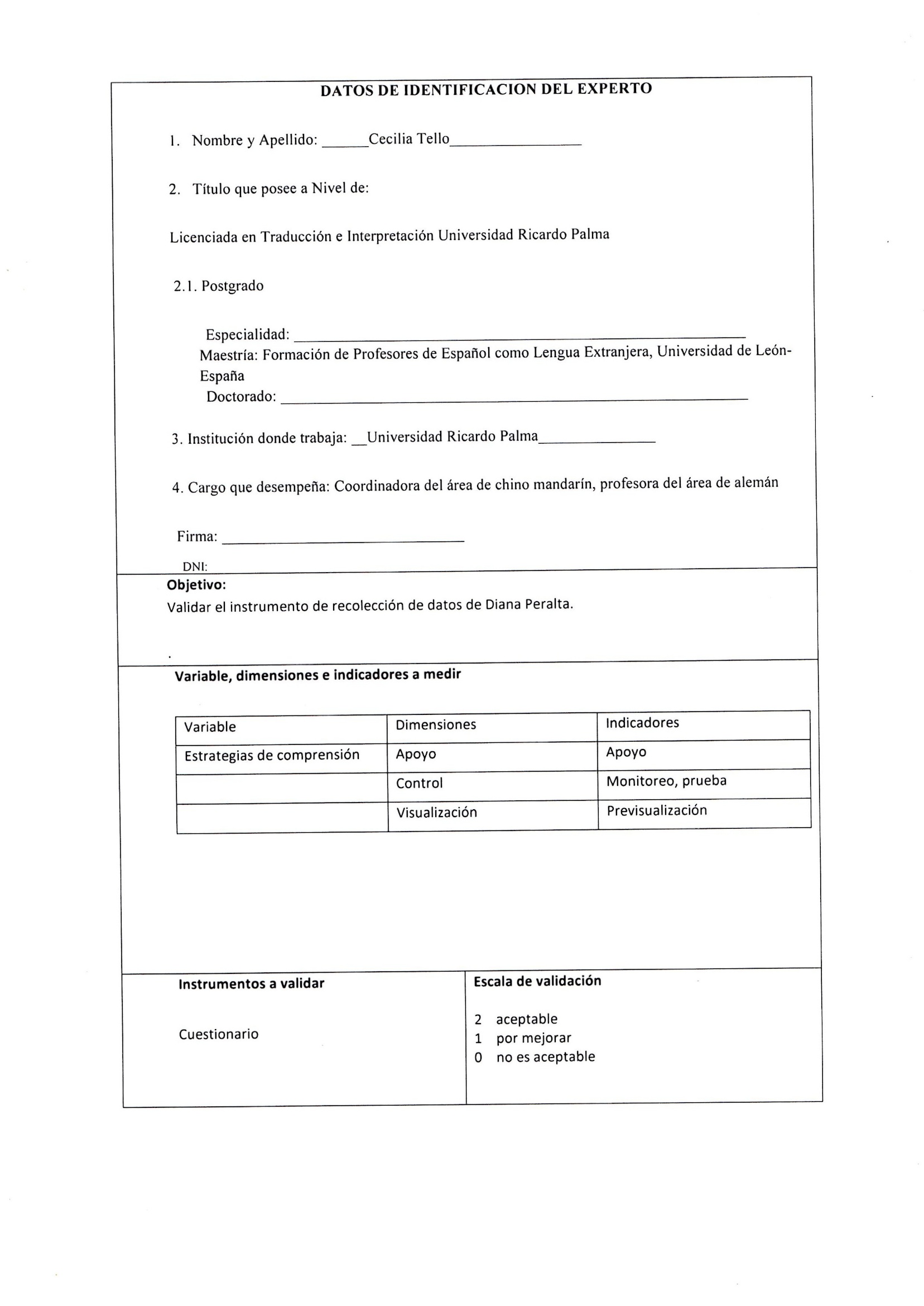
**Apéndice 1: Encuesta de frecuencia de uso de estrategias de lectura**

Marcar Sí o No

Marcar la frecuencia con la que utiliza las siguientes estrategias: Siempre, Casi siempre, A veces, Casi nunca, Nunca.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **¿Conoce qué son las estrategias de apoyo?** | **Sí** | | **No** | | |
| **Con que frecuencia usa las siguientes estrategias de apoyo** | **Siempre** | **Casi siempre** | **A veces** | **Casi nunca** | **Nunca** |
| Tomar notas mientras realiza la lectura |  |  |  |  |  |
| Leer en voz alta para comprender mejor cuando el texto es difícil |  |  |  |  |  |
| Resaltar, subrayar o encerrar en un círculo la información más relevante |  |  |  |  |  |
| Recurrir a diccionarios para despejar dudas |  |  |  |  |  |
| Traducir del chino al español mientras realizó la lectura |  |  |  |  |  |
| Utilizar tablas, figuras o imágenes para mejorar la comprensión |  |  |  |  |  |
| Imaginar y/o visualizar la información para retenerla mejor |  |  |  |  |  |
| Volver a leer el texto para afianzar la comprensión |  |  |  |  |  |
| **¿Conoce qué son las estrategias de monitoreo?** | **Sí** | | **No** | | |
| **Con que frecuencia usa las siguientes estrategias de monitoreo** | **Siempre** | **Casi siempre** | **A veces** | **Casi nunca** | **Nunca** |
| Recurrir a los conocimientos previos para verificar lo comprendido. |  |  |  |  |  |
| Revisar sus conocimientos previos cuando esta frente a información nueva |  |  |  |  |  |
| Leer lenta y cuidadosamente para asegurarse de comprender bien. |  |  |  |  |  |
| Intenta recuperar la concentración cuando la pierdo. |  |  |  |  |  |
| **¿Conoce qué son las estrategias de prueba?** | **Sí** | | **No** | | |
| **Con que frecuencia usa las estrategias de prueba** | **Siempre** | **Casi siempre** | **A veces** | **Casi nunca** | **Nunca** |
| Lee un párrafo y responde las preguntas. Luego, hace lo mismo con los demás párrafos |  |  |  |  |  |
| Leo cada párrafo cuidadosamente y escribe la idea principal en una oración |  |  |  |  |  |
| Hace un resumen del texto con sus propias palabras |  |  |  |  |  |
| Adivina el significado de las palabras desconocidas |  |  |  |  |  |
| Evita detenerse en las palabras que desconoce y continua la lectura |  |  |  |  |  |
| Analiza la estructura e identifica las palabras clave en una oración compleja |  |  |  |  |  |
| Cambia la estructura de una oración compleja a una oración más simple |  |  |  |  |  |
| **¿Conoce qué son las estrategias de previsualización?** | **Sí** | | **No** | | |
| **Con que frecuencia Estrategias de previsualización** | **Siempre** | **Casi siempre** | **A veces** | **Casi nunca** | **Nunca** |
| Reviso primero la introducción y la conclusión, luego leo todo el texto |  |  |  |  |  |
| Reviso la primera línea de cada párrafo para tener una idea y luego leo desde el principio |  |  |  |  |  |
| Reviso el texto de forma general y luego me enfoco en las partes más interesantes y relevantes para leerlas con detalle. |  |  |  |  |  |
| Reviso de forma general todo el texto antes de comenzar a leer. |  |  |  |  |  |

Escriba alguna otra estrategia que usted utiliza cuando lee textos en chino.

**Apéndice 2: Validación de expertos**

