

Vol. 24, 2022/e19

Traducción directa y comunicación escrita en educación con enfoque intercultural

Translation into the Mother Tongue and Written Communication in Education with an Intercultural Approach

Edwin Daniel Félix Benites (*) <https://orcid.org/0000-0001-8690-354X>

Adonías Julia Villa Calderón (*) <https://orcid.org/0000-0003-3785-5427>

Olinda Suaña Díaz (*) <https://orcid.org/0000-0001-9867-3251>

Lucrecia Janqui Guzmán (*) <https://orcid.org/0000-0002-8854-7582>

(*) Universidad Nacional José María Arguedas, Perú

(Recibido: 12 de marzo de 2020; Aceptado para su publicación: 19 de agosto de 2020)

Cómo citar: Félix, E. D., Villa, A. J., Suaña, O. y Janqui, L. (2022). Traducción directa y comunicación escrita en educación con enfoque intercultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, e19, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e19.3957>

Resumen

El artículo muestra los resultados del estudio sobre la influencia de la traducción directa en la comunicación escrita de estudiantes de escuelas interculturales bilingües de la provincia de Andahuaylas (Apurímac, Perú). Para ello se diseñó un experimento con cinco módulos didácticos que contienen ejemplos en lengua quechua y la metodología de traducción directa de palabras, frases, oraciones y texto. La muestra estuvo compuesta por 97 estudiantes de dos colegios; se utilizó análisis estadístico descriptivo y correlación de Pearson con significancia $\alpha = 0.05$, para lo que se utilizó el paquete estadístico SPSS 25. Se obtuvo que la única correlación significativa fue entre traducción de palabras y frases (p -valor < 0.05), siendo ésta, además, muy fuerte y positiva ($R > 0.90$). Se concluyó que el método de traducción directa de lengua adquirida (español) a lengua nativa (quechua) influye de manera favorable en el desarrollo de la capacidad comunicativa escrita de los estudiantes.

Palabras clave: traducción, identidad cultural, lengua materna, comunicación, educación

Abstract

This article presents the results of a study on the influence that translating into one's mother tongue has on the written communication of students in bilingual intercultural schools in the province of Andahuaylas (Apurímac, Peru). An experiment was designed with five teaching modules that used examples in the Quechua language and a methodology based on the translation of words, phrases, sentences, and text into the students' native language. The sample comprised 97 students from two schools; the research employed a descriptive statistical analysis and a Pearson's correlation test with a significance level of $\alpha = 0.05$, performed with the statistical package SPSS 25. It was found that the only significant correlation was between the translation of words and phrases (p -value < 0.05), and this correlation was very strong and positive ($R > 0.90$). The study concludes that translation from a second language (Spanish) into a native language (Quechua) has a positive impact on the development of students' written communication skills.

Keywords: translation, cultural identity, mother language, communication, education

I. Introducción

La traducción directa se define como la traducción desde una lengua fuente (distinta a la materna) hacia la lengua materna, la que en este caso será la lengua meta (Benhaddou et al. 2012). En el caso de las lenguas originarias o indígenas en Latinoamérica, la traducción se ha estudiado como herramienta y canal para la conservación lingüística de las comunidades que aún mantienen sus costumbres y lenguaje propio, aunque es evidente que existen con algunas restricciones de tipo formal, que limitan la traducción directa de las lenguas minoritarias a otras, como el español (Muñoz et al., 2015).

La traducción se ha desarrollado cada vez más en contextos con dinámicas crecientes, donde el multiculturalismo es causante de tensiones y conflictos, por lo que se enfrenta con los problemas y las exigencias de la interculturalidad (Limón, 2013). Existen en el planeta sitios de encuentro de pueblos con diferentes culturas e idiomas, lo que hace que la traducción de textos deba unirse y fusionarse con otras disciplinas, en entornos de trabajos interdisciplinarios con especial repercusión en la educación, como pilar fundamental para el desarrollo de la sociedad. En tal sentido, Ortiz (2015) considera que la educación en un ambiente intercultural es un diálogo entre los conocimientos aportados por los docentes y las experiencias y aprendizajes previos de los estudiantes –lo que también vuelve intercultural al conocimiento, cuando ambos se combinan.

En Latinoamérica existen pueblos originarios que aún mantienen rasgos marcados de su cultura y, sobre todo, su lenguaje (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2014). En Perú, país multicultural, existe un total de 54 pueblos indígenas que aún conservan sus saberes tradicionales y han producido aportes fundamentales e invaluable a la historia y cultura nacional (Ministerio de Cultura, 2015). Según el Ministerio de Salud del Perú (2013), de esta población el 70.8% se encuentra en la región de Apurímac, donde un alto porcentaje de pobladores hablan quechua, así mismo, como menciona Itier (2016), hay mayor predominancia del quechua en las comunidades norteñas y, de acuerdo al reporte de la Dirección Regional de Educación Apurímac (2017), principalmente en las provincias de Cotabambas (90.2%), Grau (81.3%), Chincheros (80.4%), Antabamba (77.1%), Andahuaylas (73.5%) y Aymaraes (71.1%). De lo anterior se deduce la importancia de la educación intercultural en el departamento de Apurímac y, en particular, de la correcta traducción entre el español y el quechua.

Los reportes oficiales sobre la situación de la educación en la región de Apurímac señalan que la inclusión de la población escolar es mayoritaria en la Educación Básica Regular. Según cifras del Ministerio de Educación (2017a), se ha logrado incluir al sistema educativo casi la totalidad de la población de 6 a 11 años de la región, es decir, está matriculado el 99.1% de niños de esa edad y de 12 a 16 años (el 95.1% en algún nivel del sistema educativo), sin embargo, no se han apreciado los logros de aprendizajes esperados, con algunos resultados alentadores, pero no estables. El programa nacional de Evaluación Censal de Estudiantes (Ministerio de Educación, 2017b) señala que la mayoría de los estudiantes concluye la primaria y secundaria sin haber alcanzado las competencias esperadas, sobre todo en las áreas de Comunicación y Matemática, debido a múltiples factores: uno de ellos (que puede ser determinante) es el uso de estrategias que no se orientan a desarrollar las competencias comunicativas y, por otro lado, el trabajo pedagógico no está centrado bajo el enfoque intercultural; por tanto, no se atiende en la lengua ni cultura de los estudiantes (Asencios, 2016).

Según Corbetta et al. (2018), la mayoría de los docentes que laboran en las instituciones educativas interculturales bilingües no cumplen con el perfil respectivo por estar orientados a desarrollar la competencia comunicativa en español no como segunda lengua sino como única lengua que posee el estudiante, en detrimento de su lengua materna. Lo anterior evidencia la pertinencia del trabajo metodológico en regiones como Apurímac, en particular en el distrito de Andahuaylas, una región bilingüe (quechua hablante en su mayoría) en donde los estudiantes no son atendidos en su lengua materna ni se toma en cuenta la cultura local o regional, pese a que en toda la región el servicio educativo está normado como "Educación Intercultural Bilingüe". Es imperante, entonces, que los trabajos se centren en el desarrollo de la competencia comunicativa en quechua y español con métodos de traducción que no lleven a la simple decodificación de signos convencionales sino a la sistematización, interpretación y comprensión real del contexto (Trapnell y Neira, 2004; Uracchagua, 2019).

En esta investigación se plantea una estrategia de intervención a través del método de traducción directa para observar cómo se relaciona éste con la competencia comunicativa en las instituciones educativas interculturales bilingües de Andahuaylas. La intervención engloba un conjunto de acciones con las que se busca contribuir a la solución de la problemática del bajo rendimiento en la comunicación escrita. Esta estrategia constituye una secuencia de actividades planificadas y organizadas de forma sistemática como respuesta a los resultados alcanzados hasta hoy en competencia comunicativa; como señala Vásquez (2010), los profesores deben comprender la gramática mental de sus alumnos, derivada de los conocimientos previos y del conjunto de estrategias, guiones o planes que se tienen que utilizar para generar aprendizajes significativos, visión también compartida por Holguín et al. (2012) y Flores et al. (2017).

II. Método

La investigación, de tipo aplicada (Lozada, 2014), midió la aplicación del método de traducción directa en el desarrollo de la capacidad comunicativa escrita de estudiantes de instituciones educativas con enfoque intercultural con el objetivo de generar conocimiento con aplicación directa y a mediano plazo.

La población de estudio estuvo conformada por alumnos de dos instituciones educativas de la provincia de Andahuaylas (departamento de Apurímac, Perú). Participaron 285 estudiantes de primero a quinto de la secundaria “Guillermo Pinto Ismodes” (IE01) y 350 estudiantes de la Institución Educativa Agropecuaria N°08 (IE02), sumando una población total de 635 estudiantes.

La muestra se seleccionó de forma no probabilística intencional y se tomaron los estudiantes de segundo año de ambas instituciones en sus dos secciones (A y B), como se detalla en la Tabla 1.

Tabla 1. Descripción de la muestra

Institución	Grado y sección	Número de alumnos
IE01	Segundo grado A	15
	Segundo grado B	17
IE02	Segundo grado A	32
	Segundo grado B	33
Total de alumnos		97

La investigación fue de diseño cuasiexperimental, con grupo de control y experimental. En cada institución educativa escogida se estableció un grupo de control y un grupo experimental. En el grupo experimental se aplicó el método de traducción directa con el fin de desarrollar la capacidad comunicativa escrita de los estudiantes.

Inicialmente se aplicó como pretest la ficha de traducción directa de palabras, frases, oraciones y texto para evaluar con la rúbrica (instrumento) en caso del texto según la escala vigesimal, en los grupos experimental (sección A) y control (sección B). Posteriormente se desarrolló el experimento a través de cinco módulos didácticos. Cada módulo se planificó por etapas en las que se enseñó el método de traducción directa a través de las diferentes técnicas: el primer módulo contiene el alfabeto de la lengua quechua y la parte normativa; el segundo contiene las metodologías de traducción de palabras; el tercero se trata de frases; el cuarto esboza la traducción de oraciones, y el quinto contiene la metodología de traducción de texto. Cada módulo terminó con un producto en español y quechua por alumno.

Luego de concluir con el experimento se aplicó el mismo instrumento del primer día, la traducción directa de palabras, frases, oraciones y texto (postest). Dichos resultados se compararon a través de la *t* de Student con significancia $\alpha = 0.05$ con la finalidad de constatar la influencia del método en el desarrollo de la capacidad comunicativa escrita de los alumnos de los grupos experimentales; además, se utilizó el test estadístico R de Pearson para establecer las correlaciones entre los métodos. Para el tratamiento estadístico se utilizó el paquete SPSS 25.

III. Resultados

3.1 Resultados para los grupos control

En la Tabla 2 se muestran los resultados de la evaluación de la traducción directa (español-quechua), en los estudiantes de la IE01 pertenecientes al grupo de control, al inicio (pretest) y al final del estudio (postest).

Tabla 2. Resultados estadísticos descriptivos para el grupo de control IE01

Aspecto	Pretest					Postest				
	Min	Max	Media	des	C.V.	Min	Max	Media	des	C.V.
Palabras	0	10	2.8	3.3	118.7	0	16	8.3	4.1	48.9
Frases	0	8	1.5	2.5	166.8	0	18	5.2	5.4	104.3
Oraciones	0	8	0.9	2.2	248.2	0	16	3.7	4.7	125.6
Texto	0	5	0.2	0.9	556.8	0	7	0.2	1.3	547.7

Se observa que en el pretest la traducción de palabra logró una puntuación media de 2.8 en la escala vigesimal con una puntuación máxima de 10, mientras que la traducción de frase alcanzó una media de 1.5 y una nota máxima de 8. En el aspecto de las oraciones se observa una media de 0.9 y una puntuación máxima de 8. En el caso de traducción de texto los estudiantes obtienen una puntuación media menor, de apenas 0.2 y una máxima de 5 en escala vigesimal.

Por otra parte, en el postest se aprecia que los valores medios aumentaron y se obtuvo una media en la traducción de palabras en el sentido inverso (de 8.3) y la puntuación en escala vigesimal máxima mejoró a 16 puntos; lo mismo sucede en la traducción de las frases, hay una mejoría sustancial que se evidencia con la nota máxima de 18 y una media de 5.2, lo que también se observa para la traducción directa de las oraciones, con un aumento de la nota media a 3.7 y una puntuación máxima de 16 puntos. En el caso de la traducción de texto no se obtuvo mejoría en la nota media, que se mantuvo en 0.2 puntos, con un ligero aumento en la nota máxima (7 puntos).

En cuanto a la evaluación de la diferencia significativa para la traducción directa comparada entre el pre y postest en el grupo de control, realizada a través de la *t* de Student, los resultados se muestran en la Tabla 3.

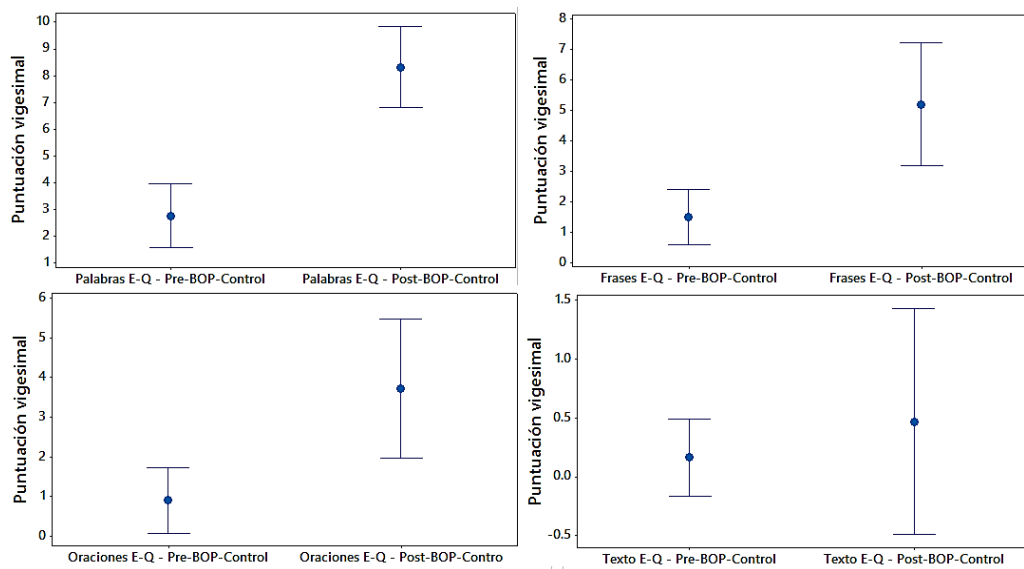
Tabla 3. Evaluación de la traducción directa del grupo de control IE01

Aspecto	T cal	p-valor
Palabras	5.85	0.000
Frases	3.42	0.001
Oraciones	2.99	0.005
Texto	0.62	0.540

Los resultados que se presentan en la Tabla 3 indican que la evaluación postest generó resultados diferentes respecto a la evaluación pretest en los aspectos traducción de palabras, traducción de frases y traducción de oraciones, lo que demuestra que el incremento en las notas de los estudiantes en estos aspectos fue significativo (p -valor < 0.05). En cuanto al aspecto traducción directa de texto no se observó un incremento significativo, ya que p -valor > 0.05 .

Lo anterior también se evidencia a través del diagrama de medias para cada aspecto mostrado en la Figura 1, donde se observa que los intervalos para el aspecto texto se traslapan.

Figura 1. Comparación de medias para traducción directa del grupo de control IE01



Aun cuando se obtuvo que los aumentos en la puntuación de los estudiantes luego del postest en el grupo de control de la IE01 fueron significativos, es importante resaltar que la nota media no superó los 10 puntos, por lo que se considera que no hubo aumento relevante para la investigación.

En la Tabla 4 se presentan los resultados de la evaluación de la traducción directa en pretest y postest, del grupo de control de la IE02.

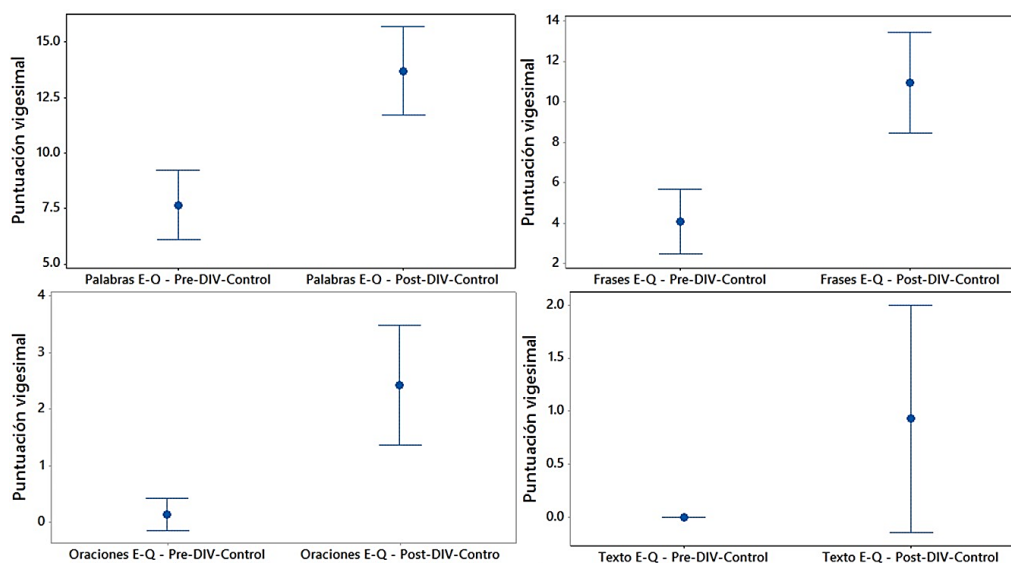
Tabla 4. Resultados estadísticos descriptivos para el grupo de control IE02

Aspecto	Pretest					Postest				
	Min	Max	Media	des	C.V.	Min	Max	Media	des	C.V.
Palabras	0	14	7.7	4.1	54.1	0	20	13.7	5.1	37.4
Frases	0	12	4.1	4.2	103.8	0	20	10.9	6.4	58.4
Oraciones	0	4	0.1	0.7	538.5	0	8	2.4	2.7	112.9
Texto	0	0	0.0	0.0	0.0	0	10	0.9	2.8	297.4

En la Tabla 4 se observa que en el pretest la mayor puntuación media fue para el aspecto de traducción directa de palabras, con 7.7 puntos y una nota máxima de 14 puntos, seguida por la traducción de frases con 4.1 puntos y un máximo de 12 puntos. En cuanto a los aspectos traducción de oraciones y texto las notas fueron muy bajas, con un mínimo en la traducción de texto –donde no se evidenció puntaje. Al aplicar el postest se obtuvieron aumentos en todos los aspectos y destacaron las traducciones de palabras y frases con medias de 13.7 y 10.9 puntos, respectivamente; ambas con notas máximas de 20 puntos. Los aspectos traducción de oraciones y texto, aun cuando mostraron aumentos obtuvieron notas muy bajas (2.4 y 0.9 puntos, respectivamente), con notas máximas que no superaron los 10 puntos.

En cuanto a la evaluación de la diferencia significativa para la traducción directa comparada entre el pre y postest, realizada a través del test *t* de Student, los resultados (Figura 2) muestran que no hay cruce o traslapado entre las medias de los aspectos traducción de palabras, traducción de frases y traducción de oraciones, lo que indica diferencias estadísticamente significativas que evidencian una mejora en las notas del grupo luego de la aplicación del postest. Lo contrario se observa para el aspecto traducción de texto, en donde las medias se traslapan, lo que indica que este aspecto no mostró diferencia significativa. Se observa, además, que los aspectos traducción de palabras y frases mostraron notas medias mayores a 10 puntos, lo que ubica a este grupo de control en mejor posición respecto al de la IE01.

Figura 2. Comparación de medias para traducción directa del grupo de control IE02



En la Tabla 5 se presentan los resultados de la puntuación media de la traducción directa del pre y postest de las IE01 y IE02.

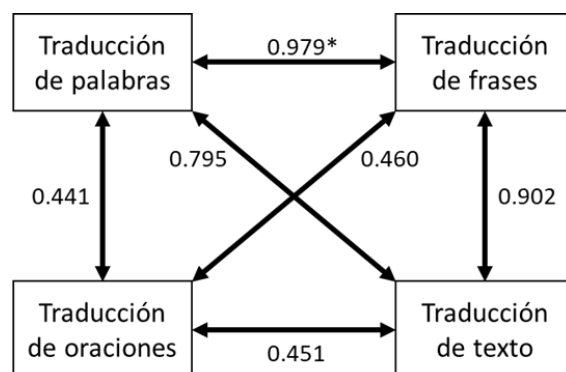
Tabla 5. Puntuación media del grupo de control en la traducción directa IE01-IE02

Aspecto	IE01				IE02			
	Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
	Media	< 10 (%)	Media	< 10 (%)	Media	< 10 (%)	Media	< 10 (%)
Palabras	2.8	100	8.3	70.0	7.7	72.4	13.7	28.6
Frases	1.5	100	5.2	86.7	4.1	93.1	10.9	42.9
Oraciones	0.9	100	3.7	86.7	0.1	100.0	2.4	100.0
Texto	0.2	100	0.2	100.0	0.0	100.0	0.9	100.0
General	1.3		4.4		3.0		7.0	

En la tabla se observa que los alumnos de la IE02 logran mejor puntuación en el pre y postest para la traducción directa de palabras y frases, mientras que en los aspectos oraciones y texto, los alumnos de la IE01 reportan mejores resultados, no obstante, en todos los casos la puntuación obtenida en la mayoría de los casos es menor a 10, llegando hasta el 100% de los alumnos. Los estudiantes de la IE02 tuvieron un menor porcentaje de puntuación menor a 10 para el postest en los aspectos palabras y frases.

En la Figura 3 se muestran las correlaciones entre los aspectos evaluados, basados en el estadístico R de Pearson, con significancia de 0.05.

Figura 3. Gráfico de correlaciones entre los aspectos evaluados para los grupos control de las dos IE



*Indica relación significativa con $\alpha = 0.05$

En la Figura 3 se observa que todas las correlaciones entre los aspectos fueron positivas y se destacan las correlaciones entre traducción de palabras y frases, así como la correlación entre traducción de frases y texto, ambas fueron muy fuertes (Hopkins, 2014). La correlación entre traducción de palabras y texto también mostró correlación fuerte, siendo las demás correlaciones moderadas. Es importante resaltar que la única correlación que mostró ser significativa fue entre traducción de palabras y frases, por lo que, a pesar de los resultados, las demás correlaciones no se pueden tomar como válidas totalmente.

3.2 Resultados para los grupos experimentales

En la Tabla 6 se presentan los resultados de la evaluación de la traducción directa en los aspectos palabras, frases, oraciones y texto del grupo experimental de la IE01, de ella se desprende que la traducción de palabras evidencia una puntuación vigesimal de 2.9 en el pretest, mientras en la evaluación posttest se incrementó a 8.1, lo que indica el efecto positivo del programa o experimento aplicado.

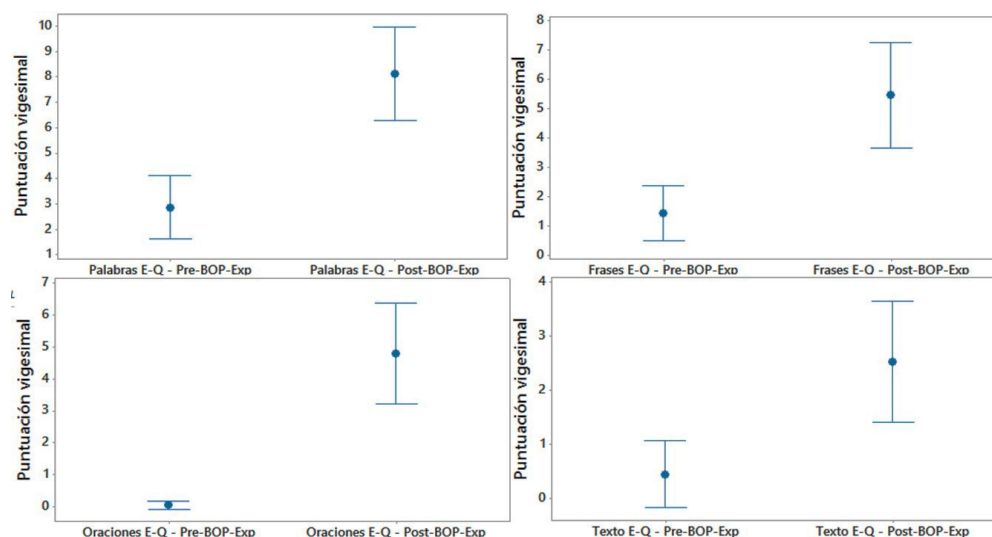
Tabla 6. Resultados estadísticos descriptivos para el grupo experimental IE01

Aspecto	Pretest					Posttest				
	Min	Max	Media	des	C.V.	Min	Max	Media	des	C.V.
Palabras	0	14	2.9	3.4	119.8	0	20	8.1	5.0	60.9
Frases	0	8	1.4	2.6	181.0	0	20	5.5	4.8	88.0
Oraciones	0	0	0.0	0.0	---	0	20	4.8	4.3	88.6
Texto	0	7	0.4	1.7	393.5	0	13	2.5	3.0	119.0

Asimismo, se observa que mejoró notablemente la variabilidad C.V. de 119.8% disminuyendo a 60.9%, otro dato importante que indica el efecto positivo del experimento aplicado a este grupo experimental. Por otro lado, se observa que la traducción de frases incrementó de 1.4 a 5.5 de puntuación vigesimal del pre al posttest respectivamente, con una mejora considerable de la variabilidad de 181.0 a 88.0; es decir, los resultados de los alumnos, en este aspecto, son más uniformes a diferencia del grupo de control. Situación similar se observó en el aspecto de traducción de oraciones en el que existe una diferencia de medias entre el pre y posttest de 0.0 a 4.8, fenómeno similar también se puede observar para la traducción de textos de 0.4 a 2.5 puntos, datos que indican efecto favorable del método de traducción directa en el desarrollo de la competencia comunicativa escrita en los alumnos de la IE01.

Al evaluar la diferencia significativa de la puntuación del pretest en comparación al posttest en el grupo experimental, mediante prueba *t* de Student, se obtuvieron los resultados que se muestran en la Figura 4.

Figura 4. Comparación de medias para traducción directa del grupo experimental IE01



En la Figura 4 se observa que al comparar gráficamente las medias de cada aspecto estudiado en el pretest y postest ninguna de las medias se traslapa, lo que demuestra que existe diferencia significativa entre ellas con un nivel de confianza de 5%. Es evidente, por la diferencia obtenida que el aumento en la puntuación fue significativo, lo que refuerza lo observado en la Tabla 6 y se puede decir que existió una mejora atribuible al experimento aplicado.

En la Tabla 7 se muestran los resultados obtenidos en el grupo experimental de la IE02, antes y después de aplicar la metodología planteada en la investigación.

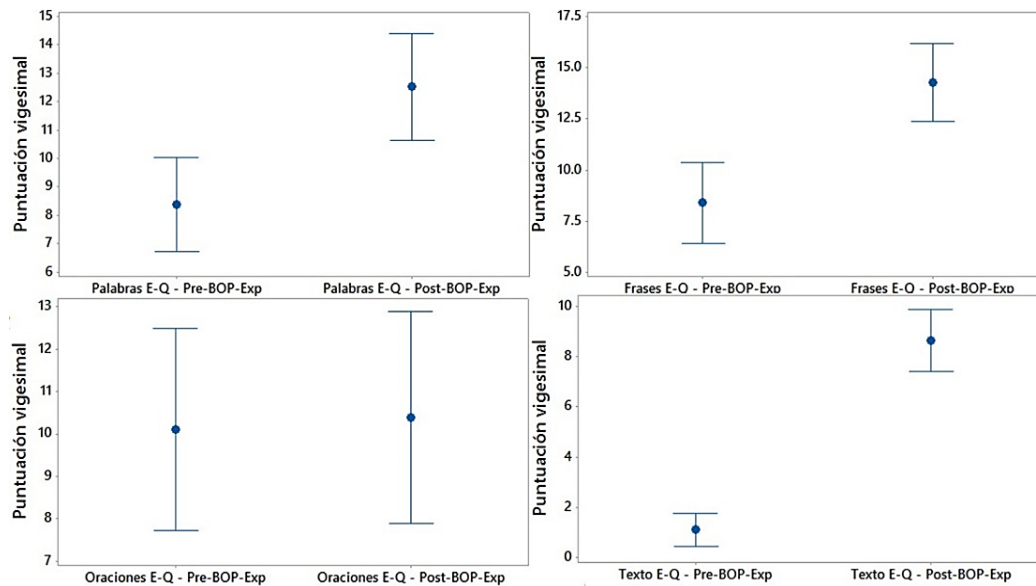
Tabla 7. Resultados estadísticos descriptivos para el grupo experimental IE02

Aspecto	Pretest					Postest				
	Min	Max	Media	des	C.V.	Min	Max	Media	des	C.V.
Palabras	0	16	8.4	4.8	57.4	0	20	12.5	5.1	40.4
Frases	0	18	8.4	5.8	69.0	2	20	14.3	5.1	35.6
Oraciones	0	20	10.1	7.0	69.0	0	20	10.4	6.7	64.4
Texto	0	6	1.1	1.9	169.7	0	13	8.7	3.3	37.8

Los resultados mostrados indican que luego de aplicar el método planteado mejoró en los aspectos de palabras de 8.4 a 12.5 con una puntuación máxima de 16 y 20 en el pre y postest, respectivamente; para el aspecto frases incrementó de 8.4 a 14.3 con puntuación vigesimal de 18 y 20, respectivamente, en tanto que para la traducción directa de oraciones la puntuación incrementó, aunque ligeramente (de 10.1 a 10.4), pero evidencia una mejoría con relación al grupo de control, mientras que el mayor incremento se observa en la traducción de texto de 6 a 13, lo que también se evidencia en el C.V. (que pasa de 169.7 en el pretest a 37.8 en el postest), lo que indica un efecto positivo –el cual se observó también en el resto de los aspectos evaluados.

Los resultados de la aplicación de la prueba *t* de Student para la comparación de los resultados entre el pre y el postest se observan en la Figura 5, donde se evidencia que existe diferencia significativa ($\alpha = 0.05$) en los aspectos traducción de palabras, de frases y de texto. Por el contrario, en el aspecto traducción de oraciones no existe diferencia significativa entre las medias de las notas obtenidas, lo que genera una gráfica donde las medias se traslapan. Lo anterior indica que los aumentos obtenidos en las notas después de la aplicación del experimento fue significativo en la mayoría de los aspectos.

Figura 5. Comparación de medias para traducción directa del grupo experimental IE02



En la Tabla 8 se muestran los resultados de promedios de la evaluación de la traducción directa de los grupos experimentales de las IE01 y IE02.

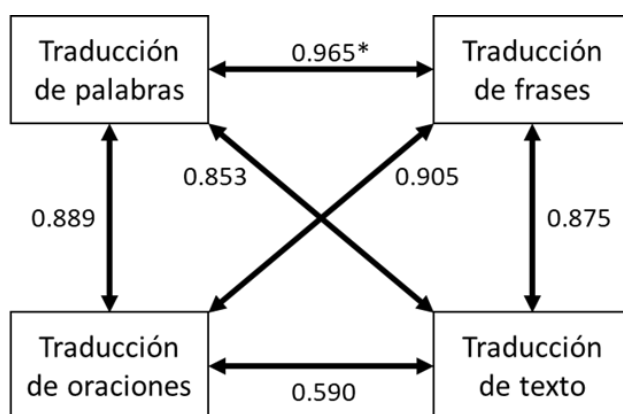
Tabla 8. Puntuación media del grupo experimental en traducción directa IE01-IE02

Aspecto	IE01				IE02			
	Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
	Media	< 10 (%)	Media	< 10 (%)	Media	< 10 (%)	Media	< 10 (%)
Palabras	2.9	96.9	8.1	76.7	8.4	60.0	12.5	40.0
Frases	1.4	100.0	5.5	90.0	8.4	60.0	14.3	26.7
Oraciones	0.0	100.0	4.8	90.0	10.1	40.0	10.4	43.3
Texto	0.4	100.0	2.5	96.7	1.1	100.0	8.7	60.0
General	1.2		5.2		7.0		11.5	

Los estudiantes de la IE02 logran mejor puntuación en ambos tests en la traducción directa de palabras, frases, oraciones y texto; no obstante, en la mayoría de los casos la puntuación fue a 10 puntos, llegando incluso hasta el 100% de los alumnos, siendo la IE02 que presenta el menor porcentaje de alumnos con puntuación menor a 10 para el posttest. En ese sentido, se observa que la puntuación media general aprobatoria la obtienen los alumnos de la IE02 con 12.5 y 14.3 para los aspectos palabras y frases, respectivamente, obtenidas en el posttest. En general, los estudiantes del grupo experimental IE02 reportan mejores puntuaciones para el pre y posttest. La mejora en la puntuación luego de aplicado el método es evidente en ambas IE, lo que indica su efectividad; sin embargo, las diferencias entre las notas obtenidas requiere analizar otros factores que podrían estar influyendo.

La Figura 6 muestra el resultado del análisis de correlación de Pearson para los grupos experimentales de manera general.

Figura 6. Correlaciones entre los aspectos evaluados para los grupos de control de las dos IE



*Indica relación significativa con $\alpha = 0.05$

En la figura se observa que en la mayoría de los casos se obtienen correlaciones muy fuertes entre los aspectos estudiados ($R > 0.85$), con excepción de la correlación entre traducción de oraciones y texto, la cual fue fuerte ($R < 0.7$). Aunque se observan mejoras en los coeficientes de correlación entre los aspectos estudiados, de ellos sólo la relación entre traducción de palabras y de frases es estadísticamente significativa (con p -valor < 0.05), tendencia que también se observó en los grupos control (ver Figura 3). Lo anterior refuerza la conclusión de que se deben estudiar otros parámetros o indicadores relacionados con los aspectos estudiados, o tal vez aumentar el número de estudiantes para observar si se producen cambios en los resultados obtenidos.

IV. Discusión y conclusiones

El estudio de la educación intercultural se ha desarrollado a través del tiempo enfocándose en una sociedad cada vez más globalizada, pues en cada país conviven individuos de diferentes nacionalidades, culturas y lenguajes. Lo anterior ha llevado a que la educación se desarrolle en un entorno en el que se ha vuelto importante la atención a la diversidad, tratando de responder a necesidades específicas de cada estudiante y no a colectivos particulares (Arroyo, 2013). En el caso de países multiculturales, como lo son los países de América Latina, la educación intercultural toma otro matiz, que se deriva de los conocimientos ancestrales, directamente relacionados con la cultura, costumbres y lenguaje de los mismos. Al respecto Figueroa et al. (2014) destacan la importancia del desarrollo de investigaciones sobre lengua y cultura de los pueblos originarios, para profundizar y difundir el conocimiento sobre las expresiones creadas desde las culturas no hegemónicas, y mencionan que estas investigaciones deben surgir de las universidades.

Krainer et al. (2017) concluyeron que la educación intercultural debe convertirse en una base para la construcción de un Estado Plurinacional, como se reconoce al Ecuador, y consideran que la interculturalidad enfrenta como desafío su aptitud en cuanto a contenido y su significado, elementos que indican que la debe ser abordada en su connotación teórico-práctica.

En esta investigación se destaca la importancia de la traducción en el desarrollo de competencias de comprensión escrita en estudiantes que provienen de comunidades originarias de Perú, que son quechua-hablantes, y se observó que la misma es relevante. En cuanto a esta relación, Aladro (2016) indica que todos los lenguajes, y todos los medios, son interposiciones de elementos que facilitan la comunicación y la traducen, siendo la traducción el canal que permite abrirse al mundo de la comunicación. Asimismo, Berisso (2019) considera que, en el mundo actual, debe entenderse el proceso de traducción no como el simple paso de un texto de un idioma a otro, sino en su contexto epistémico, que se genera en esas zonas de contacto donde la traducción asiste a la producción de saberes contextuales e interculturales novedosos. En este orden de ideas, Salmeri (2014) y Hernández (2015) manifiestan que la traducción debe concebirse desde un enfoque mediador para la comprensión, difusión y aceptación de la interculturalidad de los pueblos.

La visión manifestada y corroborada en la presente investigación sobre la importancia de la traducción en la comprensión de los elementos, no sólo escritos sino también culturales, de los pueblos originales, también es compartida por Li y de la Fuente (2018), Limón (2013), Luarsabishvili (2019); Obdržálková (2018) y Ortega (2016).

La comunicación de los estudiantes de la región de Apurímac, la cual posee un alto porcentaje de población quechua hablante, se observó bastante limitada, aun cuando éste es su idioma materno. Lo anterior se fundamenta en los resultados obtenidos, donde la mayoría no mostró notas mayores a 10 puntos con base en una escala vigesimal. Las deficiencias observadas indican que existen problemas de comunicación en los estudiantes quechua-hablantes para traducir, entender y, por ende, comunicarse en español –lo que amerita de un refuerzo académico pues, como señalan Páez y Escalante (2013), la comunicación efectiva ayuda a preservar la identidad lingüística de los pueblos y constituye un enlace entre lo particular y lo universal, lo que genera progreso. Uno de los principales problemas que se mencionan al traducir del español al quechua está relacionado con aspectos gramaticales, como lo manifiesta Salazar (2018), quien menciona que para que las traducciones lleven a la creación de textos quechuas comprensibles se deben tomar en cuenta elementos básicos gramaticales, contando con el uso del pronombre de tercera persona singular.

Tabla 9. Ejemplos de la transferencia del pronombre de tercera persona singular

Oraciones quechuas Hunta rimaykuna	Oraciones traducidas al español Rimaykuna castilla simiman tikrasqa
1 Payqa taytanta yanapashan	Él / ella está ayudando a su padre
2 Sayaniqa Nayaraqta yanapashan	Sayani le está ayudando a Nayaraq
3 Nisceforoqa Misk'ita munakun	Nisceforo le quiere a Misk'i

Se concluye que el método de traducción directa influye de forma significativa en la comunicación escrita de los estudiantes de las instituciones educativas tomados como muestra, con una mejora en los aspectos evaluados: traducción de palabras, traducción de frases, traducción de oraciones y traducción de texto. Sin embargo, aún se observan deficiencias en cuanto a aspectos como la traducción de texto de español a quechua.

Aun cuando se obtuvieron relaciones importantes entre los aspectos evaluados, en su mayoría fueron no significativas, sólo la relación entre la traducción de palabras y de frases se mostró estadísticamente significativa. Lo anterior amerita análisis más profundos para establecer las causas de la no significancia entre los demás aspectos de la traducción directa evaluados.

Referencias

- Aladro, E. (2016). Comunicación como traducción. CIC. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 21, 233-241. <https://doi.org/10.5209/CIYC.52979>
- Arroyo, M.J. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/186>
- Asencios, R. (2016). Rendimiento escolar en el Perú: análisis secuencial de los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (Documento de trabajo. N° 2016-005). Banco Central de Reserva del Perú. <http://www.bcrp.gob.pe/docs/Publicaciones/Documentos-de-Trabajo/2016/documento-de-trabajo-05-2016.pdf>
- Benhaddou, E., Fernández, M., Garrido, R., González, L., Mantecón, A., Ortigosa, M., Plaza, S., Navaza, B. y Valencia, L. (2012). *Libro blanco de la traducción y la interpretación institucional*. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- Berisso, D. (2019). La metáfora de la traducción como herramienta pedagógica intercultural. *Revista de Ciências Humanas*, 20(2), 63-83. <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/3326>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. CEPAL.
<https://www.cepal.org/es/publicaciones/37050-pueblos-indigenas-america-latina-avances-ultimo-decenio-retos-pendientes-la>

Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F. y Vergara, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos*. CEPAL-UNICEF.
<https://www.cepal.org/es/publicaciones/44269-educacion-intercultural-bilingue-enfoque-interculturalidad-sistemas-educativos>

Figuerola, M., Alarcón, D., Bernal, D. y Hernández, J. A. (2014). La incorporación de las lenguas indígenas nacionales al desarrollo académico universitario: la experiencia de la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, 43(171), 67-92. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.03.002>

Flores, J., Ávila, J., Rojas, C., Sáez, F., Acosta, R. y Díaz, C. (2017). *Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios*. UNIDD-Universidad de Concepción.
http://docencia.udec.cl/unidd/images/stories/contenido/material_apoyo/ESTRATEGIAS%20DIDACTICAS.pdf

Hernández, C. (2015). Traducción como mediación intercultural: delimitación conceptual y dimensiones de una práctica. *Lenguas, lenguaje y lingüística. Contribuciones desde la Lingüística General*, 269-277.
<https://dadun.unav.edu/handle/10171/39968>

Holguín, K., Sierra, G. y Quiñones, S. (2012). Estrategias metodológicas empleadas por los docentes de educación preescolar del municipio de San Sebastián de Mariquita (Tolima) en la enseñanza de la lectura. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 3(2), 22-31. <https://doi.org/10.22335/rlct.v3i2.151>

Hopkins, W. (2014). *A new view of statistics*. <https://complementarytraining.net/wp-content/uploads/2013/10/Will-Hopkins-A-New-View-of-Statistics.pdf>

Itier, C. (2016). La formación del quechua ayacuchano, un proceso inca y colonial. *Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines*, 45(2), 307-326. <https://doi.org/10.4000/bifea.8003>

Krainer, A., Aguirre, D., Guerra, M. y Meiser, A. (2017). Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 55-76.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.002>

Li, J. y de la Fuente, I. (2018). Traducción directa e inversa de modismos chinos: estudio empírico de la direccionalidad de traducción al español. *Estudios de Traducción*, 8, 133-149.
<https://doi.org/10.5209/ESTR.60751>

Limón, F. (2013). Interculturalidad y traducción. Retos al entendimiento y la comunicación. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, (20), 92-100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4736627>

Lozada, J. (2014). Investigación Aplicada: Definición, Propiedad Intelectual e Industria. *CienciAmérica*, 3(1), 47-50. <http://cienciamerica.uti.edu.ec/openjournal/index.php/uti/article/view/30>

Luarsabishvili, V. (2019). La traducción como herramienta intercultural para la transformación y transferencia comunicativa: apuntes sobre la traducción de la poesía de Gustavo Adolfo Bécquer al georgiano. *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 77(150), 83-91.
<https://revistas.comillas.edu/index.php/miscelaneacomillas/article/view/11713>

Ministerio de Cultura (2015). Interculturalidad: tarea permanente. *Gaceta cultural*, 49, 1-44.
https://www.cultura.gob.pe/gacetacultural/sites/default/files/flipping_book/gacetacultural49/files/assets/basic-html/page-1.html

Ministerio de Educación (2017a). *Memoria anual 2017 unidad de planificación y presupuesto–OPEP-SPE*. <https://www.gob.pe/minedu>

Ministerio de Educación (2017b). Evaluación Censal de Estudiantes 2017 y Evaluación Muestral 2017 (R. M. N° 497-2017). <http://umc.minedu.gob.pe/evaluacion-censal-de-estudiantes-2017-y-evaluacion-muestral-2017-r-m-n-497-2017-minedu/>

Ministerio de Salud (2013). Comunidades Indígenas: caracterización de su población, situación de salud y factores determinantes de la salud 2012. <http://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/2734.pdf>

Muñoz, D., Ruiz, L. F. y Mitchell, S. M. (2015). La traducción como medio para la conservación de las lenguas minoritarias (indígenas, ROM o gitana, criolla palenquera y raizal creol de San Andrés) en Colombia. *Mutatis Mutandis*, 8(2), 439-465. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/mutatismutandis/article/view/24122>

Obdržáľková, V. (2018). La direccionalidad en traducción: aspectos cualitativos de la traducción directa e inversa entre el checo e inglés. *Sendebär*, 29, 35-57. <http://dx.doi.org/10.30827/sendebär.v29i0.6744>

Ortega, E. (2016). De comunicación/incomunicación, traducción y cultura. Posibles aplicaciones al estudio interdisciplinar del espacio transatlántico. *Transatlantic Studies Network: Revista de Estudios Internacionales*, 1(1), 111-119. <http://transatlanticstudiesnetwork.uma.es/?p=248>

Ortiz, D. (2015). La educación intercultural: el desafío de la unidad en la diversidad. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 18(1), 91-110.

Páez, V. y Escalante, S. (2013). Traducción y Comunicación. *Revista Comunicación*, 11(2), 1-11. <https://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/article/view/1279/1182>

Salazar, S.D. (2018). “¿Sueles decir al hechicero: ‘Adivina para mí?’”- Funcionalidad gramatical en las traducciones al quechua de cinco confesionarios coloniales. *INDIANA*, 35(2), 175-207. <http://dx.doi.org/10.18441/ind.v35i2.175-207>

Salmeri, C. (2014). El traductor como un mediador entre culturas. Traducción e influencias culturales. *Alfinge Revista de Filosofía*, (26), 161-171. <https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/alfinge/article/view/3362>

Trapnell, L. y Neira, E. (2004). Situación de la educación intercultural bilingüe en el Perú. *Banco Mundial*. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Situacion%20de%20la%20EBI%20en%20el%20Peru.pdf>

Uracchagua, D.A. (2019). *Perfil del docente intercultural bilingüe desde la percepción de los actores educativos* (Tesis de pregrado). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/9209>

Vásquez, F. (2010). *Estrategias de enseñanza: Investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto*. Kimpres Universidad de la Salle.