

# **INFORMES DE** **INVESTIGACIÓN** **Y PONENCIAS**

## **La traducción en el aula: una herramienta para la enseñanza – aprendizaje del inglés** **Translation in the classroom: an English teaching-learning tool**

Artículo recibido el 31 de julio de 2017 y aceptado el 27 de septiembre de 2017

### **ANGIE ARIZA**

Licenciada del programa de Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades: lengua castellana e inglés.

alex25921@gmail.com



### **ALEJANDRA TRIANA**

Licenciada del programa de Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades: lengua castellana e inglés.

alejandratrianam@hotmail.com



### **STEFY CÁRDENAS**

Licenciada del programa de Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades: lengua castellana e inglés.

stefhii1@hotmail.com



---

*27.El programa Ondas Colciencias fomenta una cultura ciudadana y democrática de Ciencia, Tecnología e Innovación desde la infancia, a través de la Investigación como Estrategia Pedagógica, y lleva a los niños y jóvenes del país a pensarse problemas de manera que se logre incentivar el pensamiento crítico para generar en ellos capacidades y habilidades en ciencia, tecnología e innovación. Contribuyendo a la creación de una cultura que valore, gestione y apropie el conocimiento.*

Wikipedia. (03 de 10 de 2017). Wikipedia. La enciclopedia libre. Recuperado de [https://es.wikipedia.org/wiki/Anglosajones#cite\\_note-3](https://es.wikipedia.org/wiki/Anglosajones#cite_note-3)

## **RESUMEN**

Este artículo presenta los resultados de una investigación, donde las autoras realizaron e implementaron traducciones de libros de literatura infantil colombiana. La investigación consistió en aplicar cuatro actividades lúdicas, para el proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en estudiantes de sexto y séptimo de una Institución Educativa Pública de la ciudad de Girardot, dado que los estándares para el área de inglés para estos grados, propuestos por el Ministerio de Educación Nacional ([MEN] 2006) son el desarrollo de las mismas competencias comunicativas orales y escritas. Se realizó un estudio comparativo entre un grado sexto y dos séptimos que consistió en veinticuatro sesiones alternas a otras clases de inglés; en donde se trabajó, por un lado, desde la perspectiva de la cultura americana y, por otro, la traducción desde la perspectiva de la cultura colombiana. La investigación mostró que la enseñanza del inglés por medio de la traducción y de elementos propios de la cultura colombiana permite a los estudiantes tener una apropiación del idioma inglés en las cuatro habilidades comunicativas básicas.

### **Palabras clave:**

Traducción, Habilidades comunicativas, Actividades, Contexto cultural.

## ABSTRACT

This article presents the results of a research in which the authors translated into English Colombian children 's literature books and implemented them in class. The research consisted in applying four playing activities for the teaching-learning process of English as a foreign language in sixth and seventh grades students of a public educational institution of the city of Girardot, (Colombia), since the standards for the English area for these grades, proposed by the Ministry of National Education ([MEN] 2006) are: the development of the same oral and written communicative competences. A comparative study was performed between one group of sixth grade and two groups of seventh grade, which consisted of twenty-four sessions alternating with other English classes in which the teachers worked, on the one hand, from the perspective of American culture and, on the other hand, the translation from the perspective of Colombian culture. The research showed that teaching English through translation and through elements of Colombian culture allows students to have an appropriation of the English language in the four basic communicative skills.

**Key words:**

Translation, Communicative skills, Activities, Cultural context.

## INTRODUCCIÓN

Como es sabido, en el campo de la enseñanza, el aprendizaje de una lengua extranjera es uno de los procesos más complejos, y se torna aún más difícil cuando es ajeno a la realidad de los estudiantes. Aunque es un problema que afecta a las instituciones educativas en general, no se ha logrado un cambio que posibilite el aprendizaje adecuado del idioma inglés.

Por lo anterior, se decidió que en el proyecto de investigación titulado: “Traducción En El Aula: Una Herramienta Para La Enseñanza – Aprendizaje Del Inglés” se trabajaría con estudiantes de los grados sexto y séptimo de la Institución Educativa Técnica Atanasio Girardot, de la ciudad de Girardot. Con el objeto de llevar a cabo esta investigación, se requería un nivel básico de la lengua inglesa para el desarrollo del mismo. El proyecto se realizó durante el primer semestre del año 2016, en el transcurso de las prácticas pedagógicas del área de inglés llevadas a cabo por los docentes en formación de la Universidad de Cundinamarca.

Durante el proceso de investigación, las autoras de este artículo realizaron las traducciones del español al inglés, de los libros *Currupeño*, *Currupeño. Poesía, Canto y Cuento*, del escritor Abdías Vargas Arias y *Tejiendo Recuerdos con Decires y Cantares* del escritor Josué Alberto Correa Valbuena. Posteriormente, se decidió trabajar con las traducciones, ya que dan cuenta de la realidad y del contexto en el que se encuentran inmersos los estudiantes colombianos.

De manera inicial, se efectuaron pruebas diagnósticas que permitieron evidenciar el nivel de inglés de los estudiantes, con la finalidad de determinar las estrategias a emplear. De igual modo, al finalizar el proceso de investigación se realizó una prueba a los estudiantes que permitió evidenciar su progreso frente a la apropiación del inglés.

## MARCO TEÓRICO

En el presente marco teórico se abordarán algunos planteamientos y teorías que apoyan el proyecto de investigación, que propone la traducción como una herramienta útil para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en las aulas de clase.

En cuanto a los estudios de traducción, algunos modelos teóricos permiten determinar cómo funcionan algunos procedimientos de traducción, desde diferentes perspectivas que se deben tener en cuenta para todo el proceso de la investigación. (Richard Marset, 2009).

Dichos modelos se consideraron en el momento de llevar a cabo las traducciones que posteriormente se implementarían en el aula de clase. Estas traducciones, del español al inglés, fueron textos en rima, adivinanzas, trabalenguas y dichos recopilados por autores colombianos, caracterizados por su alto contenido cultural.

Uno de los primeros modelos en los estudios de traducción es aquel denominado modelo denotativo, que se subdivide a su vez en las posiciones de diferentes autores. Vinay y Darbelnet (1958), citados por Richard Marset (2009, p. 26-27) por ejemplo, hacen referencia a un concepto denominado equivalencia ideal, según el cual se considera que una expresión en una lengua A, puede encontrar su equivalente ideal en una lengua B.

Para llegar a la equivalencia ideal, estos autores consideran que es importante conocer cuál es la motivación del autor del texto original. Esto se evidenció en la primera fase de la investigación, debido a que era importante conocer los textos en español y saber a qué público iban dirigidos y con qué intencionalidad, para así poder realizar un trabajo pertinente en la traducción. Así, Vinay y Darbelnet (1958), citados por Richard Marset (2009, p. 26-27) consideraron que “toda experiencia cognoscitiva (...) puede expresarse en todas y cada una de las lenguas existentes”.

## TEXTO ORIGINAL

Los desayunó con leche  
Con fruta picada  
Arepa con queso  
Y panela raspada.

## TRADUCCIÓN

She gave them breakfast  
with milk  
With chopped fruit  
Arepa with cheese  
And Brown sugar cream.

Cuando se realizan traducciones de textos de autores colombianos, del español al inglés, con el propósito de llevarlos traducidos a las aulas de clase, para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, se debe considerar en algunos casos el concepto de equivalencia ideal. Además, es necesario comprender que no existe un único método para realizar procesos de traducción, pues cada uno de los textos a traducir cuenta con sus particularidades.

Nida y Taber (1986), citados por Richart Maset (2009, p. 35) proponen una equivalencia dinámica dentro del modelo denotativo, en la que se manifiesta que los aspectos culturales se encuentran presentes en cada una de las lenguas. Por lo tanto, se pueden utilizar en ocasiones, para conservar algunos contenidos de un mensaje donde hay que cambiar la forma, como se presenta en las dos últimas líneas del siguiente fragmento:

Lo particular del trabajo investigativo, es que se utilizaron traducciones de textos que se dan originalmente en el idioma español, hacia una lengua término, en este caso el inglés. Por consiguiente, las traducciones son implementadas en aulas de clase donde estudiantes de la lengua origen (español) aprenden inglés como lengua extranjera.

A través del uso de las traducciones previamente mencionadas, se genera una traducción de la palabra, así como de la imagen y de la misma cultura. Dichos elementos se alternan para facilitar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes colombianos de un nivel básico.

Por lo tanto, “(...) cuando se haya aceptado que la traducción puede cumplir un papel positivo hay que diseñar un programa de estudios o un método (se puede aprovechar el método comunicativo) que incluya actividades y ejercicios relacionados con la traducción (...)”. (p. 77) Así lo plantea Patrick Zabalbeascoa Terrán (1990), en su artículo titulado Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras. En dicho artículo se ponen en discusión distintos argumentos que suelen estar en contra y a favor del uso de la traducción en la enseñanza de lenguas dentro de las aulas de clase.

De este modo, uno de los argumentos allí planteados, es que la traducción no es un acto comunicativo. Sin embargo, no es posible cuando se está en las aulas de clase que la traducción no implique comunicar, porque los estudiantes como aprendientes básicos de una lengua extranjera, al intentar comunicarse entre sí, recurren frecuente y necesariamente a su lengua origen (materna) para hacer traducciones simultáneas en un idioma extranjero.

Un claro ejemplo es la última actividad lúdica de la propuesta investigativa, llamada Celestina’s Eggs, donde los estudiantes realizaron un juego de roles, en los que utilizaron a la par el inglés y el español para desarrollar un ejercicio comunicativo.

En consecuencia, gracias a la traducción, los estudiantes pueden realizar mejor un aprendizaje cooperativo. Esto se evidencia en la primera actividad lúdica llamada Currupeto, en la que los estudiantes trabajaron por equipos para la elaboración del personaje principal de la historia que les fue dada, tras la interpretación de la misma.

Según Cuéllar, (2004):

(...) La adquisición de la lengua materna es muy diferente al aprendizaje de una lengua extranjera, y aunque el profesor pida a sus alumnos adultos que no traduzcan, éstos automáticamente y de manera interiorizada lo harán – fundamentalmente en niveles iniciales. (...)”. (p. 2).

Siendo así, el aprendizaje de una lengua extranjera en un nivel primario es un proceso que implica pensar casi que, por instinto, en la lengua origen, o bien traducir. Se trata de poder entender elementos de la lengua que aprenden desde la mirada de su propia lengua, lo que conlleva a entender desde su cultura e involucrar una traducción simultánea, que facilita el aprendizaje de una lengua extranjera.

Mientras tanto, el o la docente de idiomas suele incluir otros métodos o herramientas antes que la traducción dentro del aula y esto quizá ocurre cuando existe un desconocimiento de lo que es la traducción dentro del proceso enseñanza – aprendizaje de idiomas extranjeros.

Si se piensa en emplear la traducción únicamente a través del método Gramática-Traducción, el cual se enfoca en las reglas gramaticales y en la memorización de una lista de vocabulario, con el propósito de limitarse al desarrollo de la expresión escrita, es probable que el proceso se torne individualista, tedioso e ineficaz para desarrollar la comunicación oral.

Por tal motivo, este trabajo investigativo buscó incluir a la traducción dentro de la enseñanza-aprendizaje del inglés, de una manera en la que los estudiantes pudieran aprender haciendo uso de las expresiones y demás manifestaciones propias de la cultura colombiana, para que así la traducción obtenga el valor y el sentido educativo que puede llegar a tener.

Por ello, la enseñanza de una lengua extranjera en las instituciones educativas es un proceso en el que se deben tener en cuenta diferentes problemáticas según el tipo de contexto educativo en el que se enseña, incluidas las estrategias y metodologías utilizadas por el docente. En torno a esto, existen diversas miradas sobre la enseñanza de una lengua extranjera que intentan dar una respuesta a esta situación.

Sobre el asunto, cada vez hay más teóricos que defienden el uso de la traducción. A pesar de ello, no hay suficientes propuestas innovadoras sobre cómo usar la traducción en las aulas de

clase, según Caballero, (2010): “pese a la creciente tendencia a argumentar las ventajas pedagógicas de la traducción, existen pocas propuestas con sugerencias prácticas (...) de cómo incorporarla a la enseñanza” (p. 340).

De acuerdo con ello, la traducción ha vuelto a tomar su valor pedagógico para facilitar el aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera, aunque no es la única estrategia para llevarla a cabo, sino que más bien se trata de una herramienta que sirve a los docentes de lenguas extranjeras para que sus estudiantes realicen una reflexión desde su propia cultura, sobre la lengua que están aprendiendo y sean a su vez mediadores entre las dos culturas. (Caballero, 2010).

Lo más importante a tener en cuenta es que, la traducción se debe dar en un marco comunicativo, como se mencionó anteriormente, donde se involucren todas las habilidades básicas. Así lo sugieren D’Amore y Bobadilla, (2011) que reestructuran el sentido de la traducción al referirse de la siguiente manera: “traducción pedagógica como recurso didáctico empleado con fines de perfeccionamiento del dominio de la lengua extranjera a partir de ejercicios de comprensión lectora, análisis contrastivo y reflexión sobre textos”. (párr. 1)

De este modo, se hace evidente el papel tan significativo que tiene la traducción en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera pues se pueden desarrollar las cuatro habilidades: expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita. Además, se posibilita el desarrollo del aprendizaje autónomo y la apropiación de la cultura.

Por tales razones, cuando se piensa en llevar la traducción al aula de clase, para que sea utilizada de una manera diferente, no se encuentran muchos referentes que permitan establecer una didáctica apropiada para ello. Por este motivo, se buscan ciertas pautas que indiquen cómo hacer uso de esta herramienta de una manera útil en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Cabe resaltar, que en la presente investigación, se pretendió el desarrollo de las habilidades comunicativas, utilizando la traducción desde la cultura colombiana, por medio de una serie de actividades lúdicas en las que la comprensión y expresión oral y escrita, fueron los aspectos fundamentales a desarrollar.

Sucede pues que, es posible guiar a los estudiantes hacia una apropiación de la lengua extranjera cuando se hace uso de herramientas como la traducción. No obstante, para que se dé un proceso que vincule todas las habilidades comunicativas es importante tener en cuenta que la traducción debe ir mediada por una serie de ejercicios o actividades lúdicas que faciliten un espacio ameno para el aprendizaje.

Machida (2007), citado por D'Amore & Bobadilla (2011, párr.4) afirma que “las actividades traductoras establecen circunstancias de aprendizaje que generan procesos cognitivos que permiten la adquisición de conocimientos nuevos al mismo tiempo que se consolidan conocimientos existentes”.

Siendo así, la traducción enriquece los conocimientos previos en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, pues a medida que el individuo los aplica, va dando cuenta de si realmente son significativos o no, a la vez que con lo que ha aprendido anteriormente puede llegar a adquirir nuevos saberes.

Estos aprendizajes se dan de acuerdo al nivel de los estudiantes que interactúan entre su lengua origen y la lengua que están aprendiendo. Dicha situación, se hace más evidente en los niveles básicos, donde al inicio del aprendizaje de una lengua se da mejor esta relación y los estudiantes pueden reflexionar sobre su propia cultura a partir de los parámetros de la otra lengua.

Si bien es cierto que, la traducción es una herramienta que puede utilizarse para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, se debe tener en cuenta el uso de actividades lúdicas dentro del quehacer pedagógico de los y las docentes de inglés, para hacer el proceso de enseñanza-aprendizaje más cercano y dinámico frente a los gustos e intereses de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, y desde la reflexión que hacen autores como Jesús Martín-Barbero (1998) y Martín Serrano (1978), citados por Erazo (2008), el concepto de mediaciones se encuentra íntimamente ligado en las redes de interacciones entre medios y audiencias, lo cual facilita, dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, una transposición entre teoría y práctica.

Las actividades lúdicas transponen los conocimientos de la teoría a la práctica, con el fin de que, los estudiantes comprendan fácilmente los temas de las clases. Dentro de este marco, las actividades lúdicas inmersas en la labor docente se encuentran direccionadas en acciones didácticas que deben responder a una secuencialidad de temáticas en espacio y tiempo.

Por lo tanto, desde la perspectiva de esta investigación, la traducción es una herramienta que se debe incluir en las aulas de clase, y que según los resultados obtenidos sí se generan aprendizajes significativos en los estudiantes. De igual modo, Cuéllar (2004) afirma que "(...) se encuentran actividades que buscan la motivación del alumno mediante el interés por su propia realidad, ofreciéndole, por ejemplo, traducir las palabras o expresiones que él utilice mucho en su idioma materno al idioma extranjero (...)". (p. 5)

Las actividades que se plantearon en esta investigación responden a estrategias motivantes donde se llevó a cabo la traducción, desde el propio contexto de los estudiantes, que permitió la creación de producciones textuales orales y escritas, por medio de ejercicios de traducción, los cuales se asimilaban como actividades que generaban interés.

Por consiguiente, los docentes de idiomas tienen la tarea de incluir apropiadamente las actividades lúdicas que respondan a unas acciones didácticas dentro de sus labores pedagógicas, pues, de no hacerlo, es posible que no se dé un interés por parte de los estudiantes, y no se responda a las necesidades presentes en los distintos contextos socioculturales de la gran variedad de instituciones educativas del país.

En consecuencia, según Cuéllar (2004), las actividades que se piensan y que involucran la traducción:

“(…) no se limitan a la mera traducción, sino que invitan al alumno a la reflexión sobre las diferencias con su lengua materna. Esto es muy interesante porque precisamente en las diferencias será donde el alumno encuentre sus mayores dificultades, éstas constituirán las interferencias que dificulten su aprendizaje, y sólo a través de su conocimiento podrá luchar contra ellas. (…)” (p. 6)

En general, los estudiantes pudieron reflexionar sobre su lengua origen (lengua materna) y la lengua término (la que se aprende) con una herramienta esencial como lo es la traducción, pues podían diferenciar que ni la pronunciación ni ciertas reglas sintácticas y gramaticales pertenecientes a la lengua origen se aplican y se dan de la misma manera para la lengua término.

Sin embargo, el contexto educativo suele enfocarse específicamente en la competencia escrita y en menor medida en las competencias comunicativas orales, auditivas y lectoras. No obstante, para poder abordar cualquiera de las cuatro habilidades, se tienen que tener en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes para que el aprendizaje sea significativo.

Siendo así, en la competencia de comprensión oral, Burns, Roe and Ross, (1984) plantean que: “[i]n teaching listening, the teacher should choose topics that interest them and make use of words and concepts they understand”. (p. 50) De este modo, se hace evidente el papel tan importante que tiene el docente dentro del proceso educativo, puesto que tiene el deber de indagar a fondo el contexto para seleccionar correctamente los textos, los términos y el vocabulario que se les plantea a los estudiantes, para que se sientan interesados por los contenidos que se le presentan, a la vez que los puedan relacionar con su realidad.

Asimismo, es fundamental incluir diferentes formas para abordar las temáticas, con el fin de que los estudiantes se empoderen más con las actividades a realizar, y así vayan adquiriendo más vocabulario con actividades como rimas, adivinanzas, chistes,

entrevistas, trabalenguas, poemas o villancicos (jingles), que ayudan al desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas. (Burns, Roe y Ross, 1984).

Además, los estudiantes lograron el desarrollo de la competencia comunicativa oral, a través de la traducción, un hecho que rompe con los estereotipos negativos con los que se ha excluido a esta herramienta de las aulas de clase. En otras palabras, la traducción como herramienta pedagógica permite desarrollar en los aprendientes de una lengua extranjera, competencias que no solo se limitan a las comprensiones y producciones escritas, sino que trasciende a un uso real de la lengua término.

Según Burns, Roe y Ross, (1984), en la competencia comunicativa oral “children learn about using language through informal conversation with other children and with the teacher. These conversations may be carried on while the children work together at center or on projects”. (p. 51) De este modo, para los estudiantes es más propicio realizar actividades comunicativas orales por medio del trabajo colaborativo, lo cual permite que la comunicación sea mejor y de alguna u otra forma, se puedan sentir más cómodos y seguros en el desarrollo de este tipo de actividades.

Otra tarea del docente, según estos mismos autores es: “Take an interest in what children bring to share, and listen to what they say. (...)” (p. 644) Escuchar cada aporte que hacen los estudiantes, bien sea en su lengua origen y sobre todo, en la lengua término, permite que sientan seguridad en la competencia comunicativa oral, siempre y cuando el docente realice correcciones a posibles errores, de una manera adecuada sin herir susceptibilidades ni generar miedo en los estudiantes.

Por otro lado, estos autores sostienen que “a broad experiential background is essential for success in reading because children must be familiar with the concept and vocabulary they will see in written form to gain meaning from them” (p. 58). En este sentido, se hace necesario conocer los presaberes que tienen los estudiantes antes de llevar a cabo cualquier temática, para así

tener conocimientos básicos que sirvan de punto de partida en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, la comprensión escrita es una de las habilidades básicas a desarrollar en la enseñanza-aprendizaje del inglés, ya que es necesaria en todo momento y se puede evaluar de acuerdo al nivel de comprensión que tienen los estudiantes de un determinado texto. Este tipo de comprensión se puede clasificar en dos: comprensión literal y comprensión de mayor orden (Burns, Roe y Ross, 1984).

En este sentido, en el proyecto de investigación llevado a cabo con los estudiantes de los grados sexto y séptimo, se propuso un trabajo con un direccionamiento principal hacia la comprensión lectora, que según los estándares propuestos por el MEN (2006), los estudiantes se encuentran en un nivel inicial de aprendizaje de la lengua inglesa, lo que explica que se realice la enseñanza como un proceso que inicia desde lo literal, hacia lo inferencial en niveles posteriores.

Cabe resaltar que, la comprensión lectora es un primer requisito para que se dé la comprensión de mayor orden y en ella, el estudiante toma cierta información de un texto para dar respuesta a un interrogante sugerido por el docente. (Burns, Roe y Ross, 1984).

Según estos tres autores, el trabajo en grupo y una adecuada serie de instrucciones por parte del docente permiten que los estudiantes tengan mayor claridad sobre lo que se debe hacer y a su vez facilita la comprensión. Como se planteó en la primera actividad lúdica, a los estudiantes se les asignó una serie de rimas y se les pidió que respondieran sobre quién era el personaje principal, y cuáles eran sus características, lo cual se realiza dividiendo a los estudiantes en grupos.

De este modo, el realizar traducciones en equipos permitió que los estudiantes pudieran corregirse entre ellos mismos, estrategia que permitió un aprendizaje cooperativo, pues como proponen Burns, Roe y Ross (1984) al docente debe dejar que los

estudiantes: “work collaboratively to develop social and academic skills, understand and appreciate the diversity among themselves, and learn strategies to use in their interactions outside of school.”(p. 644)

Es importante mencionar que, en la comprensión escrita, el foco para el desarrollo de la habilidad estuvo centrado en una comprensión literal, que también buscó el desarrollo de una comprensión de mayor orden, pues se propusieron otras formas más allá de la escritura para medir la comprensión.

Una de estas formas fue a través de dibujos o “drawing conclusions” pues es una manera de observar lo que los estudiantes interpretan, realizando una conexión entre sus conocimientos y sus experiencias de vida. Así lo postulan Burns, Roe y Ross (1984): “they must infer the implied information by combining some information in the text with their background knowledge of the world”. (p. 262)

Dichos elementos fueron, en su esencia, los que fortalecieron el proceso investigativo. Se tuvieron en cuenta los textos utilizados en la investigación, pues son elementos que desempeñan una función importante en la vida de los estudiantes, ya que fueron contextualizados para ellos, siendo de esta manera más oportuna la comprensión que se generó más allá del aspecto literal.

Del mismo modo, Burns, Roe y Ross, (1984) sostienen que: “(...) Children should be taught with consideration for their cultural heritages, their language preferences, and their lifestyles. (...)” (p. 643). Asimismo, las herencias culturales permiten que los estudiantes, al tener en sus manos traducciones de textos en español al inglés, logren entender de una manera sencilla la idea general de un texto, ya que en él se presentan préstamos que los estudiantes identifican.

Sin duda, las preferencias de idioma permiten que los estudiantes hagan uso de su lengua origen en situaciones que consideran propicias y necesarias para expresar alguna idea de manera clara, con la seguridad que lo que expresan, bien sea

desde la competencia comunicativa oral o escrita, es entendible en su totalidad para los interlocutores a quienes se están dirigiendo, puesto que los hechos permitirán que los estudiantes reflexionen sobre sus limitaciones en la lengua término y como superarlas.

En la relación con lo mencionado, Burns, Roe y Ross (1984) plantean que el docente debe: “Find out about the children’s language and learn cultural variations in word meanings. (...)” (p. 644). Es importante que los estudiantes puedan aprender las variaciones culturales que tienen los significados de las palabras, pues es esencial para el aprendizaje de una lengua extranjera que comprendan que, en algunas situaciones, las palabras no significan lo mismo, sino que dependen del contexto en el que se encuentra inmerso el texto. Por ello, la traducción permite dar cuenta de las posibles variaciones culturales dentro de una lengua.

Igualmente, Burns, Roe y Ross, (1984) proponen a los docentes “(...) Try to discover cultural traits that affect how students learn. (...)”, (p. 644) pues es necesario que, en estudiantes de niveles iniciales de aprendizaje de una lengua extranjera, se pueda hacer uso de la lengua y cultura origen a la que pertenecen, ya que en algún momento tendrán que hablar sobre sus tradiciones culturales.

## **METODOLOGÍA**

De acuerdo con los planteamientos centrales de esta investigación, que hacen referencia a la manera como se realizan los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, (a partir de las culturas de habla inglesa), se abordó la cuestión desde una investigación acción-participativa con enfoque cualitativo de tipo orientadora

Se tomaron técnicas de recolección de datos que incluyen especialmente las sesiones de grupos, test diagnósticos, diarios de campo, entrevistas semi-estructuradas, narrativas de los estudiantes, narrativas de las docentes titulares, videos, productos

elaborados por los estudiantes y un test final.

La población seleccionada para el desarrollo de la investigación fueron los estudiantes de los grados 602, 701 y 703 de la Institución Educativa Técnica Atanasio Girardot de la ciudad de Girardot, Cundinamarca, y cuyo promedio de edad oscila entre los 12 y 14 años. Este proceso tuvo una durabilidad de cuatro meses período en el cual también se les mostró elementos y características a partir de la cultura inglesa (americana), puesto que tampoco se puede desligar de estos procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Como ya se dijo, para las intervenciones se utilizaron las traducciones de los libros: Currupeto, Currupeto poesía canto y cuento y Tejiendo recuerdos con decires y cantares, escritos por dos autores colombianos: Abdías Vargas Arias y Josué Alberto Correa Valbuena, respectivamente. Para la realización de estas traducciones, se utilizaron los procedimientos de traducción morfosintácticos y semánticos clásicos propuestos por Vinay y Darbelnet aunque también se buscó en algunas ocasiones realizar equivalencias funcionales en las que se sacrificó el contenido para transmitir el mensaje.

En algunas de las traducciones se optó por hacer uso de los préstamos, los cuales son “palabras que se toman de una lengua sin traducirla” Vinay y Darbelnet (1958), citados por López & Wilkinson, (1997, p. 236) pero las cuales pueden estar sometidas a cambios a nivel fonético. De esta forma, se pueden obtener del texto que resulta aspectos característicos de la cultura colombiana, como se puede apreciar en el siguiente ejemplo: De esta manera, para el uso de los nuevos textos, producto de la traducción realizada por las autoras de este artículo, se tomó una muestra de 10 estudiantes por cada uno de los grupos seleccionados para el posterior análisis de los resultados.

TEXTO ORIGINAL	TRADUCCIÓN
El gatico Currupeto, come arepas de maíz peto.	Currupeto Little cat, eats arepas of peto corn.

Es importante decir que, antes de iniciar con la aplicación de las cuatro mediaciones pedagógicas, cada docente individualmente realizó una fase de inducción en la que se desarrollaron actividades lúdicas para la presentación y reconocimiento de grupo. De igual forma, se realizó un test de entrada para conocer los conocimientos básicos y los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, las actividades lúdicas implementadas en las intervenciones fueron cuatro, las cuales estuvieron mediadas por traducción de textos de la cultura colombiana. Para ello, fue necesario tomar dos sesiones por semana para cada actividad, con una totalidad de veinticuatro sesiones que estuvieron intercaladas con otras clases de inglés en donde se trabajó con diferentes temáticas relacionadas con la cultura americana.

La primera actividad lúdica fue Currupeto Book, que consistió en un texto de rimas que debían leer por equipos para comprenderlo e interpretarlo. El objetivo era identificar cuál era el personaje principal, contar en inglés sobre qué era la historia y cuáles eran las características de los personajes, para luego representarlo a través de materiales reciclables. Antes de realizar esta actividad se les presentó un video que mostraba a unos títeres hablando sobre Boyacá, Currupeto Book y el escritor Abdías Vargas.

La segunda actividad lúdica denominada Colombian Riddles, consistía en un juego de mesa que contenía imágenes y números. La actividad se basaba en jugar por parejas arrojando un dado y el número obtenido correspondía a una adivinanza determinada que se mostraba en una diapositiva y cuya respuesta estaba en una imagen, cubierta por una cartulina con el número correspondiente al que arrojaba el dado.

En esta actividad, se ordenaron los salones de una manera en que los pupitres quedaran por filas y en parejas, específicamente dos filas grandes para colocar en la mitad el material de la actividad. Al inicio de la actividad se hizo necesario ubicar en un

lado del tablero una lista con el vocabulario sobre las respuestas de las adivinanzas, ya que era importante que conocieran las palabras y pudieran responder apropiadamente a las adivinanzas en inglés.

En la tercera actividad lúdica, Tongue Twisters, se formaron grupos donde se escogía a un representante para que pasara a girar una ruleta y así se le fuera asignado un trabalenguas de acuerdo al color que indicara la ruleta. Cuando tenían el trabalenguas, ellos debían leerlo para entender qué decía, con el fin de practicar otras habilidades además de la traducción, como es la pronunciación. Después de hacer esta comprensión, proseguían a dibujar lo que el trabalenguas reflejaba y, finalmente, lo debían decir entre todos.

La cuarta y última actividad lúdica fue, Celestina's Egg; aquí se trabajaron los refranes más comunes de Colombia. Inicialmente, se hizo una breve introducción sobre qué eran los dichos y los refranes para luego hablar sobre la labor de los campesinos colombianos con respecto a la recolecta de huevos.

Posteriormente, los estudiantes debían hacer sus cubetas con material reciclable, en las que debían guardar un huevo plástico que se les daba y cada huevo tenía un refrán traducido al inglés. Luego, debían tratar de vender el huevo utilizando expresiones propias en inglés que habían sido enseñadas en un determinado momento. Claro está, lo más importante era abordar el significado de ese refrán.

Es importante decir que, al inicio de cada sesión se realizó una introducción en la que se explicaba qué era una rima, un refrán, un trabalenguas y una adivinanza para que los estudiantes conocieran el significado, las características y las funciones de las temáticas mencionadas. Además, se les dio el vocabulario necesario y pertinente para poder desarrollar de una mejor manera las actividades.

Cabe resaltar que, tanto la población como el grado que cada docente tenía a su cargo fueron diferentes, con el fin de realizar

un análisis comparativo frente a la asimilación y aceptación del proyecto en cada uno de los grupos. Por consiguiente, se realizaron las mismas actividades en los grados, pero los resultados evidentemente fueron diferentes, a pesar de que en los dos grupos están establecidos los mismos estándares del MEN (2006).

Es válido aclarar que, en esta investigación no solo se hicieron cuatro aplicaciones, sino que las actividades lúdicas descritas anteriormente correspondían específicamente a la traducción dentro del aula de clase, pues los estudiantes, aparte de recibir las traducciones para trabajar a partir de ellas, también hicieron sus traducciones de manera oral y escrita.

## ANÁLISIS DE RESULTADOS

### Resultados del test de entrada:

En el test de entrada, por ejemplo, se observa que en algunos estudiantes de los grados sexto y séptimo no existe un conocimiento sobre el uso del idioma inglés, sino un aprendizaje de algunas de sus estructuras. Se presentan también errores básicos en el caso del grado sexto, como la falta de reconocimiento de algunas preposiciones, lo cual es un hecho normal, durante el proceso de aprendizaje.

Uno de los aspectos que podría generar esta confusión, es que los estudiantes tienen un desconocimiento del vocabulario, lo que impide la creación de oraciones, y plantea la cuestión sobre cuál sería la mejor manera de generar dicha apropiación del vocabulario. Se evidencia que este grupo de estudiantes han tenido un aprendizaje memorístico sobre el uso del verbo “To be” y que no han logrado apropiarse de este, pues cuando se les solicita la creación de oraciones no pueden hacerlo.

Por su parte, en el grado 701, el estudiante “E”, al completar oraciones con el verbo “To be”, presenta confusión entre el uso de is y are. Sin embargo, al momento de reescribir las oraciones haciendo uso de la forma negativa, prefiere crear diferentes ora-

ciones que evidencian un adecuado uso del verbo to be. Este estudiante, al crear oraciones que se acercan a su contexto real, evidencia que es posible un aprendizaje contextualizado del inglés, que muestra buenos resultados.

En el test de entrada, se planteó un ejercicio de comprensión oral, que permitiera identificar el nivel inicial de los estudiantes en este ámbito. Existió poca apropiación de los estudiantes, en cuanto a las palabras (en el grado sexto) y al significado de la canción (en los séptimos), pues había un desconocimiento del vocabulario y por ello solicitaban varias repeticiones de las palabras o de la estrofa de la canción.

La mayoría de los estudiantes del grado 601 presentaron confusión en la estructura del verbo “To be”, aunque algunos sí reconocían el uso del verbo en tiempos verbales. El test tenía como finalidad saber si los estudiantes conocían el uso del verbo “To be” puesto que esta es una estructura básica que era de vital importancia en el proceso, ya que la investigación requería del conocimiento de este.

¿Cómo se percibieron las actividades lúdicas en los tres grados?:

Se hace evidente que, a los estudiantes les interesó la traducción a través del uso de las cuatro actividades lúdicas nombradas en la metodología, puesto que fueron una herramienta mediadora apropiada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para los estudiantes de grado sexto fue significativo abordar la traducción de una manera diferente y no de manera magistral.

De acuerdo con lo expresado por los estudiantes en diferentes narrativas creadas en cada una de las clases, ellos dicen lo siguiente al respecto de las actividades lúdicas: “Las actividades fueron muy divertidas, creo que aprendemos más inglés haciendo estas actividades”. Siendo así, fue productivo abordar el inglés a través de la traducción de una manera diferente. En otras palabras, las clases se hacen más amenas para el proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

Lo anterior se evidencia en diferentes entrevistas que se realizaron y a las cuales el estudiante “J” dijo: “Bueno, me gustó mucho el inglés porque en inglés hacemos muchas actividades con la profesora y bueno pues acá tenemos mucha basura, pero no importa porque aquí somos ecologistas y todo. Hicimos los animales pues, pues con cosas reciclables.”, mientras que el estudiante “H” manifestó: “Me gustó mucho la actividad porque fue algo diferente a las demás clases, era algo recreativo y algo divertido, ya que trabajamos en grupo y compartimos con los compañeros”.

Al comparar estas evidencias, se puede comprobar que el uso de estas cuatro actividades lúdicas propuestas, para mediar el proceso de enseñanza-aprendizaje, fue favorable, pertinente y significativo en el grado sexto y en los dos séptimos seleccionados. Visto de este modo, las traducciones fueron muy bien asimiladas y trabajadas desde una mirada lúdica, que permitió un aprendizaje en los tres grados de la institución.

¿De qué manera influyó la traducción mediada por la cultura colombiana?:

En particular, esta investigación se llevó a cabo desde un aprendizaje contextualizado. En el grado sexto, los videos que se mostraron fueron interesantes para los estudiantes porque mostraban la cultura colombiana a través del idioma inglés. Los estudiantes relacionaron palabras de su realidad con palabras en inglés que tienen sonidos similares y encontraron en las traducciones palabras contextualizadas como lo es el maíz “peto”. Finalmente los estudiantes se expresaron a partir de la realidad de su contexto.

Asimismo, en diferentes entrevistas los estudiantes opinaron: “hicimos algo diferente, nos pusieron hacer diferentes actividades creativas, arte...y que lo que traducimos es de acá de Colombia.” Este estudiante “W”, del grado 701, logra cautivarse por las actividades creativas mediadas por textos traducidos del país. “Me gustó la actividad porque fue algo de aquí de nuestro país, no vino de otro lado sino de acá, entonces por eso me gustó también.”

En este caso, el estudiante “W” sintió gran afinidad con los textos que contienen palabras de su contexto socio cultural. “Bueno, me gustó mucho porque era de aquí de Colombia y me gustó mucho porque hablaba de unos personajes muy chéveres.” Finalmente, al estudiante “J” le llamó la atención encontrar un texto en inglés con aspectos colombianos y personajes propios.

### **Comprensión escrita y oral:**

Una vez se han analizado por separado, los resultados de la comprensión escrita y oral de los estudiantes de los grados sexto y séptimo, con los cuales se llevó a cabo el proceso investigativo, se obtiene que en algunos casos se presentan situaciones similares y en otros casos los hechos difieren bastante.

Una diferencia, que cabe resaltar es que, en el grado 703, recurrían a realizar la interpretación, a partir de la lectura del texto y del vocabulario previo del cual tenían conocimiento, convirtiéndose estos textos en herramientas útiles pues en su contenido había un vocabulario que era familiar para los estudiantes.

Como lo menciona uno de los estudiantes del grado 701, el estudiante “A”, cuando se le pide que cuente sobre lo que piensa acerca uno de los textos abordados en la actividad lúdica número uno: “en Little kid se supone que está embarazada y que supuestamente los animales le echan la culpa; bueno, no le echan la culpa, le dicen que está enferma, que tiene varicela... pero el esposo que es el chivo les dice que no, que él tiene la culpa, que la embarazó y por eso que esta así toda bipolar”.

En cuanto a la comprensión oral, se hace evidente que, en el grado sexto, se presenta mayor dificultad que en los dos séptimos, pues los estudiantes aún tienen ciertas confusiones entre los fonemas, lo cual se evidenció durante los diferentes ejercicios auditivos que se realizaron durante las clases. No obstante, en los dos séptimos, también existen dificultades, pues, aunque tienen una mayor capacidad auditiva del idioma inglés, no existe una comprensión oral completa por parte de estos estudiantes. A lo largo de las sesiones, la comprensión oral se abordó, por

medio de videos y audios, en los que se incluían elementos que eran familiares para los estudiantes, y así poder determinar si los elementos influían para mejorar esta habilidad. Entre estos, se realizó la proyección de un video con títeres, en el cual se trataban algunos aspectos de la cultura colombiana y una rutina de un comediante colombiano sobre el uso de algunas expresiones comunes en nuestro país y como se podrían decir en inglés.

En los tres grados, se buscaba verificar la comprensión oral por medio de preguntas simples, que los estudiantes utilizaban conjuntamente el español y el inglés para poder comunicarse. En el grado sexto era más frecuente el uso del español, en la estructuración de sus respuestas, aunque había un fenómeno de interferencia e incluían ciertas palabras en inglés en las mismas: “se les preguntó Who is the main character?” y respondieron; “Hen la gallina”, “El Lion”, “Mi pequeño carro de metal”, “The parrot, “el loro” y “La chiva”. En los dos séptimos, también había uso del español, pero era más evidente una mayor intención de uso del idioma inglés.

### **Expresión escrita y oral:**

La expresión escrita estuvo mediada por las cuatro actividades lúdicas, las cuales daban lugar para que los estudiantes a partir de estas pudieran crear sus propias producciones textuales teniendo en cuenta el contexto en el que se encontraban, a la vez que se fomentaba la escritura de textos cortos en inglés.

En cuanto a las producciones textuales, los estudiantes del grado 701 crearon adivinanzas inéditas en inglés y lograron dibujarse a ellos mismos describiendo cualidades que poseían. Asimismo, en el grado 703 los estudiantes “S”, “L” “M” y “A” crearon dos adivinanzas, con una estructura adecuada, ubicando palabras en español cuando no sabían cómo escribirlas en inglés. Con estos estudiantes se demuestra que existió una mayor facilidad para crear textos cortos, aunque aún recurren a la lengua origen cuando existe desconocimiento de vocabulario.

A diferencia de los grados 701 y 703, en el grado 601 los estudiantes crean adivinanzas, dichos, trabalenguas y rimas con algu-

nos errores gramaticales mínimos, pero logran transmitir el mensaje que estos quieren dar a conocer en inglés. Es importante decir que, los estudiantes se pueden expresar de forma escrita con cierta dificultad en inglés y para ello hacen uso recurrente del español, debido a que tienen desconocimiento de cómo formar oraciones o textos cortos en este idioma que respondan a una intención comunicativa.

Ahora bien, en las actividades lúdicas se ejercitó la expresión oral en los grados 602, 701 y 703. En la actividad lúdica número cuatro se propuso una actividad comunicativa, en la que se les explicó algunas frases que podían utilizar los estudiantes para vender el huevo con su dicho y los precios que podían pedir por este. En el grado 701 la actividad fue interesante porque realmente se evidenció el uso fluido del inglés, pero en algunas ocasiones se acompañaba del español para mayor confianza de los estudiantes.

De igual forma, los estudiantes del grado 703 demostraron haber entendido el dicho, pero se sentían un poco temerosos para comunicarse en inglés y recurrieron al español para explicarse según ellos: “de forma más clara”. En contraste, los estudiantes del grado 602 presentaron dificultades a la hora de decir expresiones en inglés como “I want to sell you these eggs”, “Colombian sayings”, “Give me more money” y “Have a surprise”. La mayoría de los estudiantes olvidaban la pronunciación de las palabras debido a los nervios que tenían a la hora hablar en inglés.

En la actividad lúdica número tres que corresponde a los trabalenguas, los estudiantes del grado 602 presentaron inconvenientes para pronunciar el trabalenguas puesto que debían decirlo rápidamente y al no poder coordinar la pronunciación con sus compañeros se desconcentraban fácilmente.

Por otro lado, en la actividad lúdica de las rimas, el grado 701 evidenció un uso fluido del inglés el cual se refleja en una de las intervenciones de uno de los estudiantes “Hello my name is \*\*\*\*\* but my nickname is mr. Gringo. I want to tell you a story

about Currupeto Book: Lucas Lion”. Es notorio el uso fluido del inglés de este estudiante.

Para finalizar, es importante decir que las actividades comunicativas requieren de un mayor trabajo, debido a que los estudiantes ven reflejados en la parte de expresión oral, muchos de los miedos que tienen cuando aprenden inglés. Cabe resaltar, que sí se generó un proceso de aprendizaje significativo en los estudiantes, y este fue exitoso en la medida en que lograron expresar lo que ellos deseaban.

Además, la traducción mediada por actividades lúdicas desempeñó un papel muy importante dentro del proceso, ya que los estudiantes podían expresarse en la lengua origen y la lengua término, a través de actividades que para ellos son atractivas, lo cual generó un espacio agradable en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

En este orden de ideas, se hace necesario mencionar que para los estudiantes es interesante abordar el aprendizaje del inglés a través del juego y de actividades que les permita salirse de la monotonía, a la vez que adquieren conocimientos de una manera diferente, lo cual influye mucho para que la actitud del estudiante en el proceso evidencie un buen resultado.

### **Resultados del test final:**

En los tres grados, se utilizaban las preguntas o los dibujos como una forma de medir la comprensión que los estudiantes tenían de los textos que se trabajaban. En el test final se utilizó esta estrategia y se observó que los estudiantes tenían una buena comprensión lectora, pues se les solicitaba realizar unos dibujos de acuerdo a las temáticas que se habían trabajado en las actividades lúdicas y estos fueron realizados de forma acertada.

Un común denominador en el grado sexto, como en ambos grados séptimo, fue que presentaron dificultades en este test, en la parte de responder las preguntas, lo cual da muestra de errores gramaticales correspondientes al nivel de producción escrita,

pues en cuanto a la comprensión se da una respuesta correcta pero no se estructura adecuadamente.

En el test final, el estudiante “M” del grado 701 responde las adivinanzas y el trabalenguas, pero en vez de dibujar el significado de los refranes, los escribe en español y en preguntas responde perfectamente, haciendo buen uso del presente simple. Este estudiante evidencia excelentes resultados, al responder los refranes por escrito y las preguntas con buen uso del presente simple.

Mientras que, los estudiantes “Y”, “J”, “A”, “O” y “N” del grado 703 crean oraciones con estructura adecuada y responden en concordancia a las preguntas. Se evidencia que existe una mejora en la producción escrita de estos estudiantes, ya que realizan oraciones de forma correcta y con un vocabulario adecuado.

Sin embargo, la muestra del grado 602 “P”, “K”, “J”, “Y” “A” y “C” responden correctamente a la información requerida en las preguntas, pero no realizan una estructura correcta. En ese sentido, los estudiantes hacen una buena interpretación de las preguntas y saben las respuestas, pero presentan confusión para responder adecuadamente.

Es importante decir que, los resultados fueron buenos, en comparación con los obtenidos en el test de entrada, ya que no solo en el test final se evidenciaron los conocimientos adquiridos por los estudiantes gracias a la traducción, sino que los demás elementos permitieron conocer la forma en que los estudiantes pudieron apropiarse del inglés como lengua extranjera, otorgándole un uso en sus vidas, donde pudieron expresarse de manera escrita y oral en esta lengua término.

Finalmente, es válido decir que en toda traducción hay relaciones de poder entre lenguas-culturas y la tendencia dominante ha sido la traducción de obras en inglés al español y no lo contrario. En otras palabras, la gente está más familiarizada con la cultura inglesa (específicamente americana), que con otras como la colombiana. Por lo tanto, el desafío de esta investigación fue: traducir en la lengua del dominante. Mostrar la cultura colombiana

en la lengua del otro.

### **Conclusiones**

Esta investigación mostró que el proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera en los grados sexto y séptimo, a través de la traducción de textos escritos en la lengua origen a la lengua término, permite que los estudiantes se apropien y le den un sentido al idioma inglés dentro de su vida diaria.

Cabe resaltar, el papel tan importante de la traducción dentro de este proceso ya que fue una herramienta vital que posibilitó mejorar los conocimientos previos de los estudiantes como los conocimientos adquiridos posteriormente, a partir de los textos colombianos traducidos al inglés.

Por medio de esta herramienta, se pudieron vincular diferentes elementos de la cultura colombiana, presentes en los textos que se tradujeron para las clases, y que se convirtieron en aspectos fundamentales durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permitieron una mejora en las cuatro habilidades comunicativas, en relación al nivel de estas, cuando se dio inicio al proceso de investigación.

De este modo, la traducción se abordó desde una perspectiva totalmente diferente y dinámica, ya que al implementarla por medio de actividades lúdicas, no solo se pudo trabajar la parte comunicativa escrita, sino que también se pudo hacer uso de las demás habilidades comunicativas.

En cuanto al análisis comparativo, sobre el uso de la traducción en los tres grados, se concluye que, aunque existe un mayor nivel de inglés en los dos séptimos, en los tres grados los resultados fueron exitosos, debido a que se logró un avance, en cuanto a las cuatro habilidades comunicativas, siendo aún más significativo el hecho de vincular la expresión oral en el proceso.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Burns, P., Roe, B. and Ross, E. (1984) Teaching reading in today's elementary schools. Boston: Houghton Mifflin Co.

Caballero, B. (2010) El papel de la traducción en la enseñanza del español. In: El currículo de E/LE en Asia-Pacífico. Instituto Cervantes, pp. 339-52.

Correa Valbuena, J. (2012). Tejiendo recuerdos con decires y cantares. Bogotá.

Cuéllar, C. (2004). Un nuevo enfoque de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas. *Hermeneus: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria*, (6), 41-57.

D'Amore y Bobadilla (2013). La traducción pedagógica y la enseñanza de lenguas extranjeras (ELE) en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. Publicación número 10. Recuperado de: <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDSESECUNDARIO/article/viewFile/342/334>

Erazo, E. D. (2008) El Asunto de la Mediación Tecnológica en los Procesos de Aprendizaje y de Enseñanza. *Revista Perspectivas Educativas*. V.1.

López, J., & Wilkinson, J. (1997). El papel del traductor. *Manual de Traducción Inglés-Castellano*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Ministerio de Educación Nacional (2006). Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Serie guías n° 22. Recuperado de: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-115375\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-115375_archivo.pdf)

Richart Marset, M. (2009). La alegría de transformar Teorías de la Traducción y teoría del doblaje audiovisual. Valencia: Tirant lo Blanch.

Vargas, A. (2011). *Currupepeto, Currupepeto. Poesía, canto y cuento*. Vargas Arias, Abdías.

Zabalbeascoa, P. (1990). Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Sintagma: revista de lingüística*. (2), 75-86.